

SEGUNDO COLOQUIO DE AVANCES DE INVESTIGACIONES DEL CEDINTEL

ANALÍA GERBAUDO
(DIRECTORA)



Segundo Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL

II Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL /
Analía Gerbaudo et ál.; compilado por Analía Gerbaudo
1a ed. - Santa Fe: Ediciones UNL, 2015.
E-Book.

ISBN 978-987-657-990-2

1. Teoría Literaria. 2. Crítica Literaria. 3. Actas de Congresos.
I. Gerbaudo, Analía II. Gerbaudo, Analía, comp.
CDD 801

Autoridades

Comité Académico

Marcela Arpes, Isabel Molinas, Rossana Nofal, Marcelo Topuzián

Secretaría

Pamela Bórtoli

Asistente general

Paula Yódice

Coordinación

Analía Gerbaudo, Germán Prósperi, Paulo Ricci, Ivana Tosti

Instituciones

Centro de Investigaciones Teórico–Literarias (CEDINTEL)

Facultad de Humanidades y Ciencias

Secretaría de Cultura

Universidad Nacional del Litoral

Índice

Apertura

Analía Gerbaudo

Vaivenes de una investigación: Marcas de la performatividad de género en manuales de literatura para la escuela secundaria argentina (1984–2014)

Pamela Bórtoli

Entre hegemonía académica y dispersión estratégica: modos de abordar la investigación sobre teoría literaria

Hugo Echagüe

Búsquedas y Hallazgos sobre la Educación de adultos

Eleonora Fluxá y Jesica Holubicki

Infancia y literatura: Aportes para una (im)posible definición

Daniela Fumis

Hablar sobre lo que no se escribirá: las clases de Josefina Ludmer

Analía Gerbaudo

La irrupción del mal. Análisis de una escena de La celosía de Alain Robbe-Grillet

Bruno Grossi

Problemas de contacto entre la Teoría Literaria y la Didáctica de la Literatura: avances sobre el análisis de un caso

Ángeles Ingaramo

Rosa Montero por Rosa Montero a partir de una entrevista.

María del Rosario Keba

Ruido blanco: dos notas acerca de la corporalidad y el erotismo en la poesía de Francisco Urondo

Ariel Olivo

Principio y fin: aprendizaje de la escritura en la correspondencia de Jaime Gil de Biedma
Germán Prósperi

La «pérdida» como circuito literario. Notas sobre la obra de Alan Pauls (1994–2013)
Emiliano Rodríguez Montiel

La formación de la literatura latinoamericana en la universidad argentina de
la posdictadura (1983–1984)
Silvana Florencia Santucci

Poetas españoles de los 80: Acercamientos y distancias en las estéticas de Luis García
Montero y Fernando Beltrán
Gabriela Sierra

Una opinión desde adentro: El ejercicio autopoético en Pura lógica de Benjamín Prado
María Julia Ruiz

Modelo para re–armar: el lugar de la literatura en la formación de formadores
Norma Patricia Torres

Rafael Altamira y el pensamiento nacionalista argentino (José Gálvez y Ricardo Rojas) en el
marco de las relaciones culturales entre España y América Latina a comienzos del siglo XX
Eva Valero Juan

Políticas de traducción y estrategias: sobre dos editoriales independientes de poesía
argentinas
Santiago Venturini

Relatoría
Daniela Gauna y María Fernanda Alle



Apertura

ANALÍA GERBAUDO

Universidad Nacional del Litoral – CONICET

agerbaudo@fhuc.unl.edu.ar

analia.gerbaudo@conicet.gov.ar

La apertura de este *X Argentino de Literatura* unido al *Segundo Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL* tiene varios logros para celebrar que quisiéramos compartir.

En primer lugar, en varias ocasiones hemos abierto estos encuentros (o sus mesas específicas de crítica literaria) añorando la presencia de Beatriz Sarlo. Quienes fuimos tardíos lectores de *Punto de vista* (proceso ligado a los diferentes ritmos de institucionalización y profesionalización de la enseñanza y de la investigación literaria en Argentina), quienes atravesamos con entusiasmo cada uno de sus textos alentados tanto por los acuerdos como por las desavenencias que nos permiten imaginar un diálogo traducido en envío a una im–posible biblioteca, quienes esperamos fervorosamente cada texto por venir dada la sorpresa que siempre provocan sus incisivas preguntas y sus polémicas afirmaciones, quienes exhumamos el trabajo clandestino realizado en los grupos de estudio unido al de Centro Editor de América Latina, ejemplo de resistencia que funciona, junto al de Adolfo Prieto, como un norte para nuestra propia producción, celebramos la transformación de esta persistente búsqueda en conferencia de apertura.

Con la idea de reunir a aquellos con quienes mantenemos conversaciones constantes sobre la marcha de nuestros trabajos, sobre nuestras dudas, nuestras conjeturas y nuestras dificultades (un «nosotros» formado por todos los que participamos activamente del Centro de Investigaciones Teórico–Literarias) se ha cursado el resto de las invitaciones a panelistas.

Con Rossana Nofal y Marcela Arpes nos une una amistad nacida a partir del trabajo. Por nuestro modo de pensar la relación entre investigación, enseñanza y extensión, por nuestra posición sobre la relación entre teoría, crítica y enseñanza literarias, por nuestras pronunciadas disidencias sobre la lectura de las políticas de investigación y de enseñanza, entre otras nacionales en curso, se produce un diálogo nunca complaciente que se sostiene por varios años vía mail para luego hacer lugar a proyectos compartidos que, tanto desde la investigación como desde la ex-



tensión, potencian líneas emergentes en cada institución en un recorrido que va desde Tucumán a Río Gallegos pasando por Santa Fe.

En segundo lugar, celebramos los veinte años del Centro de Publicaciones de la Universidad Nacional del Litoral (un nacimiento inescindible de la profesionalización creciente en áreas consolidadas en la institución —tal como mostramos junto a Ivana Tosti en un *Primer Informe Técnico* colgado bajo el formato E-book en acceso abierto en la página institucional de nuestro Centro) con la presentación de tres libros editados por este sello en la misma línea sobre la que insistimos: la valoración de los diálogos sostenidos en el tiempo. La conversación sobre Paco Urondo, Juan Manuel Inchauspe, Aldo Oliva, teoría literaria y literatura española unida al préstamo desinteresado y desprendido de materiales inconseguibles son algunos de los tantos gestos compartidos por Germán Prósperi, Osvaldo Aguirre y Marcelo Topuzián.

En tercer lugar, celebramos la posibilidad de conversar con los escritores que leemos y que motivan nuestro trabajo. En algún lugar deslicé que dada la fuerza de la producción de María Moreno, bien merecería tener su «muñequita» en el transitado sitio Web *Lector común* armado por Miguel Dalmaroni y Alberto Giordano. Una reivindicación que no se motiva en cuestiones de género (o al menos, no solamente) sino en la clara productividad que su obra (desde la literatura hasta los ensayos, desde los prólogos a exhumaciones vía traducción y reedición como la de *El segundo sexo* hasta las entrevistas) juega no sólo en la de Giordano. Otra vía de productividad podría descubrirse si se atendiera a las producciones, en especial de los más jóvenes de nuestro Centro, sobre los escritores invitados: Iosi Havillio (sobre su escritura ha trabajado en estos mismos foros Graciela Speranza), Hernán Ronsino (cuya relación de herencia con Juan José Saer también ha despertado aquí algunas conversaciones de las que quisiera destacar la lúcida lectura de Marcela Arpes), Mauro Libertella que nos visita ahora como escritor después de *Mi libro enterrado* (2013) y Fabián Casas que vuelve a Santa Fe después de los agudos ensayos de *Breves apuntes de autoayuda* (2011), entre otros textos.

Por último, celebramos el cumplimiento de una promesa: está disponible en acceso abierto en el sitio Web institucional la edición anterior del *Argentino* y del *Primer Coloquio del Cedintel* (y en vías de colgarse las ediciones comprendidas entre 2008 y 2012). Una práctica sostenida en una política: la de transformar textos de baja difusión, atados a lo efímero de la oralidad y/o circulantes de modo artesanal en versión «mimeo» o vía desgrabaciones ocasionales, en «archivos» (en el doble sentido derrideano que exige domiciliación y soporte resistente). Sólo la creación de «archivos» pone las conversaciones sostenidas en una esfera de discusión



más amplia que la mantenida entre los asistentes. En esta misma línea celebramos también haber publicado, tal como lo anunciamos en la apertura del año anterior, el ya mítico texto leído por Jorge Panesi en un congreso celebrado en 1996 en esta institución: «La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria» está disponible en la sección «Archivos» del primer número de la revista de Acceso Abierto *El taco en la brea*.

No quisiera concluir sin agradecer el generoso don del tiempo por parte de los comentaristas de nuestro Coloquio: como el año pasado Mónica Cragolini, Ana Lía Gabrieloni, Graciela Goldluchk, Fabián Iriarte, Claudia Kozak, Daniel Link e Isabel Quintana, este año Marcela Arpes, Isabel Molinas, Rossana Nofal y Marcelo Topuzián contribuyen a consolidar las bases para nuestro primer *Coloquio internacional* pensado para 2016. Estamos probando formatos, estrategias que permitan potenciar tanto la conversación como la disseminación de lo debatido. Queremos evitar la lógica burocrático-credencialista que ha transformado el espacio de los congresos en su diseño convencional en una suerte de monólogo expandido que se multiplica por el número de exponentes. Queremos potenciar el diálogo con profesores e investigadores provenientes de otras universidades, con otras tradiciones, portadores de las marcas de otra formación. Un armado que también está en deuda con el formato Workshop ensayado en Tucumán por Rossana Nofal a quien también le agradecemos presentar aquí la película derivada de un proyecto de extensión del que «heredamos», en el díscolo sentido derrideano del término, una práctica (tal como se observará en el *Coloquio* ya anunciado).

Gracias a todos y a cada uno de los expositores de nuestro coloquio, a los coordinadores de mesas y a las relatoras encargadas de la síntesis tanto de discusiones teóricas y críticas como de aspectos a afinar para potenciar la conversación: gracias a Ana Copes, Eva Valero Juan, Silvia Corti, Eleonora Fluxá, Jéssica Holubicki, Ángeles Ingaramo, Patricia Torres, Hugo Echagüe, Bruno Grossi, Verónica Gómez, Rafael Arce, Luciana Martínez, Ariel Olivo, Víctor Emiliano Rodríguez Montiel, Santiago Venturini, Leonel Cherri, Silvana Santucci, Paula Yódice, Daniela Fumis, Rosario Keba, Julia Ruiz, Gabriela Sierra, Celeste Abba, Daniela Coniglio, Larisa Cumin, Emilia Spahn, Pamela Bórtoli, Sergio Peralta, María Fernanda Alle y Daniela Gauna.

Para terminar, gracias a los equipos de logística y protocolo conducidos en la Facultad de Humanidades y Ciencias por Natalia Castellini y en Cultura, por Marilyn García y Analía Batistella, pendientes de cada pasaje, de cada reserva, de cada certificado, de cada detalle. Gracias a la infatigable Pamela Bórtoli, Secretaria del Coloquio del CEDINTEL, y a su Asistente, Paula Yódice. Gracias a quienes confían



en nuestro trabajo permitiéndonos sostener la continuidad de las prácticas y las apuestas a largo plazo como parte de una política institucional que batalla contra la eventualidad y lo ocasional sin anclaje sustantivo en las prácticas nodales de la universidad, es decir, la enseñanza, la investigación y su extensión. Gracias al Secretario de Cultura, Luis Novara y a Jorge Ricci, por abrir un camino que reinventamos a nuestro modo; al decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias, Claudio Lizárraga cuya confianza se extrema al punto de delegarme la palabra en la inauguración de este encuentro; al Director de Publicaciones, José Luis Volpogni; a la directora del Departamento de Letras, Adriana Crolla; al Director de carrera, Fabián Mónaco. Sin el apoyo de todos y de cada uno, simplemente no hubiésemos podido armar y sostener las conversaciones de todos estos años. Gracias por escuchar, porque el diálogo crítico que asumimos desde la pertenencia institucional y no desde la irresponsabilidad de un «afuera» engañoso y demagógico que evita hacerse cargo, en especial de los errores, ayuda a construir una universidad mejor. Una universidad pensada desde un «nosotros» que comprende a Paulo Ricci, Germán Prósperi e Ivana Tosti con quienes formamos un colectivo en nombre del cual tomé la palabra.

Gracias, finalmente, al público de este y al de todos los otros años.

Y nuevamente, bienvenidos.



Vaivenes de una investigación: Marcas de la performatividad de género en manuales de literatura para la escuela secundaria argentina (1984–2014)

PAMELA VIRGINIA BÓRTOLI

Universidad Nacional del Litoral – CONICET

bortoli_p@hotmail.com

Resumen

El trabajo que presentamos difunde algunas cuestiones en torno a una investigación en curso, enmarcada en el Centro de Investigaciones Teórico–Literarias (FHUC–UNL) y a partir del financiamiento de una Beca de Posgrado del CONICET. La tesis doctoral a la que nos referimos se titulaba, en sus inicios, *Género y literatura en los manuales para la escuela secundaria argentina (1984–2011)* pero, recientemente, se realizó un cambio en la denominación: *Marcas de la performatividad de género en manuales de literatura para la escuela secundaria argentina (1984–2014)*.

Este cambio paratextual deja entrever la maduración del proyecto, maduración que se desarrollará en esta ponencia, aprovechando el espacio de este *Segundo Coloquio CEDINTEL* para mostrar los principales vaivenes por los que ha pasado esta tesis doctoral a partir de la toma de decisiones teórico–epistemológicas, prácticas y metodológicas.

Palabras clave: performatividad de género / manuales / literatura / escuela secundaria / Argentina



1. (Re)comienzo de escritura¹

Hace alrededor de un año nos encontrábamos en el Primer Coloquio *Avances de investigaciones del CEDINTEL*. La ponencia presentada entonces, se titulaba «Momentos de crisis y diáspora de envíos: Género y literatura en los manuales para la escuela secundaria argentina (1984–2011)» (Bórtoli 2013) y su objetivo principal era referir esos espacios complejos que, en la práctica investigativa, fuerzan a tomar decisiones teórico–epistemológicas que condicionan la dirección del trabajo.

Nada y todo ha cambiado en el transcurso de ese año. Nada, porque el mismo objetivo es el que impulsa esta escritura: el interés reside en aprovechar la potencialidad de un espacio que se postula a sí mismo como una instancia para promover la circulación y discusión de los resultados de investigaciones en curso y generar diálogos con investigadores de otros centros de Argentina.

Todo, porque ya ni siquiera el título resiste de aquella investigación que se presentaba: en un primer momento, la tesis doctoral se tituló «Género y literatura en los manuales para la escuela secundaria argentina (1984–1994/1995–2005/2006–2011)² y se propuso profundizar y ampliar el conocimiento de las representaciones

¹ La versión que aquí se presenta recupera los valiosos y estimulantes comentarios que Marcelo Topuzián me hiciera durante el desarrollo del *II Coloquio Avances de Investigaciones del CEDINTEL*. Aprovecho esta oportunidad para agradecer ese acto de generosidad que seguirá teniendo eco en publicaciones futuras.

² En trabajos anteriores (cf. Bórtoli 2012, 2013) se detalla la justificación de la selección temporal propuesta. Diremos aquí solamente que la misma abarca un período que comienza en el año 1984, porque tras largas y reiteradas etapas de autoritarismo que —entre sus políticas— ejercieron el control y la censura de los manuales, los gobiernos democráticos decidieron la abolición de aquellas medidas (Carboné). Además, en este año se convocó el Congreso Pedagógico Nacional para evaluar el funcionamiento del sistema educativo, Congreso que arrojó resultados consensualmente negativos y sentó las bases de una nueva transformación. De esta manera se inician, a partir de este momento, las demandas centradas en torno a la búsqueda de democratización y se da lugar al comienzo de un nuevo flujo de teorías, propuestas, etc. que genera nuevas condiciones en el campo intelectual, anteriormente fragmentado por las muertes, las desapariciones y el exilio (Sarlo, Puiggrós).

La segunda etapa se inicia en el año 1995, a partir de tres hechos significativos por su impacto en el afianzamiento del Estado neoliberal y el libre despliegue de las fuerzas de mercado: la reelección del entonces presidente Carlos Saúl Menem, la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la presentación de los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Medio y Polimodal. La reelección del ex presidente Menem se reconoce como un signo de la consolidación de las dichas políticas; mientras que los dos hechos restantes, se retoman específicamente por su papel funcional en la reafirmación de los enclaves neoliberales en el interior del sistema educativo argentino, una dimensión de análisis de cabal importancia para esta investigación ya que evidencia que a partir de este contexto educativo en constante cambio y sin la suficiente actualización de los docentes, los manuales empezaron a cumplir el papel de «formadores de formadores» poniendo en circulación los nuevos contenidos. Esta situación gene-



de género en manuales utilizados para la enseñanza de Literatura en Argentina, durante ciertos momentos históricos de inflexión. Hoy, y a partir de los avances realizados durante la Beca Doctoral Tipo I, se detectaron problemas metodológicos que han derivado en la reformulación del anterior título por el siguiente: «Marcas de la performatividad en manuales de literatura para la escuela secundaria argentina (1984–2014)». La hipótesis general que estructura esta investigación sostiene que a pesar de que han tenido lugar, por un lado, transformaciones de orden jurídico y educativo, y por otro, una alta circulación de teorías de género e identidad en la academia, los manuales diseñados para enseñar Literatura siguen promoviendo significaciones estereotipada³ tanto en el currículum formal, como en el llamado «currículum oculto» (Jackson).

ró repercusiones muy fuertes en el mercado editorial y los manuales comenzaron a venderse a un ritmo vertiginoso. Además, la implementación de la Ley Federal de Educación también trajo como consecuencia varias fusiones entre empresas: El Grupo Carvajal absorbió la clásica editorial argentina Kapelusz (1994), Larousse se fusionó con Aique Grupo Editor SA (1998), se conformó en el país el Grupo Macmillán con la integración de los sellos Puerto de Palos y Editorial Estrada (2006), entre otros.

Por último, tomamos el año 2006 ya que otra convulsión afectó la educación de nuestro país. Frente al desencanto causado por la Ley Federal de Educación, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 vino a articular una serie de políticas que se habían instrumentado desde 2003. La ley modificó nuevamente la estructura académica del sistema educativo, extendiendo la obligatoriedad escolar hasta la educación secundaria (13 años en total) y la consecuente renovación curricular. Si bien dispuso que el sistema educativo tuviese una «estructura unificada» se delegó en las provincias la opción por una estructura de seis años de educación primaria y seis de educación secundaria o bien, siete años de educación primaria y cinco de secundaria. De esta manera, a pesar de que una de las críticas a la Ley Federal de Educación fue su implementación diversificada y la multiplicidad de situaciones jurisdiccionales e institucionales que afectaron a la organización del sistema educativo nacional, las normas aprobadas recientemente si bien reducen las opciones, no parecen avanzar en un sentido «unificador» que den integridad al sistema nacional. (Marzoa y otras). Asimismo, por esa fecha tuvo lugar una apertura de debates públicos en torno al género y el inicio de transformaciones en materia de derechos asociados al ejercicio ciudadano desde la perspectiva de las relaciones e identidades de género y diversidad sexual (Ley de Educación Sexual Integral, las distintas leyes de salud sexual y reproductiva, la Campaña Nacional Por la Equidad de Género y Contra la Violencia, la Ley de Trata de Personas, la Ley de Matrimonio Igualitario) y de otros debates públicos en marcha (como el de la despenalización del aborto, la figura del infanticidio, la identidad de género, o la adopción de niños/as por parte de parejas LGBTI) (Elizalde).

³ Es interesante la noción de Homi Bhabha que reflexiona acerca de los estereotipos y los piensa como «una forma de conocimiento e identificación que vacila entre lo que siempre está en su lugar, ya conocido, y algo que debe ser repetido ansiosamente» (85). Y más adelante afirma: «El estereotipo no es una simplificación por ser una falsa representación de una realidad dada. Es una simplificación porque es una forma detenida, fijada, de representación, que, al negar el juego de la diferencia (que la negación a través del Otro permite) constituye un problema para la representación del sujeto en significaciones de relaciones psíquicas y sociales» (94).

Por su parte, el mismo Barthes, define a los estereotipos como «los colmos de artificios que una sociedad consume enseguida como unos sentidos innatos, o sea, colmos de la naturaleza» (1982:138).



Este cambio paratextual y la hipótesis general que se ha construido a lo largo de estos tres años de investigación dejan entrever algunas de las inquietudes centrales que nos ocupan actualmente y que se presentan a continuación para prolongar su discusión.

2. Vaivén⁴ I: Género > Gender > Performatividad de género

En el primer plan de tesis doctoral, el marco teórico para pensar el género se postuló a partir de las contribuciones de Judith Butler, y de las principales líneas teóricas con las que dialoga. En este sentido, se retoman los aportes de Michel Foucault acerca de las relaciones de poder y de saber que se inscriben en los cuerpos y que perviven a través de la biologización de las prácticas sociales históricas. Esto fue primordial para entender mejor el proyecto teórico–categorial butleriano que encuentra sus bases epistemológicas en la deconstrucción y que permite analizar críticamente los sentidos hegemónicos de la construcción social del cuerpo sexuado.

En la misma línea, Simone de Beauvoir y Monique Wittig también se configuraron como antecedentes incuestionables de Butler. La primera de ellas discute la naturalización que el discurso patriarcal hace de las categorías sexuales de «hombre» y «mujer», naturalización que condensa a través de la célebre frase «no se nace mujer, se llega a serlo». Por su parte, Wittig en su texto «El pensamiento heterosexual», sostiene que: «al admitir que hay una división “natural” entre mujeres y hombres, naturalizamos la historia, asumimos que “hombres” y “mujeres” siempre han existido y siempre existirán. No sólo naturalizamos la historia sino que también, en consecuencia, naturalizamos los fenómenos sociales que manifiestan nuestra opresión, haciendo imposible cualquier cambio».

Sin embargo, una de las correcciones que Claudia Kozak advirtió como comentarista en el Primer Coloquio *Avances de Investigaciones del CEDINTEL*, estuvo vinculada con la confusión que el término «género» trae consigo. Como sabemos, el español permite una ambivalencia semántica ya que la palabra puede referirse a los géneros textuales o bien, al género como «el medio discursivo/cultural mediante el cual la “naturaleza sexuada” o un “sexo natural” se produce y se establece como

⁴ A partir de la figura de «vaivén», hacemos referencia a ese movimiento que después de recorrer una línea vuelve a describirla, cambiando de sentido. Si bien se sobreentiende que los vaivenes son inherentes a la práctica investigativa, aquí se convierten en materia de elaboración conceptual del presente trabajo.



“prediscursivo”, previo a la cultura, una superficie políticamente neutral *sobre la cual* actúa la cultura» (Butler 1990:35).

En un primer momento, sorteamos esta dificultad a través de la inclusión del vocablo en inglés. En participaciones en eventos científicos posteriores a las correcciones de Kozak, comenzamos a especificar que nos referíamos a género en términos de *gender*, término que en palabras de Amícola:

Viene a suplantar en castellano al giro no crítico y menos abarcador de «rol sexual». Se trata, en cambio de un término implantado por las feministas norteamericanas que implica una postura vigilante frente a la ideología que cada asignación social lleva consigo, a la vez que, como concepto, acentúa la idea de valores relativos en el espacio y el tiempo. (...) El éxito y difusión de la categoría de *gender* se basa, entonces, en su capacidad para instalar la duda acerca de todas las dicotomías enraizadas en la tradición. Ella colabora, por lo tanto, en la relativización de otros binomios clásicos como cultura/naturaleza o lo público/ lo privado. (92)

Finalmente, optamos por un artefacto teórico de más especificidad: el concepto de «Performatividad de género», postulado por Judith Butler (1990, 1993, 2002), que propone que la performatividad es «la práctica reiterativa y diferencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra» (1993:18). En este sentido, es posible vislumbrar el modo en que el término está encaminado a deconstruir las categorías sobre las que se funda el discurso identitario de la normalidad y su concomitante discurso sobre la moralidad.

De este modo, la teoría butleriana encuentra aquí un punto de partida para pensar la noción teatral de «performance»:

El sujeto es llamado a identificarse con una determinada identidad sexual y de género, sobre la base de una ilusión de que esa identidad responde a una interioridad que estuvo allí antes del acto de interpelación. Lo cual es precisamente uno de los aspectos fundamentales de la concepción performativa del género. No hay una esencia detrás de las *performances* o actuaciones de género del que éstas sean expresiones o externalizaciones. Al contrario, son las propias actuaciones (*performances*) en su repetición compulsiva las que producen el efecto-ilusión de una esencia natural. (Córdoba García:56)

Así, el género es visto como una serie de actos repetidos dentro de un marco regular muy estricto que se congela con el tiempo, se cristaliza y adquiere la apariencia de natural.



La performance en nuestra sociedad está fuertemente marcada por la matriz heterosexual, es decir, por un modelo discursivo–epistémico hegemónico de inteligibilidad de género que supone que para que los cuerpos sean coherentes y tengan sentido debe haber un sexo estable expresado mediante un género estable (masculino expresa macho, femenino expresa hembra) que se define históricamente y por oposición mediante la práctica obligatoria de la heterosexualidad (Butler 1990).

Este concepto es más operativo para llevar los debates sobre la sexualidad al terreno de la diversidad y, además, obliga la articulación con otra conceptualización de gran peso para esta tesis doctoral: nos referimos a la categoría de «Identidades» de Stuart Hall, quien las concibe como una construcción nunca acabada, como un concepto que funciona «bajo borradura» en el intervalo entre inversión y surgimiento.

Las identidades nunca se unifican, y en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una historización radical, y en constante proceso de cambio y transformación. (Hall:17)

La importancia de estos enfoques para profundizar el conocimiento de la literatura en la escuela secundaria argentina reside en que visibilizan el modo de percepción culturalmente construido del género e imponen la revisión de la manera en que se establece el campo ontológico que confiere a los cuerpos expresiones legítimas e ilegítimas.

3. Vaivén II: 1° año > 5° año

Ahora bien, otro momento de crisis⁵ surgió con la conceptualización «manual de Literatura», categoría usada en el plan de esta investigación, aun sabiendo que en nuestro país, los manuales obedecen a una lógica que no diferencia «la didáctica

⁵ Entendemos, junto con Williams que un «momento de crisis» es: (...) una conmoción de la experiencia, un quiebre en el sentido de la historia que nos fuerza a regresar de lo que nos parecía demasiado positivo y asequible —las intervenciones rápidas en un debate crucial, las entradas posibles a la práctica inmediata—. Pero no se puede impedir el avance. Cuando los conceptos más básicos —aquellos, como se dice, de los cuales partimos— son súbitamente vistos no como conceptos sino como problemas; (...) sólo debemos recobrar, si podemos, la sustancia con la cual, sus formas fueron moldeadas» (19–20).



de esa forma de arte que es la literatura, de la didáctica que trabaja con el uso no artístico del mismo material, es decir, con la lengua» (Gerbaudo 2011:21).

Por supuesto que esta investigación podría haberse centrado en los manuales de *Lengua y Literatura* tal como los proponen las Leyes de Educación y, en consecuencia, las de mercado. Sin embargo, lo que nos interesa es describir las relaciones existentes entre las marcas de performatividad de género y las propuestas respecto de los modos de leer literatura en diferentes cortes sociohistóricos. Por ello, a pesar de que en una primera instancia se trabajó con los manuales pensados para primer año⁶ de la escolaridad secundaria; finalmente nos hemos decidido a estudiar los manuales editados para el último año de escolaridad secundaria.⁷ Esta decisión está fundada en dos direcciones.

Por un lado, se trabaja con los manuales de literatura para quinto año ya que, justamente, son manuales que hacen foco en el objeto literatura. Contrariamente a lo que sucede en los manuales para los primeros años de escolaridad que también abordan —muchas veces en forma prioritaria— los contenidos propios del objeto lengua.

Por otro lado, como los destinatarios ya tienen entre 16 y 17 años de edad, se hipotetiza que se tratarán con mayor espontaneidad las cuestiones vinculadas al género.

⁶El actualmente llamado «primer año de escolaridad secundaria», ha ido obedeciendo a diferentes nomenclaturas a lo largo del tiempo y debido a los cambios en las Leyes de Educación. Durante el período que abarca desde 1984 a 1994, recibió el nombre de *1° año de Secundario*. Con la reforma que introdujo la Ley Federal de Educación y la propuesta del ciclo de la EGB 3, el mismo pasó a llamarse *8° año*. Por último, y a partir de las modificaciones instaladas por la Ley de Educación Nacional, se retorna a la antigua nomenclatura: *1° año de secundaria*.

⁷ Del mismo modo que primer año, el actual 5° año de educación secundaria respondió a diferentes nombres a lo largo de la historia de la educación argentina. Durante el período que abarca desde 1984 a 1994, recibió el nombre de *5° año de Secundario*. Con la reforma que introdujo la Ley Federal de Educación y la propuesta del ciclo Polimodal, el mismo pasó a llamarse *3° año Polimodal*. Por último, y a partir de las modificaciones instaladas por la Ley de Educación Nacional, se retorna a la antigua nomenclatura: *5° año de secundaria*.

Sin embargo, si bien esta última Ley dispuso que el sistema educativo tuviese una «estructura unificada» se delegó en las provincias la opción por una estructura de seis años de educación primaria y seis de educación secundaria o bien, siete años de educación primaria y cinco de secundaria. De esta manera, el 5° año de secundaria se denomina en algunas provincias 6° año.



4. Vaivén III: Literatura según Derrida > Literatura según Barthes

En los albores de esta investigación, para pensar la literatura partimos de los aportes del posestructuralismo derrideano ya que éste funda un nuevo modo de leer literatura: un modo cuya política y cuya poética explora y explota las posibilidades de hipotetización que la propia literatura permite (Derrida, Gerbaudo 2007), y al mismo tiempo habilita la posibilidad de leer de otro modo. De esta forma, la libertad de la literatura para interpelar las representaciones cristalizadas sobre el orden social, las instituciones, la familia, la sexualidad, etc., está dada por el carácter indeterminado de quien asume la enunciación.

Ahora bien, a lo largo del cursado del doctorado, se ha hecho cada vez más necesaria una reflexión teórica en torno a los «usos» de la literatura, es decir, una interrogación acerca de lo que la literatura *puede*. En este sentido, si bien en los inicios de nuestro plan partimos de los aportes del posestructuralismo derrideano para pensar la noción de literatura; las profesoras Sandra Contreras y Mónica Bernabé han advertido en generosas devoluciones, que solamente esa conceptualización de literatura no es del todo operativa en la tesis doctoral, o al menos, resulta truncada puesto que no recupera cierto juego institucional, un modo de funcionamiento diferente del objeto literario en el interior de los manuales con los que se enseñó y se enseña literatura en nuestro país.

A partir de estas devoluciones y de la lectura de bibliografía se decidió abordar el modo en que Roland Barthes piensa el concepto de «acontecimiento literario», en tanto el mismo diferencia, y al mismo tiempo articula —poniéndolas en tensión—, las determinaciones que operan en nuestra tesis doctoral: aquellas que identifican la literatura como institución cultural–social y las que la singularizan como acto intransitivo, privado de justificación y sanción institucionales.

Barthes sostiene que la conceptualización de literatura puede desdoblarse, ya que la estructura del «acontecimiento literario» es doble y simultánea. Por un lado, tiene un funcionamiento «institucional», es decir, cuantificable y que puede comprenderse sociológicamente. Por el otro, la literatura entendida como «acto» carece de causa y fin porque está privada de toda sanción: no está ni bien ni mal, no puede haber comprensión sociológica del acto literario. Alberto Giordano explica la simultaneidad a la que nos referimos de este modo:

Cuando se interroga por lo que puede la literatura y por lo que dejan de poder los discursos que se encuentran con ella, Barthes sufre la atracción de un doble impulso:



afirmar la literatura como una experiencia irreductible y dar una apreciación de esa experiencia. Por un lado, Barthes quiere en sus lecturas que la literatura acontezca como una pura afirmación, como una afirmación irreductible a cualquier reconocimiento, a cualquier evaluación; que la literatura se afirme en su diferencia (de los discursos que la rodean pero también de sí misma) (...) Por otro lado, simultáneamente, Barthes niega esa experiencia, se opone en su acontecer cuando propone en sus lecturas evaluaciones que, inevitablemente, la reducen a una «práctica» reconocible a la que corresponden según una cierta moral (histórica, sociológica o incluso literaria) unos valores determinados. (10)

De este modo, pueden pensarse dos dimensiones de naturaleza heterogénea, diferentes pero simultáneas, en interrelación una con la otra: «institución» y «acto». La literatura como «institución», es lo que llamamos Literatura. Es el marco para la ocurrencia del «acto», es decir, las condiciones sociales e históricas en las que emerge. Podemos decir, entonces, que es una máquina de apropiación de modos de existencia singular, una fuerza homogeneizadora, reductora, descriptible por su propia dinámica, por los agentes que la componen y por su propia lógica.

Desde el punto de vista de la institución, la literatura es un conjunto de prácticas y valores situados en una sociedad determinada, una formación cultural compleja, sujeta a los conflictos estéticos e ideológicos (morales) que deciden el valor de lo existente en esa sociedad. (37)

En cambio, la literatura como «acto» ocurre sin causa ni finalidad, no está justificada para nada, no intenta dar respuestas: es pura afirmación. Si bien ocurre en el contexto de una institución, es algo que la institución no explica ni justifica. De este modo, el «acto» supone algo nuevo, una significación no prevista, pero sobre todo, imposible de prever. En este sentido, es importante aclarar que el «acto» no está en el texto, sino que se convierte en tal cuando una sensibilidad lectora lo recupera. Dice Barthes: «El acto literario carece de causa y de fin porque precisamente está privado de toda sanción: se propone al mundo sin que ninguna praxis acuda a fundarlo o justificarlo: es un acto absolutamente intransitivo, no modifica nada, nada lo tranquiliza» (189).

Por todo lo dicho, podemos afirmar que «acto» e «institución» son dos fuerzas que tienen valor en el trabajo crítico. Como objeto de estudio, la literatura es «institución»; el «acto», en cambio, se manifiesta con su fuerza cuando hay una subjetividad lectora comprometida. Estas dos dimensiones que habilita el discurso barthe-



siano nos permiten observar lo que sucede en los manuales desde esa bisagra: la primera, cercana a los modos en que el mercado editorial y las leyes de educación «usan» el objeto literario para reducirlo; la segunda, en estrecha vinculación con el planteamiento teórico derrideano en tanto y en cuanto, si hay algo que caracteriza a la literatura y que la deconstrucción precisa es el modo en que ésta evita atarse a todo mandato social. Sostiene Gerbaudo, explicando a Derrida:

La literatura no responde a ninguna consigna, a ningún compromiso y además amenaza con la modificación de lo que en cada estado de la cultura se cree poder fijar como sus «protocolos». Por ello es que irrita: por el lugar incómodo en que suele poner a los otros discursos circulantes al desbaratarle sus intentos de clausura, al jugar con sus ordenamientos y con algunas de sus certezas. (2007:305–306)

Así, esta tensión a la que referimos antes opera en los manuales en tanto existe en ellos una puja entre articular la literatura a lo social y, por otro lado, un deseo de desprendimiento⁸ para que en ese «acto» algo se manifieste. En este sentido, queda claro que:

Esta doble versión de lo que es la literatura se sostiene en una doble versión de lo que es su poder. Lo que la literatura puede en tanto institución difiere por naturaleza de lo que puede en tanto acto. En un caso, la idea de poder, de ejercicio de poder, supone la utilidad: la literatura puede porque —su modo, como quien dice, de todos modos— es útil. La institución cultural «literatura» puede participar, interviniendo en ellos o manifestándolos, en los debates de todo tipo que tensionan la vida de una sociedad (debates en los que se discute —por dar ejemplos de actualidad— el valor de las nacionalidades, de los géneros sexuales, de las culturas populares). (Giordano:37)⁹

⁸ La noción de desprendimiento adquiere una importancia en tanto no implica oponerse, sino reconocer que hay algo que actúa sobre lo discursivo y lo desprende de la voluntad de querer asir, querer sujetar.

⁹ Durante la exposición de este trabajo en la mesa del II Coloquio «Avances de investigaciones del CEDINTEL», se discutió —a partir de lo aquí dicho— acerca de la pertinencia de la contraposición de institución y acto/experiencia barthesiana. Específicamente, Marcelo Topuzián advirtió que «este dualismo se presta para una rehabilitación no reconocida de las caracterizaciones estéticas de lo literario». Por los amplios alcances que esta advertencia tiene para esta investigación este debate será abordado en publicaciones futuras, en las que se cuente con el espacio para abordar dicha problemática.



5. Vaivén IV: Tres editoriales > Cuatro editoriales

En cuanto al recorte del corpus a trabajar, se ha seleccionado una muestra representativa a partir de la recolección de un archivo muy denso, acopiado a lo largo de la Beca Doctoral Tipo I. Como ya hemos dicho, se trabaja con los manuales editados para el último año de la escuela secundaria. Para la elección de materiales se optó por un criterio de selección que evidencie las complejas interrelaciones existentes entre elementos culturales «dominantes, residuales y emergentes» (Williams:166), que operan produciendo discursos y prácticas que originan saberes y mandatos sobre las identidades, los cuerpos y las sexualidades.

Es importante aclarar que, además del importante número de manuales con los que se trabaja, existe una cantidad mucho mayor de la que se prescinde. Esta tesis, sin embargo, no se apoyará en un catálogo exhaustivo de las ofertas editoriales para la enseñanza de la Literatura que fueron publicadas en el periodo señalado; en su lugar, se basa este estudio en una alternativa metodológica diferente cuya columna vertebral está relacionada con la confección de una muestra representativa que dé cuenta del estado de la cuestión.

Así, al comienzo de nuestra investigación se trabajaba con tres grupos: Santillana, por ser el grupo editorial líder en España y América latina; Kapelusz, por configurarse como un clásico hispanoamericano; Del eclipse, por ser un sello argentino de incidencia en el mercado. Como se evidencia, el motivo por el que se seleccionaron estas editoriales tiene que ver con una lógica geográfica.

No obstante, un hallazgo afortunado ha tenido lugar en los últimos meses: nos referimos al manual «Antinomias. Historias de una Literatura» dirigido por Facundo Nieto, publicado por la UNGSarmiento. Este material aún se encuentra en prensa pero las marcas emergentes en sentidos disruptivos que allí pueden leerse obligan no sólo a incluir este texto en nuestro corpus de análisis, sino a modificar la escala temporal propuesta originalmente. Así, se extendió el periodo estudiado para posibilitar el ingreso al corpus de un «caso» (Stake) clave para esta tesis doctoral. Decimos que esta propuesta editorial se convierte en relevante por su singularidad, la originalidad de su planteo y sobre todo, por su carácter disruptivo en materia de género. Sólo por mencionar algunos ejemplos, dicha propuesta hace ingresar al canon¹⁰ escolar textos como «El marica» (1963) de Abelardo Castillo, «Redención de

¹⁰«Es interesante esta apertura del canon escolar, ya que sabemos que el mismo guarda siempre su lazo original con el dogma, esgrime simbólicamente su varita disciplinante a través de los dictámenes de una



la mujer caníbal» (1978) de Marco Denevi, y el poema «Los dos sabios» (1996) de Leónidas Lamborghini. En todos ellos se desarrollan temáticas vinculadas con la diversidad y las minorías.

6. Vaivenes por venir

A partir del presente escrito se han presentado las principales modificaciones que la investigación que nos ocupa ha tenido: los vinculados a cuestiones teóricas como el modo de pensar categorías nodales como género y literatura en este caso concreto; y otras más prácticas vinculadas al recorte del corpus y el modo de selección del mismo.

Entendemos que estos vaivenes que aquí se presentaron son propios de la práctica investigativa y que, con seguridad, aparecerán nuevos a partir de la puesta en circulación de este documento y de la escritura de la tesis doctoral. No nos preocupa, pues entendemos que una buena investigación debe ser dúctil para poder volver a modificarse y, así, mejorarse a sí misma. Por ello, agradecemos la lectura y quedamos abiertos al diálogo para afrontar nuevos vaivenes por venir.

Bibliografía

- Amícola, José** (2000). *Camp y posvanguardia: manifestaciones culturales de un siglo fenecido*. Buenos Aires: Paidós.
- Barthes, Roland** (1960). «La respuesta de Kafka». *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral, 1983, 187–193.
- . (1982). *Lección inaugural*. México: Siglo XXI, 1993.
- Bhabha, Homi** (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bórtoli, Pamela** (2012). «Literatura y Memoria. Alcances de la categoría teórico–epistemológica de “manual de literatura”». *Congreso Transformaciones culturales. Debates de la teoría la crítica y la lingüística*. Buenos Aires: UBA. E–book.

elite, de instituciones, que ejercen el poder de reglar el gusto, de sostener la preeminencia de ciertos “valores estéticos”. Selecciona y, por lo tanto, excluye, ignora, en función de intereses no sólo artísticos sino también políticos, ideológicos» (Zanetti: 91).



- . (2013). «Momentos de crisis y diáspora de envíos: Género y literatura en los manuales para la escuela secundaria argentina (1984–2011)». *Primer Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. E–book.
- Butler, Judith** (1990). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, 2001. Traducción de Mónica Mansour y Laura Maríquez.
- . (1993). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del «sexo»*. Buenos Aires: Paidós, 2002. Traducción de Alcira Bixio.
- . (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2010. Traducción de Patricia Soley Beltrán.
- Carbone, Graciela** (2012). «Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales. (1958-2008)». *Programa de Seminario*. Universidad Nacional de Luján/CONICET.
- Córdoba García, David** (2005). «Teoría queer: reflexiones sobre sexo, sexualidad e identidad. Hacia una politización de la sexualidad», en David Córdoba y otros, editor. *Teoría Queer. Prácticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Barcelona: Egles, 21–66.
- Derrida, Jacques** (1967). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos. Traducido por Patricio Peñalver.
- Elizalde, Susana** (2010). «Agenda de género, agenda de medios: entrecruzamientos, tensiones y desencuentros» [en línea]. Consultado el 20 de abril de 2011 en comunicacion.fsoc.uba.ar/semin2010/elizalde.doc
- Foucault, Michael** (1976). *Historia de la Sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, 1983. Traducción de Juan Almela.
- Gerbaudo, Analía** (2007). *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades.
- . (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral/Homo Sapiens.
- Giordano, Alberto** (1995). *Roland Barthes. Literatura y poder*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Hall, Stuart** (2003). «¿Quién necesita identidad?», en Stuart Hall y Paul Du Gay, editores. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 13–20.
- Jackson, Philipe** (1994). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Marzoa Karina y otras** (2007). «Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones» [en línea]. *IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Com-*



parados en Educación: ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda, 2007. Consultado el 6 de abril de 2012 en <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab17.pdf>

Puiggrós, Adriana (1995). *La Educación en las Provincias (1945-1985)*. Buenos Aires: Galerna.

Sarlo, Beatriz (1984). «La cultura en el proceso democrático». *Nueva Sociedad* 73, 78-84.

Stake, Robert (1995). *The art of case study research*. USA: Sage Publications.

Williams, Raymons (1977). *Marxismo y literatura*. Buenos Aires: Las cuarenta, 2009.

Wittig, Monique (1981). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egales, 2010.

Zanetti, Susana (1998). «Apuntes acerca del canon latinoamericano», en Susana Cella, compiladora. *Dominios de la Literatura. Acerca del canon*. Buenos Aires: Losada, 87-105.



Entre hegemonía académica y dispersión estratégica: modos de abordar la investigación sobre teoría literaria

HUGO ECHAGÜE

Universidad Nacional del Litoral

hugodaniel88@hotmail.com

Resumen

La presente propuesta pretende reflexionar sobre las dificultades y modalidad de elección de un encuadre de investigación en teoría literaria, a la vez que aduce ejemplos tomados de proyectos que hemos desarrollado o están en marcha en el marco del programa CAI+D de la UNL. El objeto rige la dirección de un proyecto. Pero los avatares de la teoría llevan a distinguir distintas modalidades, según la lógica e historia del campo. Podríamos dividir entre una consideración que tuvo en cuenta el momento de hegemonía de una teoría que se instalaba y dominaba el enfoque: estructuralismo, deconstrucción, lecturas lacanianas, etc. El panorama actual presenta, por el contrario, una dispersión teórica, lo que no significa una decadencia sino un imperar desde distintos lugares pero sin referencia a un centro único y exclusivo. Así, nuestro trabajo actual (2011) profundiza el anterior (2009), bajo la propuesta de *la teoría en la literatura*. Es aquel momento en que la obra reflexiona sobre sí misma y se funde con o bien desarrolla su propia teoría: ficción teórica; relatos críticos, una multiplicidad de miradas que se revela como no excluyente sino como acompañando a la literatura desde su probable comienzo. La teoría no es un agregado a la literatura; es parte de ella a la vez que no deja de diferenciarse. Desde una situación de inclusión–exclusión, esta flexión de la literatura sobre sí, que llamamos teoría, ocupa nuestro interés en estos momentos.

Palabras clave: teoría / investigación / proyecto / hegemonía / dispersión



El presente trabajo es, por un lado, un intento de reflexión sobre las vicisitudes del investigador en Humanidades o en Ciencias Sociales, ese compromiso socialmente aceptado. A este respecto, y creo que es experiencia compartida, la investigación en estas áreas, es la parienta pobre, hija natural, de la investigación propiamente dicha, esto es, la segura inquisición en ciencias empíricas y naturales, denominadas con cierto bélico entusiasmo, ciencias duras. Bien, no descubrimos nada si volvemos a poner sobre el tapete el diferente estatuto de ambos aspectos: la una, destinada a resolver acuciantes problemas, urgentes o no, prácticos o teóricos, de la vida de una comunidad; la otra, la nuestra, dedicada a cuestiones cuya necesidad no ponemos en duda, ni creemos que una comunidad pueda pasarse sin saber o preguntarse qué es un texto, o aun, si tal pregunta es pertinente o no. La diferencia salta a la vista; el probable consenso también. El intrépido investigador en Humanidades o Ciencias Sociales no se arredra: sabe que una sociedad que se precie de tal no puede prescindir de las preguntas sobre la ética, la posibilidad, la justificación y el desarrollo de aquella generalidad llamada cultura. Su sola mención evoca molestias e indiferencias varias. No importa, al menos confía en el lujo que da lo carente de resultado inmediato; no faltará un pensador que lo justifique en la confianza, la certeza compartida con su huidizo público de que a veces, sólo a veces, es más crucial para la vida, ésa llamada concreta, la pregunta por el sentido, la muerte, los sentimientos, sin lo cual, después de todo, el mundo de protones, neutrinos, quantos, podría vacilar, si no sabe a qué comunidad, a qué hombre, se dirige y provee, y para qué. Allí están los grandes relatos de la mal llamada ciencia-ficción para dar cuenta de esta perplejidad, esta configuración de la que nos hacemos los esforzados investigadores. Sabemos que importamos; no sabemos a veces por qué. La sociedad —deidad siempre convocada en estos casos— acaso también lo sabe. Por suerte calla.

El sigilo, el silencio, la rareza, el lujo, son nuestros aliados. Tal vez sea inevitable. No conocemos un mundo distinto y es preciso que sea así. De ordinario no nos preocupa y seguimos adelante. Hagámoslo también esta vez, una vez más nombremos nuestras perplejidades.

La historia de nuestra teoría es reciente, pero rica y variada. Explosiva, monumental al principio; siempre cuestionante ahora, cuando las usinas del presunto saber sobre el saber anuncian debilidades, fines, post-, el célebre prefijo tan útil cuando se trata de sorprender y, a la vez, repetir un gesto dudosamente consagrado.



1. Los heroicos comienzos o la era de la hegemonía

Había una vez una época en que profesar una teoría equivalía a un sacerdocio laico, con sus dogmas, creencias, fieles y apóstatas.

Todo comenzó con el Formalismo ruso y su hijo natural, el estructuralismo francés.

Entusiasmo del comienzo, del principio, a veces no tan diferenciado de lo presuntamente anterior, que siempre retorna. Obras maestras como el libro de Masotta sobre Roberto Arlt, con su mirada sartreana, fenomenológica, prelacaniana, aún parecen anunciar el cambio. Masotta pertenece por derecho al mundo nuevo que está surgiendo.

El estructuralismo, la narratología, lo dominarán todo. Aun la docencia, por un grave equívoco, a lo que se llamó metodología lo convirtió en un modo de explicar la literatura, y aun de enseñarla. Ello dominó por años el panorama pedagógico nacional, para aburrimiento de los alumnos que no se resignaban a que la literatura fuese eso. No se entendió el proyecto francés: éste no estaba orientado a la literatura y a resolver presuntos problemas del campo, sino a una epistemología de la obra literaria y cómo entenderla. Ese era el objeto. Por su índole, estaba destinado a durar poco. Se formulaba un modelo, se lo ponía a prueba en una cierta cantidad de casos y se lo declaraba válido. El objeto no era la literatura, sino lo que pomposamente se llamó la *ciencia de la literatura*. No duró más que esa comprobación. «En 1970 —dice Jean Claude Milner (72)— el éxito era completo. Y completo el fracaso». Aquí seguimos aburriéndonos muchos años más. Entre el *Análisis estructural del relato*, de 1966 y *S/Z*, de 1970, transcurrieron los pocos años del aburrimiento y el cambio de paradigma, aun hoy pregnante para los que no renunciamos a la teoría. Otra cosa son sus avatares.

Enumeremos: De Man, Derrida, Lacan, Foucault, Ricoeur también, Barthes, Genette, Todorov, Jakobson y más. La gran época de la teoría; se militaba en uno u otro bando, los más atrevidos en varios; se buscaban coaliciones, vanguardias, ataques, enroques y cambios de onda. Toda una estrategia al servicio del modelo único, la creencia, la ruptura, el retorno. La época de la teoría, «francesa», agregan sus detractores, con un dejo de sarcasmo o de envidia.



2. Coaliciones

Pero el campo era inestable, exuberante, móvil, inquieto. Se buscaban aliados, Deleuze contra Lacan, Derrida contra todos, Adorno y Benjamin retornaban por milésima vez, y por suerte. La teoría empezaba a mostrar su no identidad, su novedad, o como se ha dicho, su parentesco con el mundo de la moda, y allí nada es estable, se adoran el cambio, la ortodoxia, la heterodoxia, la traición, el *crossover*, pero continuaba intacto el entusiasmo.

Un buen día, situémoslo en los 80 —tal vez por comodidad—, algo se resquebrajó. Los grandes envejecían, cambiaban, algunos se iban. Derivaban. Y comenzó la disolución. La contrariedad. El fin de la teoría. ¡Al fin! se oyó, con entusiasmo, ya no estamos obligados a estudiar, vuelve la literatura «divertida», también un invento académico. Apareció el canon, y todo fue fácil, era cuestión de seguir las directivas del que nos devolvía la literatura. No se advirtieron la maniobra política, el fraude, el facilismo; lacanianos, feministas y marxistas no leyeron lo que el libro decía: contra ellos estaba escrito; no se lo leyó, era más fácil obedecer y seguir haciendo lo que se estaba haciendo de todos modos. Fin, porque si la moda domina, lo que está de moda es lo que domina. Pero aún más, si tal pasó, es porque la teoría había llegado a su completo logro, y bien, la moda podía olvidarla.

3. El giro a la dispersión

Cesó el dogmatismo, pero no cesó el pensamiento. Derrida aún estaba, y Barthes, y Lacan. Pero la elección comenzó a ser ecléctica. Ya no se sostenía una verdad, sino que una pluralidad se realizaba, la teórica, pero con ello algo se perdió, el entusiasmo de los comienzos; algo se ganó, la libertad de las elecciones múltiples, la mezcla, el tono menor disimulado. La dispersión de las políticas: multiplicidades que se imponían. Nuevas mezclas se buscaban, los ingredientes eran acaso los mismos. Pero el *pathos* teórico cambió. Ranciére, Milner, Agamben, Didi-Huberman, brillantes, pero parciales. Tal vez. Igual, ya no hubo nombres rutilantes. Roland Barthes, por lejos el mejor de todos, el teórico total, se había ido. Su cuerpo despedazado aún persiste. ¿Falta teoría? Tal vez sobra y nadie se atreve a levantar la voz.



4. Entre nosotros

Pero nos habíamos comprometido a hablar de nosotros y nuestros proyectos. Tal vez era imposible explicarnos sin esta excesivamente escueta contextualización. Vamos entonces a nosotros.

Nuestra historia de investigación no es extensa: comienza con el CAI+D 2005–2008: «Lenguaje, conceptos y disciplinas en la conformación de la teoría literaria: transferencias, apropiaciones, resignificaciones» (PI N° 028 – 167, según Res. CS 128 del 23 de junio de 2005). Nos propusimos trabajar sobre teoría literaria y su surgimiento con la colaboración, préstamo, apropiación de conceptos de otras disciplinas, lingüística, filosofía, psicoanálisis, sociología, y el modo como estos conceptos entraban en el campo de la teoría y cómo allí se modifican y contribuyen a forjar los conceptos de la teoría: texto, lectura, etc. Tal vez el más estricto, el más puramente *teórico* de los que hemos llevado adelante. El resultado se plasmó en una publicación: *La conformación de la teoría literaria*. Santa Fe. Centro de Publicaciones de la UNL. Diciembre de 2009. Esto nos incitó a seguir trabajando juntos. Para la convocatoria del CAI+D 2009/2012, en vista de la caída de la hegemonía de las teorías, empecé a interesarme por la teoría en el texto literario mismo, lo que bien o exageradamente llamamos lo metatextual. El proyecto, esta vez, se llamó «La teoría literaria en la literatura. Modalidades, características y análisis de casos de inscripción de lo teórico en el texto literario».

Este giro literario de la teoría nos permitió inferir que no sólo a partir de la modernidad, como señala Foucault (1964a), sino aun antes, el texto, todo texto, posee un pliegue teórico que lo delata, lo presenta como literatura y le permite deliberar sobre sí mismo, incluso autorizarse en nombre de su propia teoría incluida en el texto. ¿Se cumple así el sueño de literalización de la teoría? No lo sabemos, pues si así fuese, se abren varios interrogantes, y aún seguimos creyendo, que existe una teoría propiamente dicha que se propone la verdad sobre el texto; ésta, en cambio, puede jugar a ser ficción, por motivos que aún están en el horizonte de nuestra investigación. Esto significa, por otra parte, reponer la figura de autor, como eligiendo autorizar su propio texto o bien incluyendo allí a la teoría con fines inconfesables y aun necesarios. Parece que la figura del autor de literatura no puede prescindir de la discusión que asegure la literaridad (vieja deidad que aún vuelve por lo suyo) de su texto. Los integrantes también provenían de ámbitos y literaturas distintas y, como en el anterior, bajo el paraguas del análisis de casos, cada uno trabajó lo que le era más afín, lo que lo interrogaba: así, Ivana Chialva sobre «Teoría y psicoanálisis, ¿la clausura del sentido? Los riesgos de una teoría edípica según el pensamiento



de Gilles Deleuze» (en Echagüe 2009:7–14); María Eugenia De Zan, acerca de «Gaston Bachelard: intuiciones de una fenomenología de la imaginación poética» (15–24); Hugo Echagüe propuso un escrito sobre «Walter Benjamin, precursor de la deconstrucción» (25–30), y también dos trabajos más, sobre «Subjetividad, texto y escritura en Roland Barthes» (31–38) y «Escritura y devenir en Roland Barthes: una impronta nietzscheana» (39–56); también Daniela Gauna desarrolló una reflexión sobre «Apropiación de la categoría de ideología en la teoría de la cultura de Raymond Williams» (57–68); María Angélica Hechim, en torno de «El muro del lenguaje» (69–78); Jorge Malachevsky, sobre «Marcas de la lengua» (79–85); por su parte, Noelia Piccirilli abordó «El concepto psicoanalítico de *fadingen S/Z* de Roland Barthes» (87–96) y Celina Vallejos trabajó sobre «Teoría Literaria y Teoría de la Historia: apropiaciones, reinscripciones y resignificaciones» (97–106). Como se advierte, muy diversos enfoques sobre el mismo fenómeno: la apropiación de un concepto y su traspaso de una teoría a otra, acercamientos, similitudes, transformaciones. El estudio de casos no necesariamente provee una generalidad, como en una investigación empírica, pero señala recurrencias que permiten destacar este rasgo como relevante, da cuenta de ello su aparición en tan diferentes contextos y teorías. Nos bastó esto para estar seguros de que un aporte era posible: la ya mencionada construcción de la teoría desde (a veces contra) conceptos provenientes de otros saberes. La teoría literaria, como acercamiento relativamente nuevo, ya que surge en la primera década del siglo XX, no tiene tras de sí ninguna gran tradición y así se provee de lo que llamamos transferencias conceptuales, apropiaciones. Esperamos que estas reflexiones puedan servir para el docente y estudioso de la literatura, para analizar su propio quehacer, sus límites y posibilidades, para no aceptar acríticamente la teoría de moda, la doxa académica, sin analizarla y evaluar su origen y posibilidades; si no, se está a merced de las modas y al arbitrio de las revistas dominicales. Se trata de dotar al docente, al especialista, de la posibilidad de analizar el origen de determinados objetos con que trabaja, aquí la teoría literaria; para ser consciente de su elección y sus posibles alcances.

En 2009, como anticipamos, y ante la dispersión de la teoría literaria, lo que no es necesariamente un disvalor sino un probable enriquecimiento, una diseminación de la teoría, fuimos a buscar la teoría en la literatura misma, ya no como un saber presuntamente científico sino engarzado en el poema o en el texto de ficción siguiendo a Foucault:

La literatura (y es así desde Mallarmé, sin duda) a su vez se está convirtiendo poco a poco en un lenguaje cuya palabra enuncia, a la vez que lo que dice y en el mismo movimiento, la



lengua que la hace descifrable como palabra [parole]. Antes de Mallarmé, escribir consistía en establecer su palabra en el interior de una lengua dada, de modo que la obra de lenguaje era de la misma naturaleza que cualquier otro lenguaje, excepto por los signos (y es verdad que era majestuosos) de la Retórica, del Tema o de las Imágenes. A fines del siglo XIX (en la época del descubrimiento del psicoanálisis, más o menos), se convirtió en una palabra que inscribía en ella su principio de desciframiento; o, en todo caso, que suponía, bajo cada una de sus palabras, el poder de modificar soberanamente los valores y las significaciones de la lengua a la que a pesar de todo (y de hecho) pertenecía; suspendía el reino de la lengua con un gesto actual de escritura. (1964a:275–276)

Y también Foucault:

Los verdaderos actos de la crítica hay que encontrarlos en nuestros días en los poemas de Char o en fragmentos de Blanchot, en los textos de Ponge, mucho más que en tal o cual parcela de lo que hubiera sido, explícitamente, y por el nombre de su autor, destinada a ser acto crítico. (1964b:82)

Como dijimos, buscamos entonces la teoría en el texto literario, en la narración, en el poema, tratando de descifrar su estatuto, que se complica notablemente: ¿es parte de la ficción o es un tratado insertado en el texto literario? ¿Cuál es el carácter de la teoría inserta en el texto? ¿Lo justifica, lo explica, lo discute? ¿La teoría es parte de la ficción o del poema? Dependerá, también de los casos a analizar, pero es problema múltiple, y como dice Foucault, arriba citado, «la literatura (...) a su vez se está convirtiendo poco a poco en un lenguaje cuya palabra enuncia, a la vez que lo que dice y en el mismo movimiento, la lengua que la hace descifrable como palabra». Esto nos ocupa ahora. En el proyecto CAI+D 2009–2012, se trabajó: «La impronta teórica en Alejandra Pizarnik: la restance (o la resistencia del borde)», por Emilia Charra; Ivana Chialva escribió acerca de: «Imitar la naturaleza que imita el lógos: la concepción sofisticada de la mimesis en las Imágenes de Filóstrato»; «La teoría en la obra de Paul Celan» y «Paul Celan según Jean Bollack: la subjetividad autoral y la teoría en el poema», según Hugo Echagüe; Daniela Gauna, en tanto, optó por «Formas del realismo y del testimonio en la literatura argentina», y María Susana Ibáñez se ocupó de «La literatura como lucha: construcciones teóricas y pliegues interpretativos en Foe, de J. M. Coetzee»; por su parte, Nadia Martínez Almeyda se ocupó «De Cortázar y de Derrida, o de una aproximación en torno a la lectura de la literatura», y Celina Vallejos, de «Inscripciones metatextuales en la narrativa latinoamericana de los años setenta: Mario Vargas Llosa–Juan Carlos



Onetti». Bajo el título de *La teoría literaria en la literatura*, estos textos fueron publicados, en 2014, por Ediciones UNL.

Como se ve, seguimos trabajando con la misma estrategia de estudios de casos, esto, por un lado, está propuesto por la conformación heterogénea del grupo, no centrado en una literatura o teoría, sino proveniente de distintos ámbitos: estudios clásicos, literatura argentina e hispanoamericana, en idioma alemán, literatura inglesa o sudafricana; un amplio espectro que nos permite indagar sobre una misma hipótesis en ámbitos, literaturas, intereses distintos, lo que potencia en este caso, la vigencia de la propuesta, ya que la vemos efectuarse en ámbitos distantes y distintos.

Nuestra propuesta actual, correspondiente a la convocatoria CAI+D 2011 a la que titulamos: «El texto literario como reflexividad, crítica y teoría. Estudio de casos. Propuesta de categorías para la comprensión de estas relaciones» es continuidad del anterior. Nos pareció que el tema excedía con mucho al tiempo estipulado y que merecía una continuidad, pero que, a la vez, fuese un paso más allá que el proyecto anterior: si en el CAI+D 2009 se trataba de identificar la emergencia de la teoría en el texto literario, ahora se le suma la posibilidad de establecer además categorías, modalidades, un cierto nivel de generalidad o categorización que vaya más allá de la sola identificación y estudio del caso particular. Es decir, según casos, circunstancias, épocas, lograr un cierto grado de generalidad que vaya más allá de la emergencia puntual. Así se enunció entonces el proyecto actual:

El presente proyecto se propone como la continuidad del CAI+D 2009 (UNL) «La teoría literaria en la literatura. Modalidades, características y análisis de casos de inscripción de lo teórico en el texto literario», temática cuya extensión, riqueza y vigencia para los estudios literarios en la actualidad nos llevó al convencimiento de la necesidad de un lapso más extenso de trabajo, en función de que lo desarrollado hasta ahora es un comienzo, de identificación y estudio de casos, pero que hacía necesaria una extensión de la tarea en función de la amplitud de la problemática. Así la consideramos, por lo tanto, como una mirada renovada sobre las relaciones teoría/literatura y entendemos que si bien por razones disciplinares y didácticas es habitual plantear por separado ambos campos, una segunda instancia muestra que el texto a menudo efectúa un pliegue sobre sí, una flexión en la que la obra se interroga por el estatuto de lo literario en general y, así también, por sí misma, comprendiéndose y, en ocasiones, calificándose, juzgándose, desde el ámbito de lo así llamado teórico, pero que aquí lo hallamos en la obra, en tanto reflexión sobre sí misma. No planteamos que teoría y literatura fuesen lo mismo, sino que se autoimplican en el texto que, a la vez que es texto literario, se interroga, se cuestiona y analiza, y entonces propone la teoría de sí mismo y de la textualidad en general. El desarrollo del proyecto ya mencionado nos hizo



ver que la amplitud y profundidad del tema haría sumamente fértil seguir avanzando en esta dirección, no sólo desde otras obras, sino con criterios y categorías ya adquiridos en la tarea realizada que permitiesen distinguir los casos emblemáticos, las características y modalidades de esta implicación, como asimismo la postulación de categorías que den cuenta de estas relaciones. Consideramos que la propuesta va en dirección a una ampliación en el ámbito de nuestros estudios, que puede dar lugar a la formulación de un concepto enriquecedor de la literatura y sus modalidades de abordaje como institución, como arte y como forma de conocimiento.

Aquí estamos ahora.

Bibliografía

- Barthes, Roland y otros** (1966). *Análisis estructural del relato*. Barcelona: Ediciones Buenos Aires, 1982. Traducción de Beatriz Dorriots.
- Barthes, Roland** (1970). *S/Z*. México: Siglo XXI, 1980. Traducción de Nicolás Rosa.
- Echagüe, Hugo** (Ed.). (2009). *La conformación de la teoría literaria*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- . (Comp.) (2014). *La teoría literaria en la literatura*. Santa Fe: Ediciones UNL.
- Foucault, Michel** (1964a). «La locura, la ausencia de obra». *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Paidós, 1999, 275–276. Traducción de Miguel Morey.
- . (1964b). «Lenguaje y literatura». *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós, 1996, 63–103. Traducción de Isidro Herrera Baquero.
- Milner, Jean-Claude** (2003). *El paso filosófico de Roland Barthes*. Buenos Aires: Amorrortu, 2004. Traducción de Irene Agoff.



Búsquedas y Hallazgos sobre la Educación de adultos

ELEONORA FLUXÁ Y JESICA HOLUBICKI

Universidad Nacional del Litoral

elefluxa@hotmail.com, jholubicki@hotmail.com

Resumen

La educación secundaria de jóvenes y adultos es una modalidad que siempre ha sido *invisibilizada* pero que sin embargo «carga» con diferentes funciones que van desde la inserción laboral, la posibilidad del estudio superior, el fortalecimiento de los valores cívicos y democráticos, la construcción del pensamiento crítico, la inclusión social de sectores desplazados, la inclusión de alumnos con capacidades diferentes. Al mismo tiempo, es una modalidad que no ha dejado de crecer: la obligatoriedad de la secundaria sumó el Plan Fines y ahora el Progresar, más el flujo de ingresantes a los distintos años que asciende en relación con la deserción de la escuela media.

La enseñanza de la Lengua y Literatura en estos espacios se constituye en un desafío casi artesanal para el docente, frente a un sujeto ampliamente heterogéneo. Muchos egresados de la Universidad trabajan o hacen sus prácticas docentes en estos contextos y hay poca bibliografía específica.

Nuestra investigación dentro del marco del CAI+D dirigido por Analía Gerbaudo, se centrará en el rastreo de teorías, didácticas, menciones, enfoques sobre educación secundaria de adultos en la carrera de Letras de la FHUC en el período de posdictadura.

Para ello, en esta oportunidad, describiremos lo que consideramos el primer hallazgo directo sobre el tema: un Seminario sobre Educación de Adultos dictado en 2005–2006, con consultas a una de sus docentes y comentarios acerca de la bibliografía que lo comprendía. Éste, enmarcado en el análisis de las características de la modalidad y la historia de la EEMPA en nuestra provincia y en nuestro país.

Palabras clave: educación adultos / formación / Letras / posdictadura / EEMP



Antecedentes de la investigación

En primer lugar, queremos contextualizar la presente investigación con relación a la tarea de indagación y construcción del problema que fuimos elaborando en los últimos cinco años como compañeras de trabajo de la EEMPA 1218 de Santo Tomé y Sauce Viejo. Es decir, la investigación no comienza con el CAI+D sino que es el proyecto el que nos permite sistematizar algo que venimos pensando hace tiempo.

Como Profesoras de la asignatura *Lengua y Literatura* de una escuela secundaria para jóvenes y adultos comenzamos a preguntarnos qué sabíamos sobre el tema y cómo armar un programa de contenidos adecuado a la modalidad. Así, revisamos los antecedentes en la propia institución con las colegas recientemente jubiladas quienes nos dieron información muy relevante puesto que habían transitado su carrera docente desde la creación de las EEMPAs. También, reformulamos los materiales didácticos e investigamos qué información existía a nivel ministerial. Sin contar con un currículum actualizado provincial ni nacional (en cuanto a los contenidos), las búsquedas fueron construyendo una serie de inquietudes. Las mismas nos llevaron a realizar las adaptaciones en el programa de la escuela pensando especialmente el sujeto; realizamos encuestas a los alumnos, problematizamos las características de la modalidad, el sentido de cada una de las elecciones didácticas, repensamos la evaluación y comenzamos una intensa búsqueda de bibliografía específica.

Al principio, no fue mucho lo que encontramos puesto que la mayor parte de las publicaciones centraban su atención en la alfabetización de adultos. Esto nos motivó a seguir (sin tener previsto aún formar parte de un grupo de investigación). Así, recolectamos material original (documentos, proyectos, relevamientos de supervisores) sobre la historia de la modalidad en Santa Fe, leímos propuestas de otras jurisdicciones, revisamos la ley nacional actual y publicaciones específicas.

Con parte de ese material elaboramos una ponencia presentada en *VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura* realizado en 2011 en Salta titulada «Profundidad de campo: poner en foco la educación de jóvenes y adultos».

En el año 2012 comenzamos a formar parte del grupo de investigación CAI + D *Las teorías en la formación del profesor en letras en la Argentina de la posdictadura (1984–2003)* dirigido por Analía Gerbaudo. Es ahí cuando empezamos el recorrido de investigación buscando referencias a la *educación de adultos* en la *formación docente en Letras en el periodo posdictadura*.

En este punto queremos señalar el doble recorrido que hicimos: desde el aula, nuestras preguntas nos llevaron a indagar la modalidad y su historia. Y ese mismo



recorrido nos centra hoy en la formación docente en la carrera de Letras en la FHUC para poder volver a ampliar nuestra mirada hacia la historia de la modalidad y los sujetos que la conforman (profesores y alumnos).

Planificación de la investigación

Para organizar la investigación, pensamos en rastrear menciones, teorías y programas en el periodo 1983–2003 y realizar entrevistas y consultas a docentes de Didáctica general, Práctica docente y egresados de la carrera de Letras. A raíz de los resultados obtenidos, pretendíamos contextualizarlos en la historia de la Modalidad de Adultos en la provincia de Santa Fe y el avance nos plantearía hipótesis sobre la cantidad y calidad de las contribuciones y presencias del tema de adultos en la formación.

Pero, surge otro dato que hace modificar el punto de partida: la existencia de un *Seminario específico de Educación de Adultos* en los años 2005–2006 en la FHUC organizado y dictado por las Profesoras María Eugenia Stringhini y Lidia Rodríguez.

Aparecen como pilares motivadores, las primeras preguntas a raíz de los conocimientos previos sobre el tema: ¿es casual que haya aparecido recién en 2005 en la FHUC un seminario sobre educación de adultos (que ya no existe)? ¿Éste, recuperó las teorías de los años 70 con Paulo Freire como pilar de la educación popular y la alfabetización o aportó desde otros enfoques teóricos sobre el sujeto en la educación formal de la escuela secundaria?

Si bien el periodo excede el pautado en el CAID creemos que es un *primer hallazgo* más que importante puesto que se centra exclusivamente en nuestro problema de investigación.

Por este motivo, hicimos lectura del programa de ese Seminario específico, su bibliografía y consultamos a una de sus docentes: la profesora María Eugenia Stringhini. El paso siguiente a esta incipiente etapa de la investigación, será la entrevista a la otra docente quien tiene innumerables publicaciones sobre la educación de adultos en la Argentina. Y luego, continuaremos con aquello planteado al comienzo: búsqueda de más programas en el periodo posdictadura, entrevistas a docentes de la práctica que envían a sus alumnos a las EEMPAs y desde allí a la historia de la modalidad en la provincia.

Antes de hacer mención directa al Seminario específico del que queremos dar cuenta como primer hallazgo, queremos caracterizar la modalidad a partir de nues-



tros rastreos previos y contextualizarla en la provincia de Santa Fe. Esto se debe a que el material que obtuvimos en nuestro recorrido de estos años, nos permitirá cruzar las nociones de *sujeto*, *adulto*, *modalidad*, *metodología de enseñanza*, con aquellas que surjan de la lectura del programa del Seminario de Adultos.

Características de la Modalidad de Adultos.

Las EEMPAs en la Provincia de Santa Fe

La historia de la modalidad de jóvenes y adultos a nivel nacional y particularmente en la provincia de Santa Fe es indispensable para indagar en la presencia o ausencia de contenidos sobre la misma en la formación docente. Se pueden establecer correlaciones entre los distintos momentos políticos e históricos del país, y las diversas etapas por las que ha atravesado el desarrollo de las EEMPAs, en constante cambio en cuanto a su especificidad, sus objetivos, las políticas o acciones concretas que le han dado forma o desdibujado, en algunos casos. También, cambia el perfil de alumno joven adulto, ya sea que tomemos las representaciones que subyacen en documentos sobre la modalidad, como también datos estadísticos, relatos de docentes, encuestas elaboradas en la institución donde trabajamos.

Para reconstruir este recorrido contamos con dos documentos que consideramos de gran valor ya que sitúan el estado de la modalidad en dos momentos históricos precisos y significativos (1984 y 2001), retoman la historia de la misma y proponen un modelo de escuela acorde a un perfil de alumno y a un contexto social bien específico. Ambas propuestas puede pensarse como «fantasías de intervención» (Gerbaudo 2013b) en tanto «acciones orientadas a reorganizar una parte, aunque ínfima, del entramado sociocultural»; allí donde hay una hendidura, un momento de desgarró, aparecen operaciones (aunque mínimas) de recomposición (aunque parcial e incompleta) del tejido social.

El primer documento es elaborado por tres docentes de EEMPA (Corbo, Dávila y Giacomino) en 1984, y se titula «Etapas de la Educación Media para Adultos en la provincia de Santa Fe». Presenta la necesidad de rever los objetivos de este tipo de escuelas en un momento en que la sociedad sufre las consecuencias de la dictadura militar, «una etapa de autoritarismo extremo, con sus libertades coartadas (...) en un estado de temor generalizado que generó procesos de autocensura muy profundos durante un período muy prolongado». Ante este estado de situación, propone retomar los objetivos iniciales con los que se origina la Modalidad en la provincia en el año 1974, bajo la forma de Centros de Bachillerato Libre para Adultos, y res-



pondiendo a los lineamientos nacionales del Plan Trienal y la ya existente DINEA (Dirección Nacional de Educación de Adultos). Dichos objetivos, enmarcados en la concepción de educación permanente, hablan de integración, de real democratización y popularización de la enseñanza, de elevación de la plataforma cultural y de cambio social. Apuntan a «la formación de un individuo creativo, crítico y con un alto grado de compromiso con la realidad circundante, ayudándolo a interpretarla y modificarla». Esta experiencia de Bachilleratos para adultos se interrumpe en 1976, cuando el gobierno militar resuelve su cierre. Ante la movilización de docentes y alumnos se logra la permanencia de algunas (de 215 escuelas provinciales, sólo 52 llegaron a 1983), pero perdiendo el espíritu inicial a partir de una nueva política educativa centrada en el disciplinamiento, la censura de textos y autores, el orden como un fin en sí mismo, el respeto a las jerarquías, la enseñanza como transmisión de contenidos enciclopedistas. El advenimiento de la democracia encuentra una sociedad empobrecida y herida, tanto económica como cultural y psicológicamente, huellas que habrá que tener en cuenta a la hora de reconstruir el sistema educativo. El documento propone un diagnóstico serio de la situación y la elaboración de líneas básicas que guíen la acción: objetivos coherentes a las características del hombre democrático, aspirando a un alumno adulto que reencuentre la creatividad, la acción, la participación, el diálogo, y elimine la autocensura y el temor a la expresión libre de ideas, revitalizando, así el análisis de la realidad sin ningún tipo de censura intelectual.

El segundo documento es un anteproyecto de reforma curricular, titulado «Fundamentos para la elaboración de un diseño curricular para la educación de Adultos», elaborado por supervisores, directivos y docentes de la zona norte de la provincia de Santa Fe, en el año 2001. El mismo retoma la historia de la modalidad incorporando nuevos datos: en 1984 se realizan en Santa Fe las *1° Jornadas Provinciales de Educación de Adultos*, de las que surge un plan para los tres años siguientes que abarcará: diagnóstico, calificación docente, currículum y reglamento de las escuelas (que ya tienen la denominación de EEMPAs desde 1980). Lo único que se implementó fue el diagnóstico. También se mencionan cursos y capacitaciones, en su mayoría solicitados por los propios docentes, a cargo de institutos de formación terciaria y supervisores y directivos de escuelas para adultos. El último de ellos (1999–2000) tiene como resultado la elaboración de este anteproyecto de diseño curricular. El mismo habla de un contexto de crisis de las instituciones, individualismo, limitada participación ciudadana y empleo inestable, características que definen un perfil de sujeto excluido tanto del sistema educativo como del económico y social, en su mayoría desocupados o en «situaciones laborales con un im-



portante nivel de degradación». Ante este estado de situación se propone un modelo de educación para jóvenes y adultos que encare el desafío de la construcción de una nueva vida política, en la que el sujeto pueda desarrollarse como protagonista, formado en «la cultura del trabajo, concebida ésta como un elemento constitutivo de la personalidad de las personas» y como «un ámbito de realización personal».

Ninguno de los dos proyectos se llevó a cabo. Retomando la noción de «fantasías de intervención», hablamos de reparaciones mínimas, parciales e incompletas, pero que dan cuenta de reflexiones y propuestas que se construyen sólo a partir de huellas anteriores, de acciones que abren el camino a la posibilidad en momentos en que los estados de situación parecen llegar a un límite infranqueable. Creemos que ningún proyecto es posible sin volver a recorrer ese camino de pequeñas intervenciones que, en este caso, nos llegan de las manos de los mismos docentes que participaron en ellas, en un intento de mantener el trabajo permanente de defensa y construcción de la modalidad. De allí la importancia de su visibilización, de una «política de la exhumación» para la conformación de un «archivo» (Gerbaudo 2013b).

Primeros pasos en la visibilización de la modalidad

Decíamos que la modalidad empieza a aparecer tematizada en los últimos años, probablemente la inclusión de la educación permanente de jóvenes y adultos en la ley nacional 26.206/06 dentro de la obligatoriedad, marcó un punto de partida; aunque también en los años precedentes encontramos algunas menciones y trabajos. De todas maneras los hallazgos más significativos son del período posterior a la última ley de educación.

Por un lado, nos encontramos con *bibliografía específica en nuestro país*, algunos de los libros que hemos leído y destacamos son: el de Silvia Brusilovsky (2006), *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*; el de Lidia Rodríguez (2008), *Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en la Argentina*; el de Horacio Ferreyra (2012), *Educación de jóvenes y adultos: políticas, sujetos y contextos. Aportes para enriquecer el debate en el campo de la Educación Permanente* y el de la salteña Patricia Bustamante (2012), *Caleidoscopio: Perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas*. También las investigaciones de De la Fare y Sirvent, las publicaciones en el DiNIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) de Schoo, Sinisi y Montesinos, los trabajos de Paredes y Pochulu de la Uni-



versidad de Villa María, Córdoba, han hecho estudios, publicaciones en países limítrofes, aportes para el Ministerio de Educación de la Nación. Destacamos estos autores puesto que sus investigaciones dan cuenta del trabajo con estudiantes jóvenes y adultos en la escuela secundaria argentina con hipótesis, características de los sujetos, datos cuantitativos, relaciones con los contextos y las decisiones ministeriales, prácticas y modalidades específicas que adquieren en las distintas jurisdicciones y la historia de la educación de adultos en Argentina.

Por otro lado, encontramos *la inclusión del tema en jornadas*: por ejemplo, en el 2013 se realizó en la provincia de Entre Ríos el *Primer Congreso de Educación de Jóvenes y Adultos*, y en el presente año se celebran en Jujuy las *Primeras Jornadas regionales de investigación educativa* del NEA/NOE y Cuyo en la cual se presenta como eje la educación de jóvenes y adultos y entre los paneles centrales la presencia de Lidia Rodríguez, antes mencionada en una de las publicaciones específicas.

En Santa Fe, se escribe un *libro* sobre la historia de la modalidad en la provincia pronto a publicarse, las autores son una ex directora de escuela y una ex directora provincial de adultos. Hoy, se está organizando desde las EEMPAs una *Jornada por los 40 años de la modalidad* con diversas actividades para el presente ciclo lectivo de la cual estamos participando. También, debemos señalar que en las capacitaciones ministeriales sobre inclusión llamada *Escuela abierta* se convoca a las escuelas para adultos.

Respecto al interés en la investigación, en nuestra facultad hay dos *tesis en curso* en la Maestría de Didácticas Específicas: una de Historia y una de Matemática, los profesores son colegas de nuestra EEMPA. La primera de Alejandro Rojas, titulada *Proyectos educativos y propuestas curriculares para la EEMPA (1973–1983): un estudio de las orientaciones ideológicas del área de Ciencias Sociales*, y la segunda de María Laura Ruiz: *¿Cómo pueden impactar las concepciones y creencias de los profesores de Matemática graduados en la FHUC, en sus propuestas didácticas de la educación para adultos?*

También encontramos menciones y abordajes en programas de Didáctica de la carrera de Letras como el de este año de la UBA que dicta el Prof. Gustavo Bombini.

Y atendiendo al rastreo previsto en el CAI+D sobre nuestra hipótesis previa de *la ausencia de menciones sobre educación de adultos en nuestra formación*, llegamos a un hallazgo que consideramos muy relevante: un *seminario específico* sobre educación de jóvenes y adultos.



El caso del seminario de Adultos en la FHUC

Como antecedente del Seminario de Educación de jóvenes y adultos, no encontramos menciones en cátedras de Didácticas generales o específicas, aunque en la consulta a una de las docentes involucradas, se alude que en algunos casos aislados en diferentes años, se abordó el tema invitando a profesores a paneles o derivando el tratamiento a partir del enfoque teórico de Paulo Freire.

De todas maneras, la presencia de este seminario es lo único que aparece como específico en la FHUC. El mismo fue dictado en dos oportunidades en los años 2005 y 2006–2007, en una ocasión fue de cursado optativo para todas las carreras y cuatrimestral, y en la segunda oportunidad fue un seminario intensivo, optativo y de verano. Las docentes a cargo fueron dos profesoras de Ciencias de la Educación de la FHUC: una, especializada en el marco teórico de Paulo Freire; y la otra, especialista e investigadora en Educación de Adultos de la UBA y UNER, contratada para este seminario.

En la consulta a una de sus docentes, María Eugenia Stringhini, accedemos al programa del seminario y al relato de las características del mismo. En el marco de las materias optativas que prevé los diseños curriculares de los profesorados que se dictan en la FHUC y atendiendo a que la modalidad de educación de adultos era una posible inserción laboral de los graduados y no tenía espacio para su tratamiento en el resto de espacios curriculares de las carreras, se propone este seminario.

Ante la pregunta sobre por qué «optativo» y de «verano» se nos explica que la elección de la modalidad de seminario de verano tuvo que ver con las posibilidades que brindaba este formato (tratamiento intensivo, apertura para acercar a personas que no eran del ámbito de la facultad, oferta factible de realizarse como perfeccionamiento docente para profesores en ejercicio) y también por demandas de los estudiantes en cuanto a plazos para recibirse.

La profesora destaca la participación de invitados especiales para dialogar con los alumnos: docentes de EEMPA, gente vinculada a ministerios y acciones sociales, experiencias de sujetos conocedores de la historia de la educación de adultos en América latina.

Respecto a los contenidos de los currículos, se trabajaba con el Plan de estudios original de EEMPA de la década del 70 al no existir contenidos revisados posteriores, al menos oficialmente. También con un material elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación, a partir de casos y situaciones reales para cada disciplina, actualizado. También, se proponen observaciones y trabajos de campo en escuelas.



Lo interesante fue, según Stringhini, que desde una modalidad específica se podía trabajar toda la historia del sistema educativo reconstruyendo la modalidad, en lugar de hacer un Seminario sobre historia de la educación como había sido propuesto al comienzo.

La docente señala, además, que muchas de esas acciones comentadas y originadas en el cursado, derivaron en proyectos de extensión de la UNL, como experiencias en las cárceles que fueron llevadas a cabo a través de la secretaría de extensión.

También, pudimos conocer a partir del relato la experiencia de algunas estudiantes de Letras que cursaron el Seminario, quienes valoraron la propuesta como didáctica, diferente, con un trabajo en escuelas intensivo en donde reconstruían no sólo la historia del establecimiento sino las implicancias sociales con otras instituciones del barrio.

La propuesta tuvo inicio y final pero encontramos en esta iniciativa una presencia fundamental para nuestras búsquedas.

Nos detendremos finalmente en el *Programa* del mismo.

El Programa contiene tres unidades: *Hacia una conceptualización de la educación de adultos; Educación de adultos, cultura, currículum y aprendizaje, y Hacia la construcción de nuevas propuestas de educación de adultos.*

Dentro de la bibliografía encontramos que la mayoría del material tiene la perspectiva de educación popular de Paulo Freire. La sigla EEMPA no aparece, tampoco trabajos sobre la modalidad en Santa Fe, ni el tema de los currículos aunque sea mencionado en la Unidad 2. Es cierto que muchas veces los programas son muy generales y no describen aquellas acciones concretas puesto que postulan contenidos abarcativos, pero el programa de este seminario no cristaliza en su enunciación que se oriente hacia la educación secundaria de adultos con enfoques renovadores o propuestas actualizadas para la modalidad. Así, salvo los materiales escritos por una de sus docentes (Lidia Rodríguez), quien historiza la escolarización del adulto en la Argentina, el resto de la bibliografía es general sobre educación de personas adultas, alfabetización y los métodos de Paulo Freire. Esto no es una crítica sino que de alguna manera, este intento de inclusión de la temática pareciera haber sido al menos experimental en consonancia con lo que plantea Liliana Sinisi:

En principio, es posible sostener que no existen criterios unánimes entre los especialistas de este campo acerca de la significación y el tipo de prácticas que puedan enmarcarse en la categoría «educación de jóvenes y adultos». Mientras algunos autores la definen como Educación Permanente, y, por tanto, como un ámbito que comprende el conjunto de actividades educacionales destinado a la población de 15 años y más que ya no asiste al sistema



educativo (Sirvent 1996); otros remarcan que, en rigor, el término «adulto» oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido educacionalmente marginado y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión bastante independiente de su edad cronológica (Rodríguez 2003). En un sentido similar, Brusilovsky y Cabrera (2005), señalan que en nuestro país y en América Latina la expresión «Educación de Adultos» constituyó un eufemismo para referirse a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares.

Por otro lado, hoy en nuestro país conviven diferentes estructuras en la educación secundaria para jóvenes y adultos, algunas que se han modificado con la ley federal de 1993, otras que nunca han tenido reformas curriculares ni estructurales, otras que tienen formas mixtas. Esto lleva a que no haya un discurso homogéneo acerca de la modalidad y su práctica concreta.

Mónica De la Fare asevera respecto de la bibliografía sobre este campo:

La expansión de estas publicaciones y las prácticas frecuentes de producción de artículos para publicación se expandió y diversificó a partir de la década del 90, cuestión que se asoció en parte a los procesos de tentativa de modernización de las universidades nacionales. En este contexto, los estudios e investigaciones circulantes en torno a los temas de la EDJA se incrementaron en esos años y aumentaron aún más a partir de los años 2000, sin embargo continúan siendo escasos. (2010)

También, este Seminario se desarrolló cuando se estaba aprobando la nueva ley de educación nacional por lo que es entendible que el enfoque tenga ese marco global.

Algunas conclusiones

Horacio Ademar Ferreyra señala los puntos de tensión de la modalidad: ¿Educación para el trabajo o educación general? ¿Debe ser presencial, a distancia o semipresencial? ¿Tiene que tener correlatividad o un currículum fragmentado? ¿Profesionalización o desprofesionalización docente? ¿Articulación o desarticulación con otras instituciones y contextos? ¿Sistema inclusivo o expulsivo?

Algunas de estas preguntas ya tienen decisiones en nuestra jurisdicción lo que no significa dejar de revisarlas en el contexto de la ley nacional de educación. Pero, creemos que la falta de políticas educativas específicas (fuera del marco de la ley general) tiene que ver con el sostenimiento de 40 años de una modalidad que sigue siendo necesaria, masiva y remedial. Preguntarse por este carácter necesario y re-



medial llevaría a sostener el fracaso de la escuela secundaria que necesita indispensablemente de la modalidad de adultos para poder cumplir con los objetivos de culminación de los estudios secundarios señalados en la ley.

Creemos que la ausencia de menciones o profundizaciones sobre el tema en la formación docente contribuye a la indefinición del campo y a la ausencia de toma de decisiones y políticas concretas sobre el mismo.

Hoy, en Santa Fe, la EEMPA acrecienta el número de alumnos cada cuatrimestre sin poder abarcar la demanda (quedan alumnos en listas de espera) al tiempo que baja la edad de los estudiantes modificando el perfil del sujeto históricamente concebido.

Los antecedentes antes mencionados de la FHUC y de la bibliografía específica tanto como las intervenciones de quienes pensaron la modalidad y estudiaron los procesos de la misma, deben ser un mapa a partir del cual pensar, revisar y darle sentido a la modalidad.

En una segunda etapa de la investigación, nos proponemos seguir buscando la presencia del tema en los programas de cátedra y en las experiencias de prácticas abordadas. También, entrevistar a los sujetos involucrados en la historia de la educación de adultos.

Nuestra primera escritura (Holubicki y Fluxá, 2011) indagaba acerca de la invisibilización de la modalidad, sin embargo, este trabajo intenta revertir la mirada hacia las presencias que construyen y problematizan un campo que está surgiendo en las investigaciones nacionales e internacionales.

Bibliografía

- Bombini, Gustavo** (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- Braslavsky, Berta** (2004). «¿Qué se entiende por alfabetización?». *Revista Lectura y vida* 2, 2-17.
- Brito, Andrea** (Dir.) (2010). *Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Brusilovsky, Silvia** (2006). *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Bustamante, Patricia** (2008). «La enseñanza de la literatura en educación de adultos: el caso de los bachilleratos salteños de adultos». *Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 4, 82-105.



- Bustamante, Patricia** (2012). *Caleidoscopio: Perspectivas sobre educación de adultos, literatura y decisiones didácticas*. Buenos Aires: El Hacedor.
- Chartier, Anne Marie** (2000). «Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação». *Revista Educação y Pesquisa* 2, 157–168.
- Chartier, Anne Marie** (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura económica. Traducción de Diana Luz Sánchez.
- Consejo Federal de Educación** (2009). *Lineamientos curriculares para la educación permanente de jóvenes y adultos*. Consultado el 15 de septiembre de 2011 en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo02.pdf>
- Consejo Federal de Educación** (2010). *Educación permanente de jóvenes y adultos. Documento base*. Consultado el 15 de septiembre de 2011 en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/87-09-anexo01.pdf>
- Corbo, Adriana y otros** (1984). *Etapas de la Educación de Adultos en la Provincia de Santa Fe*. Investigación sin publicación.
- De La Fare, Mónica** (2010). «Principales ideas, discusiones y producciones e Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: aportes para una reconstrucción histórica». Series de Investigación N° 2. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/DiNIECE.
- . (2011). «Investigaciones y estudios en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina. Estado del conocimiento». Series de Investigación N° 3. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/DiNIECE.
- Fabbro, Alcides y otros** (2001). *Fundamentos para la elaboración de un Diseño Curricular para la Educación de Adultos*. Prediseño de Documento curricular. Santa Fe.
- Ferreira, Horacio Ademar** (2012). *Educación de jóvenes y adultos: políticas, sujetos y contextos. Aportes para enriquecer el debate en el campo de la Educación Permanente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ferreiro, Emilia** (1994). «Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia». *Revista Lectura y vida* 3, 2–11.
- Flecha, Ramón** (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Buenos Aires: Paidós.
- Freire, Paulo** (1970). «La dialogicidad: esencia de la educación como práctica de la libertad». *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002, 97–154. Traducido por Jorge Mellado.
- Gerbaudo, Analía** (2006). *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.



- . (2009). «Enseñar, dejar marcas: el docente como autor del curriculum». Consultado el 15 de septiembre de 2011 en <http://fcepedagogiauniversitaria.blogspot.com/2009/10/area-de-investigacion-en-pedagogia.html>
- . (2013a) «Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984–2003)». *Ensemble 8*. Consultado el 20 de agosto de 2013 en <http://ensemble.educ.ar/wp-content/uploads/2012/05/Dossier-Analia-Gerbaudo-Ensemble-8-para-pdf.pdf>
- . (2013b) «Las voces de un “archivo”. Notas a propósito de las clases de los críticos en la universidad de la posdictadura (1984–1986)». *VI Jornadas Internacionales de Filología y Lingüística y Primeras de Crítica Genética «Las lenguas del archivo»*. La Plata: UNLP. En prensa.
- Holubicki, Jesica y Eleonora Fluxá** (2011). «Profundidad de campo: poner en foco la educación de jóvenes y adultos». *VII Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Kowsyk, Daniela** (2010). «Alfabetización de adultos: concepciones y prácticas de lectura y escritura». *Jornadas Nacionales Cátedra Unesco*. Río Cuarto.
- Ministerio de Educación de Córdoba** (2011). *Propuesta curricular para el ciclo básico del nivel secundario presencial de jóvenes y adultos*. Consultado el 13 de mayo de 2014 en http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu_p_cur.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación** (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26.206/06*.
- . (2014). *Educación Permanente de Jóvenes y Adultos*. Consultado el 10 de mayo de 2014 en <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/de-Jovenes-y-Adultos>
- Paredes, Silvia María y Marcel David Pochulu** (2005). «La institucionalización de la educación de adultos en la Argentina». *Revista Iberoamericana de Educación* 36. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Rodríguez, Lidia** (2008). *Situación presente de la educación de las personas jóvenes y adultas en la Argentina*. México: CREFAL.
- Sinisi, Liliana y otros** (2010). *Aportes para pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación/DINIECE.
- Sirvent, María Teresa y otros** (2001). «La situación de la Educación de Jóvenes y Adultos en la Argentina». Consultado el 15 de septiembre de 2011 en <http://www.anped.org.br>



Infancia y literatura: Aportes para una (im)posible definición

DANIELA FUMIS

Universidad Nacional del Litoral – CONICET

daniela fumis@gmail.com

Resumen

El objetivo de este trabajo apunta a trazar algunas zonas de apertura para el ingreso a la categoría de infancia en su relación con diferentes modos de entender lo familiar. Las problemáticas de la identidad ponen de manifiesto las dificultades a la hora de formular una definición de infancia y de familia en términos universales. Si todo intento en la literatura de acceder a la infancia, revela una ausencia de origen y el deseo de su invención (Giordano:48), será necesario revisar cuáles son las condiciones de construcción de este lugar, como una instancia cercana a lo mítico y como una ficción fundacional en el relato de cada subjetividad singular. Este trabajo constituye un avance de la investigación que nos proponemos desarrollar como tesis de Doctorado en el marco de una Beca de Posgrado Tipo I de Conicet.

Palabras clave: Infancia / Familia / Identidad / Escena / Ficciones españolas

La pregunta por la infancia entraña el descubrimiento de una zona conflictiva para la literatura, y en especial para la narrativa, quizás porque en principio pareciera no poder volverse pensable más que en términos de relato. En este sentido, toda ficción que roce la cuestión de la infancia supondrá una postulación sobre lo que sea la infancia y, a la vez, una indagación sobre las condiciones mismas de posibilidad del trabajo literario sobre una definición que, en principio, se vislumbra como imposible.

Este trabajo parte como punto de cruce de tres zonas problemáticas particulares: la infancia, la escena y la familia.

Si bien la niñez ha sido objeto de múltiples indagaciones, desde distintas disciplinas y con foco en aristas diversas, la infancia constituye un territorio extraño, que pareciera escaparse a toda voluntad de aprehensión.



La infancia constituye antes que nada una región imaginaria. En el mapa que trazan las subjetividades, la infancia funciona como una encrucijada de pasajes hacia otras zonas, zonas de afectividad, de vínculos, de decisiones futuras. Porque, en realidad, el infans, aquel que no tiene habla, se convierte en una construcción siempre anacrónica y desfasada.

En principio, la infancia se presenta como un territorio límite. Y no obstante se requiere de su constitución en términos míticos, como espacio fundacional de una subjetividad que puede crearse a sí misma el «hilo de una vida», la fantasía de una cronología, la ilusión de una evolución, una biografía en términos de totalidad.

La primera pregunta que surge en esta línea es ¿cuáles son las relaciones y sus efectos que nos permiten pensar el pasaje que va de los niños a la infancia en la literatura? Y luego, ¿cómo se constituye la infancia como materia narrable?

¿Es posible pensar al infante como cimiento de la representación? Si el infante es «el sin habla» ¿su emergencia no permitiría postular un interrogante sobre qué hay antes de la posibilidad misma de hablar? El infante narrativo pareciera querer responder a esta última pregunta: Hay presencia sin lengua. Presencias.

En la emergencia del infante en el relato, se narraría el deseo desde la puesta en escena de la ausencia que el niño comporta. En este sentido es que toda aparición del infante en el texto no constituiría más que una construcción doblemente ficticia. Por eso es factible hablar de ficciones de infancia (y en consecuencia, la expresión se revelaría como una tautología: no hay infancia que no sea ficción). Por eso también, la presencia de un niño en el texto se vuelve pura representación (en la medida en que no se sabe bien de qué se trata la infancia, sino que el conocimiento sobre ella se irá construyendo desde la exploración a través de la escritura).

No obstante, a veces pareciera que la infancia se instituyera como exceso, un resto difícil de manipular. En este punto se revelaría la condición paradójica de la infancia: la necesidad de su construcción pero siempre en función de su desaparición, en función de la emergencia de otra cosa (algo que sería más o menos la adultez).

Sostiene Agamben que

La infancia actúa en efecto, antes que nada, sobre el lenguaje, constituyéndolo y condicionándolo de manera esencial. Pues justamente el hecho de que haya una infancia, es decir,



que exista la experiencia en cuanto límite trascendental del lenguaje, excluye que el lenguaje pueda presentarse a sí mismo como totalidad y verdad. (69)¹

Y más adelante: «En tanto que tiene una infancia, en tanto que no habla desde siempre, el hombre no puede entrar en la lengua como sistema de signos sin transformarla radicalmente, sin constituir la en discurso» (77).

Pensar en la infancia, entonces, habilita pensar en la emergencia misma de la literatura, en la fisura que se genera sobre la lengua literaria (sobre la lengua que funda el relato), a partir de la efectuación que un habla ejerce sobre ella como emergencia de una historia personal.

Asimismo plantea Alberto Giordano que

El recuerdo [es] un tiempo de exilio en el que el sujeto, desterrado de las máscaras que fue construyendo a lo largo de su historia para disimular la falta de identidad, se reencuentra con su auténtica patria, la *infancia* como ausencia de origen y deseo de su invención. (48)

En esta línea es que también resulta factible considerar a la infancia como una historia que la sociedad se cuenta a sí misma como un pasado irrecuperable.

Daniel Link, en tanto, define la infancia como *falta* (lo que está antes del lenguaje humano, el rastro de una ausencia) que, sin embargo (o precisamente por eso), funciona como la máquina que produce el acontecimiento, y por lo tanto, la historia (2013:8). La infancia es puro desconocimiento de sí, y de acuerdo con eso, es que se postula como un vacío que necesita ser llenado.

La palabra (imposible) del niño pareciera en principio estar cifrada en la voz del adulto que mira el niño que fue o el niño que lo mira. Ya lo dijo Roland Barthes: «el tiempo del relato (...) termina con la infancia del sujeto (...). En cuanto produzco, en cuanto escribo, es el Texto mismo el que me desposesiona» (1975:6).

Hay, entonces, una posición imposible de la infancia. Postula Link, en otro trabajo, que la infancia se encontraría tensionada entre dos polos: uno hacia afuera (la fuga–el rapto) y otro hacia adentro (el encierro de la familia) (2009:164). Cuando se refiere al gesto que habilita el *punctum*, afirma Barthes «soy un salvaje, un niño

¹ Somos conscientes del problema que supone el abordaje de la infancia como límite trascendental del lenguaje en términos del riesgo de mitificación filosófica. Creemos posible salvar esta cuestión y enfatizar en la dimensión de productividad que supone este abordaje de la infancia para la literatura, a partir de una reconstrucción del devenir de la categoría «infancia». Esto último constituye el objetivo central de un trabajo que estamos preparando en la actualidad. Agradecemos al Dr. Marcelo Topuzian por la observación.



—o un maníaco—; olvido todo saber, toda cultura, me abstengo de *heredar otra mirada*» (1980:98) (la cursiva es nuestra).

En cierta medida, el rapto del niño aparece en realidad como una figura imposible, tal como lo plantean Schérer y Hocquenghem, en tanto el niño nace *raptado*. Rapto del lenguaje, rapto de *lo familiar*. «Haga lo que haga el niño está *dentro*» (54) (cursiva en el original). En los relatos de los textos que nos interesan, las voces que dan estatuto a la figura del niño son las voces de la familia, que intervienen en la configuración de la mirada infantil. Quizás en este punto emerja una primera brecha: el niño está siempre dentro, pero la infancia señala siempre el límite de lo inaprehensible.

Quizás la primera trampa sea la de «lo familiar»: desde el momento en que puedo nombrarlo, lo vuelvo «dentro», *algo* se vuelve familiar. Y es en este punto donde la infancia se roza con lo familiar, es donde ingresa de lleno su articulación con el problema de la identidad.

Hablamos del infante como de una posición imposible. Pero qué ocurriría si pensáramos la identidad como una serie de posiciones variables. ¿No resultaría factible pensar en el infante como una zona movable, de dispersiones, de puntos de fuga, donde nada resulta posible de ser fijado de manera rotunda sino como lábiles aproximaciones a un todo nunca completo? Así la infancia nos habilitaría a pensar en la identidad como lo hace Stuart Hall, en términos de proceso, como «identificación»:

La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. Siempre hay «demasiada» o «demasiado poca»: una sobredeterminación o una falta, pero nunca una proporción adecuada, una totalidad. (...) Y puesto que como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de «efectos de frontera». Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso. (15–16)

Vuelta a su condición paradójica: estando *raptada*, la infancia no deja de mostrar—se como ese «exterior constitutivo».

La pregunta que se habilita entonces como un gran enigma es cuál es el punto de mira de la infancia. Y en ese punto es donde podemos empezar a pensar el problema de la familia.

El modo de ingreso a la articulación familiar con relación a la infancia se produce en nuestra lectura a través de la *escena*. La escena, espacio construcción de una visibilidad.



En *Roland Barthes por Roland Barthes* leemos: «Siempre vio en la “escena” (doméstica) una experiencia pura de la violencia (...). Si la escena tiene una resonancia tan grave es porque muestra al desnudo el cáncer del lenguaje» (1975:174). Y más adelante:

la violencia se organizaba siempre en *escena*: la conducta más transitiva (eliminar, matar, herir, domar, etc.) era también la más teatral, y era en suma a esta suerte de escándalo semántico a lo que se resistía (¿no se opone por naturaleza el sentido al acto?); en toda violencia, no podía dejar de percibir extrañamente un núcleo literario. (174–175)

Pensar la *escena* parece convocar lo teatral, pero específicamente la construcción caótica de una imagen. Cuando Barthes habla de la fotografía, dice que no es a través de la pintura como entronca con el arte, sino a través del teatro (1980:71). Recordamos en este punto la fotografía del retrato de familia que aparece en *La cámara lúcida* y el detalle al que el autor designa con el término de «endomingamiento» de la familia. Interpretamos endomingarse como: exponer-exhibir el juego de lo familiar. Es así como este endomingamiento alude al gesto de la pose (inevitablemente, una «intención de lectura» —38—). La contraparte de esta fotografía sería una de las que aparece al principio de *Roland Barthes por Roland Barthes*, cuyo epígrafe señala «la familia sin el familiarismo» (1975:31). El endomingamiento: una variable del familiarismo. El familiarismo: un artificio retórico que construye la escena (o la de–construye).

En relación con esta última cuestión, creemos pertinente recuperar el planteo de Sylvia Molloy acerca de la pose. Al referirse a ella, Molloy describe un doble itinerario:

1) la pose remite a lo no mentado, al algo cuya inscripción la constituye la pose misma: la pose por ende representa, es una postura signifiante; pero 2) lo no mentado, una vez inscripto y vuelto visible, se descarta ahora como «pose»: una vez más la pose representa (en el sentido teatral del término) pero como impostura signifiante. (49)

¿En qué medida resulta significativo habilitar la reflexión sobre lo familiar como pose? ¿Qué es lo que resulta descartado una vez que la escena resulta articulada en relación con el infante como eje? Sostenemos que la productividad de la pose se deja ver en la medida en que, en tanto dispositivo de impostura o simulación, deja filtrar el deseo como mecanismo productor, y de este modo, se transforma, muta, para convertirse en *posición*. La pose familiar se proyecta en estos relatos en posi-



ción familiar, que abre el espacio para con–mover toda posible variable sobre la que pueda intentar asentarse una identidad (en su devenir).

De este modo, es posible considerar las posiciones familiares más que en términos de parentesco, en términos de posiciones discursivas, que son siempre móviles, que no dejan de fluir. Así, la familia (Domínguez:16) podría entenderse «no como una institución social, ni como el lugar de constitución de una estructura psíquica, sino como el sitio donde se ponen en juego relatos y se negocian posiciones de poder discursivo e interpretativo».

En la escena de familia, se adquiere un saber y se aprende a actuarlo. La violencia última es la infancia en ciernes que puja por irrumpir. Nos dice, nuevamente, Barthes: «El lenguaje es impotente para cerrar al lenguaje, es esto lo que dice la escena: las réplicas se engendran, sin conclusión posible, a no ser por el asesinato» (1975:174). Lo mismo nos decía la infancia, no hay posibilidad del lenguaje como un todo, en dado que aparece como límite. Sucesión de réplicas en las que el infante señalará la inestabilidad significativa.

Puede resultar productivo recuperar aquí el paralelo que plantea Agamben entre el fantasma y el niño. Si el fantasma «es un muerto–vivo o un medio–muerto, el niño es un vivo–muerto o medio–vivo» (119). En términos de función, ambos designan una discontinuidad que necesita domeñarse, volverse doméstica, conjurarse.

*

Nos interesa particularmente recuperar en esta instancia del trabajo la novela de Juan José Millás, *Volver a casa* (1990). Consideramos que constituye un caso singular, en el que resulta posible formular una lectura desde los aportes que venimos desarrollando. Esta novela narra la historia del reencuentro de las historias de dos hermanos gemelos (a raíz de la desaparición de uno de ellos) quienes, distanciados desde muchos años atrás, han construido sus vidas sobre los cimientos de «un asunto de familia» que han guardado en secreto y que pone en el eje del problema, la cuestión de una imposible identidad. En una ocasión anterior, transitamos el problema del cuerpo en un vínculo que descubrimos con fuertes marcas de homoerotismo,² En esta oportunidad nos interesa poner énfasis en una escena

² Fumis, Daniela: «“Un asunto de familia”: Vínculo fraternal, cuerpo disgregado. Apuntes para el abordaje del *dinamitamiento identitario* en *Volver a casa* de Juan José Millás». Trabajo presentado en el *II Coloquio Internacional «Saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica, praxis»*. Rosario, 27 y 28 de junio de 2013.



de infancia que se revela como clave en la línea que venimos explorando. La escena es ésta:

Te diré mi secreto, el secreto que ni a mí mismo me he confesado en todo este tiempo, pero que ha determinado mi vida. En realidad soy José, mi gemelo. Fui José hasta los diecinueve o veinte años y a esa edad mi hermano y yo intercambiamos nuestras identidades. Él se llamaba Juan, como mi padre, porque nació unos minutos antes que yo. Éramos tan iguales, tan espantosamente idénticos, que mi madre, para distinguirnos, tuvo que ponerle a uno de nosotros una cadena de oro que apreciaba mucho. La cadena, como el nombre de mi padre, le correspondió también a mi hermano, al llamado Juan. En realidad, todo era para él, incluidos sus cuidados y sus afectos. (...) Y yo no conseguí ser otra cosa que un resto, un apéndice, durante aquellos años infernales que para otros constituyen el prólogo de la vida. (...) Creo que mi madre nunca me trató como le había tratado a él, a pesar de ser el portador de la cadena. Siempre vi en sus ojos un fondo de sospecha, de duda, que nunca llegó a manifestar abiertamente. Pero yo me conformaba con tener su cadena porque me parecía —me parece aún— que en ese objeto había una parte de la sustancia de mi madre, ya que ella la había llevado al cuello durante muchos años antes de regalársela a mi hermano. (102–105)

Transitar el vínculo desde el tópico del doble, habilita en primer lugar poner en escena el juego de una otredad (que es, asimismo, una mismidad) imposible.

Si bien el relato se narra en tercera persona y el protagonista escribe sucesivas cartas a su hermano, esta escena aparece en una carta que Juan le escribe a su esposa, una mujer que en su situación actual, a la distancia, es para él, una perfecta desconocida (y además la carta nunca será enviada). De este modo, y a partir de lo que se plantea en la primera línea (*el secreto que ni a mí mismo me he confesado en todo este tiempo*), el relato se construye sobre la base de una duplicidad esencial en la que el yo es origen y fin. El yo desdoblado: un yo infantil que vuelve para que pueda contar—se—lo.

La escena delinea dos trayectorias que marcan el territorio de lo familiar: la filiación y la alianza. En la posición de hijo, se aduce al azar, una afectividad que es asimismo una violencia. El gesto que marca la preferencia, violenta la duplicidad en la medida en que delinea la diferencia (enviste a uno, despoja al otro). Ambigüedad y ambivalencia rotas como consecuencia de una falla ancestral: la cadena cifra el miedo a lo monstruoso.

Así, con el otorgamiento de la cadena y el nombre del padre, se escenifica el ingreso a la legalidad de la pose. El hijo «se monta» en hijo. Y el otro, se convierte en



residuo. En el texto que comprende la escena *el prólogo se convierte en apéndice*, se dice, se instituye la paradoja del infante muerto. Doble límite: no sólo no dice porque no tiene habla sino porque en la *cadena* significativa le ha tocado el lugar de ser el silencio que permite que dicha cadena exista.

La trayectoria que repentinamente teje la alianza, surge también en el texto como un golpe de azar (el Juan «original» pierde la cadena en una partida de naipes). La alianza fraterna en realidad convierte en disputa el amor materno. Por eso mismo, tener la cadena es tener de alguna manera el cuerpo de la madre, deslizarle furtivamente una trampa al lenguaje, a la ley del padre, ser el padre, la madre y el hermano en un mismo objeto. Conseguir hacer implosionar los vínculos, para trazar una trayectoria, que no llevará a otro lugar más que el fracaso, o mejor aún, al logro de la literatura.

Y la mirada de la madre es el lugar donde se revela el pasaje de la pose a la posición. La madre «posa» el desconocimiento, pero en ese lugar, adopta la posición del «denunciante encubierto». Su mirada es la que revela el secreto. En la economía del deseo que trazan las tres posiciones, la circulación del saber se obtura, al punto que exige de ellos la separación.

La «vuelta a casa» de la que habla el título de la novela es conflictiva. Es una vuelta al nombre, pero es también el regreso paradójico a un lugar donde nunca se estuvo. Nos atrevemos a sospechar que esa vuelta se trata en realidad del pasaje del recuerdo al relato que emerge como literatura (y que construye la *patria*). En este sentido es significativo que el protagonista (Juan, cuya perspectiva toma la novela) dice estar escribiendo un libro que lleva el título *Volver a casa*, pero que en realidad no terminará de convertirse en texto hasta que hacia el final, *monte* la escena de su propia muerte, que es además, la muerte de su propio hermano. De este modo, si el niño es el vivo–muerto, escenificar la muerte es una manera de escribir la infancia, de volver a casa.

Coda

A lo largo de este trabajo nos propusimos delinear algunas aproximaciones teóricas y críticas a la cuestión de la infancia en relación con la familia como formas de acercamiento al problema de la identidad.

Somos conscientes de que hablar de identidad supone hoy en día aludir a una problemática demasiado amplia. La identidad de la que nosotros hablamos tiene que ver con modos de comprender la emergencia de la subjetividad en términos de



construcciones discursivas variables y móviles en un determinado período de la narrativa española. Y que también supone modalidades diversas de entender qué es un relato dentro de un sistema determinado en una tradición determinada.

Cuando Molloy reflexiona sobre la pose lo hace pensando en una zona que denomina como fin del siglo y que pone en eje la cuestión del género. A nosotros nos gustaría preguntarnos de qué hablan estas poses familiares en la narrativa española del posfranquismo. ¿Resulta factible pensar estas escenas como dispositivos políticos de re-presentación problemática de lo que fuera un lugar clave de inserción de la ideología del régimen? ¿Cómo re-escribir la familia luego de cuarenta años de funcionar como aparato privilegiado de los discursos autoritarios? ¿Encuentra la narrativa en la infancia un espacio de indagación de los límites y los recovecos de la configuración de una intimidad devastada por las consecuencias de la historia? Y yendo un paso más adelante: ¿Podría habilitarse la reflexión sobre la posibilidad de una *posición infantil* en la literatura? ¿Puede ésta postular la indagación sobre la emergencia de una *voz infantil*, más allá de la aparición de personajes niños? Son preguntas que formulamos como apertura y sobre las que nos proponemos seguir indagando.

Bibliografía

- Agamben, Giorgio** (1978). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001.
- Barthes, Roland** (1980). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós, 1990.
- . (1975). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Barcelona: Kairós, 1978.
- Domínguez, Nora** (2007). *De donde vienen los niños. Maternidad y escritura en la cultura argentina*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Fumis, Daniela** (2013). «“Un asunto de familia”: Vínculo fraternal, cuerpo disgregado. Apuntes para el abordaje del *dinamitamiento identitario* en *Volver a casa* de Juan José Millás». *II Coloquio Internacional «Saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica, praxis»*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Giordano, Alberto** (2006). «El tiempo del exilio». *Una posibilidad de vida. Escrituras íntimas*. Rosario: Beatriz Viterbo, 43–54.
- Hall, Stuart** (1996). «Introducción: ¿quién necesita “identidad”?», en Stuart Hall y Paul du Gay, compiladores. *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires/Madrid: Amorrortu, 2003, 13–39.



Link, Daniel (2009) *Fantasmas. Imaginación y sociedad*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

---. (2013). «La infancia como falta» [en línea]. *Journée d'études «Récit d'enfance, récit des origines»*. París: Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Consultado el 14 de mayo de 2014 en

https://www.academia.edu/6458994/_La_infancia_como_falta_Daniel_Link_

Millás, Juan José (1990). *Volver a casa*. Barcelona: Destino.

Molloy, Sylvia (2012). *Poses de fin de siglo. Desbordes del género en la modernidad*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Schérer, René y Guy Hocquenghem (1976). «Primer episodio: El rapto» y «Segundo episodio: El niño prohibido». *Co-ire. Álbum sistemático de la infancia*. Barcelona: Anagrama, 1979, 9–46 y 53–72.



Hablar sobre lo que no se escribirá: las clases de Josefina Ludmer

ANALÍA GERBAUDO

Universidad Nacional del Litoral – CONICET

agerbaudo@fhuc.unl.edu.ar

analia.gerbaudo@conicet.gov.ar

Resumen

Esta presentación reúne avances de cuatro investigaciones: del Proyecto que desarrollo como Investigadora del CONICET (Tema: *Fantasías de nano-intervención de los críticos-profesores en la universidad argentina de la posdictadura —1984-1986—*), del grupal enmarcado en un CAI+D/UNL bajo mi dirección (*Las teorías en la formación del profesor en letras en la Argentina de la posdictadura —1984-2003—*), del PIP/CONICET 2013-2015 bajo la dirección de Miguel Dalmaroni y Judih Podlubne (*La resistencia a la teoría en la crítica literaria en Argentina. Algunos episodios desde 1960 hasta la actualidad*) y del transdisciplinar *International Cooperation in the Social-Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities* (European Union Seventh Framework Programme [FP7/2007-2013], Grant Agreement N° 319974) dirigido por Gisèle Sapiro (École des Hautes Études en Sciences Sociales/Centre National de la Recherche Scientifique).

La ponencia describe cómo Josefina Ludmer distribuye sus resultados de investigación entre clases y publicaciones. Los datos se toman de dos momentos equidistantes de su trayectoria profesional: el primero, ligado a la euforia que rodea al retorno democrático de los ochenta asociado a su regreso a las aulas de la universidad pública. El segundo, ligado a otro regreso: en este caso, al país, luego de concluir su carrera docente en Yale.

El trabajo compara la posición de Ludmer sobre el punto señalado con la de Jorge Panesi, David Viñas y Beatriz Sarlo mientras pone de relieve el lugar invisibilizado que tienen las clases en las reconstrucciones de la circulación internacional de las ideas.

Palabras clave: Fantasías de nano / intervención / Circulación de las ideas / Institucionalización / Teoría Literaria / clases universitarias



1. Núcleos y expansiones (o libros y clases)¹

Durante la apertura de la *Journée d'étude Internationale Penser l'État avec Pierre Bourdieu* realizada el 23 de enero de 2012 en el Collège de France, Gisèle Sapiro retoma la posición bourdesiana sobre el sentido de la enseñanza, en especial en el nivel superior: «la enseñanza se concibe para decir aquello que no se puede escribir» (Sapiro). Una tesis provocativa que confronto aquí con la posición adoptada por algunos de los profesores que en los años ochenta, luego de la restitución democrática, encarnaron la vanguardia teórico-crítica en la enseñanza universitaria argentina: Josefina Ludmer (sobre quien se centra esta presentación), Jorge Panesi, David Viñas y Beatriz Sarlo.

Empecemos por apuntar que la atención a las «prácticas» literarias y a los «modos de leer» es una constante que, si bien se desliza en las publicaciones, conferencias, entrevistas y programas de cátedra de Ludmer (1985a, 1997, 1999a, 2001, 2004, 2009, 2005, 2010a, 2010b), se pronuncia, tanto en nivel de riesgo como en alcance de las conjeturas, en las clases (1985b) al punto que se podría interrogar, tomando en cuenta las transferencias indirectas (no sólo las provocadas por sus clases desgrabadas, entrevistas y publicaciones sino las acontecidas por mediación de quienes fueron sus alumnos o sus colegas antes de su radicación en Estados Unidos), cuánto le debe, por ejemplo, la tesis doctoral de Juan Mendoza (2010) con su pregunta sobre las «maneras de leer» a aquellas hipótesis subrayadas, en especial, en el hoy ya mítico *Seminario Algunos problemas de teoría literaria* (hablo fundamentalmente de su reinención del concepto «modos de ver» de John Berger para escudriñar los «modos de leer» —cf. Ludmer 1985a, 1985b, Gerbaudo 2011a—). También, como diríamos tomando su giro, se podría aventurar en qué medida «lo que vino después» en su producción no es sino el desarrollo crítico, sostenido en nutridas bibliotecas y corpus poco ortodoxos, de aquellas intuiciones teóricas y epistemológicas, aunque atenuadas en su radicalidad con el pasaje a la escritura.

No obstante no es específicamente sobre este curso sobre el que gira esta presentación sino sobre un problema más amplio que lo comprende y que enuncio a modo de pregunta, a saber: ¿cómo se ligán clases y publicaciones en su trabajo inte-

¹ Agradezco muy especialmente a Marcelo Topuzián, Germán Prósperi, Rossana Nofal, María Moreno y Carlos Leonel Cherri los comentarios agudos, los argumentos convincentes, las preguntas incisivas y las estimulantes conversaciones sobre el tema que aquí abordo. Esta versión, levemente mejorada de mi presentación para este coloquio, de alguna manera, las recoge.



lectual? Envío a las caracterizaciones de dicho seminario, centrado en problemas de teoría literaria (cf. Gerbaudo 2011a, 2013a, 2013b, Vitagliano), para conectarlas, a partir del hilo de lectura escogido, con otras propuestas de aula desarrolladas entre la recuperación democrática y varios años después del fin de la «posdictadura» (cf. Gerbaudo 2012a, Antelo) que rondan sobre un tema que, sólo en principio podría definirse a partir de su hoy clásico escrito de 1988, *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Como se observará, es fundamentalmente el trabajo de aula el que complejiza y revela el modo en que Ludmer compone sus objetos de investigación. Ese trabajo, más atado a lo propedéutico, permite hilvanar los resultados condensados en un libro, en principio recortado sobre una literatura nacional (Ludmer 1988), con su controvertido *Aquí América Latina. Una especulación* (2010a). Un problema de grandes dimensiones del que sólo se despuntarán algunos aspectos.²

2. Decantaciones, heteronomías

«Este libro fue concebido durante la dictadura militar y escrito durante la democracia» (1988:264), advierte Ludmer en las últimas páginas de *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Páginas en las que repite uno de sus subtítulos más logrados teniendo en cuenta las insistencias de sus hipótesis y sus reinversiones conceptuales: «Del lado del don». Allí también agradece «el apoyo y la amistad» de su «equipo docente y de investigación de la universidad argentina de la democracia» (264). El mismo que la había acompañado en el dictado del *Seminario Algunos problemas de Teoría Literaria*. Un grupo consolidado gracias a las prácticas clandestinas que había promovido desde la «universidad de las catacumbas» (cf. Caisso y Rosa; Panesi 2010; Zubieta; Gerbaudo 2012a, 2013c, 2014c, 2014d).

Ludmer publica este libro que había anunciado junto a la reedición de su otro clásico, *Cien años de soledad, una interpretación* (cf. Ludmer 1984), y en especial, en sus clases: en las del Seminario de grado dictado en el segundo cuatrimestre de 1985 (cf. Ludmer 1985b) y en las de «Problemas del género gauchesco» (cf. Ludmer 1985c), un curso de Posgrado dictado en el primer cuatrimestre del mismo año cu-

² Trabajo otros aspectos de este problema en varios artículos (cf. Gerbaudo 2014a, 2014b, 2014c).



yas clases pueden en parte reconstruirse a partir de lo que retoma de ellas en las del segundo (cf. Ludmer 1985a 16:7, 20, 21, 26:7, 27).³

La suerte de su libro sobre la gauchesca (1988) no fue la corrida por el prólogo que escribe para la edición que prepara doce años más tarde de su primera versión (2000). No obstante dicho prólogo cobra actualidad a la luz de la operación que realiza, una década más tarde y durante cuatro años, en el Seminario de Doctorado que dicta entre 2010 y 2013 en la Universidad de Buenos Aires (cf. Ludmer 2010c, 2011a, 2013) y en el curso del mismo nombre que ofrece en 2012 en la Universidad Nacional de San Martín (cf. Ludmer 2012a). Cursos que retoman un sueño contado en aquel prólogo (2000) que, de cualquier manera, no cita (cf. Gerbaudo 2014a): el sueño con un libro, *Gauchos, indios y negros. Alianza de voces en las culturas latinoamericanas*, que a partir de la caracterización de los géneros gauchesco, antiesclavista del Caribe e indigenista de la zona andina, desarrollaría una «teoría» sobre estas tres literaturas latinoamericanas que hicieron oír la voz de un cuerpo usado para la guerra, la economía y también para el sexo» (Ludmer 2000:10).

Vale la pena insistir: prácticamente se repite el mismo lapso temporal entre cada producción y su reinención. Doce años pasan entre su primera edición (Ludmer 1988) y el prólogo que expande el alcance de sus tesis (aunque sin desarrollarlas — Ludmer 2000—), y casi otros doce entre éste y su traducción a clases (Ludmer 2010c, 2011a, 2012a, 2013). Operaciones que permiten arriesgar hipótesis sobre las «fantasías de nano-intervención»⁴ que rodean a escritos y clases leídas en el marco

³ Cito las clases de Ludmer con la siguiente codificación: (año, número de clase: página de la transcripción mecanografiada —cuando no se llega hasta el último nivel de desagregado, se hace referencia a la clase completa; en el caso de los cursos en la Web, se aclara si se trata del primer encuentro, segundo, etc.—).

⁴ Junto a Avital Ronell llamo «nano-intervenciones» (2008, 2011) a las operaciones responsables (en la acepción derrideana del término —1980:397—) situadas en las antípodas de «lo espectacular», ceñidas a la «pequeña tarea» y ejecutadas allí donde una hendidura deja espacio a la acción que define sus sentidos en el terreno incierto de la recepción. Una trama en la que lo «por-venir» se trenza con el «acontecimiento» (cf. Derrida 1998a), con lo incalculable que desmadra toda predicción y todo esquema previo (toda genealogía, toda génesis y todo género —2003:55—) mientras desbarata cualquier adjudicación exclusivamente personal, intencional o individual de aquello que se dirime en el accionar junto a otros (cf. Cragolini) porque depende de su repercusión. Si la política es «la actividad o el conjunto de actividades desarrolladas en ese espacio de tensión que se abre entre las grietas de cualquier orden precisamente porque ningún orden agota en sí mismo todos sus sentidos ni satisface las expectativas que los distintos actores tienen sobre él» (Rinesi:23), pensar las acciones en términos de «fantasías de nano-intervención» acentúa el arrojío de cada movimiento dado el poder de decisión de quienes responden. En una entrevista concedida a la radio *France Culture*, Jacques Derrida lo expresa con nitidez: cuando se escribe, cuando se enseña, cuando se investiga «se les está proponiendo a otros un nuevo punto de referencia, un nuevo contrato, una nueva interpretación» (2001:40). Y agrega: «el otro es quien tiene que contestar o no» (40). Incluir la no-respuesta como respuesta posible subraya los ate-



de las tensiones de un «campo heterónimo» (cf. Bourdieu 1997, 2001) con todas las resonancias y atravesamientos que dicho estado de las cosas supone.

3. Lo íntimo y lo público, las experiencias personales y las colectivas

Empecemos por señalar que una de las diferencias fundamentales que se observan entre los programas que Ludmer arma para los seminarios universitarios del entonces incipiente retorno democrático y los del fin de la posdictadura está dada por la perspectiva desde la que se diagraman. Una decisión inescindible de su recorrido personal y profesional pero también de los movimientos políticos de un país y de un continente (cf. Gerbaudo 2014b).

Como lo anticipan sus títulos, el curso de 1985, «Problemas del género gauchesco», recorta una mirada desde Argentina y sobre un género clave de su literatura mientras que los del siglo XXI, «Gauchos, indios y negros: alianzas y voces en las culturas latinoamericanas» (2010c, 2011a, 2012a, 2013), proponen una mirada sobre el continente. Dado que los contenidos que formula para ambos son mínimos (una marca de sus programas), los transcribo a los fines de traer elementos que justifiquen la conjetura planteada en el enunciado anterior:

Problemas del género gauchesco

1. Lógica del género: condiciones de posibilidad, formas y convenciones. Cultura popular y cultura letrada: transformaciones mutuas.
2. Los escritores, los textos y los tipos de discursos: el debate del género.
3. Análisis de las obras fundamentales de B. Hidalgo, F. Castañeda, Luis Pérez, H. Ascasubi y J. G. Godoy.
4. *Fausto y Martín Fierro*.

nuantes con que Derrida infatigablemente ha pretendido desalentar la prepotencia de la intencionalidad. Un subrayado aquí reforzado por el acoplamiento con «fantasías» que, como indica Slavoj Žižek, no remiten a «un escenario fantástico que opaca el horror real» de una situación (15) sino que, por el contrario, son las que sostienen el «sentido de realidad» (de otro modo, se favorecería una percepción tendiente a asociar la realidad a un resto que, lejos de una «mera fantasía», sería «*lo que queda de la realidad cuando ésta pierde su apoyo en la fantasía*» —31—) para movillar acciones («nano-intervenciones») orientadas a incidir en la reorganización del entramado sociocultural justamente en los espacios en los que, dicho en términos de Rinesi, se advierten «grietas» (para profundizar los fundamentos epistemológicos de la poco ortodoxa articulación derrideano-lacianiana vía Žižek que ensayo al armar este concepto, ver Vidarte 2007, 2008).



5. Lecturas e interpretaciones del género y de sus obras fundamentales.

(1985c:1)

Gauchos, indios y negros: alianzas y voces en las culturas latinoamericanas

Hipótesis para una literatura latinoamericana comparada. Regiones, lenguas, estilos, géneros, culturas y símbolos de identidad.

Lo popular y el subalterno en América Latina.

1. Los gauchos

Primeros textos. Hilario Ascasubi: «La refalosa».

José Hernández: *Martín Fierro*.

Jorge Luis Borges: «La fiesta del monstruo» (con Bioy Casares); «Biografía de Tadeo Isidoro Cruz» (*El aleph*) y «El fin» (*Ficciones*).

Ricardo Güiraldes: *Don Segundo Sombra*.

2. Los indios

Clorinda Matto de Turner. *Aves sin nido* [1889].

Jorge Icaza. *Huasipungo* [1938].

José María Arguedas. *Relatos completos* [«Diamantes y pedernales»].

---. *Los ríos profundos*.

3. Los negros

Manzano, Juan Francisco. *Autobiografía de un esclavo*.

Barnet, Miguel. *Biografía de un cimarrón*.

Gómez de Avellaneda, Gertrudis. *Sab*

(2011a:1)⁵

Los títulos de los cursos dados entre 2010 y 2013 (cf. Ludmer 2010c, 2011a, 2012a, 2013) repiten con una variación sutil el del libro imaginado desde Yale, con todo lo que permite «contar» con semejante biblioteca detrás (y cuando digo «contar» enfatizo al menos dos sentidos del término: el de los relatos que abre y el de las garantías que confiere a las hipótesis disponer de las publicaciones realizadas sobre el tema que se quiere investigar —una posibilidad que Ludmer remarca en especial en *El cuerpo del delito* (1999b)—; por leerlo de otro modo, un indicador de institucionalización que contrasta con nuestras devastadas bibliotecas, deliberadamente jaqueadas por las políticas estatales de las dictaduras y lentamente recompuestas

⁵ Si bien los Programas (Ludmer 2010c, 2011a, 2013) tienen variaciones, éstas no se dan en el orden de los contenidos sino en la selección bibliográfica y en los «envíos» (cf. Gerbaudo 2014a).



según los ritmos bien disímiles y particulares de cada institución): *Gauchos, indios, y negros. Alianza de voces en las culturas latinoamericanas*, el título del libro soñado (2000:11), ata fuertemente el lazo entre esos «subalternos»⁶ y quienes les dan voz desde los códigos de la cultura letrada. En «Alianza y voces» (2010c, 2011a, 2013) hay un sutil desplazamiento que explica en sus clases (cf. Ludmer 2012a, Gerbaudo 2014a). Un matiz que se anticipaba en las del ochenta (cf. 1985b) y que decanta en sus tesis sobre la «posautonomía» (2010a). Quisiera subrayarlo: más allá del recorte nacional/continental, en cada una de estas presentaciones, tanto en las del ochenta como en las del siglo XXI, es primero la intuición (expresada como conjetura tentativa en las clases) y luego su confirmación (traducida en ensayos que abordan diferentes problemas) de que el campo literario está horadado por constricciones de diversos órdenes que condicionan su producción lo que se expone mientras desbarata protocolos y desatiende precauciones metodológicas despertando reacciones diversas (cf. Dalmaroni 2010; Giordano; Pas; Link 2010a, 2010b; Valencia;⁷ Gerbaudo 2012b; Topuzián 2014).

Los contenidos de los cursos comprendidos entre 2010 y 2013 (2010c, 2011a, 2013) siguen el esquema del plan de escritura que explica en el prólogo compuesto una década atrás (cf. Gerbaudo 2014b) y sus clases (2012a) expanden el alcance de sus tesis (cf. Gerbaudo 2014a). Para no superponer diferentes aspectos de este tema

⁶ Hay un dato curioso que aquí sólo menciono (y que desarrollo en otras presentaciones —cf. Gerbaudo 2014a, 2014b—): en 2003 Jens Andermann revisa la posibilidad de pensar a Fierro, personaje emblemático del género gauchesco, como un «subalterno» (cf. 357–358) mientras cuestiona la reducción del planteo de Gayatri Chakravorty Spivak a la pregunta planteada por el título de su muy citado ensayo «¿Puede hablar el subalterno?». Además de su relectura teórica, que le devuelve densidad a un texto banalizado (compleja operación de reinscripción a la que algunos años después contribuye Marcelo Topuzián —cf. 2001—), cabe preguntarse qué hubiera sucedido si su aporte crítico, en vez de basarse en la primera edición del texto de Ludmer (tal como lo muestra su bibliografía), hubiera tomado la del 2000 que incluye este prólogo en el que se despunta este problema.

⁷Agradezco a Raúl Rodríguez Freire el envío a esta reseña que, a pesar de su brevedad, es compacta y precisa en la observación de logros y desequilibrios del texto. Entre los primeros están su valoración de cierto tono menos «académico» en la escritura de Ludmer (comparada con sus trabajos previos), su hipótesis sobre la relación entre literatura, mercado y la venta de lengua y el señalamiento de la necesidad de «una nueva manera de abordar el fenómeno exponencial de la literatura latinoamericana» (Valencia:93). Entre los segundos menciona la desproporción entre el espacio dedicado a la literatura argentina y a la del resto de los países del continente recortados además a partir de la silueta de tres o cuatro firmas. Las observaciones metodológicas son demoledoras: «este es el problema de método del libro que se ampara en el título general de *Aquí América Latina* cuando bien podría haberse titulado *Aquí Argentina* y subtulado *Una especulación parcial sobre América Latina* (...). Su reflexión adolece de esa parcialidad de un método que sigue siendo el mismo: el de cuotas nacionales que derivan en generalizaciones» (94).



ya analizados en otros artículos (cf. Gerbaudo 2014a, 2014b), me centro aquí en algunas decisiones didácticas y en operaciones teórico-críticas repetidas tanto en el prólogo como en su traducción pedagógica.

Elecciones atadas al diferente punto de vista que se consolida luego de haber pasado por la experiencia de ser una «latina» enseñando en Yale y de haber capitalizado el acceso a los archivos que esta situación permite. También son elecciones atentas a los imprevisibles giros de la historia: la heteronomía del campo afecta la producción crítica (cf. Bourdieu 1997, 2001) que, en su caso, deja entrever desde el deseo del fin de los totalitarismos para el propio país (1988) hasta la preocupación por el destino de Argentina pensada en el marco del continente (2000, 2010a, 2010c, 2011a, 2012a, 2013). Un cambio de enfoque que, como desliza Adolfo Prieto, pareciera que sólo la experiencia del «vivir afuera» permite construir con tal radicalidad.

4. Entre las exigencias y las fantasías...

Un libro no demanda lo mismo que una clase. Son otros los «protocolos» (cf. Derrida 1967, 1988; Panesi 2001), el nivel de exposición (en su doble acepción de justificación e hilván de las conjeturas pero también de responsabilidad por lo enunciado) y amalgamado a ello, el tiempo diferencial exigido para su producción.

Atenta a estas diferencias, el «cuento» (Nofal) sobre el libro por escribirse que Ludmer compone en su prólogo del 2000 se enhebra con dos operaciones realizadas en sus programas una década después (2010c, 2011a, 2013). Programas que, con mucho más riesgo en el alcance de lo que enuncia, traducen sus tesis en un formato para instancias de enseñanza desde una «configuración didáctica» (Litwin) que permite reconstruir sus hipótesis sobre el problema que delinea sellando otra marca de sus intervenciones (cf. Ludmer 1985a, 2010c, 1985b, 2011a, 2012a, 2013): la recursividad.

Por un lado, Ludmer despliega en sus programas (2010c, 2011a, 2013) una muy propedéutica política del «envío» (cf. Gerbaudo 2007a, 2011b). Por ejemplo, acompaña cada texto de la bibliografía seleccionada para el punto 1, clave en su planteo, con una descripción breve que, mientras orienta la lectura, centra los ejes que se tendrán en cuenta en las clases pero también explicita los motivos de su selección (es decir, mientras provee el hilo desde el cual se atravesará la trama textual sosla-



yando otros posibles —cf. Derrida 1972—), repone parte del «relato»⁸ que toda «aula de literatura» (cf. Gerbaudo 2006, 2011b) exige (un principio didáctico que es también un derecho de los estudiantes⁹ que conviene no resignar dadas las secuelas insospechadas de esta falta en las prácticas que seguirán: no se puede mensurar qué consecuencias tendrá en cada sujeto esta sustracción cuando se produce; no se puede calibrar qué implica en una vida una posibilidad eliminada y las derivas de ese vacío).

Entre las decisiones que se integran en el armado de un «aula de literatura», están los «envíos», una forma de los «cuentos»: cuentos sobre otros cuentos, cuentos sobre relaciones entre textos y sobre textos «traducidos» desde la lógica en parte fugaz que impone la enseñanza (ese canal que finalmente Ludmer elige para materializar su «fantasía de nano-intervención» tramada entre el fin de un siglo y el principio del otro).

Al respecto, una decisión inquietante: Ludmer excluye su prólogo del 2000 de la bibliografía sobre el punto 1 referido a la *gauchesca*. No importa si esto se produce de modo deliberado o fue producto de una distracción: lo que interesa es lo que se lee a partir de este hecho. «Hablar me da miedo porque, sin decir nunca bastante, digo también siempre demasiado», confiesa Derrida (1967:18). Ludmer incluye

⁸ Cuando hablo de «relato» en términos didácticos hago referencia al necesario hilván que, más allá de la «configuración didáctica» (Litwin) elegida, liga contenidos con bibliografía, materiales complementarios con actividades, envíos con evaluaciones, etc., en la instancia de la clase. Una operación que enmarca, sitúa, contextualiza, transparenta puntos de vista seguidos por el docente en el armado de su «aula de literatura».

La necesidad de relato atraviesa tanto las prácticas de enseñanza como las de aprendizaje en todos los niveles educativos. Su ausencia, ya sea debido a la decisión de algunos docentes de no dictar clases (percibida como falta en especial por los estudiantes de bajo capital cultural que no pueden reponer de forma individual lo que allí no se suministra), ya sea por la imposibilidad de desarrollarlos debido a condiciones desfavorables (una situación actualmente expandida en el nivel secundario en el que se combinan aulas saturadas, depreciación mediática de la escuela pública como lugar de construcción del saber para transformarla en una suerte de guardería para adolescentes, poco profesionalizadas condiciones del trabajo docente, etc.), horada la posibilidad de transferencia (desarrollo en profundidad estos conceptos en un trabajo en curso a publicarse por las editoriales de la Universidad Nacional del Litoral y de la Universidad Nacional de General Sarmiento: *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura 1984–1986*).

⁹ Cuando hace algunos años, desde el Centro de Estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, se celebró como un logro la anulación de la asistencia a clases como requisito para la obtención de regularidad en las materias, entendí la importancia de la medida, en especial recordando la trabajadora–estudiante que fui, es decir, atendiendo a los que revisten esta doble condición. Pero no puedo dejar de expresar que, a pesar de que nunca tomé asistencia en mis clases, sostengo su importancia a la hora de enhebrar los complejos enunciados que se articulan en el conjunto de textos que componen un «aula de lengua y de literatura», cualquiera sea el nivel educativo en cuestión.



la edición de 1988 de *El género gauchesco* acompañada por el siguiente idéntico envío: «Constitución e historia del género desde el punto de vista de los tonos y su relación con las leyes y el Estado, y como fundamento de la tradición nacional» (2010c:4, 2011a:3). Es decir, excluye de la nota sobre su texto la perspectiva latinoamericana que enmarca la reedición del 2000. Una perspectiva que, para quienes leen el texto por primera vez con esta introducción, tiene un necesario efecto sobre la interpretación: si bien no pretendo esgrimir tesis generales sobre su recepción, me incluyo en ese colectivo y desde ese lugar afirmo que ese prólogo permite, no sólo situar la emergencia de la gauchesca dentro del conjunto de la literatura latinoamericana, sino también leer en ese trabajo una manifestación pionera de «lo que viene después» (esa expresión cara a su estilo —cf. Ludmer 2010b, 2012b—) en el campo de la investigación literaria. Parte de «lo que vino después», la expansión de análisis etiquetados como estudios poscoloniales o estudios culturales, en especial en Argentina, se anticipa, junto a otros,¹⁰ en ese escrito olvidado, casual o premeditadamente, hasta por quien lo firma.

¹⁰ En 1994, Ludmer le propone a la editorial Beatriz Viterbo la creación de una colección específica dedicada a Estudios culturales (cf. Contreras). Ese mismo año la editorial publica el primer libro de la colección, *Las culturas de fin de siglo en América Latina: una compilación de los trabajos presentados en un Coloquio celebrado en Yale que había organizado unos meses antes*. Cabe aclarar que, si bien sobre la emergencia de los estudios culturales en Argentina (y también a propósito de Ludmer) me centro en otro artículo (cf. Gerbaudo 2014a), cuando hablo de «explosión» no me refiero a la aparición de propuestas puntuales (ya sean de investigación, docencia y extensión) en las universidades de tradición consolidada. Por ejemplo, el *Seminario Crítica y Estudios Culturales* que Silvia Delfino dicta en la UBA en 1993 o los trabajos de Ricardo Kaliman desde la Universidad Nacional de Tucumán (cf. Kaliman; Szurmuk y McKee Irwin 2009, 2011) son entonces, como estos escritos de Ludmer (1994, 2000), movimientos aislados que no alcanzan para documentar una «explosión» de los estudios culturales en las universidades de Argentina. Si bien he insistido sobre este punto en varios trabajos, creo necesario volver a hacerlo: antes de la circulación veloz de información que posibilitan las nuevas tecnologías, los procesos de innovación o de actualización teórica eran mucho más lentos. Sólo por dar un ejemplo: buena parte de las posiciones de vanguardia desplegadas en la UBA en el campo de los estudios literarios hacia los ochenta, comenzaron a enseñarse en muchas universidades sin tradición consolidada veinte o treinta años después. Tal vez el ejemplo más elocuente sea el que se deriva de un comentario de Fernanda Spada, actual profesora del área de Teoría Literaria en la Universidad Autónoma de Entre Ríos: Spada recuerda que hacia los noventa, los entonces docentes con inquietudes profesionales, tomaban a los *Literator* de Daniel Link (1993, 1994), dos antologías teóricamente informadas destinadas a alumnos del nivel medio, como instrumento de guía de lecturas propias (para más ejemplos, ver Gerbaudo 2012a, 2014f, 2014g). Siguiendo esta línea es posible sostener que la conjunción de estas acciones institucionales aisladas unidas a la incidencia en la construcción de cánones teóricos vía el sello Beatriz Viterbo (en este caso, con su colección específica sobre Estudios Culturales), permitirán hablar de una expansión de esta perspectiva. «Lo que vino después» será el reconocimiento de una posición que posibilita no sólo la construcción de objetos críticos inauditos sino en especial, el desarrollo teórico (cf. Szurmuk y McKee Irwin 2009). Algo que Ludmer había promovido desde su seminario de los años ochenta (1985a, 1985b)



La perspectiva latinoamericanista que allí despunta se corrobora en sus diseños didácticos (2010c, 2011a, 2013). Es más: el relato del prólogo permite hilvanar lo que sus programas dejan entrever. Un prólogo que define la «sustancia» del género gauchesco en «la relación entre voces oídas y palabras escritas» (2000:9): «el escritor del género usó las posiciones y tonos de la voz del gaucho para escribirlo, y en ese momento le dio la voz al gaucho. Uso y don, las palabras que organizan *El género gauchesco*» (9).

Dos categorías sometidas a un «desdoblamiento perpetuo» (9): «Las dos caras del uso del gaucho: el uso literario de la voz y el uso económico o militar de los cuerpos. Y las dos caras del don, la cara del escritor que da la voz y la cara del patrón» (10).

Tal como lo anticipa en este prólogo, su *Tratado sobre la patria* busca «leer» en el género gauchesco «las formas que tomaban las relaciones entre lo oral y lo escrito» (9), entre «la cultura popular y la letrada» (10). Busca descubrir «el espacio de la alianza o del anillo, el lugar donde se unen» (10).

Dicho formulariamente el nudo de su planteo: los gauchos en Argentina son para las máquinas estatales y económicas lo que los indios en Perú y Ecuador y lo que los negros en el Caribe. Mercado, Estado y poder militar son leídos en clave literaria (ese discurso atravesado por el «derecho a decir algo» y por la fantasía de «poder decirlo todo» —cf. Derrida 1996:156, 1998:29—) desde géneros que entonces no estaban aún en boga: el testimonio y la confesión extraídos en clave de entrevista antropológica. «Imaginaba que en los cuerpos torturados, marcados y abyectos de esas literaturas encontraría el secreto del desdoblamiento perpetuo de la lengua», confiesa en su prólogo (2000:12). Una década después señala en sus clases: «no son géneros nacionales sino regionales (...), propios, originales de América Latina» (2012a, 1). Y agrega: «no hay en el mundo una escritura como esta. Es una producción específica de nuestra región. Nuestro aporte a la literatura mundial» (2012a, 1).¹¹

Estos planteos que acercan culturas orales con escritas, testimonio con literatura, marginalidad con intereses estatales y patronales tenían poca resonancia en la Argentina del 2000: eran aquellos los tiempos de la todavía anestesiada furia anti-

y que genera resistencias que llegan hasta el presente: como bien observan Mónica Szurmuk y Robert McKee Irwin, «América Latina es válida como espacio de investigación social, pero no como centro de producción teórica» (36). Y agregan: «la producción cultural y académica chicana y latina se desconoce casi por completo más allá de las frontera con México» (37). Contra estos desconocimientos batallan activamente quienes trabajan desde los Estudios culturales, entre otras líneas.

¹¹ Valga esta afirmación como muestra del tono imponente y nada edulcorado de su oralidad.



estatal (cf. Ludmer 2010a), del desencanto ante la imposibilidad de tramitar por las vías del derecho los crímenes de todo orden cometidos durante la última dictadura, de retrocesos en términos de derechos sociales, civiles y políticos. En el plano estrictamente académico, eran los tiempos de la «hegemonía» (Williams) de discusiones endogámicas encabalgadas al desplazamiento de la figura del «intelectual» por la del «experto» (cf. Neiburg y Ben Plotkin) y al reemplazo de la «polémica» por la «discusión» (cf. Panesi 2003). No es casual que sea entre 2010 y 2013 cuando Ludmer retoma este proyecto para transformarlo en propuestas de «aulas de literatura» (cf. Gerbaudo 2014a, 2014b).

Hay un punto en que la relación entre enseñanza y escritura planteada por Ludmer (legible a través de sus decisiones de puesta en texto —oral o escrito—) permite establecer una analogía con David Viñas: en la oralidad de ambos se observa una amplificación de hipótesis y de envíos que nunca llegan a la escritura ni con el carácter en buena medida propedéutico ni con el tono inflexible que cobran en el despliegue de la clase (cf. Viñas 1986a; Ludmer 1985b, 2012a). Una operación que en Viñas se aplica especialmente a su biblioteca teórica, explícita y pedagógicamente desembalada en sus clases (cf. Gerbaudo 2013d), para ceñirse en sus ensayos a un recursivo y cada vez más erudito y voluptuoso movimiento de repetición y diferencia o, siguiendo sus términos, de «constantes con variaciones»: en las clases de Viñas se descubren una a una las hipótesis desarrolladas en sus libros (que raramente cita) o, tal vez se podría decir, en el libro crítico que reescribió durante toda su vida. El que empezó en 1964 y dejó incompleto, con varios tomos por hacerse, bajo la forma de historia colectiva (cf. Montaldo 1988, López 2007, Korn, Carbone y Ojeda). Exceptúo de la serie a *Indios, ejército y frontera* (1982), una escritura empeñosa y creativamente ceñida a la documentación y al testimonio comparable al *Nunca más* (CONADEP, Crenzel): la explícita equiparación entre los «desaparecidos» de la dictadura del 76 y los indios del XIX esgrimida desde este trabajo realizado durante el exilio gira sobre el mismo eje que los contenidos que selecciona durante su primer año como profesor de Literatura argentina I en la universidad de la recién estrenada democracia (cf. Viñas 1982, 1986a, 1986b; Gerbaudo 2013d). La profunda preocupación por toda forma de exterminio y aniquilación se lee en la elección de sus corpus, en la organización de sus clases, en los disertantes «invitados» que convoca, en los materiales que anexa, en sus envíos: decisiones que problematizan, junto a la mal llamada «conquista del desierto», el mal llamado «Proceso de reorganización nacional». Una operación de compleja resemantización que puede hacer a partir de la literatura argentina del XIX leída desde las en parte fortuitas bibliotecas que armó y desarmó a lo largo de su vida (las pérdidas pero recor-



dadas, las transitadas durante el exilio, las parcialmente recobradas en los canjes de libros viejos en Buenos Aires —Viñas 2002—).

En esta misma línea de distinción entre clases y escritura se inscriben las refinadas performances de Jorge Panesi (cf. 1985 18; 1986 20, 24) que en entrevistas (cf. Panesi 2006) y consultas¹² (cf. Panesi 2013) ha revelado su deseo de sostener la diferencia entre sus lógicas, entre el cuidado de la «sorpresa»¹³ que trata de lograr en sus clases y el trabajo de escritura. Armados diferenciales inescindibles, además, del insalvable hiato entre puesta en escena y texto impreso. Un hiato que se explicita en cada reacción de sospecha ante esa forma de captura-fetiché: la «clase grabada» y peor aún, transcripta.

La misma desconfianza ante esta forma particular de «traducción» semiótica presentaba Beatriz Sarlo: los errores que permeaban las versiones desgrabadas de sus clases la preocupaban (2009). No obstante el carácter recursivo de sus planteos, atados desde sus programas, publicaciones, clases y desde las de sus equipos de cátedra, constituían un paliativo contra los siempre posibles malentendidos. La relación entre clases y publicación tiene, en su caso, una marca tranquilizadora: Sarlo piensa la clase como laboratorio. Algo que confirman tanto sus relatos retrospectivos como lo producido, los restos que permiten reconstruir parte de ese proceso.

Por un lado, sus relatos sobre sus apuestas didácticas en la universidad argentina de los ochenta subrayan la importancia de la circulación pública de los textos que la interpelaban: «mi formación se consolidó por esos cursos que había tenido que dar para sobrevivir, también económicamente, durante la dictadura», señala (2009). Sus programas exponen la necesidad de compartir las lecturas hasta entonces clandestinas, reducidas al espacio acotado de los «grupos de estudio» que dirigía y que, finalmente, encontraban un canal institucional.

Por otro lado sus programas y sus clases son la evidencia empírica del uso del aula como territorio de prueba de las conjeturas que luego sus libros convierten en tesis. Sólo por dar un ejemplo: el programa de 1987, «Procesos de modernización cultural: Buenos Aires 1920–1930», anticipa las afirmaciones de *Una modernidad periférica: Buenos Aires 1920–1930*, publicado el año siguiente y discutido en el

¹² Sigo la distinción metodológica realizada por Sandra McGee Deutsch entre «entrevista» y «consulta»: la primera, grabada, con un protocolo a seguir que suele incluir la firma de un convenio sobre las condiciones de difusión; la segunda, más bien informal, puede o no ser grabada, puede darse en el seno de una conversación que reúna a más personas, en el marco de una reunión.

¹³ Germán Prósperi también escoge esta palabra cuando describe su «guionado» de clases (cf. Gerbaudo 2007).



curso del año posterior, «Alrededor de 1930. Convergencias, emergencias, proyecciones y silencios» (Sarlo 1989). Un cruce de planos que ofrece una heurística pedagógicamente productiva: «fueron años de enorme creatividad en las que, efectivamente, en las clases se testeaban todas las hipótesis», confirma (2009) sin desconocer el fuerte modelado que desde la UBA se practicaba sobre la enseñanza de la literatura en Argentina.¹⁴ Una intervención mediada por esas transcripciones: «con los apuntes de María Teresa¹⁵ dio clase medio país» (2009), reconoce. Una constatación que, lejos de fastidiarla, corrobora la consistencia y el aporte de los planteos de la cátedra.

Un movimiento que no pasa desapercibido a Jorge Panesi quien, con su siempre elegante estilo, da cuenta no sólo de los muy diferentes lugares sino también de los muy diferentes tiempos de apropiación de estos planteos. Son justamente las clases de Enrique Pezzoni, reusadas por quienes no fueron sus alumnos muchos años después de dictadas, las que inspiran otra de sus derivas didácticas: en este caso, sobre el inevitable des-tiempo que atraviesa el acto pedagógico y sobre sus muy insospechados e incalculables derroteros (cf. Panesi 2009:67). Hay, en cierto modo, un arrojo en el acto de enseñar. Hay un deseo de «herencia» (cf. Derrida 2001) en el empeño en aprender que, según las posibilidades, cada uno reinventará a su manera. Cuando eso no acontece, cuando no hay transferencia, lo que queda es sólo «acreditación» que, aunque «exitosa», necesariamente condena al olvido y a la pérdida de los contenidos dado su des-anclaje de un universo de sentido ligado a las identificaciones y a la subjetividad.

5. Las clases en la investigación

No me canso de repetirlo: en los noventa cursar licenciaturas y doctorados en este país era una decisión entre melancólica y romántica atravesada por una mezcla de anacronismo, tenacidad, desconfianza respecto de las tesis que anunciaban el «fin de la historia» (Fukuyama) y apuesta a lo por-venir (Derrida 1993). Y en la

¹⁴ Por ejemplo, en una consulta reciente, Aymar de Llano cuenta que por los años ochenta los docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata viajaban a Buenos Aires para buscar las transcripciones fotocopiadas de estas clases.

¹⁵ María Teresa Gramuglio se desempeñó durante los primeros años de la universidad de la posdictadura como Profesora Asociada de la cátedra «Literatura argentina II» cuya Titular era Beatriz Sarlo (cf. Dalmaroni 2006a).



misma línea, y como en un juego de cajas chinas, vale la pena remarcarlo: recomponer el sistema científico fue una decisión política audaz (cf. Girbal). Recomponer el educativo, probablemente lleve más tiempo ya que los sectores involucrados no sólo son más en número sino que el colectivo al que se apunta es más heterogéneo (especialmente en lo que respecta a pertenencia institucional): factores que acentúan la complejidad de la reparación (cf. Filmus 1996, 1999; Puiggrós). Finalmente, y en cruce, valorizar lo que acontece en las clases como lugar de potenciación de prácticas es un proceso con buenas señales a la vista: la inclusión por Miguel Dalmaroni de las investigaciones ligadas a la enseñanza de la literatura como parte del campo literario (cf. 2009) unidas a su tesis sobre el sentido del trabajo universitario como crítico en relación con la formación docente (cf. 2006b); la presentación bajo el formato de «teóricos» magistrales a cargo de Ricardo Piglia alrededor de la novela argentina y de la literatura de Jorge Luis Borges en la Biblioteca Nacional dando lugar tanto a emisiones por parte de la TV Pública como a su edición en soporte video por el diario *Página /12* y en la Web por la propia Biblioteca (cf. Piglia 2012, 2013); la publicación en abril de 2013 en Buenos Aires del curso que Gilles Deleuze dictara sobre Michel Foucault un año después de su muerte (1985) en el marco de una colección llamada «Clases»; el financiamiento por parte de una editorial argentina de la traducción al español del *Seminario La bestia y el soberano* de Jacques Derrida (2008, 2010); las investigaciones sobre importación de teorías y construcción de cánones literarios y teóricos en aulas de literatura de formación superior unidas a la exhumación de materiales destinados a construir «archivos» (cf. Derrida 1995) con la doble exigencia de domiciliación y conservación en soporte resistente (Prósperi; Gerbaudo 2007b, 2008, 2011c, 2012a; Vitagliano; Podlubne; Avaro; Ingaramo 2012a, 2012b; Pagés; Parchuc 2013, 2014; Gastaldello) son algunas de ellas.

De cualquier manera falta, entre otros, un movimiento: el que permite visibilizar el papel de las clases en la circulación internacional de las ideas. No sólo las traducciones, las conferencias, los textos de divulgación (bajo la forma de diccionarios, antologías, escritos propedéuticos y apostillas que acompañan a clásicos de la teoría, etc.), las migraciones dentro o fuera del país con o sin instituciones patrocinantes (recordemos los movimientos forzados ligados a exilios y sus derivas —cf. Gerbaudo 2014a—) sino también los cursos con sus programas y en especial con sus clases (cuando es posible acceder a sus restos, es decir, a su traducción en soporte impreso, en audio o en filmación) son lugares a observar para recoger datos sobre cómo viaja (y por lo tanto, cómo se reinventa) un pensamiento (cf. Montaldo 2014).



Por ejemplo, las claves para entender el despliegue que logra la investigación literaria en la Argentina de los ochenta está cifrada en estos materiales que, unidos a las prácticas clandestinas desarrolladas en la «universidad de las catacumbas», dan cuenta tanto de la imponente actualización teórica y literaria de los planteos de entonces como de producción categorial y de movimientos críticos que sólo en algunos casos decantaron en publicaciones. Dicho de otro modo: son materiales no reducibles al rastreo de recepción y apropiación de teorías. Y como mamushkas, un ejemplo dentro del ejemplo: las conjeturas que derivan en la teoría de la posautonomía (Ludmer 2010a) son adelantadas por Ludmer en sus Seminarios de grado de 1985 (cf. Ludmer 1985b), se dejan entrever en varios pasajes de su clásico de 1988 y se retoman en su Seminario de Doctorado *Dos fases de la cultura latinoamericana: los 60 y hoy* (Ludmer 2012b). En la misma línea, aunque con otro movimiento: las tesis despuntadas en su escrito del 2000 sólo se desplegaron con detalle en sus clases (Ludmer 2012a) capturables en parte gracias a los recursos tecnológicos actuales vía la Web (cf. Gerbaudo 2014a).

Restos de transferencias. De prácticas que los alumnos de letras que cursaban en la Universidad de Buenos Aires en 1984 vivían como una «conquista» (Sarlo 2009), como la «salvación académica» (López 2006:193), como una «absoluta y descolocadora renovación intelectual» (Bombini). Traer a la memoria estos «cuentos» es también re-escribir el parte de aquella «guerra» (cf. Nofal) en la que Ludmer, Sarlo, Viñas y Panesi junto a María Teresa Gramuglio, Nicolás Rosa, Adolfo Prieto, Enrique Pezzoni y varios otros (cf. Gerbaudo 2014e), dieron batalla. Sin lugar a dudas en aquellas clases, formales o no formales, institucionalizadas o clandestinas, hablaron sobre aquello que no podían escribir mientras hicieron circular textos y «relatos» que no se podían exponer públicamente: la versión de Graciela Montaldo (2010) sobre la lectura de *Marxismo y literatura* sin sus tapas en los grupos de estudio de Sarlo es, quizás, el emblema de aquel ineludible y firme activismo.

Desde Francia, Sapiro reconoce esta marca a propósito de los cursos exhumados de Bourdieu. Un movimiento que acompaña con el énfasis puesto en su propia obsesión: la circulación internacional de las ideas, sus usos por nuevos lectores y la preocupación por la profesionalización¹⁶ de la investigación. Un movimiento que, a

¹⁶ Cuando hablo de «profesionalización» readapto los criterios seguidos por Alejandro Blanco en *Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina* (2006). En el capítulo «La sociología en la institución universitaria» señala que una disciplina se institucionaliza «una vez que puede ser estudiada



pesar de estos gestos, no presta todavía la debida atención a lo que sucede en esas otras usinas potenciadoras de transformación intelectual: las clases, ya sea en instituciones, ya sea en «formaciones» (Williams), rodeadas de las constricciones y de las im–posibilidades¹⁷ que, en cada caso, van marcando las diferentes circunstancias que inciden en los campos científicos, sólo en contadas ocasiones, legibles como autónomos (cf. Bourdieu 1997, 2001).

como un tema mayor más que como una materia adjunta; cuando es enseñada por profesores especializados en el tema y no por profesores que hacen de eso una tarea subsidiaria de su profesión principal; cuando existen oportunidades para la publicación en revistas especializadas antes que en revistas consagradas a otros temas; cuando hay financiamiento y provisión logística y administrativa para la investigación (...) a través de instituciones establecidas en lugar de que esos recursos provengan del propio investigador; y cuando existen oportunidades establecidas y remuneradas para su práctica así como una “demanda” relativa a los resultados de la investigación» (51). Cuando hablo de profesionalización del campo de las letras en una institución determinada hago referencia a la amalgama de estos factores y no a la presencia de uno o dos, de forma aislada. Por otro lado pongo el acento en la diagramación de programas de investigación con su correlato en publicaciones y en formación de recursos humanos sostenida en el tiempo como única vía para garantizar enseñanza y extensión de alto nivel (medidas según indicadores reajustados de institucionalización, profesionalización e incluso internacionalización —cf. Blanco, Sapiro y otros, Heilbron y otros, Schögler—) por contraste con la organización episódica de eventos y acciones.

17 Uso este término con el sentido positivo y potenciador que le confiere Jacques Derrida: en sus formulaciones lo «im–posible» no es un motivo desalentador. Por el contrario, da cuenta de lo que moviliza el deseo llevando a la acción y a la «decisión responsable». El guión que inscribe en la palabra subraya el carácter de travesía, de camino a des–andar: lo «im–posible», lejos de oponerse a lo posible, es la condición misma del «acontecimiento», del advenimiento de lo inesperado (1998a, 1998b): «Un événement ne méritait pas son nom, il ne ferait rien arriver s’il ne faisait que déployer, expliciter, actualiser ce qui était déjà possible (...). Pour qu’il y ait événement, il faut qu’il soit possible, bien sûr, mais aussi qu’il y ait une interruption exceptionnelle, absolument singulière, dans le régime de possibilité ; il faut que l’événement ne soit pas simplement possible (...). L’événement n’a rien a voir avec l’histoire, si on entend l’histoire comme processus téléologique. Il doit interrompre d’une certaine manière ce type l’histoire-là. C’est selon ses prémisses que j’ai pu parler, en particulière dans Spectres de Marx, de messianicité sans messianisme. Il faut donc que l’événement s’annonce aussi comme impossible ou que sa possibilité soit menacée» (1998b: 309).



Bibliografía (*)

- Andermann, Jens** (2003). «Crónica de un genocidio: últimas instantáneas de la frontera», en Julio Schavartzman, director. *La lucha de los lenguajes*. Vol. 2. *Historia crítica de la literatura Argentina*. Noé Jitrik, director. Buenos Aires: Emecé, 355–381.
- Antelo, Raúl** (2013). «El futuro de los posgrados y de la investigación literaria». Conferencia *Honoris Causa*. Mendoza: UNCuyo. En prensa.
- Avaro, Nora** (2014). «Estudio preliminar» a compilación de escritos de Adolfo Prieto. En prensa.
- Berger, John** (1972). *Modos de ver*. Barcelona: Gustavo Gilli, 2010. Traducción de Justo Beramendi.
- Blanco, Alejandro** (2006). *Razón y modernidad. Gino Germani y la sociología en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bombini, Gustavo** (2006). Entrevista. Investigación Beca Posdoctoral–CONICET.
- Bourdieu, Pierre** (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. París: INRA.
- . (2001). «Entretien: Sur l'esprit de la recherche», en Yvette Delsaut y Marie Cristine Rivière, editoras. *Bibliographie des travaux de Pierre Bourdieu suivi d'un entretien entre Pierre Bourdieu et Yvette Delsaut*. París: Les Temps des Cerises, 177–239.
- Carbone, Rocco y Ana Ojeda** (2010). *De Alfonsín al menemato (1983–2001)*. T. 7. *Literatura argentina Siglo XX*. David Viñas, director. Buenos Aires: Fundación Crónica General/Paradiso.
- CONADEP** (1985). *Nunca más. Informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de personas*. Buenos Aires: Eudeba.
- Caisso, Claudia y Nicolás Rosa** (1987). «De la constitution clandestine d'un nouvel objet». *Études françaises* 23: 249–265.
- Contreras, Sandra** (2014). Consulta. Investigación CIC–CONICET.
- Cragnolini, Mónica** (2014). «Intervenciones en la cultura: la desaparición de lo "propio" y la cuestión de la comunidad» [en línea]. *IX Argentino de literatura*. Santa Fe: UNL. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/argentino.pdf>
- Crenzel, Emilio** (2008). *La historia política del «Nunca más»: la memoria de las desapariciones en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI.



- Dalmaroni, Miguel** (2006a). «El largo camino del “silencio” al “consenso”. La recepción de Saer en Argentina (1964–1987)». *Glosa. El entenado (edición crítica)*. Julio Premat, coordinador. Archivos: Madrid. 607–664.
- . (2006b). *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- . (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- . (2010). «La literatura y sus restos (teoría, crítica, filosofía). A propósito de un libro de Ludmer (y de otros tres)» [en línea]. *Bazar americano*. Consultado el 5 de mayo de 2014 en http://www.bazaramericano.com/columnistas/dalmaroni_restos_2.htm
- Deleuze, Gilles** (1985). *El saber. Curso sobre Foucault*. T. 1. Buenos Aires: Cactus, 2013. Traducción de Pablo Ires y Sebastián Puentes.
- Delfino, Silvia** (1993). *Seminario Crítica y estudios culturales*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- De Llano, Aymará** (2014). Consulta. Investigación CIC–CONICET.
- Derrida, Jacques** (1967). *L'écriture et la différence*. París: Du Seuil. Traducción de Patricio Peñalver.
- . (1972). *La dissémination*. París: Du Seuil.
- . (1980). «Mochlos –ou le conflict des facultés». *Du droit à la philosophie*. París: Galilée, 397–438.
- . (1988). «Like the Sound of the Sea Deep within a Shell: Paul De Man's War». *Mémoires for Paul De Man*. Columbia University Press, 1989, 155–263. Traducción al inglés de Peggy Kamuf.
- . (1993). *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. París: Galilée.
- . (1996). «Notas sobre desconstrucción y pragmatismo», en Chantal Mouffe, compiladora. *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, 1998, 151–170. Traducción de Marcos Mayer.
- . (1998a). «Comme si c'était possible, “within such limits”». *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*. París: Galilée, 2001, 283–319.
- . (1998b). *Demeure. Maurice Blanchot*. París: Galilée.
- . (2001). *¡Palabra! Instantáneas filosóficas*. Madrid: Trotta. Traducción de Cristina de Peretti y Paco Vidarte.
- . (2003). *Genèses, généalogies, genres et le génie. Les secrets de l'archive*. París: Galilée.
- . (2008). *Séminaire La bête et le souverain. Volume I (2001–2002)*. París: Galilée.
- . (2010). *Séminaire La bête et le souverain. Volume II (2002–2003)*. París: Galilée.



- Filmus, Daniel** (1996). *Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos*. Buenos Aires: Troquel, 2010
- . (Comp.) (1999). *Los noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo*. Buenos Aires: FLACSO/Eudeba, 2003.
- Fukuyama, Francis** (1992). *La fin de la histoire et le dernier homme*. París: Flammarion. Traducción del inglés por Denis-Armand Canal.
- Gastaldello, Daniel** (2013). *La teoría de Charles S. Peirce en la enseñanza de grado en la universidad argentina (1993–2009)*. Tesis de Doctorado en curso. Dirección: Graciela Busaniche. Codirección: Analía Gerbaudo.
- Gerbaudo, Analía** (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: UNL.
- . (2007a). *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Universitas/Sarmiento/UNC.
- . (2007b). «Inconformistas, denunciacionistas, innovadores: Adolfo Prieto–David Viñas (1953–1970)» [en línea]. *Poslit. Revista electrónica de literaturas y pensamientos latinoamericanos* 2. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.ilcl.poslit.ucv.cl/html/numdos/articulogerbaudo.html>
- . (2008). «Enrique Pezzoni: inscripción y reinención (1950–1970)» [en línea]. *Borradores* 8/9. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Vol8-9/Estudios89-2008.htm>
- . (2011a). «Al margen de las garantías disciplinares, Josefina Ludmer». *Katatay. Revista crítica de literatura latinoamericana* 9, 83–93.
- . (2011b). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario/Santa Fe: Homo Sapiens/UNL.
- . (2011c). «Demarcaciones, enseñanza y literatura argentina (derivadas de una conversación sobre *El río sin orillas*)». *Boletín* 16. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.celarg.org/boletines/articulos.php?idb=25>
- . (2012a). «Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984–2003)» [en línea]. *Ensemble* 8. Dossier «Política educativa y dispositivos pedagógicos: transformaciones, usos y efectos», coordinado por Alejandra Birgin y Cintia Indarramendi. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://ensemble.educ.ar/?p=2719>
- . (2012b). «Modos de ver–ler–escutar a literatura (a cultura) argentina. Apontamientos a partir de un debate». *O Contemporâneo na crítica literária*. Sao Paulo: Iluminuras, 2012, 59–76.



- . (2013a) [en línea]. «El Derrida de Josefina Ludmer y otras figuraciones en las clases de los críticos (1984–1986)». *Primer Coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: UNL. Consultado el 5 de mayo de 2014 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/coloquio_cedintel_final.pdf
- . (2013b). «Funciones y sentidos de la Teoría Literaria. Una conversación entre Josefina Ludmer y Walter Mignolo» [en línea]. *Badebec* 5, 155–183. Consultado el 5 de mayo de 2014 en http://www.badebec.org/badebec_5/sitio/
- . (2013c). «Literatura y activismo intelectual en la Argentina de los 80. Notas a partir de *Lecturas críticas*. *Revista de Investigación y Teorías Literarias*» [en línea]. *Catedral Tomada. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana* 1. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://catedraltomada.pitt.edu/ojs/index.php/catedraltomada/issue/view/2>
- . (2013d). «Las insospechadas derivas de un “insulto” (o la teoría en las clases de David Viñas y algunos otros episodios)» [en línea]. Panel junto a María Celia Vázquez. *III Congreso Internacional Cuestiones Críticas*. Rosario: UNR. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://celarg.org/publicaciones/index.php>
- . (2014a). «Josefina Ludmer y el libro que se transformó en clase» (trabajo enviado a revista, en evaluación).
- . (2014b) «Josefina Ludmer y sus fantasías de nano–intervención en la universidad argentina de la posdictadura y después... (1984–2012)». *XL Congreso del Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana (I.I.L.I.) «La literatura Iberoamericana entre dos orillas»*. México: Colegio de México.
- . (2014c). «“Algunos problemas de teoría literaria”: mítico seminario y usina teórica de la universidad argentina de la posdictadura» (trabajo enviado a revista, en evaluación).
- . (2014d). «La contraofensiva parauniversitaria durante la última dictadura argentina: el caso de *Lecturas críticas*». *Revista Iberoamericana (Madrid)*. En prensa.
- . (Dir.) (2014e). *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945–2010)*. *Notas «en borrador» a partir de un primer relevamiento*. Santa Fe: UNL.
- . (2014f). «Sobre el eco persistente de una voz y otros envíos» [en línea]. *El taco en la breca* 1, 3–19. Consultado el 23 de agosto de 2014 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf
- . (2014g). «Los Estados de la Teoría (Tecnocracias corporativas, cientificismos y desconstrucción: repliegues y desmontajes en algunas escenas contemporáneas) [en línea]. *El taco en la breca* 1, 140–168. Consultado el 23 de agosto de 2014 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf
- Giordano, Alberto** (Comp.) (2010). *Los límites de la literatura*. Rosario: UNR.



- Girbal, Noemí** (2007). «Après la crise terminale, le système scientifique et technologique de l'Argentine (2001–2005)», en Diana Quattrocchi-Woisson, editora. *L'Argentine après la débâcle. Itinéraire d'une recomposition inédite*. París: Michel Houdiard, 368–382.
- Heilbron, Johan y otros** (2014). *Handbook of Indicators of the Internationalization of the Social and Human Sciences*. INTERCO SSH-EHESS.
- Ingaramo, Ángeles** (2012a). «La Didáctica de la Literatura en Argentina: de intervenciones fundacionales y mediaciones democráticas» [en línea]. *Álabe* 6. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/117/103>
- . (2012b). «Responsabilidades compartidas: el papel de los estudios literarios en la reflexión sobre la enseñanza de la literatura» [en línea]. *Badebec* 3. Consultado el 5 de mayo de 2014 en http://www.badebec.org/badebec_3/sitio/pdf/ingaramo.pdf
- Kaliman, Ricardo** (1999). «Identidades heterogéneas: aciertos e ilusiones del conocimiento local», *Revista de crítica literaria latinoamericana* 50, 113–119.
- Korn, Guillermo** (Comp.) (2007). *El peronismo clásico (1945–1955). Descamisados, gorilas y contreras*. T. 4. *Literatura argentina Siglo XX*. David Viñas, director. Buenos Aires: Fundación Crónica General/Paradiso.
- Link, Daniel** (1993). *Literator IV. El regreso (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires: Del eclipse.
- . (1994). *Literator V. La batalla final (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires: Del eclipse.
- . (2010a). «Hay que pasar el invierno» [en línea]. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://linkillo.blogspot.com/210/07/hay-que-pasar-el-invierno.html>
- . (2010b). «Sobremesa» [en línea]. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://linkillo.blogspot.com/2010/08/sobremesa.html>
- Litwin, Edith** (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- López, María Pía** (2007). *La década infame y los escritores suicidas (1930–1943)*. T. 3. *Literatura argentina Siglo XX*. David Viñas, director. Buenos Aires: Fundación Crónica General/Paradiso.
- López, Claudia** (2006). «La poesía, esa “zona blindada a las certezas”». *El hilo de la fábula* 8/9, 193–200.
- Ludmer, Josefina** (1984). «Prólogo». *Cien años de soledad. Una interpretación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1985, 9–12.
- . (1985a). «Algunos problemas de Teoría Literaria». Programa. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.



- . (1985b). «Algunos problemas de Teoría Literaria». Clases. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1985c). «Problemas del género gauchesco» (Seminario de Posgrado). Programa. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1988). *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Perfil, 2000.
- . (1994). *Las culturas de fin de siglo en América Latina*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- . (1997). Entrevista de Marily Martínez-Richter. *La caja de la escritura* [en línea]. Madrid: Iberoamericana. Consultado el 5 de mayo de 2014 en http://www.josefinaludmer.com/Josefina_Ludmer/entrevistas.html
- . (1999a). «Razones de una lectura desobediente» [en línea]. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.educ.ar/superior/biblioteca>
- . (1999b). *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires: Perfil.
- . (2000). «Prólogo a esta edición». *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Perfil, 9–14.
- . (2001). «El lugar de la resistencia». Entrevista de María Moreno. *Página /12*. Consultado el 5 de mayo de 2014 en http://www.enredaccion.com.ar/ejemplo/Josefina_Ludmer/resistencia.html
- . (2004). «Le Corps du délit» [en línea]. Entrevista de Annick Louis. *Vox. Théorie et Critique*. Consultado el 5 de mayo de 2014 en http://www.josefinaludmer.com/Josefina_Ludmer/entrevistas.html
- . (2005). «Un diálogo con Josefina Ludmer» [en línea]. Entrevista de Susana Haydu. *Ciberletras. Revista de Crítica literaria y de cultura* 13. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v13.html>
- . (2009). «Onetti 2009. Prólogo a la Segunda Edición». *Onetti. Los procesos de construcción del relato*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009, 9–14.
- . (2010a). *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- . (2010b). «Lo que viene después. Una periodización literaria» [en línea]. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://josefinaludmer.wordpress.com/2010/11/19/doctorado-honoris-causa>
- . (2010c). «Gauchos, indios y negros: alianzas y voces en las culturas latinoamericanas». *Seminario de Doctorado*. Programa. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Investigación CIC–CONICET, CD–ROM.
- . (2011a). «Gauchos, indios y negros: alianzas y voces en las culturas latinoamericanas». *Seminario de Doctorado*. Programa. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.



- . (2011b). «Literaturas posautónomas: otro estado de la escritura». *Colloque International Interdisciplinaire «L'objet littéraire aujourd'hui»*. París: CRAL/EHESS, 2011.
- . (2012a). «Gauchos, indios y negros. Alianzas y voces en las culturas latinoamericanas» [en línea]. Curso. Buenos Aires: UNSAM. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.unsam.edu.ar/lecturamundi/sitio/ludmer-josefina>
- . (2012b). «Lo que viene después» [en línea]. *Literatura y después. Reflexiones sobre el futuro de la literatura después del libro*. Sevilla: UNIA. Consultado el 5 de mayo de 2014 en http://ayp.unia.es/dmdocuments/litydes_doc03.pdf
- . (2012c). «Dos fases de la cultura latinoamericana: los 60 y hoy». *Seminario de Doctorado*. Programa. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (2013). «Gauchos, indios y negros: alianzas y voces en las culturas latinoamericanas» [en línea]. *Seminario de Doctorado*. Programa. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Consultado el 5 de mayo en <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/LUDMER.pdf>
- McGee Deutsch, Sandra** (2013). «La Junta de la V». Clase abierta de *Teoría Literaria I*. Santa Fe: CEDINTEL.
- Mendoza, Juan** (2010). *Maneras de leer en los 70. «El proyecto Literal»*. Tesis Doctoral. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Montaldo, Graciela** (Comp.) (1988). *Yrigoyen entre Borges y Arlt (1916-1930)*. T. 2. *Literatura argentina Siglo XX*. David Viñas, director. Buenos Aires: Fundación Crónica General/Paradiso, 2006.
- . (2010). Entrevista (por Analía Gerbaudo). Investigación CIC-CONICET.
- . (2014). «Teoría en fuga» [en línea]. *El taco en la breca* 1, 262-276. Consultado el 23 de agosto de 2014 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf
- Neiburg, Federico y Mariano Ben Plotkin** (Comps.) (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Nofal, Rossana** (2012). «Cuando el testimonio cuenta una guerra: la complejidad de las cosas». *El hilo de la fábula* 12, 91-101.
- Pagés, Mariano** (2012). *La literatura y la teoría en la enseñanza: Enrique Pezzoni en el Joaquín V. González 1973-1984*. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL) en proceso. Dirección: Analía Gerbaudo.
- Panesi, Jorge** (1985). «Algunos problemas de teoría literaria». Clase 18. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.



- . (1986). «Teoría y análisis literario». Cátedra C. Clases. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (2001). «Los protocolos de la crítica: los juegos narrativos de Tamara Kamenszain». *Boletín* 9, 104–115.
- . (2003). «Polémicas ocultas». *Boletín* 11, 7–15.
- . (2006). Entrevista. Investigación Beca Posdoctoral–CONICET.
- . (2009). «El texto y sus voces» [en línea]. *Espacios* 42, 66–69. Consultado el 24 de mayo de 2014 en <http://www.filo.uba.ar/contenidos/secretarias/seube/revistaespacios/PDF/42/42.9.pdf>
- . (2010a). «Verse como otra: Josefina Ludmer» [en línea]. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://josefinaludmer.wordpress.com/2010/11/19/d-otorado-honoris-causa>
- . (2013). Consulta. Investigación CIC–CONICET.
- Parchuc, Juan Pablo** (2013). «Los bordes del canon y las instituciones de la literatura» [en línea]. *III Congreso Cuestiones críticas*. Rosario: UNR. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://celarg.org/publicaciones/index.php>
- . (2014). «Dar margen: teoría literaria, crítica e instituciones» [en línea]. *El taco en la brea* 1, 89–107. Consultado el 23 de agosto de 2014 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf
- Pas, Hernán** (2010). «El riesgo bromista. Entre territorios, déicticos y valores “post”». *Katatay. Revista crítica de literatura latinoamericana* 8, 142–147.
- Piglia, Ricardo** (2012). *Escenas de la novela argentina. Clases abiertas* [en línea]. Buenos Aires: Página/12/BN/TV Pública, 2013. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.bn.gov.ar/escenas-de-la-novela-argentina.DVD>.
- . (2013). *Borges por Piglia* [en línea]. Buenos Aires: BN/TV Pública. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://www.bn.gov.ar/borges-por-piglia>
- Podlubne, Judith** (2013). «La lectora moderna. Apuntes para una biografía intelectual». *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** (2010). *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995–2010)*. Buenos Aires: Galerna.
- Prieto, Adolfo** (2006). Entrevista. Investigación Beca Posdoctoral–CONICET.
- Rinesi, Eduardo** (2003). *Política y tragedia. Hamlet entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires: Colihue.



- Ronnel, Avital** (2008). «Derridémocratie». *Colloque International Derrida Politique*. París: École Normale Supérieure.
- . (2011). «Entretien», en Vincent Kaufmann, director. *La faute à Mallarmé. L'aventure de la théorie littéraire*. París: Du Seuil, 290–296.
- Sapiro, Gisèle** (2012). Apertura. *Journée d'étude Internationale Penser l'État avec Pierre Bourdieu*. París: Collège de France. Consultado el 5 de mayo de 2014 en www.youtube.com/watch?v=wwtmtOafCjs
- Sapiro, Gisèle y otros** (2013). *Indicators of the Internationalization of an academic discipline in Social Sciences and Humanities*. París: INTERCO SSH–EHESS.
- Sarlo, Beatriz** (1987). «Literatura argentina II». Programa. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1988). *Una modernidad periférica. Buenos Aires 1920–1930*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- . (1989). «Literatura argentina II». Programa. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (2009). Entrevista. Investigación CIC–CONICET.
- Schögler, Rafael** (2014). *Handbook of Indicators of Institutionalization of Academic Disciplines in Social and Human Sciences*. INTERCO SSH–EHESS.
- Spada, Fernanda** (2014). Consulta. Investigación CIC–CONICET.
- Szurmuk, Mónica y Robert Mckee Irwin** (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México: Siglo XXI.
- . (2011). «Cultural Studies in Graduate Programmes in Latin America». *Cultural Studies* 22, 1–21.
- Topuzián, Marcelo** (2011). «Apostilla», en Gayatri Chakravorty Spivak. *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El cuenco de plata, 111–142.
- . (2014). «Imaginar lo literario después de la teoría». Conferencia. *Los invitados*. Segundo Ciclo de Teoría y Crítica Literarias. Santa Fe: CEDINTEL/FHUC/UNL. En prensa.
- Valencia, Leonardo** (2010). «Aquí Argentina» [en línea]. *Letras libres* 144, 93–94. Consultado el 24 de mayo de 2014 en <http://www.letraslibres.com/print/6497>
- Vidarte, Francisco** (2007). «Derriladacan. Contigüidades sintomáticas» [en línea], en Cristina De Peretti y Emilio Velasco, editores. *Conjunciones*. Madrid: Dickinson. Consultado el 23 de agosto de 2014 en <http://www.jacquesderrida.com.ar/comentarios/derridalacan.htm>
- . (2008). «De una cierta cadencia en deconstrucción», en Mónica Cragolini, compiladora. *Por amor a Derrida*. Buenos Aires: La cebra, 97–127.
- Viñas, David** (1982). *Indios, ejército y frontera*. Buenos Aires: Siglo XXI.



- . (1986a). «Literatura argentina I». Clases. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (1986b). «Literatura argentina I». Programa. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (2002). «Mi biblioteca perdida». *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*. Buenos Aires: Eudeba. 383-385.
- Vitagliano, Miguel** (2011). «Variaciones sobre un punto: notas de trabajo sobre teoría y crítica literaria». *Perspectivas actuales de la investigación literaria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 123-154.
- Williams, Raymond** (1977). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1980. Traducción de Pablo Di Masso.
- Zizek, Slavoj** (1999). *El acoso de las fantasías*. México: Siglo XXI. Traducción de Clea Braunstein Saal.
- Zubieta, Ana María** (2010). Texto Homenaje-Doctorado Honoris Causa [en línea]. Consultado el 5 de mayo de 2014 en <http://josefinaludmer.wordpress.com/2010/11/19/doctorado-honoris-causa>

(*) Los textos en inglés o en francés citados en español en el artículo e incluidos aquí sin indicación de traductor/a, responden a una versión propia.



La irrupción del mal. Análisis de una escena de *La celosía* de Alain Robbe-Grillet

BRUNO GROSSI

Universidad Nacional del Litoral

brunomilan@hotmail.com

Resumen

El «estilo Robbe-Grillet» ha sido simplificado y reducido con los años a la descripción obsesiva de un orden (geométrico, social, humano), es decir a la evasión de lo real vía la reproducción retórica e infinita del mundo. Estas representaciones incompletas han olvidado sobre todo el momento negativo, disruptivo y caótico presente en toda su obra (solapado en sus primeras novelas pero visible y preponderante desde su incursión en el cine). Esta lectura busca trazar ese momento fundacional de su obra, haciendo énfasis en una escena clave de *La celosía* (1957) en el cual el Mal (esa fuerza que, tal como la plantea Georges Bataille, atenta contra la razón y las leyes de convivencia impuestas por el hombre mismo) irrumpe con violencia para resignificar toda su obra e inscribirla en todo un linaje de vanguardistas malditos franceses.

Palabras claves: Robbe-Grillet / Mal / procedimientos / obra / imagen / malicia

*¿De dónde provienen la destrucción, la autodestrucción, la locura?
Del odio a la belleza. La belleza atrae el mal,
el deseo de deformar, de ensuciar.
~ Philippe Sollers*

*Al final, se trata de perseguir el exceso, de romper los límites, buscar
la coincidencia entre sujeto y objeto, esa forma de aspiración del
absoluto que se resuelve en la imposibilidad,
esto es, en su propia condena.
~ Rafael Conte*



Una constelación es un conjunto de estrellas independientes y sin relación entre sí que parecen formar una idea, un tema o un sistema a partir del punto de vista de quien mira; pero en otro sentido una constelación es también un gran espacio oscuro e informe entre las estrellas. El observador nocturno que contempla el cielo es consciente de la insignificancia de la estrella frente a la inmensidad y omnipresencia de la noche. Frente a ese continuum indiferenciado que se nos presenta opaco e inasible, el rayo que se recorta en la noche, efímero e irrepetible, nos revela por un breve tiempo la existencia velada del mundo.

Robbe-Grillet describe. Un hombre y una mujer aparecen en el centro de *La celosía* (1957). Se hace listado de sus gestos, de sus miradas, de sus nimias conversaciones. Entre ellos parece reinar la cordialidad y hasta por momentos la incomodidad. Se miran. Una mano alcanza una copa de vino a otra y por un momento éstas parecen rozarse. Comentan, cómplices, una novela que ambos han leído. Acuerdan ir a la ciudad en los próximos días para realizar algunos recados. De pronto se produce un corte y las mismas escenas vuelven a tener lugar, aunque éstas presentan variaciones, mínimas, imperceptibles, que van introduciendo leves modificaciones a los eventos. La disección obsesiva y posiblemente infinita de cada gesto, mirada y conversación parecen sugerir el acontecimiento: entre ese hombre y esa mujer existe una relación secreta.

La repetición de alguna manera siempre supone un tema, una profundidad, un sistema: sólo a partir de la asociación de hechos en una constelación el acontecimiento parece tener realmente lugar (Barthes); pero objetivamente no puede recuperarse mucho de esos encuentros: ¿hay indicios de la infidelidad o es la mirada del celoso la que obsesionada encuentra lo que desea encontrar? La mirada de alguna manera falsea el fenómeno, ve constelaciones donde allí sólo hay luces en la noche. Aquello que se describe sólo tiene sentido por lo tanto, si entendemos y nos identificamos con quien mira y describe.

Así, la construcción de la novela es perfecta desde un punto de vista estructural. Como un diamante, rígido y simétrico, sus múltiples caras parecen reflejar simultáneamente la parte y el todo. Limpidez que devuelve nuestra mirada y que en su refracción tiende a encandilar, a confundir a quien mira con lo mirado. De alguna manera la completa negatividad de la novela, su ausencia de aristas, de conflictos, de motivaciones, de mensajes, de ideologías visibles, parecen preparar el terreno para algún acontecimiento que otorgue significado al conjunto. La meseta perceptiva que la novela construye en nosotros induce la irregularidad, el paso en falso, la atonalidad. Necesitamos la excepción para percibir la regla, para hacerla visible.



Casi llegando a los segmentos finales de la novela e inmediatamente a continuación de una serie de escenas banales a tono con el resto del relato, surge este fragmento:

En su prisa por llegar primero a la meta, Franck acelera todavía más a la marca. Los tum-bos se vuelven más violentos. Sin embargo, él continúa acelerando. No ha visto, en la noche, el bache que interrumpe el centro de la pista. El coche da un salto, se desvía... En esta calzada defectuosa, el conductor no puede rectificar la dirección a tiempo. Y el turismo azul va a chocar, junto a la cuneta, contra un árbol de follaje rígido que apenas tiembla, a pesar de la violencia del choque.

Inmediatamente brotan las llamas. Toda la maleza es iluminada por ellas, en medio del crepitar del incendio que se propaga. Es el ruido que hace el ciempiés, de nuevo inmóvil en la pared, en el centro mismo de la pared.

Fijándose mejor, ese ruido se parece por igual a un jadeo que una crepitación: el cepillo ahora baja a su vez a lo largo de la cabellera suelta... (Robbe-Grillet:91)

¿Qué es este fragmento? ¿De dónde proviene esta descripción que no responde del todo a la lógica precedente del relato y que no deja consecuencias en el devenir de la historia? ¿Por qué fascina tanto? ¿Qué es lo que tiene que me perturba, me descoloca, me desgarrar hasta tal punto que me es imposible de olvidarlo? ¿Por qué, a pesar de su brevedad y su carácter meramente especulativo y hasta secundario, siento que enrarece todo la lectura de la novela?

La primera sensación que genera es la de la confusión y las múltiples preguntas: ¿Los dos protagonistas murieron o se salvaron del accidente? ¿En qué momento de la trama este evento tuvo lugar? Si murieron, ¿entonces el relato es sólo una mera retrospección de los hechos, es decir es el límite exterior, el presente de la enunciación que permite darle cierta coherencia temporal? ¿Pero no se dice en algún momento que ellos vuelven de este breve viaje que emprendieron a la ciudad? ¿O será otro viaje anterior? O ya llegado al extremo del anonadamiento lector ¿no me habré salteado o no habré entendido mal algún pasaje?

Como sea, el lector obsesivo regresará tras sus pasos para buscar algún indicio que se conecte, aunque sea lateralmente, con este evento y el lector ansioso seguirá adelante para buscar sus consecuencias futuras. Inevitablemente Robbe-Grillet decepcionará a ambos. Ni antes ni después encontramos el menor rastro del accidente. De alguna manera esa descripción abrupta y sorpresiva, tanto por la violencia de la escena como por lo inesperada en la lógica del relato, aparece como una incógnita, como el falso centro de la novela; justamente en su excentricidad con respecto al



todo es que ese fragmento comienza a volverse relevante y permite por lo tanto trazar una línea de fractura o un hiato que parece resignificar toda la novela.

Como un rayo que se recorta en la noche, la duración de la escena es breve e imposible de asimilar del todo durante su aparición, pero su fulguración ilumina retro y prospectivamente la opacidad que la rodea. Así como la imagen dialéctica benjaminiana da cuenta de la heterogeneidad temporal de la Historia, aquí el fragmento trabaja de forma similar haciendo visible no sólo las discontinuidades temporales de la narración (ya presentes de hecho desde el comienzo del relato al quebrar la linealidad cronológica), sino también la fragmentariedad y complejidad simbólica del mismo. Breve destello, fulguración o relampagueo en el que chocan y se desparrraman todos los tiempos con los cuales está construido el relato. Choque que hace visible *la auténtica historicidad de las cosas* por breves momentos antes de desaparecer o quedar veladas por el peso de la estructura general.

Walter Benjamin sostiene que el montaje de fragmentos heterogéneos y descontextualizados provoca un *shock* en el espectador al percibir violentamente algo nunca visto. Obviamente Benjamin está pensando en un montaje de cierta raigambre dadaísta en la que la heterogeneidad de los materiales sea evidente, pero aquí no estoy refiriéndome a un montaje en el interior de una misma imagen (o no estoy pensando solamente en eso), sino en un nivel narrativo. Es decir, es imposible sustraerse a la belleza lacónica y evocativa de ese camión prendiéndose fuego en el medio de la nada e iluminando las malezas que lo rodean. Es complicado además si uno ya ha transitado y se ha dejado corromper por la obra de Robbe-Grillet no imaginar (aunque nunca se lo explicita) los cuerpos de los amantes ardiendo dentro de ese camión.

Entonces eso nunca visto, ese desfase o disyunción entre el fragmento y el todo, su acausalidad, su extrañeza, hacen de esa imagen o fragmento un síntoma: se reconoce en su presencia la aparición de un pasado latente. La escena es el signo visible y exterior de un descentramiento, de un involuntarismo, de una batalla interior, de la irrupción de una larga duración (una supervivencia) en el presente del relato. El narrador, el marido celoso que se dedica a registrar las manifestaciones exteriores de aquello que lo rodea, decide mantenerse al margen, oculto y borrado del texto, pero son sus percepciones la que constituyen el relato. La subjetividad borrada del celoso se recupera por lo tanto no a través de la vía de la psicología (los celos del título, pero también resentimiento, bronca, impotencia, etc.) sino mediante las consecuencias exteriores del procedimiento obsesionante.



Pero no habría que entender el fragmento como un mero raptó de furia, como una excepción o errata en la novela o la simple ilustración de su tema, sino como aquello que constituye la poética de Robbe-Grillet, como el *punctum* sobre el cual todas sus descripciones pivotan y que justifican la extrañeza de su estilo. Es decir, por un lado la escritura sigue siendo neutra, impersonal, objetiva, desapasionada como en el resto de la narración, pero por otro lado aquí ocurre algo más: la malicia se hace presente, si ya no en el tono, sino en su emisión misma.

Según Georges Didi-Huberman la imagen-malicia es un malestar en la representación, un elemento heterogéneo que produce una cesura: ni interrupción ni pura virtualidad de la lógica imperante del relato, sino emergencia de un contrarritmo que hace posible el devenir-otro del mismo. La escena (y la reminiscencia cinematográfica no es casual, ya que podría pensarse al fragmento en dichos términos, como una imagen ralentizada o suspendida, o mejor: como una imagen de una inmovilización —de las que Robbe-Grillet es tan adepto—) genera o permite un des-montaje del relato: por un lado —como ya analizamos— un valor de choque, violencia y destrucción de todo un orden de cosas, pero también un valor de visibilidad, conocimiento y alejamiento que permite re-montar el relato, deconstruir su estructura, hacer recomenzar todo en sentido inverso (Didi-Huberman:174-175). El fragmento plagado por lo tanto de supervivencias, de contenidos fantasmáticos y sintomáticos, establece un límite, un surco, un antes y un después, no sólo en la novela, sino también en la obra misma de Robbe-Grillet. Ese fragmento funciona metonímicamente como el *ethos* oculto, apenas perceptible que animaba sus primeras novelas y que va a ser central en el resto de su obra tanto novelística como cinematográfica.

Ahora bien, a través de los años el «estilo Robbe-Grillet» ha sido simplificado y reducido a la descripción obsesiva de un orden (geométrico, social, humano), es decir a la evasión de lo real vía la reproducción retórica e infinita del mundo. Esa era de alguna manera una de las tesis de Jean Bloch-Michel cuando sostenía que a pesar del intento de Robbe-Grillet de restituir críticamente el mundo contemporáneo del hastío en toda su verdad «no existe [en su obra] ni polémica, ni denuncia, ni mixtificación. No puede haberlas, puesto que su finalidad consiste en dar una imagen exacta, simétrica y homóloga de ese mundo» (72). Es decir, aun cuando los escritores de la *nouveau roman* se identificaran con posiciones progresistas y vieran sus textos como complejas reflexiones con respecto al estado del mundo, la adecuación de sus obras al objeto de su análisis, la ausencia de toda polémica e incluso la repulsa de toda intención de este orden, generaba la sensación de complicidad con aquello que se buscaba criticar.



Algo similar planteaban Borges y Bioy Casares en «Una tarde con Ramón Bonavena». En dicho cuento un escritor excéntrico y poco conocido llamado Ramón Bonavena cuenta en una entrevista cómo, ante la dificultad ontológica de expresar en su novela la complejidad psicológica y política de un simple conflicto rural, decide entregarse por lo tanto a la no menos compleja descripción de un ángulo de su escritorio y de los objetos que allí se disponen; el resultado es una obra de seis volúmenes. No es muy difícil ver el tiro por elevación por el cual Borges y Bioy ven en la tendencia descriptivista de la nueva generación de escritores (de la cual Robbe-Grillet es su máximo exponente) una falsa solución a los clásicos problemas de la representación. El escritor objetivista, parecen decir los argentinos, se ha desconectado de la experiencia de lo real y su literatura se pierde en farragosos párrafos que parecen meramente duplicar el mundo. Pero en el reverso de la crítica se esconde un elogio: a fuerza de extremar «el afán mimético, Bonavena alcanza una iluminación moderna, afín a su nominalismo: la literatura no puede representar sino presentar, lo real se destruye y se disuelve en lo ficticio» (Speranza).

Lo que se produce con Ramón Bonavena o Robbe-Grillet es de alguna manera la absolutización del discurso literario. El trabajo que la literatura produce sobre el lenguaje permite la constitución de un universo propio, con sus propias reglas, sin ningún tipo de condiciones, restricciones o límites. Dice Georges Bataille:

Únicamente la literatura puede poner al desnudo el mecanismo de la transgresión de la ley (sin transgresión, la ley no tendría finalidad), independientemente de un orden que hay que crear (...) La literatura al ser inorgánica, es irresponsable. Nada pesa sobre ella. Puede decirlo todo. (43)

Por lo tanto, ese mundo de perversión y mal no es una mera evasión o exilio del mundo, sino una mera desviación que permite reencontrarse más intensamente con él.

De este modo, representaciones incompletas como las de Jean Bloch-Michel, Claude Mauriac o Ernesto Sábato han olvidado sobre todo el momento negativo, disruptivo y caótico presente en toda su obra. El fragmento analizado funciona en este caso como su símbolo perfecto. Eso que adviene y que es de naturaleza extraña, ilógica, atenta contra la razón y las leyes de convivencia impuestas por el hombre mismo. Esa fuerza es denominada por Georges Bataille como «el mal».

Esta violencia latente en la obra de Robbe-Grillet se opone a la estructuración minuciosa de la novela (aunque guarda, como intento demostrar, una relación de coherencia con ella), al orden riguroso planteado, a la razón, a la ley moral. Bataille sostiene que «la humanidad persigue dos fines, uno de los cuales, negativo, es con-



servar la vida (evitar la muerte) y el otro, positivo, es aumentar su intensidad. Estos dos fines no son contradictorios. Pero la intensidad jamás se ha aumentado sin peligro» (111). El fragmento funciona en algún punto como la impugnación de ese orden, de ese carácter razonable del mundo, a la vez que exalta la intensidad del puro presente, del exceso, del extravío y de la violencia que no puede ser atenuada por ninguna componenda, por ningún acuerdo con la sociedad organizada. En esos momentos de «ruptura y muerte, lo recobrado es siempre la inocencia y la embriaguez del ser. El ser aislado [que] se pierde en algo distinto a él» (45).

Podríamos decir, por lo tanto, que hay en Robbe-Grillet una tensión dialéctica entre el orden y el desorden. Ya sea desde la transgresión moral (conspiraciones, violaciones y muertes) a un orden razonable que se nos impone como verosímil y homologable (al menos en forma superficial) a una estética realista (como es el caso de *La celosía*), o el movimiento entrópico por el cual el orden narrativo construido pacientemente parece desintegrarse apenas comienza a desarrollar demasiada forma (que es lo que comienza a ocurrir desde el film *TransEuropa Express* en adelante); lo que hace Robbe-Grillet es hacer visible el propio artificio del arte, ponerlo en primer plano al construir un mundo en el que el orden causal o cronológico ya no se presente como natural y el único posible. En este sentido, Mireille Latil-Le Dantec sostiene que

Nothing justifies the narrative text other than itself. It seeks no resemblance, deriving its truth only from itself. It comes from nowhere. It is a mental space, the rendezvous of viewpoints successively adopted or abandoned by an imaginaire who has no support other than himself, and who creates his own world. (en Morrissette:11).

Puede decirse, por lo tanto, que el estilo de Robbe-Grillet es más cercano a Kafka que a Beckett. Mientras en el escritor irlandés toda referencia con el mundo exterior ha sido degradada y empobrecida, lo que nos perturba de Kafka es la relativa continuidad que se establece con lo real. Robbe-Grillet, por su parte, realiza un trabajo con la descripción fenomenológica de la realidad en la que uno puede percibir cierto afán de verosimilitud que, a pesar de todos los meandros narrativos y temporales, conectan su obra con la tradición realista. Esa identificación con el mundo representado es lo que genera en definitiva el *shock*; entre las descripciones supuestamente banales que abundan en sus relatos y la irrupción de esos momentos mencionados de maldad irracional se produce una distancia irreconciliable.

Visto desde este prisma interpretativo que la escena de *La celosía* nos plantea, su obra exige ser repensada completamente. Si en un primer momento el policial



era la macroestructura genérica a partir del cual leíamos *Las gomas* (1953) o *El mirón* (1955), ya no podemos seguir pensando el enigma que estructuraban dichas novelas en clave de ocultamiento y desenmascaramiento. De hecho la adolescente asesinada brutalmente (con signos de violación incluida) en su segunda novela, ya indicaba cierta tendencia de su obra de acercarse a los extremos, de involucrar al lector en una posición que mediaba entre la identificación y la confusión. A su vez, a partir de *El año pasado en Marienbad* (1961) los *lei motifs* de la conspiración que desafía el orden que en un principio podían aparecer como un ejercicio retórico para mantener en marcha el relato, o la obsesión por el cuerpo femenino que era visto superficialmente como mera objetivación y misoginia, adquiere significaciones completamente distintas. Inclusive descripciones que en una primera lectura podrían considerarse irrelevantes o neutras, adquieren un matiz diferente; pensemos sino por ejemplo, en las que preceden a la escena puntualmente analizada:

Franck, sin decir una palabra, se levanta, toma su servilleta, la arrolla en tampón mientras se acerca con silenciosos pasos y aplasta al animal contra la pared. Luego, con el pie, aplasta al animal contra el suelo de la habitación.

La mano de afiladas falanges se ha crispado sobre la tela blanca. Los cinco dedos abiertos se han cerrado sobre sí mismos, con tanta fuerza que han arrastrado consigo la tela; ésta queda plegada en cinco haces de surcos convergentes (Robbe-Grillet:91)

La mano y el pie que aplastan brutalmente al animal; la mano afilada, crispada que se cierra sobre sí misma. Nuevamente una inflexión que da cuenta de un contenido sintomático, turbulento, lleno de malicia, pero también la dialéctica presente entre dos movimientos antitéticos (de los pasos silenciosos al gesto brutal, los dedos abiertos se tensan y aprietan con fuerza la tela blanca) y un montaje que genera la continuidad —y a veces la ambivalencia, la indiscernibilidad— de dos gestos.

Es interesante pensar que en el imaginario literario el «estilo Robbe-Grillet» se encontraba asociado indefectiblemente con el orden, la línea recta, la geometría, la claridad, la serenidad, la racionalidad, el plan formal riguroso, la literatura pura desconectada del mundo, en suma, todas características que hacían de alguna manera de Robbe-Grillet el escritor apolíneo por excelencia. Pero pensarlo, como lo hemos venido señalando, a partir de la dimensión de lo dionisiaco, en la que la narración comienza a ser vista en sus aspectos oscuros, instintivos, irracionales, excesivos, desbordantes permiten otorgarle matices que devuelven un Robbe-Grillet renovado. Esta lectura permite conectar su obra con una tradición narrativa que se inicia en



Sade, Baudelaire y Lautréamont en el siglo XIX y continúa en el siglo XX a través de Céline, Bataille, Klossowski y se prolonga con Sollers, Guyotat o Houellebecq.

Al final del largo equívoco sobre el conservadurismo se encuentra el sueño de un deseo destructivo, en que la conspiración, el asesinato, la tortura, la violación y la pederastia se hacen uno. La prohibición diviniza aquello a lo que prohíbe el acceso, sostenía Bataille (37). Metáforas (o no del todo) sobre la transgresión de un orden y de una razón; límites que la literatura pone en discusión para expresar las posibilidades infinitas del pensamiento.

Bibliografía

- Bataille, Georges** (1957). *La literatura y el mal*. Buenos Aires: elaleph.com, 2002.
- Barthes, Roland** (1964). *Ensayos críticos*. Buenos Aires: Seix Barral, 1983.
- Bloch-Michel, Jean** (1963). *La «nueva novela»*. Madrid: Guadarrama, 1967.
- Borges, Jorge Luis y Bioy Casares** (1967). *Crónicas de Bustos Domecq*. Buenos Aires: Losada.
- Didi-Huberman, Georges** (2000). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011.
- Diez, Simón** (2014). «Walter Benjamin y la imagen dialéctica: Una aproximación metódica» [en línea]. Bogotá: Universidad del Rosario. Consultado el 27 de mayo de 2014 en https://www.academia.edu/4770339/Wa._Benjamin_y_la_imagen_dialectica_Una_aproximacion_metodica
- Mauriac, Claude** (1969). *La aliteratura contemporánea*. Madrid: Guadarrama, 1972.
- Morrisette, Bruce** (1967). «The Evolution of Narrative Viewpoint in Robbe-Grillet». *Novel: A Forum on Fiction* 1, 24–33.
- Nietzsche, Friedrich** (1872). *El nacimiento de la tragedia*. Buenos Aires: EDAF, 2011.
- Robbe-Grillet, Alain** (1957). *La celosía*. Barcelona: Seix Barral, 1970.
- Robbe-Grillet, Alain y Bruce Morrisette** (1977). «Order and Disorder in Film and Fiction» *Critical Inquiry* 1, 1–20.
- Sábato, Ernesto** (1963). «Las pretensiones de Robbe-Grillet». *El escritor y sus fantasmas*. Buenos Aires: Seix Barral, 2006, 36–49.
- Speranza, Graciela** (2006). «Por un realismo idiota» [en línea]. *Otra Parte* 8. Consultado el 29 de mayo de 2014 en <http://www.revistaotraparte.com/n%C2%BA-8-oto%C3%B1o-2006/por-un-realismo-idiota>



Problemas de contacto entre la Teoría Literaria y la Didáctica de la Literatura: avances sobre el análisis de un caso

ÁNGELES INGARAMO

Universidad Nacional del Litoral – CONICET

angieingaramo@hotmail.com

Resumen

Esta ponencia presenta una serie de decisiones metodológicas en torno a una investigación doctoral en curso que detecta los impactos de la importación de teorías literarias en la conformación de la Didáctica de la Literatura en la Universidad argentina. El estudio aborda la mencionada problemática en el período 1995–2001 y selecciona para su análisis un caso paradigmático de estudio, el de la cátedra de «Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Letras» de la Universidad Nacional de La Plata.

En esta ocasión, nos interesa particularmente evidenciar las decisiones que se asumieron en lo que refiere al trazado y justificación del período de estudio propuesto, formulando para dicho fin una serie de preguntas que abordamos: ¿Formular la selección temporal de la investigación en términos de encapsulamiento, o de cruce y apertura disciplinar? ¿Plantear la selección temporal tomando como base el acontecer inmediato de ciertos sucesos que jalónaron la historia del país; o hacerlo desde la búsqueda de los impactos de los mismos en los momentos posteriores a su acontecer? Y, finalmente, ¿por qué situar el estudio de la problemática que recorta esta investigación entre los años 1995 y 2001?

Palabras clave: periodización temporal / decisiones metodológicas / Didáctica de la literatura / Teoría literaria / historia argentina reciente



Decisiones en torno a una investigación en curso

Investigar es tomar decisiones

~ Gerbaudo 2014

Si bien en los últimos años distintos estudios sistemáticos vienen mapeando en el país los saberes teórico-literarios que se recuperan en el interior de las clases escolares de literatura (Bombini 1989, 1995, 1997, 2004, 2006; Gerbaudo 2006, 2011; Cuesta 2003, 2011; entre otros), desconocemos cuáles son los que se retoman en las aulas universitarias de Didáctica de la Literatura y cuáles los «problemas de contacto» (Panesi) que desde allí se evidencian entre esta disciplina y la Teoría y la Crítica Literarias. Atendiendo a dicha falta, este estudio se propone detectar el impacto de la importación y «traducción» (Gaspar) de teorías literarias en la conformación de la cátedra de *Planificación didáctica y prácticas de la enseñanza en Letras* de la Universidad Nacional de La Plata entre los años 1995–2001.¹

Una de las primeras problemáticas asistidas durante al armado de la investigación fue la de la delimitación del período de estudio. La cuestión suponía un ejercicio de vigilancia epistemológica que asegurara la necesaria articulación entre las decisiones metodológicas y las implicancias de los conceptos que conforman el núcleo duro de la investigación. En dicho proceso, la categoría de «cultura» (Williams 1980, 1981) resultó determinante. En detalle, la «reescritura categorial» (Gerbaudo 2011) expansiva² del concepto realizada por Raymond Williams (1980, 1981) posi-

¹ Aunque en sus orígenes la investigación se propuso la reconstrucción de esa historia de préstamos y «apropiaciones» teóricas (Gerbaudo 2006) en las cuatro universidades públicas que por sus tradiciones institucionales se consideran como las más destacables del país, el análisis de los primeros datos arrojados demostró que la cátedra de «Planificación didáctica y prácticas de la Enseñanza en Letras» de la Universidad de La Plata resultaba un «caso» (Stake) de análisis lo insuficientemente ineludible, paradigmático y distintivo como para focalizar nuestra atención en ese espacio. Lo particular de la cátedra en lo que al interés de esta investigación respecta es que en sus programas, a diferencia del resto, se manifiesta una tendencia dominante a no incorporar directamente los aportes derivados de la importación de teorías de los campos de la Teoría y la Crítica Literarias, sino a través de textos que hacían otra cosa con los mismos: construían conocimiento sobre la enseñanza de la literatura. Las derivas de este accionar han de ser destacadas, en tanto el gesto contribuía a reconocer la existencia de un campo disciplinar específico en el país, que se iba conformando desde «instituciones» y «formaciones» (Williams 1981).

² Considerando a la «cultura» como un *sistema signifiante* a través del cual un orden social se experimenta, comunica y reproduce, Williams incluye bajo su denominación múltiples prácticas que exceden lo tradicionalmente concebido como tal. «Culturales» son desde esta perspectiva no sólo a las artes y formas entonces más habituales de producción intelectual, sino también a otras prácticas significantes que se identifican ahora como parte de ese campo complejo y extendido que es la «cultura»: «desde el lenguaje, pasando por las artes y la filosofía, hasta el periodismo, la moda y la publicidad» (1981:13).



bilitó para este estudio la identificación de las prácticas áulico–educativas como «culturales»; es decir, como prácticas que gozan de un papel activo en la conformación de un orden social determinado (Williams 1979, 1981).³ El reconocimiento de esa dimensión formativa o constituyente tuvo dos implicancias a la hora de dirimir las cuestiones teórico–metodológicas de la investigación: por un lado, supuso reconocer que si esas prácticas áulico–educativas poseen un papel activo en la conformación del orden social, entonces el estudio propuesto no necesariamente debía elaborar su selección temporal desde y hacia el interior de los límites del campo disciplinar de la Didáctica de la Literatura. Al contrario. Podría afirmarse que desde la perspectiva señalada resulta más productivo observar la relación que se gesta entre las prácticas y ese orden social que contribuye a conformar. Asistimos así a un giro en la mirada que permite reconocer esas praxis como un objeto de estudio legítimo y significativo en la reconstrucción del pasado reciente. En ese sentido, la investigación presenta una «vista del pasado» (Sarlo) desde el abordaje del objeto de estudio que contribuye al desarrollo de la Didáctica de la Literatura y la Teoría y Crítica Literarias como campos en sí mismos; pero también a otras áreas disciplinares sobre las que ejerce un efecto gravitatorio (Estudios de memoria, historia argentina reciente, historia de la educación argentina, Sociología de la cultura).

Por otro lado, frente a la alternativa de formular la selección temporal de la investigación tomando como base la irrupción inmediata de una serie de sucesos que en los relatos de historiadores, sociólogos, filósofos, economistas, flexionan la historia del país; o hacerlo desde la búsqueda de la precisión de los impactos de esos hechos en los momentos posteriores a su acontecer, este estudio se volcó hacia la primera opción. Una resolución que se explica desde el interés de la investigación

³ Las prácticas culturales no constituyen para Williams el reflejo de un orden social ya establecido, sino que se reconocen como elementos esenciales de su propia constitución. En *Cultura y Sociedad. 1780–1950. De Coleridge a Orwell* (1980), al realizar una revisión de los modos más usuales de abordar la cultura en las producciones sociológicas del momento, el autor declara: «una definición “ideal” que intente abstraer el proceso descrito por ella de su encarnación en sociedades específicas que le dan forma (...) me parece inaceptable. Una definición “documental” que sólo dé valor a los registros escritos y pintados, y separe este ámbito del resto de la vida del hombre en sociedad, es igualmente inaceptable. Por último, una definición “social” que aborde el proceso general o el conjunto del arte y el aprendizaje como un mero subproducto, un reflejo pasivo de los verdaderos intereses de la sociedad, también me parece errónea. Por más dificultades que la tarea presente en la práctica, debemos tratar de ver el proceso como un todo y relacionar nuestros estudios específicos —si no explícitamente, sí al menos a través de una referencia última— con la organización real y compleja» (53).

Como ya hemos destacado, la adopción de este concepto supuso para este estudio la posibilidad de comprender a las prácticas áulico–educativas como prácticas culturales formativas del orden social; es decir, como praxis que ocurren dentro de la sociedad y que contribuyen a darle su forma.



por los ademanes del objeto en una coyuntura social de la que lo reconocemos como elemento constitutivo y constituyente, y no como un mero subproducto posterior.

Siguiendo las reflexiones presentadas, esta investigación selecciona los años 1995–2001 por tratarse de un período históricamente descollante en términos de creciente rechazo a escala nacional hacia los resultados de la aplicación de las políticas neoliberales en el territorio argentino. Más específicamente, se identificó el año 1995 como el momento en que comienzan a manifestarse los primeros signos de resistencia con significativo alcance a nivel extra provincial hacia el orden político–económico imperante; una negativa que se acentúa en el período y que encuentra su máxima expresión en las manifestaciones del año 2001.

Delimitación del período de estudio

Interesa destacar cuáles son los sucesos claves que selecciona este estudio para su apertura y cierre temporal para luego presentar una aproximación al clima de época desde la identificación de una serie de hechos que tuvieron lugar en desde esa coyuntura.

La investigación fija su apertura en el año 1995 con las primeras manifestaciones de resistencia con significativo alcance a escala nacional hacia los resultados de la aplicación de las políticas neoliberales.⁴ Esos signos iniciales se perciben, por un lado, en los resultados de tres elecciones que tuvieron lugar a fines de ese mismo año y que demostraron que el oficialismo perdía parte de su apoyo en distintos espacios del plano nacional. Por otro lado, en la caída de la aprobación pública que venía exhibiendo el gobierno presidencial hasta los inicios de ese mismo año.

En lo que respecta a lo primero, el Partido Justicialista sufrió a final de 1995 tres derrotas electorales (Tucumán, Chaco y Capital Federal —Mayer—) que enten-

⁴ Resulta fundamental advertir que si bien autores como Adrián Piva (2012), o Maristella Svampa (2005) sitúan en el año 1993 la emergencia de manifestaciones de protesta precursoras en su carácter de lucha a la revuelta de 2001,⁴ esos conflictos no alcanzaron entonces un acompañamiento o impacto significativo a nivel nacional. Maristella Svampa y Santiago Pereyra (2003) explican tal dispersión a partir de los esfuerzos del «régimen menemista» (Svampa y Pereyra 2003) por descentralizar y desestructurar la relación Estado provincial/Estado nacional: «Esta asincronía y diseminación era producto del proceso de descentralización administrativa, pues éste abrió un espacio entre la política nacional y la política provincial marcado por las diferentes temporalidades, así como por las múltiples instancias de negociación que permitieron tal dispersión al tiempo que dificultaron que se desarrollara una estrategia global de confrontación con el modelo económico»⁴ (26).



demos aquí como los primeros síntomas de rechazo en urnas a la gestión de tipo neoliberal que identificaba al gobierno menemista.⁵

En cuanto a lo segundo, tal como Manuel Mora y Araujo lo advierte, en 1995 el descontento público se expresó a nivel de aceptación al gobierno nacional. Luego de las elecciones presidenciales del 14 de Mayo de 1995 la tasa de aprobación se desplomó y fluctuó por varios años niveles del orden del 20 %. Un número significativo si se compara con el 70 % del que gozaba escaso tiempo atrás.

Esta puesta de manifiesto a escala nacional de los límites de la hegemonía neoliberal, invita a ser leída en articulación con los efectos de «la crisis del Tequila» que comenzaron a visibilizarse a partir del segundo trimestre de 1995. El hecho, con sus derivaciones en términos de refracción del Producto Bruto Interno, fuga de divisas, caída de las reservas y alza en la tasa de desempleo, evidenció a gran escala las desventajas de un modelo económico dependiente de los flujos externos (Romero 2001, Novaro). Analizando los comportamientos de asalariados y desocupados durante el período, Adrián Piva (2009) señala que a partir de dicha crisis se inicia en el país una etapa caracterizada por la caída del salario real de los sectores medios, la estabilización de las altas tasas de desempleo, el empobrecimiento absoluto de los hogares más vulnerables, la tendencia a la centralización del capital y la extensión e intensificación de la jornada laboral. A diferencia de los inicios de la década de los noventa cuando el aumento del desempleo y de la precariedad laboral fue acompañado por un alza en los ingresos reales de una franja de la sociedad, este período será plenamente recesivo en dichos términos.

Por su parte, y de forma coincidente, Maristella Svampa (2005) identificará el año 1995 como una etapa en que la que el crecimiento del país se estanca, incrementándose la proporción de hogares pobres al 27 % (Lozano 2005, cf. Svampa 2005) y dándose lugar a un estrepitoso aumento en la tasa de desempleo.

En lo que respecta a la fecha de cierre, la investigación selecciona el año 2001 por tratarse del momento de máximo rechazo a nivel nacional hacia los resultados del modelo de país entonces vigente. La revuelta que tuvo lugar el 19 y 20 de di-

⁵ Por un lado, en la Provincia de Tucumán —un distrito históricamente peronista— en el que Ramón Bautista Ortega (PJ) entrega la gobernación de la provincia a Antonio Domingo Bussi (Defensa Provincial—Bandera Blanca). Por otra parte, en la Provincia de Chaco, donde el gobernador precursor, Ronaldo Tauguinas (PACh) —no directamente adscripto al Partido Justicialista pero caro actor de políticas económicas de corte neoliberal—, será reemplazado por el candidato de la Unión Cívica Radical, Ángel Rozas. Finalmente, en las elecciones para Diputados Nacionales de Capital Federal en las que el Partido Justicialista había obtenido el triunfo en el año 1993, pasando a ser derrotado por amplia diferencia por la fórmula del FREPASO.



ciembre de dicho año se concibe aquí no sólo el resultado de una construcción acumulativa de insurrecciones y rechazos (Svampa, 2013), sino también como un «acontecimiento»⁶ (Derrida 1997, cf. Gerbaudo 2010, Morin) por la dimensión asombrosa y radical que asumió en términos de confluencia de actores, de reclamos, de formatos de protesta (Svampa 2013). En este sentido, resultan ilustrativas las declaraciones que Andrea Giunta realiza en su texto *Poscrisis. Arte argentino después de 2001*, pues reconoce en estos sucesos una dimensión traumática que irrumpe y marca la vida los sujetos: «La dimensión del trauma de 2001 puede medirse en el hecho de que muchos recuerdan exactamente qué estaban haciendo el 19 y 20 de diciembre» (28). A esta afirmación se les suman otras, destacando la percepción generalizada en el momento de un radical cambio de escena, de un nuevo punto de partida (Giunta), de un corrimiento en el límite de lo posible (Svampa 2013). Luego de un neoliberalismo propulsor de una actitud pasiva frente a la política (Cavarozzi 2007), el «estallido» de 2001 ponía de manifiesto el rechazo hacia lo que Guillermo O'Donnell denominó como «democracia delegativa». La sociedad aspiraba a recuperar su capacidad de acción, tramando otros modos de relación con lo político que se evidenciaban en la organización estructural de iniciativas y agrupaciones con gran visibilidad en el momento (asambleas barriales, fábricas recuperadas, colectivos culturales). La acción directa, la organización de tipo horizontal y solidaria, y la búsqueda de consenso, resultaban las opciones más recurrentes en una sociedad que se proponía «pensarlo todo nuevamente» (Giunta).

Una aproximación al clima de época del momento

La segunda mitad de la década de los noventa y los primeros años del cambio de siglo constituyen una etapa de la historia argentina en la que el modelo económico impulsado por la última dictadura militar (1976–1983) y actuado en democracia por el gobierno de Carlos Saúl Menem (1989–1999) exhibió sus más radicales consecuencias en materia de desempleo, pobreza, desindustrialización y polarización social. Si bien el menemismo había abanderado durante su campaña electoral prome-

⁶ Dicha categoría nos permite designar «la emergencia de algo que, dado que no tiene posibilidad de ser asido dentro de lo existente, se asocia a la monstruosidad que desbarata los nombres y las categorías existentes» (Derrida 1997, cf. Gerbaudo 2010:6). Una aproximación que se relaciona fuertemente con lo de inesperado, sorpresivo e impredecible, que autores como Edgar Morin le asignan: «toute explication qui élimine la surprise et l'incongruité de l'événement est une interprétation qui élimine la information que devrait nous apporter l'événement» (Morin:65).



sas de tipo populistas y nacionalistas (el «salariazó», la revolución productiva, la reducción de impuestos, la recuperación de Malvinas —Mayer, Novaro, Cavarozzi 1997—), el anuncio de un pacto con la mayor corporación privada del país —Bonge y Born— y la presencia del ultraliberal Álvaro Alsogaray en el palco presidencial, presagiaban el tipo de políticas que se impondrían durante los próximos años (Russo).

Siguiendo los lineamientos del «Consenso de Washington» y en sintonía con lo actuado por otros países de la región, Argentina asumió desde finales de los años ochenta un plan de reformas que suponía la sustitución de la «matriz Estado-Céntrica» (Cavarozzi 1997) por el establecimiento de una sociedad de mercado. Con dicho fin se sancionaron la Ley de Reforma de Estado y la Ley de Emergencia Económica que habilitaron principalmente la privatización de empresas públicas, la desregularización de los mercados, la descentralización de los servicios públicos y la suspensión de varios subsidios estatales (Mayer). Tomando como base este encuadre legal, Menem redujo al máximo las funciones del Estado, realizó una privatización descontrolada de empresas estatales (Romero 2013:76), quitó los regímenes arancelarios y de promoción que protegían el sector industrial interno y abrió la economía argentina al juego irrestricto de capitales. La ejecución de estas medidas consolidó la clausura de un modelo de «crecimiento hacia adentro» (Del Cueto y Luzzi) y significó el cierre de un gran número de empresas y la libre posibilidad de despido de personal por parte de las empresas privatizadas. En dicho contexto, lo que caracteriza al período de estudio (1995–2001) es la emergencia y consolidación de lo que Maristella Svampa y Sebastián Pereyra (2005) denominarán como «lo irrepresentable», una masa de desocupados que no tiene un lugar en los marcos de la tradicional sociedad salarial heredada del peronismo y que por ello mismo aparece, en primera instancia, como ilegible, incomprensible, inclasificable. Los altos niveles de integración social y los bajos niveles de desigualdad vinculados durante décadas en Argentina al sistema formal de empleo (Del Cueto y Luzzi, Svampa 2005) flaquearon a escalas inéditas durante este período. El significativo aumento de la polarización social en el período (la mayor en 30 años) (Svampa y Pereyra 2005) clausuró en gran parte las expectativas de movilidad social ascendente. La situación se agravó por las políticas de ajuste del gobierno, el cual recortó prebendas a sectores como salud y educación (Romero 2013), evidenciando así su distancia con un Estado entendido como agente y productor de cohesión social universalista (Cavarozzi 1997, Svampa 2005).

Producto del aumento de las tasas de desempleo y pobreza, y en respuesta a un Estado que no había fijado redes de contención masiva para todo el colectivo de desocupados, la protesta social comenzó a consolidarse muy lentamente, a exten-



derse y a hallar algún eco en los medios de comunicación (Novaro). A diferencia de los primeros años de la década en los que se percibe un aumento en el porcentaje de conflictos de los asalariados, el crecimiento del desempleo y la alta fragmentación de los trabajadores produjeron un descenso en dicha variable, incrementándose al mismo tiempo el número de conflictos protagonizados ahora por desocupados (Piva 2009). A estas manifestaciones se les sumaron los reclamos de los sectores medios, los que a partir de mediados de década se enfrentaron al estancamiento y a la caída de sus ingresos reales.

En este clima de época emergen y se consolidan nuevos formatos de protesta y nuevas identidades sociales que se van fortaleciendo a medida que avanza el período. Un caso paradigmático es el del movimiento piquetero (1995) (Pascucci) que presentaba con dicha denominación una alternativa para quienes la categoría de «desocupado» les resultaba intolerable (Svampa 2003). Este grupo de autoconvocados ligado a la desarticulación de empresas estatales que afectó a pueblos enteros, además de practicar el corte de ruta como forma característica de reclamo, va a adoptar una organización de tipo asambleario que adquirirá gran visibilidad y popularidad a partir de los sucesos de diciembre de 2001.

En vínculo con este movimiento se consolidaron las «puebladas» o «estallidos», cuya primera manifestación fue en 1993 en las ciudades de Santiago del Estero y La Banda. Allí, trabajadores estatales asaltaron e incendiaron edificios públicos y viviendas particulares de los dirigentes políticos y sindicales (Piva 2013), evidenciando una crisis de representatividad política que tendría su máxima expresión en las jornadas del 19 y 20 de diciembre del año 2001. La matriz comunitaria (Svampa 2003) sobre la que se apoyó el acontecimiento fue tal, que el mismo adquirió un apodo que denotaba a todo el colectivo de la localidad: «el Santiagazo». Lo destacable de estos levantamientos de comunidades enteras es que sobrevenían a las represiones llevadas a cabo por los agentes de control policial para desalojar los cortes de ruta (Svampa y Pereyra 2005). Es decir, a partir de la emergencia de un lazo de solidaridad lograban mantener un frente de batalla que les permitía conseguir —en casi todos los casos (Svampa y Pereyra 2005)— lo demandado. Esta colectivización fraternal entre los habitantes comienza a afirmarse en una sociedad tendiente al individualismo, hasta alcanzar niveles insospechados durante la jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001.

Finalmente, se destaca que la protesta docente cumplió un papel descollante entre las diversas manifestaciones contestatarias del período. No sólo debido a la originalidad de su formato: la instalación en 1997 por parte de docentes de una carpa blanca en la «Plaza del Congreso» de Capital Federal, que de allí en más se



transformará en el símbolo por excelencia de la lucha docente; sino también por el rol articulador que la misma ocupó entre las luchas de los sectores medios y los de la clase obrera (Piva 2009). En el período abordado, la demanda de «Educación y Trabajo» se configuró como un lugar de encuentro entre ambos sectores, sobre todo teniendo en cuenta el papel que la clase obrera y los nuevos desocupados le asignaban a la educación pública como medio de movilidad social ascendente (Dussel).

La cuestión de la enseñanza tuvo un lugar central en la Argentina de los noventa. Durante la primera mitad de la década se sancionaron y promulgaron tres leyes que modificarían sustancialmente el sistema educativo argentino: la Ley de Transferencia de Servicios Educativos N° 24.049 (1992), la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) y la Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

En sintonía con las recomendaciones del Banco Mundial de ajustar la inversión pública en materia educativa (Puiggrós 2010), la Ley de Transferencia traspasaba a las jurisdicciones provinciales y a la Municipalidad de Buenos Aires la casi totalidad de las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades, con excepción de las universidades nacionales (Sábato y Tiramonti). Esta medida derivó en la privatización y el cierre de muchos establecimientos, ya que los gobiernos provinciales no siempre contaron con los fondos suficientes para continuar con sus respectivos financiamientos. (Sábato y Tiramonti, Puiggrós 2006).

Por su parte, la Ley Federal de Educación significó la importación acrítica de un modelo de escolarización que ya había fracasado previamente en España. La celeridad con la que esta Ley fue aplicada contribuyó a presentar la crisis educacional como un producto estructural del sistema educativo de la últimas décadas y no como consecuencia de los cambios de corte neoliberal que se estaban aplicando en el país. Así, cuando ya vigente la Ley en 1994, la prensa difundió los alarmantes resultados de las pruebas nacionales de evaluación de la calidad educativa, el Ejecutivo Nacional los relacionó con el mal desempeño de los docentes. Una lógica perversa caracterizó entonces el discurso oficial: ahora que la Ley mostraba sus deficientes resultados, el plantel docente —cuya actualización fue prácticamente desatendida en pos de activar un oscuro negociado de ventas de manuales con el Grupo Santillana (Ibarlucía, cf. Gerbaudo 2006)— se presentaba como el principal responsable del bajo desempeño escolar exhibido por los alumnos. De esta manera, la posición oficialista se desvinculaba del problema y al mismo tiempo volcaba la opinión pública en favor de la flexibilización de los contratos de trabajo del sector inculpada (Puiggrós 2010). La propagación del discurso que desvinculaba del Estado de la situación conllevó a que muchos docentes, directivos y alumnos se identificaran



como los responsables de los nuevos fracasos. En 1997, Adriana Puiggrós advertía al respecto:

Los docentes han comenzado a creer que no tienen conocimientos y nada pueden enseñar. En varias encuestas sobre las causas de la deserción escolar, una de las respuestas más repetidas por los pobres es que sus propios chicos desertan «porque no les da la cabeza». (1997:53)

Finalmente, cabe advertirse que en el marco del programa de esta Ley, durante el año 1995 se dictaminaron los *Contenidos Básicos Comunes*⁷ (1995) como directiva obligatoria para la elaboración de los conocimientos áulicos en la Escuela argentina. Contenidos que, acorde al «pragmatismo globalizado» (Garimaldi y otros) enarbolado desde los espacios oficialistas, proyectaron una visión del objeto literario como un discurso de poca o nula utilidad, relegándolo al desarrollo de un placer vacuo (Cuesta 2011, Gerbaudo 2006) y omitiendo en su presentación toda una serie de perspectivas focalizadas en la potencialidad del mismo en la configuración de lo social y su conocimiento (Bourdieu 1992, Williams 1977, Derrida 1993, Ginzburg, Darnton, entre otros). Observar la problemática seleccionada por esta investigación en esa trama de imposiciones convalidantes, contraposiciones y voces en disidencia resulta de especial interés, sobre todo teniendo en cuenta lo que Gustavo Bombini (2014) afirma:

el neoliberalismo, Menem y Braslavsky, hacen gestión (educativa) como nunca nadie lo logró después. (...) Los CBCs llegaron para quedarse. Están todavía en la cabeza de los docentes. Fueron reemplazados por los NAPs⁸ y sin embargo la gente todavía los tiene presentes. (2014)

Tal como Adriana Puiggrós (2006, 2010) lo detalla, las secuelas de la aplicación de las políticas neoliberales en el terreno de la educación escolar básica latinoamericana resultaron alarmantes, destacándose la instalación del analfabetismo en países cuyos índices eran tradicionalmente tan bajos como los de los países desarrollados, la ruptura de la unidad nacional de los sistemas escolares, la celebración de medidas laborales que pretendían quebrar la unidad sindical docente, la elimina-

⁷ Los *Contenidos Básicos Comunes* (CBC) para el Sistema Educativo Escolar argentino fueron publicados desde el Estado Nacional durante el año 1995 en el marco de la aplicación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993).

⁸ Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.



ción de una amplia oferta de modalidades a partir de criterios financieros, el achicamiento de la educación especial, la eliminación de organismos destinados a la educación de adultos, el amontonamiento áulico, la vulgarización de los contenidos y la despersonalización de la enseñanza.

Por su parte, la sanción de ley de Educación Superior provocó una modificación en la tradicional relación que el Estado Nacional mantenía con el claustro universitario. En detalle, la misma supuso la creación, el encuadre o formalización de un número de Organismos y Programas a través de los cuales el Estado adoptó una posición de control evaluativo sobre la Universidad argentina, incrementando su injerencia en el funcionamiento interno de la misma (Buchbinder, Puiggrós 2006, Krotsch). Si bien hubo resistencias, los criterios y pautas de evaluación propuestos terminaron generalmente por ser aceptados, ya que a los mismos se supeditaba la posibilidad de obtener fondos adicionales para incrementar los magros salarios docentes, equipar bibliotecas o laboratorios o formar recursos humanos (Krotsch). La Ley en dicho sentido, supuso la puesta en escena de un sistema de premios y castigos, y una sensibilización hacia las exigencias del mercado externo que se evidenciarían, entre otros factores, en la diferencia de fondos distribuidos entre las grandes áreas de conocimiento. Un caso clave al respecto es el del FOMECE («Fondo para el mejoramiento de la Calidad Universitaria»), un programa que se crea en 1995 con el fin de estimular y llevar a cabo proyectos de mejoramiento de la calidad de la enseñanza universitaria, constituido a partir de préstamos del Banco Mundial. Del total de los recursos entregados, un 84 % fue asignado a las ciencias Duras y Técnicas, relegando considerablemente en el reparto a las Ciencias Sociales y a las Humanidades (Buchbinder, Krotsch).

Ahora bien, más allá de la promulgación de estas leyes, se gestaron durante el período una serie de cuestiones referentes a lo educativo y a lo investigativo sobre las que vale la pena detenernos debido a sus alcances en el cuerpo de lo social.

En principio, cabe señalar que durante los noventa y en particular a partir de la segunda mitad de la década, la extrema pobreza que asoló al país transformó a gran parte de las Escuelas Públicas en comedores y espacios de contención social. Esta modificación trastocó la tradicional función educativa que caracterizaba de forma exclusiva a la institución, obligando a los docentes a asumir tareas vinculadas con la asistencia social para las que no habían sido preparados. Inés Dussel, presentando un cuadro del momento, reconocía por aquellos años:

la escuela pública es la encargada de desarrollar planes asistenciales, distribuir alimentos, supervisar la salud infantil y moralizar a las familias. Lavarse las manos, cepillarse los dien-



tes, guardar los útiles y hasta reparar sus bancos (...). Además de todo eso, a los maestros se le pide que enseñen. (20)

El cierre de establecimientos educativos, el cambio en sus roles, la fuerte campaña de deslegitimación pública de la que habían sido objeto —en pos de alcanzar un consenso colectivo para implementar la reforma (Puiggrós 2010)—, provocaron que gran parte de los sectores más favorecidos enviaran a sus hijos establecimientos de tipo privado. Las consecuencias no fueron menores. El hecho supuso un cambio en la representación generalizada de la Escuela Pública como espacio privilegiado de integración social (Del Cueto y Luzzi). En dicho sentido, esta modificación contribuyó a consolidar la distancia cultural abierta por la polarización social y la fragmentación de los sectores medios que venían provocando las medidas económicas impulsadas por el gobierno.

Otro punto a destacar es que la relación entre el Estado y la Universidad durante la segunda etapa de los noventa estuvo signada por tensiones permanentes en cuanto a la cuestión presupuestaria (Buchbinder). En 1999 se anunció un recorte de fondos de casi cien millones de pesos, el cual fue inmediatamente resistido. Años luego, en 2001, cuando nuevamente se intentó una acción similar, la comunidad académica reaccionó, contando ahora con un masivo apoyo de la opinión pública que salió a manifestarse en contra de la medida. Esta reacción exhibía el lugar innegociable que ocupaba la educación pública y gratuita en los imaginarios sociales, en medio de un proceso de desguace total del Estado.

Finalmente, en cuanto a la promoción estatal de los desarrollos de la Ciencia a través de la investigación asistimos en este período a un quiebre en las políticas de revalorización de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas que la Secretaría de Ciencia y Técnica, y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) habían llevado a cabo durante los ochenta. En 1994, Beatriz Sarlo advertía en una entrevista publicada unos años después la desestimación de la importancia de estas áreas y su asignación a un lugar totalmente subordinado. Más aún, denunciaba los dictámenes de las juntas y comisiones del CONICET, en los cuales los motivos ideológicos resultaban ser la causa de desplazamiento de investigadores a través de los cortes de los subsidios y las becas (Bocchino y Bueno).

Todos estos sucesos nos permiten reconstruir en parte la visión que poseía el gobierno en materia educativa y científica. Algunos autores, como Alcira Argumedo, observan detrás del deterioro de estas actividades la concreción de un plan económico que abreva en la última Dictadura Militar. La penetración de las corporaciones y bancos transnacionales en la región latinoamericana encontraba hacia los



años sesenta un gran obstáculo en las políticas proteccionistas hacia la industria nacional y en las fronteras arancelarias. Frente a tal situación, Estados Unidos fragua una estrategia de restauración conservadora: la imposición de dictaduras militares que debían de derribar los obstáculos arancelarios e imponer el libre mercado. En dicho plan, Brasil cumplía el papel de satélite privilegiado. Allí se concentraría la producción industrial de las corporaciones a fin de cubrir desde esa base los mercados latinoamericanos. En dicha concepción, Argentina debía erradicar sus industrias y retomar su modelo de país agroexportador de materias primas. En el cumplimiento de tal objetivo, la desindustrialización iba a permitir quebrar la resistencia unida de los trabajadores. Paradójicamente este plan se terminó de alcanzar en democracia durante los noventa, y la destrucción de la educación de calidad desempeñó un papel clave en el mismo: «Si una sociedad industrial requiere mano de obra calificada y con bases educativas de calidad, en el vuelco hacia un modelo agro–minero–exportador que genera desempleo y marginación social, esa calificación se torna peligrosa» (2). En ese contexto, la celebración de la Ley Federal de Educación fue, para Argumedo, el principal instrumento de degradación de la educación argentina.

Otra cuestión que caracteriza al período y que adquiere gran relevancia en el «campo intelectual» (Bourdieu 1979, 1983, 1992) del momento es la de la «memoria» (Jelin). Desde mediados de los noventa asistimos a una propagación de discursos sobre la última Dictadura Militar (1976–1983), que llevó a autores como Gabriela Cerruti a utilizar la metáfora de «boom de la memoria».

El hecho que marcó esta apertura fue una entrevista periodística realizada por Horacio Verbitsky a Adolfo Scilingo durante 1995. En la misma, el capitán de corbeta confesaba su participación en los «vuelos de la muerte».⁹ En un momento en que casi el 50 % de la sociedad reelegía al gobierno que había indultado (1989–1990) a militares y civiles inculpados por crímenes cometidos durante «los años del horror», la difusión de la entrevista volvía a colocar el tema en la agenda pública. Era la primera vez que un militar quebraba el mandato secreto sobre lo sucedido (Dalmaroni) condenando los crímenes cometidos, sin negarlos y sin justificarlos como «excesos» (Lvovich y Bisquert, Cerruti). Tiempo luego, el Jefe de las Fuerzas Armadas, el General Martín Balza, realizaba una autocrítica ante las cámaras televisivas,

⁹ Por «vuelos de la muerte» se entiende una práctica sostenida por las Fuerzas Represivas del Estado durante los años 1976–1983, que suponía arrojar prisioneros vivos sobre el Río de La Plata, logrando así la «desaparición» de los cuerpos de los secuestrados ilegalmente por el Estado.



asumiendo la responsabilidad y pidiendo disculpas por los errores cometidos. Sin embargo, ninguno brindó mayor información detallada sobre el destino de los «desaparecidos» (Lvovich y Bisquert).

Durante esos mismos años (1994–1995) se forma el colectivo Hijos por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio (H.I.J.O.S.), una organización que flexionará los modos de recordar del pasado reciente al presentar un nuevo sujeto de enunciación, un nuevo discurso, un renovado modo organizativo y un nuevo formato de protesta. A diferencia de las tradicionales organizaciones vinculadas a la denuncia de la violación de derechos humanos durante la última dictadura militar, la agrupación ponía en escena a sujetos cultural y etariamente muy distintos de aquellos que habían tomado anteriormente la palabra (Dalmaroni). Estos jóvenes, además del reclamo de justicia que sostenían tradicionalmente agrupaciones como Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, exigían el esclarecimiento de la «verdad» sobre el destino de los desaparecidos y de los niños secuestrados.

Frente a los indultos que había otorgado Menem, H.I.J.O.S. adoptará un formato de protesta que entrañaba una actitud resarcitoria frente a lo que se percibía como una injusticia, «el escrache». Si no podía alcanzarse la condena privativa de la libertad del sujeto, podía exponérselo a la condena social. «Escrachar» implicaba dirigirse al domicilio del implicado para hacer pública su identidad de torturador a sus vecinos, compañeros de trabajo, familiares.

Asimismo, tal como Maristella Svampa lo señala (2005), el formato organizativo que asume esta organización anuncia un *ethos militante* que se hará sentir con fuerza durante las jornadas del 19 y 20 de diciembre de 2001: además de apelar a la acción directa, la agrupación asumía un sistema de toma de decisiones centrado en la búsqueda de consenso y un estilo de construcción colectiva flexible y horizontal.

Finalmente, destacamos una última cuestión en torno a la agrupación. Frente a la exclusiva identificación generalizada de los desaparecidos como «víctimas», H.I.J.O.S. hacía una reivindicación de la identidad militante de sus padres (Lvovich y Bisquert). Una perspectiva que ya circulaba en la época y que se relacionará con el reconocimiento de continuidad entre las luchas populares de los setenta y las que tenían lugar en el presente contra la aplicación de las medidas neoliberales. Los noventa, con su desempleo, precarización laboral y pobreza se leían como el resultado de la consolidación de las políticas ideadas y presentadas en los setenta.

Todos estos cambios en los relatos en cuanto a los modos de recordar, serán también parte del «campo literario» del momento. Siguiendo los aportes de Miguel Dalmaroni se advierte que a partir de mediados de los años noventa asistimos a la emergencia de nuevas narratividades que lejos ya del ciframiento alegórico para



decir el pasado reciente, procuraron abrir la posibilidad de narrar directa y completamente el horror, adoptando una prosa que poco la asimila con el relato lineal, a pesar del impulso realista que proyectan (Dalmaroni).

Nuevas discursividades, nuevos actores sociales, originales formatos de protesta y renovadas coberturas periodísticas volverán a la «memoria» el centro del debate en este período.

Conclusión

Desde un posicionamiento que entiende a las intervenciones áulicas educativas como acciones formativas o constitutivas de lo social, esta investigación selecciona un período de estudio signado por el creciente rechazo hacia los resultados de un modelo neoliberal de gobierno y lo observa en articulación con una problemática en concreto: los impactos de la importación de teorías literarias en la conformación de los contenidos de la cátedra de *Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Letras* de la Universidad Nacional de La Plata.

Si bien las políticas neoliberales abrevan en la última Dictadura Militar (1976–1983) será durante el gobierno menemista cuando se apliquen en clave de «cirugía mayor sin anestesia» (Romero 2013) y más específicamente a partir de 1995 cuando nos enfrentemos a sus más devastadores resultados. A partir de dicha fecha, y en articulación con los efectos de la crisis del Tequila, comienzan a percibirse a nivel nacional los límites en la aceptación del modelo de dominación social entonces vigente. Siguiendo dicha tónica, los sucesos de 2001, son en ese sentido, seleccionados por constituirse como el máximo grito de clausura a un modelo que produjo desempleo, pobreza y desigualdad a escalas imprevistas.



Bibliografía

- Argumedo, Alcira** (2013, 10 de Diciembre). «Educación en estado terminal: Argentina sin futuro» [en línea]. Diario Infobae. Opinión. Consultado el 30 de mayo de 2014 en <http://opinion.infobae.com/alcira-argumedo/2013/12/10/educacion-en-estado-terminal-argentina-sin-futuro/>
- Bombini, Gustavo** (1989). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros de Quirquincho.
- . (1995). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*. Rosario: HomoSapiens.
- . (1997). «La enseñanza de la literatura puesta al día». *Versiones*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 7–8, 65–70.
- . (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria argentina en la escuela secundaria. (1860–1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila/Universidad de Buenos Aires.
- . (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- . (2014). Clase del Seminario de Posgrado «Historias de la formación docente en Letras: estado de la cuestión y desafíos metodológicos». Universidad Nacional de La Plata. CD–ROM.
- Bocchino, Adriana y Mónica Bueno** (1997). «Entrevista a Beatriz Sarlo». *CELEHIS: Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas* 9, 163–189.
- Bourdieu, Pierre** (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus, 2012.
- . (1983). *Campo de poder y campo intelectual*. Barcelona: Anagrama.
- . (1992). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Buchbinder, Pablo** (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Cavarozzi, Marcelo** (1997). *Autoritarismo y democracia (1955–1996). La transición del Estado al Mercado en la Argentina*. Buenos Aires: Ariel.
- . (2006). *Autoritarismo y democracia (1955–2005)*. Buenos Aires: Ariel.
- . (2007, 7 de diciembre). «La tarea es recomponer los espacios de integración social. Entrevista con Marcelo Cavarozzi por Javier Lorca» [en línea]. *Página 12*. Reportajes. Consultado el 29 de mayo de 2014 en <http://www.pagina12.com.ar/diario/reportajes/25-95817-2007-12-07.html>



- Cerruti, Gabriela** (2001). «La historia de la memoria». *Puentes* 3, 14–20.
- Cuesta, Carolina** (2003). *Los diversos modos de leer literatura en las escuelas: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural* [en línea]. La Plata: Universidad Nacional de la Plata. Consultado el 27 de mayo de 2014 en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/2805/Documento_completo_.pdf?sequence=19
- . (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza* [en línea]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Consultado el 27 de mayo de 2014 en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- Dalmaroni, Miguel** (2004). *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina. 1960–2002*. Chile: Melusina y RIL.
- Darnton, Robert** (1987). *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- del Cueto, Carla y Mariana Luzzi** (2008). *Rompecabezas. Transformaciones en la estructura social argentina (1983–2008)*. Los Polvorines/Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento/ Biblioteca Nacional.
- Derrida, Jacques** (1993). *Passions*. París: Galilée.
- . (1997). «Le livre à venir». *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*. París: Galilée.
- Dussel, Inés** (1996). Escuela pública: postales desde la crisis. *Punto de Vista* 54, 19–23.
- Farinetti, Mariana** (2014). «ARGENTINA – 16 de diciembre de 1993: el Santiaguero. Acontecer y porvenir de una rebelión» [en línea]. *Alterinfos América Latina*. Consultado el 6 de octubre de 2014 en <http://www.alterinfos.org/spip.php?article6525#nh5>
- Garimaldi, Nilda y otros** (2002). «Pragmatismo y neoliberalismo. Aportes para una lectura de los actuales procesos de reformas educativas». *Revista Cuadernos de Educación* 2, 25–37.
- Gaspar, Martín** (2014). *La condición traductora. Sobre los nuevos protagonistas de la literatura latinoamericana*. Buenos Aires. Beatriz Viterbo.
- Gerbaudo, Analía** (2006). *Ni dioses ni bichos: profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- . (2011). *La lengua y la literatura en la Escuela Secundaria*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- . (2012). «Fantasías de intervención: literatura argentina y teoría literaria en las aulas de la universidad pública de la posdictadura (1984–2003)» [en línea]. *Ensem-*



- ble 5. Consultado el 28 de mayo de 2014 en <http://ensemble.educ.ar/wp-content/uploads/2012/05/Dossier-Analia-Gerbaudo-Ensemble-8-para-pdf.pdf>
- . (2014). «Discurso de apertura del II Workshop anual del Centro de Investigaciones Teórico–Literarias». Facultad de Humanidades y Ciencias. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. CD–ROM.
- Ginzburg, Carlo** (1981). *El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.
- Giunta, Andrea** (2009). *Poscrisis. Arte argentino después de 2001*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ibarlucía, Ricardo** (2004, 3 de julio). «Los clásicos en “argentino”». *Clarín*, Suplemento «Ñ», 14–15.
- Jelin, Elizabeth** (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI.
- Krotsch, Pedro** (2001). *Educación superior y reformas comparadas*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Lvovich, Daniel y Bisquert, Kaquelina** (2008). «El boom de la memoria». *La cambiante memoria de la dictadura. Discursos públicos, movimientos sociales y legitimidad democrática*. Los polvorines/Buenos Aires: Universidad Nacional General Sarmiento/Biblioteca Nacional, 59–77.
- Lozano, Claudio** (2005). *Los problemas de la distribución del ingreso y el crecimiento en la Argentina actual*. Buenos Aires: IDEF.
- Mayer, Jorge** (2012). *Argentina en crisis. Política e instituciones 1983–2003*. Buenos Aires: Eudeba.
- Mora y Araujo, Manuel** (2011). *La argentina bipolar. Los vaivenes de la opinión pública. 1983–2011*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Morin, Edgar** (1988). «Mai 68: complexité et ambiguïté». en Edgar Morin, Claude Lefort y Cornélius Castoriadis. *Mai 68: La Brèche*. Bruxelles: Complexe, 64–79.
- Novaro, Marcos** (2010). *Historia de la Argentina 1955–2010*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- O'Donnell, Guillermo** (1994). «Delegative Democracy». *Journal of Democracy* 1, 55–69.
- Panesi, Jorge** (1998). «Las operaciones de la crítica: el largo aliento», en Alberto Giordano y María Celia Vázquez, compiladores. *Las operaciones de la crítica*. Rosario: Beatriz Viterbo, 9–22.
- Pascucci, Silvina** (2010). «Cronología», en David Viñas, director, Rocco Carbone y Ana Ojeda. *De Alfonsín al Menemato (1983–2001). Literatura argentina siglo XX*. Buenos Aires: Paradiso, 311–325.



- Piva, Adrián** (2009). «Vecinos, piqueteros y sindicatos disidentes. La dinámica del conflicto social entre 1989 y 2001», en Alberto Bonnet y Adrián Piva, compiladores. *Argentina en pedazos. Luchas sociales y conflictos interburgueses en la crisis de la convertibilidad*. Buenos Aires: Continente, 19–70.
- . (2012). *Acumulación y hegemonía en la argentina menemista*. Buenos Aires: Biblos.
- . (2013). «Hay una apuesta por una alternativa, pero todavía no se sale de la marginalidad. Entrevista a Adrián Piva por Martín Azcurra y Hugo Montero» [en línea]. *Sudestada* 121. Consultado el 29 de mayo de 2014 en http://www.revistasudestada.com.ar/web06/article.php3?id_article=1101&var_recherche=piva
- Plotkin, Mariano** (2012). «La cultura», en Jorge Gelman, director, y Mariano Ben Plotkin, coordinador. *Argentina. La búsqueda de la democracia*. T. 5. 1960–2000. Colección América Latina en la Historia Contemporánea. Madrid: Fundación MAPFRE/Santillana.
- Puiggrós, Adriana** (1997). «Denunciando el derrumbe del Sistema Educativo», en Adriana Puiggrós. *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995–2010)*. Buenos Aires: Galerna, 2010, 19–128.
- . (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- . (2010) «Los 90. Hacia las políticas neoliberales de tercera generación. Su impacto en el diseño de políticas públicas educativas». *La tremenda sugestión de pensar que no es posible. Luchas por una democracia educativa (1995–2010)*. Buenos Aires: Galerna, 19–128.
- Romero, Luis Alberto** (2001). *Breve Historia Contemporánea de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2013). *La larga crisis argentina. Del siglo XX al Siglo XXI*. Avellaneda: Siglo XXI.
- Russo, Sandra** (2014). *Fuerza propia. La Cámpora por dentro*. Buenos Aires: Debate.
- Sarlo, Beatriz** (2006). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sábato, Hilda y Guillermina Tiramonti** (1995). «La reforma desde arriba». *Punto de Vista* 53, 30–36.
- Stake, Robert** (1995). *The art of case study research*. USA: Sage Publications.
- Svampa, Maristella** (2003, 7 de julio). «Tener un palo no es lucha armada. Entrevista a Maristella Svampa por Laura Vales» [en línea]. *Página 12*. El país. Consultado el 30 de mayo de 2014 en <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-22405-2003-07-07.html>



- . (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo*. Buenos Aires: Taurus.
- . (2013). «Tras las lecturas y las huellas de diciembre de 2001», en Sebastián Pereyra y otros, editores. *La grieta. Política, economía y cultura después de 2001*. Buenos Aires: Biblos, 21–32.
- Svampa, Maristella y Sebastián Pereyra** (2003). *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*. Buenos Aires: Biblos.
- . (2005). «La política de los movimientos piqueteros» [en línea], en Francisco Naishat y otros, compiladores. *Tomar la palabra: estudios sobre la protesta social en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Prometeo libros, 343–364. Consultado el 28 de mayo de 2014 en <http://www.maristellasvampa.net/archivos/ensayo10.pdf>
- Williams, Raymond** (1979). «Raymond Williams y Richard Hoggart: sobre cultura y sociedad. Entrevista a Raymond Williams y a Richard Hoggart por Beatriz Sarlo» [en línea]. *Punto de Vista* 6. Consultado el 28 de mayo de 2014 en <http://www.bazaramericano.com/media/punto/coleccion/revistasPDF/06.pdf>
- . (1980). *Cultura y Sociedad. 1780–1950. De Coleridge a Orwell*. Buenos Aires: Nueva visión, 2001. Traducción de Horacio Pons.
- . (1981). *Sociología de la Cultura*. Barcelona: Paidós, 1994. Traducción de Graziella Baravalle.



Rosa Montero por Rosa Montero a partir de una entrevista

MARÍA DEL ROSARIO KEBÁ

Universidad Nacional del Litoral

mkeba@fhuc.unl.edu.ar

Resumen

Nos proponemos trabajar en esta comunicación con una entrevista que Rosa Montero concedió en el año 2013 para dilucidar qué entiende por novela y cómo define el cruce de subgéneros que opera en sus narraciones. Estas preocupaciones se enmarcan en un proyecto de investigación mayor implicado en el Plan del Doctorado, el que versa sobre «La inestabilidad genérica en la novelística de Rosa Montero». Por esto, los cruces emergen como marca regular en diferentes producciones y por ello son un factor de análisis importante. Dicha entrevista demanda especial atención dadas las constantes referencias a la novela *La ridícula idea de no volver a verte* publicada en 2013. De lo manifestado se desprende que la entrevista se constituye en texto autopoético (Casas) y la novela es textualización de muchos de esos rasgos.

Palabras clave: novela / subgéneros / entrevista / autopoético / inestabilidad

*Cuando escribes intentas atrapar un pellizco de vida,
de esa cosa que es tan sutil e inatrapable, fugitiva y esquiva,
como es la vida, que parece que la tienes que mirar por el rabillo
del ojo, porque si miras de frente no la ves
~ Rosa Montero, marzo 2013*

En marzo de 2013 Rosa Montero definió así su acercamiento a la escritura ante Inés Martín Rodrigo en una entrevista. Si escribir es atrapar un pellizco de vida, intentar atrapar a Rosa Montero a partir de lo que ella manifiesta se constituye en una tarea difícil. Nos cabe la pregunta, hasta dónde esta labor puede dar cuenta de esa Rosa Montero que se dibuja en las intersecciones de las entrevistas que brinda y las novelas que escribe. Esto nos lleva a pensar en el problema de la construcción de



la figura de escritor más allá de la relación con la obra. Nos obliga a plantear para el futuro un problema de orden teórico. Creemos que los aportes de Gramuglio, Premat, Moran y Lucifora nos permitirán establecer un marco para abordar tal cuestión.¹

La primera cuestión que podemos rescatar de sus palabras es que la *vida* se la figura como una *cosa* cuya naturaleza es difícil de asir, y en esa labilidad la escritura se convierte en el instrumento que la moldea. Escribir la vida significa enfrentarla de manera oblicua, siempre sesgada y solapada. Ubicarse frente a ella significa la imposibilidad, lo indecible, significa una totalidad inabarcable de la que las palabras no pueden hacerse cargo, o al menos, no puede Rosa Montero.

Ahora bien, durante esa entrevista vuelve sobre esta idea de vida/escritura. La entrevistadora la consulta sobre *La ridícula idea de no volver a verte* y la posibilidad de esperar alguna semejanza entre esta nueva obra y *La loca de la casa* en tanto, según Martín Rodrigo, ambas pueden presentar «algo así como un híbrido de géneros con elementos autobiográficos». Ante esta consulta responde que probablemente sea a quien más se asemeja. Pero aquí lo que emerge como importante es la narración que realiza Montero con relación al proceso que intervino durante su instancia de escritura y cómo vivió esa experiencia. Al narrar el contexto de producción y las condiciones de producción desde su perspectiva vuelve a presentar el vínculo potente que para ella traza la relación vida/escritura.

«Yo estuve bloqueada en una ocasión, durante cuatro años, que fueron los peores de mi vida. Sientes que no sientes la vida. La vida la sientes a través de la escritura, de ese runrún creativo en la cabeza».

En esta oportunidad ingresa un componente significativo a la dupla vida/escritura y es la creación. Concibe a la creación como el acto de modelaje por el que vida es construcción en y por la escritura. Recupera algo ya manifestado en *La loca de la casa*, y señalado también en la entrevista: «somos una pura narración, somos palabras ansiosas de sentido» Más aún, marca lo siguiente:

habla de cómo todos necesitamos la imaginación para completar nuestra vida, pero es que aquí [se refiere a *La ridícula idea de no volver a verte*] lo he visto todavía más claro, he dado un paso más allá. Tienes que contarte tu vida para que tu vida tenga sentido. Somos una pura narración, cada vez lo veo más claro, somos palabras ansiosas de sentido, necesitadas de sentido. Somos una narración en construcción y nuestra vida depende de la narración

¹ El trabajo sobre este problema teórico será materia de otra instancia y se incorporan las referencias sobre la cuestión atendiendo a lo sugerido en las devoluciones recibidas durante el coloquio.



que nos hagamos, así de simple. En cuanto que cambiamos la narración, cambiamos nuestra vida.

Nos proponemos, entonces, leer al menos una entrevista realizada por la autora y hacer foco en cómo emergen algunos rasgos autopoéticos dentro de ella y cómo éstos impactan en términos autofictivos en sus novelas, en especial, en la más reciente.

En este sentido, se puede afirmar que por autopoética entendemos la toma de posición explícita de la conciencia artística, en tanto se constituye en declaración pública de principios estéticos o poéticos. En el caso de Rosa Montero sus declaraciones son manifestaciones públicas aisladas (entrevistas) en las que a cuento de sus novelas postula definiciones o caracterizaciones sobre éstas y las vincula a su figura de escritora.

Consideramos importante hacer foco pues, en la siguiente frase que se lee en *La ridícula idea de no volver a verte*:

El tuétano de los libros está en las esquinas de las palabras. Lo más importante de las buenas novelas se agolpa en las elipsis, en el aire que circula entre los personajes, en las frases pequeñas. Por eso creo que no puedo decir nada más sobre Pablo: su lugar está en el centro del silencio. (2013:196)

Aquí podemos analizar cómo lo expresado en el marco de la ficción novelar encuentra su correlato en lo manifestado en la entrevista. Al referirse a este texto expresa:

Yo diría que es un libro sobre la vida, lo que pasa es que la muerte forma parte de la vida. Sentí que la vida de Marie Curie era un espejo amplificador de todo lo que estaba sintiendo en los últimos años, de la sustancia misma de mis preocupaciones de ahora...
Es un libro que está lleno de preguntas, pero no de respuestas.

Ella lo define como un libro, rótulo que le permite resolver los conflictos de clasificabilidad que les presenta a muchos críticos. Esta definición sobre el texto la postula tanto en la novela como en la entrevista. En cierta forma es la autora quien construye lo que para algunos especialistas es un libro inclasificable.

De allí que en este trabajo expresamos la palabra «libro» para ser fieles a la primera denominación, a la más amplia y general con que Montero lo piensa y define.

Esta definición postulada no sólo en el seno mismo de su texto sino por fuera de él es altamente productiva ya que se convierte en verdadero juego de escritura que



nos obliga a establecer una diferencia teórica entre lo que paratextualmente llamaríamos una autopoética (entrevista) e intratextualmente un rasgo autofictivo (novela). Para sostener lo antes dicho consideramos importantes los aportes teóricos de Casas y de Alberca.

Tal lo planteado, esta última es ante todo un libro para la autora. Y decir ante todo «un libro» es abrir las puertas al análisis de lo que implica una presunta inclasificabilidad, una hibridez genérica a la que se han referido escritores y críticos tan diversos como Vargas Llosa, Betina González o Juan Ismael Gutierrez, por sólo mencionar algunos. Lo que moviliza y emociona a los lectores, por un lado, es esa marcada intención de presentar la escritura como el juego de seducción donde muestra/exhibe/narra/censura sólo partes de su vida, mientras que por otro, ese mismo juego es el que despierta debates en los especialistas. Para atender a los conflictos que abre la presencia de escritores que apuntan a captar un lector generalista y especialista en forma simultánea pensamos que de manera inicial los aportes de López de Abiada y de López Bernasocchi pueden resultar productivos. Este aspecto ha de ser trabajado de manera puntual en otras instancias.

En la entrevista para referirse a esta cuestión vinculada a la definición genérica apela a decir que

Tengo la sensación de que en este libro, que es modesto, como una conversación sosegada en un murmullo con alguien, he conseguido acercarme más a esa sustancia vibrátil y fugitiva que es la vida.

Más que confesión es una narración muy auténtica...

(...) yo soy muy pudorosa y no me gustan las novelas autobiográficas

(...), ha salido todo eso, que son como palabras que querían ser dichas, que estaban dentro de mí y yo no lo sabía... (...)

ya no hablo del duelo desde el punto de vista testimonial, sino que es como una elaboración, como la que hago en mis novelas con mis personajes, con los que me vivo y soy muy sincera.

Desde su lugar le cuesta encontrar las palabras para nombrarlo bajo una etiqueta, nunca tan amplia y abarcadora como también sintetizadora la expresión «*todo eso*» que señalábamos anteriormente para referirse al libro. También es importante destacar esta expresión «*me vivo*», fuera de sus novelas ella es por las mismas,



mientras que dentro del mundo narrativo ficcional ellos la viven en los múltiples personajes en los que se enmascara.

Desde ese lugar de incomodidad o de falta de sujeción a una categoría taxativa probablemente surge esta inclasificabilidad del texto. Pero deviene, además, de la pluralidad de géneros que participan dentro de la novela. Podemos reconocer capítulos marcados por el ensayo, la crónica y si se quiere también una suerte de manifiesto literario. Una galería abierta en la que la autora reflexiona sobre el rol de la mujer en sociedades tan distintas como aquella de la que participa o como la que le tocó vivir a Madame Curie. Figura femenina esta última que dinamiza y parece ingresar en la novela como el pre-texto para llegar a la galería donde Montero necesita mostrarse. El diario íntimo de Marie Curie se convierte en la excusa perfecta para poder verbalizar los agobios que le produce a Rosa Montero la muerte temprana y de alguna manera repentina de Pablo, su esposo y compañero de camino. Poner en diálogo la muerte de Pierre Curie con su experiencia personal le permite realizar varias cuestiones en simultáneo:

–Primero, traer al centro de la discusión el lugar o los lugares de la mujer en los ámbitos de construcción de poder. Allí, la figura de Madame Curie posibilita disparar discusiones sobre la centralidad y marginalidad en dichos espacios, en tanto son los mismos personajes femeninos los que muchas veces otorgan ese corrimiento de manera consciente o no.

–Y segundo, acogerse a la fórmula autofictiva para ampararse en el atractivo que despierta lo autobiográfico y al tiempo evitar alguna crítica literaria proveniente del campo cultural. Evita sus compromisos y riesgos en el refugio de la ficción.

Ahora bien, esa inclasificabilidad del libro antes señalada surge de su misma forma. Está estructurado en dieciséis ensayos en los que se puede leer el diario de Madame Curie fragmentado. A través de éstos es factible recorrer el itinerario y los logros tanto científicos como personales de quien fuera la física polaca. Cada uno de estos ensayos ubica en un lugar de centralidad las dificultades de la académica y dos veces mujer laureada con el Nobel para poder volver comunicable todo aquello que le despertaba la muerte trágica de su esposo. Estos distintos pasajes convertidos en ensayos le posibilitan a Rosa Montero abordar cuestiones tales como el «LugarDelHombre», el «LugarDeLaMujer», el «HacerLoQueSeDebe», etiquetas convertidas en *hashtags* que abren el juego y le dan el espacio suficiente para montar y desmontar las problemáticas mencionadas en cada página del libro con la voz personal de quien asume como narradora y se identifica bajo el nombre de Rosa.



Un párrafo aparte merecen los *hashtags*, dado que en la entrevista la escritora madrileña manifiesta que los mismos hacen a la naturaleza de su concepción de escritura y recogen las posibilidades tecnológicas que la cultura actual le provee al hombre moderno.

Me salieron súper naturalmente. Yo estoy mucho en las redes y me parece muy natural poner el «hashtag», porque es un recurso expresivo muy económico y muy útil, y me parece probable que pase a la escritura. El lector ya sabe que es un pensamiento en construcción y lo une con lo anterior.

Es posible por lo tanto, reconocer que de manera más o menos consciente esta estrategia se convierte para ella en un concepto ligado a la idea de dependencia. Se la concibe como una operación que trasciende lo textual y ficticio. Permite leer los vínculos que se generan entre las tomas de posición que asume en la entrevista con sus novelas. Se podría afirmar, entonces, que la autopoética monteriana ofrece una relación de dependencia con ellas. Estaríamos ante un discurso metaestético que plantea como referentes sus propias obras, producciones todas ya ingresadas en los circuitos de la distribución cultural. Así pues, en Montero la autopoética establece un nexo anafórico por cuanto siempre remite a textos ya existentes y se alimenta de ellos para materializarse.

Volviendo a su última novela sostenemos que es un libro inclasificable, pues, tanto interpela como anticipa constantemente al lector. Apela a transcribir mensajes de *facebook*, *hashtags* (14 en total), discusiones familiares, fotos del mundo íntimo, fragmentos de canciones del mundo pop. Presenta también sus búsquedas y hallazgos en las páginas Web y da cuenta de los escritores que para ella operan como sus referentes (Berger, Proust y Nabokov). Además, añade al final un extenso agradecimiento a sus amigos y a modo de apéndice el Diario completo de Madame Curie. Bien podríamos pensar que por la imbricación de cada uno de ellos se logra construir una memoria en doble contrapunto, o una memoria que espeja para decirlo de otro modo, a Rosa Montero con Madame Curie. Aquí nos vemos nuevamente tentados de recaer sobre la entrevista.

«Sentí que la vida de Marie Curie era un espejo amplificador de todo lo que estaba sintiendo en los últimos años, de la sustancia misma de mis preocupaciones de ahora...».

El centro de esta memoria o de esta doble memoria es la presencia de un yo que en las primeras páginas se nombra como Rosa y menciona a Pablo, su esposo fallecido. Este yo comparte con ese otro yo del diario de Curie el dolor, la angustia y el desconcierto ante la muerte de un ser cercano. Hasta aquí podríamos pensar que



esta escritura es un mero ejercicio catártico, sin embargo no es así, se puede leer en ella una pretendida y ardua búsqueda de reflexión sobre la literatura, sobre el acto de creación, sobre el fragor por encontrarle las esquinas a las palabras. De esa denodada búsqueda se desprende el intento o la ambición de universalidad a la que aspira todo escritor con sus libros y de la que Rosa Montero no es ajena.

El texto se articula a partir de la lectura y la decisión estratégica de privilegiar en la escritura la circulación de aspectos poco conocidos de la vida de Marie Curie extraídos de su diario. Esta mirada puesta sobre momentos puntuales de Curie deja lugar para que la voz de Rosa Montero ingrese proponiendo una mixtura de fotos, señalamientos de amigos, de amigos virtuales y recuperación de situaciones personales. Problematiza y dramatiza de alguna forma su propia subjetividad. Su vida es narrada como la que marca o determina el sentido, la dirección de sus textos. Logra generar mediante estos artificios la ilusión en quienes leen de estar frente a la narración de una «vida real» aunque no lo sea.

En este sentido, podemos pensar a esta novela como una autoficción Lejeune (1975) y Alberca en tanto ofrece al lector la libertad de imaginar como verosímil lo que se le cuenta. Respeta en primer término la correspondencia identitaria, es decir, se percibe con total claridad la coincidencia del nombre del autor, con la del narrador y la del protagonista. De esta forma, quien lee interpreta que el autor se ha comprometido a manifestar la verdad. Interpretación que muchas veces se encuentra tensionada por las dudas.

De la lectura surge con nitidez como la maquinaria de los medios de comunicación (*facebook*, *hashtags*) y de la cultura en general (alusiones a entrevistas, comentarios en secciones de periódicos, etc.) se imponen en la trama narrativa para otorgar decididamente la transparencia y visibilidad de quien narra.

La ambigüedad que se postula desde la representación autofictiva es clara dentro de los límites de esta novela: lo ficticio se nos ofrece como verdadero pero, por otro lado, lo verdadero queda atrapado en los artilugios de la ficción y en los muchos actos de censura impuestos por quien narra y manifestados explícitamente. Esto ubica en un lugar conflictivo al lector, quien puede caer en las trampas de interpretar como falso aquello que se presenta y que sí se corresponde con momentos verdaderos de la/s vida/s que están siendo narradas.

De algún modo este yo, esta Rosa como se denomina, plantea en el texto con bastante exactitud la búsqueda de un camino de escritura propio, de los artificios que le permitan sostener su propia fragilidad identitaria en tanto mujer que:



Como no he tenido hijos, lo más importante que me ha sucedido en la vida son mis muertos y con ello me refiero a la muerte de mis seres queridos.

En mi adolescencia y primera juventud padecí varias crisis de angustia. (23)

A mí esas crisis angustiosas me agrandaron el conocimiento del mundo. (24)

Confieso que, durante muchos años consideré que era una indecencia hacer un uso artístico del propio dolor. (31)

Yo ahora sé que escribo para intentar otorgarle al Mal y al Dolor un sentido que en realidad sé que no tienen (32)

Vemos que este yo se ampara en la ficción como el espacio en el que su existencia encuentra el apoyo, complemento suficiente como para sobrellevar lo que la experiencia del mundo le provoca, pues parece desbordarla. Lo expresa con total claridad y sin dobleces: «La literatura, como el arte en general, es la demostración de que la vida no basta. No basta, no. Por eso estoy redactando este libro. Por eso estás leyendo» (32).

Todas estas ideas recuperadas de la novela nos llevan nuevamente a la entrevista:

Tienes que contarte tu vida para que tu vida tenga sentido. Somos una pura narración, cada vez lo veo más claro, somos palabras ansiosas de sentido, necesitadas de sentido. Somos una narración en construcción y nuestra vida depende de la narración que nos hagamos, así de simple. En cuanto que cambiamos la narración, cambiamos nuestra vida.

Así, esta narradora, novelista se convierte en una gran fabuladora no sólo de su propia vida sino también de la de Madame Curie. Se permite imaginar, interpretar y representar momentos íntimos de los esposos Curie, de los encuentros secretos de Madame ya viuda con su amante, etc. Necesita encontrar las esquinas de las palabras para poblar los centros de sus silencios. Realiza el camino inverso del que lleva como narradora en tanto expresa que para decirlo a Pablo es necesario ubicarlo en el centro de su silencio. De alguna manera aspira a aprender a sobrellevar el dolor del duelo y a aprender a disfrutar de una vida tan intensa como la que llevó al compás del dolor por las pérdidas. El espejo que la ayudó a cruzar esos márgenes en términos de juegos de escritura es sin lugar a dudas esa otra vida que es la de Curie.



En esta novela pareciera que la autoficción implica un delicado equilibrio por inventar una historia a partir de la vida de Marie y Pierre Curie y de Rosa y Pablo. Inventar a partir de las fantasías de ese yo que se viste en la piel de los ausentes para poder construirse ella una propia vida con palabras llenas de esquinas. Se convierte en propuesta fictiva que juega a atrapar las sombras de esos que bajo los mismos nombres caminaron o caminan el mundo.

Puestas las cosas de este modo, la identidad nominal del personaje y del autor en *La ridícula idea de no volver a verte* se revela como uno de los ejes centrales. Da lugar a una cierta alteración en lo que refiere a las expectativas del lector, en relación con la supuesta verdad que la narración depara en la medida que ésta expone la presencia del nombre propio del autor. Es justamente esa coincidencia en el nombre la que lejos de acentuar la veracidad del relato lo vuelve más desconcertante. La simple inclusión del nombre de un personaje (Rosa) y su coincidencia con el de la autora resulta una propuesta evidente para que el lector reconozca los nexos de una en la otra. Ahora bien, en este caso la identificación queda rápidamente mitigada al producirse en el contexto de una ficción donde el protagonista manifiesta una y otra vez expresiones tales como:

Yo ahora sé que escribo para intentar otorgarle al Mal y al Dolor un sentido que en realidad sé que no tienen. (32)

No es fácil saber dónde pararse, hasta dónde es lícito contar y hasta dónde no, cómo manejar la sustancia siempre radiactiva de lo real. Creo que es evidente que no hay buena ficción que no aspire a la universalidad, a intentar entender lo que es el ser humano. (...) La cuestión, en fin, es la distancia; poder llegar a analizar la propia vida como si estuvieras hablando de la de otro. (196)

Consideramos que la autora autofictiva se construye, se afirma pero casi en simultáneo se contradice. Parece querer expresar «ésta soy yo y no, hago como que soy cuando no lo soy». Es justamente jugar ese juego de construir la distancia entre el yo que dice ser y el yo que lo dice y analiza el que sitúa la narración en el plano de la ficción y quien desestabiliza al lector, al ubicarlo en un terreno resbaladizo.

Podríamos pensar que de alguna forma este yo llamado Rosa se propone contarnos una o dos historias (según cómo ubiquemos la de Curie), cuyo centro sea ese yo, aunque algunas cuantas cosas de las que dice no le han pasado y otras tantas (al menos dos reconocidas explícitamente) las ha censurado como consecuencia de ese juego complejo de armar las distancias.



Después de haber leído este libro y de revisar algunas otras novelas de la escritora madrileña podemos sostener que es admisible leer esta última desde la mirada autofictiva. Este texto se nos presenta con marcas autobiográficas pero no anuncia o postula que contará la verdad, en todo caso nos dice que intentará darle otros sentidos a las cosas: «escribo para intentar otorgarle al Mal y al Dolor un sentido que en realidad sé que no tienen» (32).

Tampoco apela a disimular o a camuflarse en algún personaje sino todo lo contrario se exhibe sin reparos.

Volviendo sobre nuestros pasos entendemos que lo que aquí se propone es una apuesta por la autoficción en cuanto construcción híbrida desde el plano de la narración y de una manifestación autopoética a través de la entrevista. Punto de encuentro con ese «*me vivo*» declarado. No existen juegos de ocultamientos o enmascaramientos para disimular la relación con la autora. En todo caso juega todo el tiempo a construir ficción en su relato, cuenta sin tapujos algunos pasajes de sus momentos de escritura, relata historias personales y domésticas improbables que giran en torno a las historias que escribió. Aquí basta señalar una referida a *Historia del rey transparente* y la escena de armarse caballero en el campo de batalla por parte de Leola. Sería imposible determinar cuánto de lo allí narrado obedece a lo empíricamente sucedido. Al lector le queda la única tarea de creer o no creer.

Sostenemos que es posible ser leída como novela de autoficción porque los personajes allí narrados y especialmente su protagonista manejan los hilos para auto-representarse de manera ambigua. Debemos reingresar a la entrevista para recuperar ese «*me vivo*» como el nexo que une a las dos Rosas. Si bien es factible reconocer elementos autobiográficos, muchos fragmentos trabajan sobre aspectos, episodios, sentimientos, interpretaciones de situaciones que vuelven ambiguo todo el libro.

Este libro es una novela según lo manifiesta su propia protagonista pero cuenta con un tipo de narración autofictiva ya que absorbe elementos disímiles y hasta contradictorios si se quiere. Es justamente esa mixtura de géneros la que abre las puertas a relatos de diverso orden. Lo autofictivo encuentra en la novela el espacio de libertad que necesita para erguirse como el lugar de lo ambiguo. La novela en tanto género se caracteriza justamente por cierto grado de laxitud en lo que refiere a los límites y se moldea con las más variadas formas y propuestas narrativas, de allí que la autora la haya elegido para contar una parte de su vida.

El artificio por el cual de manera transparente lo autobiográfico ingresa para hacer circular probables rasgos biográficos de la autora (sean estos conocidos o



desconocidos) hace que irrumpen como contenido narrativo novedoso y se articulen explícita o sutilmente con otros cuya naturaleza sea o parezca ficcional.

Así pues, este «yo Rosa» contada en dieciséis ensayos nos propone ser leída como un yo debilitado, partido por los restos que la ausencia de otro le provoca. Es un yo que se rearma en los fragmentos que puede armar con las esquinas de las palabras y con el silencio operativo de Pablo. Evidentemente, existe una clara conciencia vuelta estrategia de exhibirse para por un lado, entrarle a un público lector siempre ávido de hurgar en las vidas privadas y por otro, sumarse a la huella que ya había abierto en anteriores producciones, quizás la más evidente de ellas, *La loca de la casa*.

La cercanía y el manejo de la lógica de los medios de comunicación masivos, Rosa Montero, los conoce como nadie. Reconoce que en la transparencia y en la visibilidad del sujeto en la sociedad de hoy se encuentra un campo fértil para poder hacer lo que más le gusta: escribir ficción jugando con la estrategia de la simulación, herramienta con la que se sentía muy cómoda desde los noventa. Ya en 1997 de manera menos evidente pero no menos consciente, lo hacía cuando desdoblaba una y otra vez a la protagonista Lucía con Rosa Montero en las páginas de *La hija del caníbal*. Jugaba a camuflar esa escritora sin hijos, cuarentona y conflictuada respecto de los esquemas amorosos con las luchas de esa otra escritora que dibujaba personajes infantiles.

Adquiere potencia la frase dicha en la entrevista entonces: «Yo ya he tenido muchas vidas, porque la vida son muchas vidas».

En este sentido, Escudero Rodríguez bien ha señalado que Montero ya en *La loca de la casa* es consciente de que las mentiras literarias son portadoras de verdades esenciales. Marca que la autora reconoce que la subjetividad está implícita en toda construcción textual, y que es hacedora del establecimiento de una gradación en los supuestos niveles de mentira que encierran esos discursos implicados. Esto, a su vez, pone de relieve la creencia en la existencia de ciertos grados de «verdad» de parte de quien escribe ficciones. En *La ridícula idea de no volver a verte* es posible reconocer mediante una escritura autofictiva la construcción de una agenda estética ordenada que marca la práctica de su narrativa, toda vez que plantea con nitidez el compromiso que debe asumir la literatura o al menos su literatura.

El cuerpo mestizo de su escritura le permite dar forma a la hibridez identitaria que se conjuga con un delicado equilibrio entre el dialogismo, la sutil ironía y el humor ácido, como los artilugios que consiguen subvertir los cánones genéricos tradicionales y le posibilitan alcanzar una textualidad abierta, porosa.



Para finalizar, es propicio indicar que nos ha interesado analizar el o los nexos que se plantea/n entre la entrevista y la/s novela/s. Debido a estos vínculos, se sostienen por un lado, las posibilidades de abordar la entrevista como un texto auto-poético y, además, como una ficción marcada por una narrativa autofictiva. Y por otro, está última estaría subsumida en los límites y preocupaciones temáticas largamente presentes en su obra tal como lo afirmara Escudero Rodríguez (147) quien ya advierte en 1993 que en *Bella y oscura*, la autora «confirma que la creación literaria, además de un posible medio trascendental, se ha convertido en un instrumento de exploración metafísica, que le permite indagar en los misterios insondables de la condición humana, a la vez que psicológica, ya que en ella se bucea en los abismos del alma en busca de las causas de la infelicidad y de la «malignidad» o mejor aún en palabras de la protagonista que nos convoca: «Al final, en efecto, es una cuestión de narración. De cómo nos contamos a nosotros mismos. Aprender a vivir pasa por la Palabra» (205).

Bibliografía

Bibliografía de la autora

- Montero, Rosa** (1993). *Bella y oscura*. Buenos Aires: Seix barral.
---. (1997). *La Hija del Caníbal*. Buenos Aires: Espasa y Narrativa.
---. (2003). *La loca de la casa*. Buenos Aires: Alfaguara.
---. (2005). *Historia del rey transparente*. Madrid: Alfaguara.
---. (2011) *Lágrimas en la lluvia*. Buenos Aires: Seix Barral.
---. (2013) *La ridícula idea de no volver a verte*. Buenos Aires: Seix Barral.

Específica y general

- Alberca, Manuel** (2007). *El pacto ambiguo. De la novela autobiográfica a la autoficción*. Madrid: Biblioteca Nueva.
Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
---. (1996). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
---. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba
Casas, Arturo (2000). «La función autopoética y el problema de la productividad histórica», en Romera Castillo, José y Francisco Gutiérrez Carbajo, editores. Poesía



histórica y (auto)biográfica (1975–1999.) Actas del IX Seminario Internacional del Instituto de Semiótica literaria, teatral y nuevas tecnologías de la UNED. Madrid: Visor.

Escudero Rodríguez, Javier y Julio González (2000). «Rosa Montero: Ante la creación literaria: “Escribir es vivir”». *Arizona Journal of Hispanic Cultural Studies* 4, 211–224.

Escudero Rodríguez, Javier (2005). *La narrativa de Rosa Montero. Hacia una ética de la esperanza*. Madrid: Biblioteca Nueva.

González Betina (2013, 28 de mayo). «Teoría para una novela». *Clarín, Suplemento «Ñ»*. Consultado el 12 de marzo de 2014 en www.revistaenie.clarin.com/literatura/Teoría-novela-Rosa_Montero_0_925707470.html

Gramuglio, Ma. Teresa (1988). *La construcción de la imagen en Revista de Lengua y Literatura* 4, 3–16.

López, Sonia (2008). «¿Problemas de Género? Creación de una posible identidad en La Loca de la casa de Rosa Montero». I Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas. Los siglos XX y XXI [en línea]. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Consultado el 4 de marzo de 2014 en http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.330/e.v.330.pdf

López de Abiada, José Manuel (1996). «Entre el ocio y el negocio. Para una pragmática del Best-séller», en José Manuel López de Abiada y José Peñate Rivero, editores. *Éxito de ventas y calidad literaria. Incursiones en las teorías y prácticas de best-séller*. Madrid: Verbum, 131–147.

López Bernasocchi, Augusta (2003). «Símbolos y metáforas», en José Manuel López de Abiada y Augusta López de Bernasocchi, editores. *La tempestad*, de Juan Manuel Prada. Una interpretación. Madrid: Verbum, 246–351.

Lucifora, María Clara (2012). «Las autopoéticas como espacio de construcción de la figura autorial en Letras Jóvenes». Actas de las Jornadas de Investigadores en Formación del Departamento de Letras [en línea]. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata. Consultado el 25 de febrero de 2014 en fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/jiefdl/jif2012/paper/viewFile/53/4

Martín Rodrigo, Inés (2013). «Rosa Montero: Todos los libros te enseñan algo, te curan, gracias a ellos puedes vivir». Entrevista. Consultado el 28 de febrero de 2014 en <http://sevilla.abc.es/cultura/libros/20130316/abci-rosa-montero-201303141500.html>

Moran, Juan Carlos y otros (2008). «Proust desaparecido» [en línea]. *Revista de Filosofía y Teoría política* 39. Consultado el 1 de marzo de 2013 en



https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1692/fi_1317881561-IDENTIDAD%20NACIONAL%20ESPANOLA.pdf?sequence=1

Pérez Garzón, Juan Sisinio «Memoria, historia y poder. La construcción de la identidad nacional española», en Francisco Colom González, editor. *Relatos de Nación. La construcción de las identidades nacionales en el mundo hispánico* [en línea]. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert. Consultado el 1 de marzo de 2013 en https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/1692/fi_1317881561-IDENTIDAD%20NACIONAL%20ESPANOLA.pdf?sequence=1

Premat, Julio (2009). *Héroes sin atributos: figuras de autor en la literatura argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Rueda-Acevedo, Alicia Rita (2012). *Miradas Transatlánticas. El periodismo literario de Elena Poniatowska y Rosa Montero*. Indiana: Purdue, UP.

Sánchez-Mellado, Luz (2011, 13 de marzo). «Creo en la reinención, yo lo estoy intentando». Entrevista. Consultado el 1 de marzo de 2014 en elpais.com/diario/2011/03/13/eps/1300001213_850215.html

Torres Rivas, Inmaculada (2004). *Rosa Montero: estudio del personaje en la novela*. Málaga: Universidad de Málaga.



Ruido blanco: dos notas acerca de la corporalidad y el erotismo en la poesía de Francisco Urondo¹

ARIEL OLIVO

Universidad Nacional del Litoral

arielolivo.unl@gmail.com

Resumen

Las siguientes *Notas* fueron motivadas por el contacto entre el análisis de la poesía de Francisco Urondo y la lectura de *Corpus* (Nancy) por un lado, y *El placer del texto* (Barthes) por el otro. Ambas se desprenden de la misma conjetura: en Urondo (*corpus: Historia Antigua* —Urondo 2007—, *Nombres* —2007— y *Del Otro Lado* —2007—), el erotismo se configura como un mecanismo sensible de acceso al sentido («el sentido en el sentido de sentir» —Nancy:89—) que se frustra todo el tiempo y se agota en la interrupción. Aquello que en la mirada deconstructiva de Nancy se entiende como la *indecidibilidad* del cuerpo, y se expone como un cortocircuito en la interpretación («tocamos cierta interrupción del sentido, y esta interrupción del sentido tiene que ver con el cuerpo, ella es cuerpo» —89—), parece señalar, en Urondo, una certeza revelada por el tacto erótico: la expresión del sentido de [en] los cuerpos sólo es posible en la «interrupción» (Nancy) y en la «intermitencia» (Barthes).

Presentamos aquí extractos de la investigación que desarrollé en carácter de beneficiario de la «Beca de Iniciación a la Investigación» (Programa CIENTIBECAS 2011), otorgada por la Universidad Nacional del Litoral.

Palabras clave: erotismo / cuerpo / interrupción / intermitencia / sentido

¹ He optado por la escritura de *Notas* con la intención de hacer visible el carácter de anotación preliminar que pretendo para esta ponencia: los apuntes, reflexiones, análisis expuestos a continuación están regidos por claves de lectura subsidiarias de una hipótesis mayor que será desarrollada en otro lugar (la escritura de un artículo acerca de los vínculos entre erotismo y política en las siguientes obras de Urondo: *Historia Antigua*, *Nombres* y *Del Otro Lado*, aún por publicarse). Estas anotaciones preliminares sobre las figuraciones del «cuerpo» en su poesía, son extractos de papeles de investigación producidos durante el período 2011–2013, en el marco de una indagación que llevé a cabo gracias a la obtención de una «Beca de Iniciación a la Investigación» (Programa CIENTIBECAS 2011), otorgada por la Universidad Nacional del Litoral (UNL), cuyo proyecto fue titulado «Erotismo y Política en la obra poética de Francisco Urondo: reflexiones en torno a la representación del “cuerpo” en la escritura del autor».



El lector del *flash*

I

Como bien ha notado Susana Romano Sued en *Historia Antigua*, la «suspensión» (326), es decir, la aproximación máxima a la detención, al grado cero estático, a la muerte, deja al yo lírico entrampado en una «temporalidad abismal» (337) a partir de la cual se despliega una escritura metapoética que «teoriza sobre una falta total de progreso» (338). Ese *impasse* que desembraga el transcurrir del tiempo en el volumen publicado en 1956, es el que lee Francisco Bitar en el poema «Los Gatos» cuando analiza la doble variación del verbo *paso* («en el cruce de su temporalización y su sentido» —Bitar en Gerbaudo y Falchini:24—). Si ambos leen a Urondo desde Baudelaire (Bitar como su «hermano», Romano Sued como su «sombra»), es justamente porque están leyendo esa especie de aceleración del presente, esa ambivalencia entre la detención y el movimiento que posibilita la captación poética (Romano Sued: «un lenguaje que deja en la tachadura del pasado el campo abierto de la realización de una temporalidad abismal, donde pasados, futuros, perfectos, quedan devastados en el furor del presente» —337— / Bitar: «la actualidad y su asociación, el elemento fugado pero a la vez punto de fuga hacia lo que posee calidad de permanencia» —26—).

Aunque la «suspensión» en *Historia Antigua* parece, a simple vista, oponerse al esquema planteado en *Del Otro Lado* (*detención* en el primer poemario —1956—, *movimiento* en el segundo —1967—), en realidad, el *impasse* señalado por Romano Sued es la condición de posibilidad de aquello que Bitar lee en términos de «fuga» y que, con mayor precisión, asociará (vía Benjamin) al concepto de *shock* en tanto «contrario a la experiencia ubicada en la conciencia» (Bitar:28).² Queremos decir: el instante suspendido (*impasse*) es el momento de la captación del *shock* que corta la temporalidad sin detenerla.

En este punto pretendo anclar una lectura acerca del vínculo cuerpo/erotismo en la poesía del autor: ¿no es posible, acaso, leer en su escritura que lo erótico se presenta como una experiencia similar a la del *shock*? Diremos que la poesía de Urondo es erótica. Y que lo es no exclusivamente en virtud de la imaginación plásti-

² «La forma física de detener los *shocks* está presente en algunos términos utilizados por Urondo en “Los Gatos”. En el arco trazado desde el punto de partida al punto de llegada (que es el mismo) los verbos de movimiento —que abundan a lo largo del poema— designan el paso como otro tipo de transcurrir» (Bitar:26).



ca de un tema erótico («una lengua rosada/ se introduce en un rosado orificio» — 207—), sino en relación con una cierta forma de su escritura. Esta forma, de cuño psicoanalítico, es barthesiana; y su imagen es la del relámpago:

¿El lugar más erótico de un cuerpo no está acaso allí donde la vestimenta se abre? En la perversión (que es el régimen del placer textual) no hay «zonas erógenas» (expresión por otra parte bastante inoportuna); es la intermitencia, como bien lo ha dicho el psicoanálisis, la que es erótica: la de la piel que centellea entre dos piezas (el pantalón y el pulóver), entre dos bordes (la camisa entreabierta, el guante y la manga); es ese centelleo el que seduce, o mejor: la puesta en escena de una aparición–desaparición. (Barthes:18)

Semejante régimen de sentido (sin mapa ni cardinalidad: no existe un *lugar* erótico, sino el lugar de una «puesta en escena», una fugaz escenificación), señala que lo erótico se manifiesta como una chispa, un *haz de luz* que surge de la fricción entre dos bordes: por ejemplo, en «El regreso de la colegiala», la *intermitencia* se produce entre la suspensión de un aroma («algún perfume que quedó flotando» — Urondo:41—) y la visión furtiva de las piernas («apenas pude sorprender el último rabo del vestido» —41—). La dificultad de la percepción erótica radica justamente en su estatuto intermitente: el adverbio «apenas» no indica otra cosa que la fugacidad del contacto, su ocultamiento instantáneo, su eficacia en el truco que elude la velocidad del ojo, su maestría en el arte de la desaparición.

Sin embargo, me pregunto: ¿qué ocurre cuando los «bordes» ya no son tan evidentes? Quiero decir: ¿qué ocurre cuando los bordes no están trazados por la «piel» y el «vestido», sino por ideas, pulsiones, conceptos, actitudes, discursos, gustos? ¿Qué sucede cuando lo que *se abre* no es la vestimenta, sino otra cosa?

Sostendremos que el *impasse* referido por Romano Sued, indica el momento de emergencia de la «intermitencia» (Barthes:18), una especie de *shock* erótico que adquiere la forma de un cortocircuito y seduce a través de un «centelleo» (18). Mejor aún: diremos que el erotismo urondoniano genera una letra que hace de la *intermitencia* su mecanismo escritural, y produce en la lectura los efectos de un destello: sería el *flash* («centelleo», luminosidad que encandila) la acepción erótica del *shock*, su voluptuosa máscara, su letra intermitente.

II

En cierto momento de *El placer del texto*, Barthes reflexiona irónicamente acerca de una «mitología menor» erigida discursivamente sobre la posibili-



dad/imposibilidad de capturar y hegemonizar una determinada manera de concebir el placer.³ Este *mito* habilita la lectura del «placer» en términos de «borde». Concebido como límite, es un elemento fuertemente estructurante del entramado social, capitalizado tanto por los discursos de derecha («placer de la literatura» —33—) como por el campo intelectual («sospechoso y desdeñable» —33—).

Política y estéticamente complejo, en la poesía de Urondo, la imaginación del *placer* tampoco es ingenuamente apropiable o fácilmente delimitable. Por el contrario, la dificultad de nombrarlo («y tocarla buscando el vigor amplio y sin nombre/ que estalla en su forma» —Urondo:205—), su inconsistencia («el aroma de una mujer el sonido de una fiesta» —181—), o incluso su transitividad («El canto rebota sobre la mesa, vuela hacia la lámpara del/ techo, y se quema las alas junto a una mariposa. Se ha/ perdido otra chispa, no podremos inventar el fuego» —66—) lo vuelven una unidad de significado capaz de deslizarse por la escritura, de desplazarse de un significante a otro con una cierta eficacia estética.

De todas formas, aunque el carácter lábil del placer sea notable en su literatura, su reconocimiento no es suficiente para afirmar que la *intermitencia* es el mecanismo poético que nos permitiría concebir un erotismo *de* la escritura. Nos hace falta otro «borde» («entre dos bordes»). Sin este contacto, no podemos identificar una zona de borde (zona erógena de la escritura en donde el significante genera un tacto entre dos cosas) y, por lo tanto, no puede haber erotismo.

III

«Parques y Jardines» es el primer poema del volumen publicado en 1967 con el título *Del otro lado*. Su tono grotesco (su «certidumbre grotesca» —Urondo:213—, tal como lo escribe el propio autor) representa un rasgo significativo en cuanto a lectura de algunos mecanismos de intermitencia que funcionan produciendo un tacto entre ciertos elementos que su poética inscribe en términos de «borde»: en este caso, el placer sexual y la muerte.

³ «Toda una mitología menor tiende a hacernos creer que el placer (y específicamente el placer del texto) es una idea de derecha. La derecha, con un mismo movimiento, expide hacia la izquierda todo lo que es abstracto, incómodo, político, y se guarda el placer para sí: ¡sed bienvenidos, vosotros que venis al placer de la literatura! Y en la izquierda, por moralidad (olvidando los cigarros de Marx y de Bretch), todo “residuo de hedonismo” aparece como sospechoso y desdeñable» (Barthes: 33).



Como aquellas ciruelas tan orientales, en un farol
se balancea el ahorcado. Nadie
puede olvidarlo
como nadie olvida el sabor de los frutos exóticos.
(213)

Aunque gramaticalmente los elementos comparados se vincularían en virtud de una relación de similitud (o incluso de equivalencia), el lazo de identificación semántica entre ambos se interrumpe por la perversión del contacto entre la contemplación del «ahorcado» y el «sabor de los frutos exóticos». La relación sintáctica pervierte la identificación semántica a partir de la inclusión de un concepto que produce la *intermitencia*: el «sabor». La imagen del «ahorcado» es recordada de la misma forma en que los «frutos exóticos» son saboreados. La comparación genera un *tacto*: el vínculo entre la forma en la que se recuerda la contemplación del cuerpo muerto («nadie puede olvidarlo») y la forma del recuerdo asociada a la degustación de un fruto («el sabor de los frutos exóticos»).

El verdadero tema instalado en esta primera estrofa, no es el ahorcado; sino la impresión indisoluble de la muerte y del placer en el cuerpo, la inscripción de los bordes en el espacio de una corporalidad que permea la experiencia y la asimila: la imagen del cuerpo muerto hace una marca (*se escribe*) en la memoria corporal de la misma forma en que la lengua produce los recuerdos gustativos a partir del contacto con la pulpa de la fruta. Desde este punto de vista, nuestro poeta intuye de una forma sensible aquello que Barthes abduce etimológicamente: «saber y sabor tienen en latín la misma etimología» (100). Con Urondo, podríamos afirmar que «saber» y «sabor» no sólo comparten una etimología, sino también un lugar: el cuerpo.

Una pareja alcanzó a verlo con vida; su
cuerpo temblaba,
como en la pubertad se estremecía, y
la pareja huyó: ella
había olvidado algunas prendas
y comenzaba a sentir frío.
(Urondo:214)

Si en la primera estrofa el movimiento de las «ciruelas tan orientales» fue asociado al balanceo del «ahorcado», ahora, su propio cuerpo hace visibles los *estigmas* del contacto pervertido entre muerte y placer sexual, desplazando intermiten-



temente los bordes a través de la textura corporal: el temblar agónico del ahorcado es asociado al estremecimiento físico del púber que comienza a experimentar su sexualidad. Digámoslo de otra manera: el cuerpo del ahorcado tiembla en la agonía como el cuerpo adolescente se estremece en el sexo. En el poema, lo erótico no es la alusión al placer o a la sexualidad, sino el desgarramiento que se produce entre los significados que le atribuimos al placer y los significados que le atribuimos a la muerte, una intermitencia del sentido que produce el *flash*, el destello traumático: «Nadie/ puede olvidarlo». Desde este punto de vista, la poesía de Urondo sería erótica por fricción.

IV

Si el *flash* erótico implica el trauma («Nadie/ puede olvidarlo»), el poema es precisamente su síntoma, el correlato de un destello que sólo han visto tres personas: la pareja que «alcanzó a verlo con vida» (214), y el yo lírico, el único capaz de escribir la intermitencia, el lector del *flash*.

Punto ciego

I

Recordaba a Oliveira. Pensaba en su «desconcierto» (Cortázar:33) ante la deficiencia de las nomenclaturas en el intento de señalar la «nebulosa» que vibra entre sus brazos («Abrazado a la Maga, esa concreción de nebulosa, pienso que tanto sentido tiene hacer un muñequito con miga de pan como escribir la novela que nunca escribiré o defender con la vida las ideas que redimen a los pueblos» —33—). No se trata de palabras; sino de *tacto* («abrazado a la Maga»). No es la torpeza del lenguaje lo que leemos, sino la serie de cortocircuitos que desencadena el cuerpo de la Maga, la interrupción que supone el tacto de su piel. Tocarla es suficiente para conjurar la vacilación de las significaciones: «tanto sentido» indica, paradójicamente, un vaciamiento por saturación, la disolución del significado, su desplazamiento esquizoide (del «muñequito» a la «novela», de la «novela» al «heroísmo» —33—). El cuerpo de la Maga lo altera todo; el menor roce de su lengua basta para burlar el funcionamiento de la escritura, alterar su sistema de jerarquías y desbocar el flujo de la sintaxis («Lo ético, lo religioso, lo estético. El muñequito, la novela. La muer-



te, el muñequito. La lengua de la Maga me hace cosquillas. Rocamadur, la ética, el muñequito, la Maga. La lengua, la cosquilla, la ética» —33—).

En la intimidad de los amantes, Oliveira advierte la imposibilidad del «sentido» en el momento preciso en que su *tacto* se erotiza, presintiendo aquello que en la mirada deconstructiva de Jean-Luc Nancy se entiende como la *indecidibilidad* del cuerpo y se expone como un cortocircuito en la interpretación: «tocamos cierta interrupción del sentido, y esta interrupción del sentido tiene que ver con el cuerpo, ella es cuerpo».

Al «caer exhausto en la turgencia de un muslo» (Urondo:182), ya sea en el «fondo de un bar» (:56), al «salir de un charco» (39), en el «foyer lustroso de un teatro» (141), o «en el filo de una dudosa alcantarilla» (182), Urondo encontrará la misma certeza revelada por el tacto erótico: la expresión del sentido de [en] los cuerpos sólo es posible en la «interrupción» (Nancy).

II

Con la publicación de *Nombres* en 1963, Urondo explora la capacidad sustantiva del lenguaje. Puntualización y concreción son las claves sobre las que todo el poemario se construye en torno a la posibilidad semiótica de designar, de nombrar el mundo. Los nombres de lugares, lagos, lagunas y calles,⁴ no responden a la generación descriptiva de un mapa («la literatura/ siniestra/ ajena a la descripción» —134—), sino a la necesidad de sustantivar la palabra poética con el objetivo de ligar el nombre con una forma de percepción («junto a la esperanza arcillosa del *coron-da/ en arijón/ que nos araña como una mujer ávida*» —137—). Aquí, *nombrar* no es *citar*, sino una forma de comprensión, un instrumento de interpretación. Sin embargo, es notable que en ciertos poemas el acto nominativo se clausura y el yo lírico ingresa en un campo de percepción inestable:

⁴ En *Nombres* (Urondo): Desvío Arijón (129); Paraná (129); San Javier (129); Coronada (130); laguna de los espejos (132); setúbal (133); rincón (133); arroyo leyes (134); cayastá (135); chaco (137); la pampa (149); tucumán (168); alejandría (171); retiro (189); barracas (191); valentin alsina (191); liniers (192); avenida general paz (192); corrientes (193); la pampa (195); guaymallén (197); aconagua (198); villa quinteros (198); tartagal (199); downing street (203); rockefeller center (203); américa (203); B.A. Argentine (186).



se confunden y se alejan
aguantan las crueldades que sin duda no merecían
crecen sin nombre
(164)

no podré llamarla
no será posible gritar su nombre
(168)

El acto de atribución de significados encuentra siempre en la mujer una presencia fuertemente desequilibrante («Olvido/ tu nombre, lo confundo. Mezclo la imagen que sonreía, con la imagen que llora sobre mi hombro. Estaba muy oscuro, y ya no recuerdo. Era un lugar/ o algo parecido; hubo una mujer; distintos cuerpos de una/ misma mujer» —239—). Quizás, el caso más emblemático en *Nombres* sea «Como bola sin manija»:

puedo ir para un lado
puedo ir para otro lado
encontrar estuarios pálidos cisnes quietos
buques mansos que como a las nubes
me llevan de un lado para otro lado

(...)

—eras alta antes de conocerte
y hoy no he recordado tu nombre
y pienso que otro día podré humillarlo—
(181–182)

En medio del extenso catálogo de posibilidades, existe una única decisión que el yo lírico será incapaz de tomar: recordar un *nombre* [«hoy no he recordado tu nombre» (2007:182)]. Esta imposibilidad, esta emergencia de la *interrupción* presenta una doble articulación: si el nombre que no se recuerda es, precisamente (exclusivamente), el de una mujer, esa clausura nominativa tiene como su efecto la extrema visualización del cuerpo [«eras alta antes de conocerte/ y hoy no he recordado tu nombre» (2007:182)]. La dificultad en la asignación (2007:187, 205) o en el recuerdo (2007:164, 168, 181, 182) del *nombre* señala la clausura en la comprensión, al mismo tiempo que muestra el elemento que genera el cortocircuito: los



cuerpos femeninos esconden un significado secreto [«tu carne secreta y muda» (2007:239)] destinado a una posibilidad de interpretación que será siempre frustrada [«por las mujeres que no entendimos» (2007:205)]. No poder nombrar significa no poder comprender.

III

En su poesía, las figuraciones del cuerpo femenino son imaginadas a partir de dos coordenadas esenciales: el lenguaje y el hermetismo.⁵ En este esquema, si la corporalidad se construye a partir de una configuración semiótica («son los mismos cabellos tirados al viento/ es el mismo significado» —158—), no es menos notable que parece existir una única forma de aproximación al sentido de los cuerpos: una forma erótica.

Tengo una mano que cae donde no debe
alguna forma de comprensión
(144)

ella ha cambiado
y tenía el lustre de la lujuria
ya no hay amor
es otra
son otras marcas del tiempo
distintos signos del lenguaje
(190)

Mi mano se desliza en busca
de los pechos expertos
(216)

⁵ Alusiones al cuerpo y/o corporalidad femenina (específicamente, con relación al lenguaje). [HA]: 39, 44, 58, 60, 70. [N]: 135, 142, 143, 144, 149, 157, 158, 161, 164, 167, 168, 173, 174, 175, 181, 182, 183, 187, 188, 190, 193, 194, 197, 205, 207. [DOL]: 216, 217, 231, 233, 237, 238, 239, 246, 270, 271, 274, 282, 296.



acariciar
el hombre lustroso de una negra en armas; vivir
otro lenguaje
(260)

Sin embargo, el *tacto* erotizado, al tiempo que revela los «distintos signos del lenguaje», (ese «otro lenguaje») obtura cualquier intento de interpretación («y tocarla buscando el vigor amplio y sin nombre/ que estalla en su forma» —205—). Desde este punto de vista, podríamos releer (con otra lupa) la hipótesis de Susana Romano Sued en *Historia Antigua: la sombra de Baudelaire*: «A mi entender la ambigüedad se extrema en la figura femenina, que es a la vez *la mujer* con la que persigue inútilmente el encuentro amoroso, y la poesía misma» (330). Aunque coincidimos en su análisis de los rasgos de metapoeticidad construidos a partir de un lazo de identificación (mujer/poesía), diferimos de su lectura en cuanto al fracaso del encuentro entre los amantes («persigue inútilmente el encuentro amoroso»). No es el encuentro lo que se «persigue inútilmente», sino la interpretación («y tocarla buscando el vigor amplio y sin nombre/ que estalla en su forma» —Urondo:205—). No es el *tacto* lo que se interrumpe, sino el *sentido*.

IV

Finalmente, con el olvido de los *nombres* («hoy no he recordado tu nombre» —182—) y el *sonido* mudo de los cuerpos («no se oye ruido que no sea el roce de los cuerpos» —188—) /«la resonancia que esperabas de su carne» —205—) /«Nadie quiere sentir ningún rojo sonido/ nadie quiere escuchar ese cuerpo encendido que conozco» —231—), comprendemos la tristeza que invadía al yo lírico en *Historia Antigua*: «y yo miraré tristemente sus carnes rosadas y nuevas: ha nacido en mí la/gorda literatura» (58). Tempranamente, el triste *vouyeur* asume la ceguera de sus ojos abiertos; si la angustia no es otra otra cosa que la prueba más cabal de su fracaso («por las mujeres que no entendimos» —205—), la escritura será su único consuelo: la literatura *nace* en el agujero negro de la incompreensión, ante la ciega contemplación de las «carnes rosadas y nuevas». La interrupción es el precio que debe pagar por haber gozado del *tacto*, por haber *tocado el sentido* («una lengua rosada/ se introduce en un rosado orificio/ y se conmueve una pálida noche sin horizontes» —207—).



Bibliografía

- Barthes, Roland** (1978). *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- Bitar, Francisco** (2009). «El hermano de Baudelaire («Los Gatos» de Urondo: el *flâneur* como figura poética en *Del Otro Lado*)». *Cantar junto al endurecido silencio*. Santa Fe: UNL, 23–30.
- Cortázar, Julio** (1963). *Rayuela*. Buenos Aires: Alfaguara, 2006.
- Nancy, Jean-Luc** (2003). *Corpus*. Madrid: Arena Libros.
- Romano Sued, Susana** (2009). «Historia Antigua: la sombra de Baudelaire». *Cantar junto al endurecido silencio*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 319–339.
- Urondo, Francisco** (2007). *Obra Poética*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.



Principio y fin: aprendizaje de la escritura en la correspondencia de Jaime Gil de Biedma

GERMÁN PRÓSPERI

Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de Rosario

germanprosperi@gmail.com

Resumen

La breve obra poética de Jaime Gil de Biedma presenta un fuerte rasgo de conclusividad o cierre, marca que el propio autor definió desde sus textos y explicó en el prólogo a la segunda edición de *Las personas del verbo* (1982). Sin embargo, al leer su correspondencia, encontramos una tensión entre el oficio del poeta y el inicio del acto de la escritura, como si el sujeto autobiográfico se mostrara incapaz de producir un poema o estuviera aprendiéndolo en el acto mismo de enunciarlo.

En este trabajo —enmarcado en el Proyecto CAID 2012 «Los comienzos de la escritura. Infancia y aprendizaje en la literatura española contemporánea», FHUC–UNL— se analizan esas figuraciones en algunas de las cartas del autor correspondientes a su primera (1951–1960) y última etapa de producción (1968–1990).

Palabras clave: principio / fin / aprendizaje / escritura / Gil de Biedma



La breve obra poética de Jaime Gil de Biedma presenta un fuerte rasgo de conclusividad o cierre, marca que el propio autor definió desde sus textos y explicó en el prólogo a la segunda edición de *Las personas del verbo* (1982). Sin embargo, al leer su correspondencia, encontramos una tensión entre el oficio del poeta y el inicio del acto de la escritura, como si el sujeto autobiográfico se mostrara incapaz de producir un poema o estuviera aprendiéndolo en el acto mismo de enunciarlo.

La publicación en 2010 de parte de las cartas del poeta, supuso una oportunidad para revisar algunas de las líneas centrales de una escritura medular para la poesía española de la segunda mitad del siglo XX. Así parece entenderlo el editor Andreu Jaume, quien ensaya en la introducción un recorrido por algunos de los tópicos que la crítica biedmana había visitado hasta el momento: la referencia a las influencias del poeta, la brevedad de su poesía, el espacio que la dimensión homosexual tiene para la interpretación de *Las personas del verbo*, entre otros. Estas marcas se reúnen a partir de la hipótesis del prologuista quien sostiene que las cartas «componen un autorretrato de cuerpo entero donde aparecen representadas las variantes de la personalidad de su autor: no sólo el poeta, sino también el ejecutivo y por supuesto el hijo de vecino» (11), autorretrato que el editor pone en diálogo con la actividad autobiográfica del poeta catalán, sistema en el que las cartas aparecen como «ramificación» (11) de aquellas escrituras. La ligazón entre ambos géneros, como sabemos, es la búsqueda por parte de Biedma de una prosa original en tanto espacio de ensayo diferenciado de la actividad poética. En este sentido, resulta reveladora la cita que Jaume recupera, en la que el poeta declara:

Gabriel Ferrater dice que soy un caso de vocación equivocada. Que tengo un temperamento pragmático y un talento analítico, y por tanto mayor aptitud para la prosa que para la poesía. He contestado que la prosa se pliega más fácilmente a la expresión de ese talento. Por eso mismo, si uno consigue incorporarlo en poemas, el resultado será menos frecuente y más valioso. Me acordaba de lo que dice Eliot a propósito de los poetas metafísicos ingleses: áspero sentido común y alada gracia lírica.

Mi argumento es válido, pero la observación de Gabriel me ha dejado mohíno. Si uno consigue... Bien, ¿y si yo no lo consigo? (Gil de Biedma 2010:13-14)

La segunda tesis de Jaume es que las cartas reconstruyen el intento de esa aventura por encontrar la expresión en prosa, itinerario al que Gil de Biedma se refirió también en su obra ensayística, especialmente en su ensayo «Luis Cernuda y la expresión poética en prosa» incluido finalmente en *El pie de la letra*.



A las razones del editor, podemos sumar nuevas perspectivas de la lectura de las cartas, ya que las mismas ofrecen dimensiones que las ligan a otros problemas de la escritura poética de Gil de Biedma. Entre las mismas, nos preocupa el modo en que la correspondencia puede leerse en oposición a la producción lírica en lo referente a la exhibición de un aprendizaje de la escritura. Lo que el poema dice en su elaborada fijación escrita, las cartas lo niegan desde su dubitativa enunciación en prosa.

A los conocidos motivos del silencio del poeta y la consecuente brevedad de su obra —la invención de una identidad y la aspiración del sujeto a ser poema y no poeta—, Andreu Jaume suma una nueva explicación que lee en el ensayo que Gil de Biedma dedica a Guillén, donde se evidencia el peligro de convertir la lengua en dialecto:

A partir de cierta edad, la creación poética no sólo requiere una violencia del lenguaje común, sino también una cierta violencia del estilo propio, puesto que la lengua poética de un autor acaba por cuajar en dialecto y a la vez limita sus posibilidades de expresión y sus posibilidades de experiencia. Ahora, ¿hasta qué punto resulta estéticamente eficaz esa violencia? ¿No equivaldrán en muchos casos los poemas así escritos a una tácita petición de peras al olmo? He aquí un problema que casi todo artista debe plantearse apenas rebasada la primera madurez: la necesidad, y la dificultad, de ir más allá del propio estilo, cuyas inevitables limitaciones empieza a tocar. (1980:145)

La madurez aparece aquí como un motivo reiterado lo que permite plantear que la dimensión del tiempo, central en su poesía, impacta también en la escritura de las cartas. Ya me he referido (Prósperi 2013) al proceso de producción epistolar (1952–1959) que acompaña a la escritura de *Compañeros de viaje* (1959). Ese mismo proceso es plausible de ser fechado en torno a la producción de *Moralidades* (1966), pero con algunas diferencias en su devenir.

La primera referencia a la escritura del libro la encontramos en una carta a José Ángel Valente del 30 de noviembre de 1959. Allí se declara:

Mis ideas son un tanto vagas todavía, pero me gustaría hacer lo contrario que en *Compañeros...* Mientras que en éste lo que viene principalmente dado es la experiencia de mi desarrollo moral e intelectual, el próximo (al que provisionalmente he bautizado *Coplas y discursos*) hablaría acerca de los demás y de las cosas más dispares, fiando únicamente la unidad del libro al hecho de que unos y otras vendrán dados a través de mi experiencia de ellos. Para ello necesito adoptar un tono y una actitud bien definidos, pero que al mismo



tiempo permitan una gran variación. Creo que, fundamentalmente, he dado ya con lo que necesito. La idea me vino releendo los poemas irónico–morales de la segunda parte de *Compañeros de viaje*, creo que su éxito reside en haber tenido más o menos conciencia de que este tipo de poesía requiere la conversión del yo que habla en personaje: lo que en ellos está es Jaime Gil de Biedma *impersonating* Jaime Gil de Biedma. Bien, mi nueva «impersonación» va a ser la de comentarista y locutor de radio. (30/11/59:206–207)¹

Por supuesto que el libro no se llamaría *Coplas y discursos*, sino *Moralidades*, pero lo que llama la atención es, otra vez, el adelanto de la poética, ese movimiento de llegada al poema con la claridad de quien sabe todo lo necesario para escribirlo, sin espacio para el ensayo y la duda. Si bien la aspiración a convertirse en poema se comunica recién en 1982, en ocasión de la publicación de la segunda edición de *Las personas del verbo*, ya con la obra terminada, es curioso que ese deseo de impersonación ya mueva al poeta de 1960, el que profundizará con los ejercicios de su propia muerte como autor en *Poemas póstumos* (1968). De este modo, vemos cómo en la correspondencia que se inscribe en el período de gestación del primer poemario (1952–1959), el poeta expone las dificultades de la producción pero reconoce su propia imagen en ese debate.

Esta perspectiva se modifica en el proceso escritural de *Moralidades*, donde el proceso de conversión del yo en personaje se ha fraguado con éxito. De este modo, no resulta curioso que en la misma carta a Valente, el poeta añore la presencia en España de un tipo de escritura en prosa a la que él evidentemente aspiraba, la que llama «ensayo de autobiografía espiritual» (203). Ese proyecto consistía en la producción de un libro colectivo con sus compañeros de viaje bajo la tutela del mismo Gil de Biedma y Carlos Barral, proyecto que, como sabemos, nunca se concretó.

Ese tono confesional que *Moralidades* pone en escena se corresponde con varias marcas que la correspondencia del período exhibe. A las reiteradas referencias a la lentitud del trabajo de producción poemática (10/05/60:212, 15/11/60:215, 13/06/61:225), se suman ahora otras preocupaciones que pueden leerse en términos de la exhibición de un aprendizaje.

En primer lugar, la desilusión por el libro dedicado a Guillén, poeta que en el período de producción de *Compañeros de viaje* había sido central en el trazado de la serie de los maestros. El libro pone al poeta en una situación incómoda y habilita una escena de clausura anticipada de la escritura ensayística que sorprende en al-

¹ Señalamos entre paréntesis las fechas de las cartas y el número de página en la *Correspondencia*.



guien que había declarado su satisfacción por la publicación del ensayo (30/11/59:206). En efecto, en carta al propio Guillén se lee:

soy un crítico literario *amateur*, he escrito un libro sobre *Cántico* porque *Cántico* ha sido un ingrediente importante en mi vida, pero me parece muy improbable que jamás escriba otro libro entero sobre la obra de otro poeta, por la sencilla razón de que a partir de cierta edad ninguna poesía —ni siquiera la propia— desempeña una función inmediata y decisiva en la vida de uno. Tengo un poco la sensación en la vida de que —para decirlo parodiando a Mallarmé— he escrito *Le livre*, con el que empieza y termina mi carrera de crítico. (31/10/60: 212–213)

Esta promesa que efectivamente se cumple, ya que Biedma nunca más escribió un texto dedicado a la obra de otro poeta, evidencia una puesta en marcha de otro proceso de aprendizaje de la escritura, en el cual la lectura parece quedar en segundo plano. Podemos inferir que tal vez el poco interés con el que Guillén recibió el libro² impactara en esa clausura momentánea del enriquecimiento lector, lo que lleva al poeta a un ajuste de cuentas con el grupo del 27, muchos de los cuales habían reaccionado negativamente a la publicación de la Antología de José María Castellet, *Veinte años de poesía española* y a la que se suma el libro sobre Guillén del joven poeta catalán. Lo que en un primer momento es simple llamada de atención sobre el «inexplicable escozor de los del 27, patente en Aleixandre y en Guillén y, por vía de herencia, en Claudio Guillén» (15/11/60:214), culmina en la etapa de cierre de *Moralidades* en confesión irrefutable. En carta a María Zambrano declara a propósito de los poetas mayores:

Han perdido el arte de saber envejecer, tan hermoso y tan clásico —cuando escribo esto pienso especialmente en los poetas del 27, entre los cuales sólo Cernuda me parece tenerlo: qué pena da ver a dos grandes como Guillén y Aleixandre, metidos a reescribir su historial de poetas y a hacer una poesía à la page, que naturalmente no logra auténticamente estarlo. Así sólo se consigue envenenar de vanidad a los jóvenes y dejarles moralmente a solas consigo mismos, sin nadie a quien respetar— cuando en el fondo tienen, tenemos, tanta necesidad de respetar. (09/10/63:252)

² Así lo expresa Gil de Biedma en carta a Joan Ferraté del 22/03/61, en la que se refiere a una demorada epístola del antiguo maestro que se cerraba con las irónicas palabras en las que deseaba que «en 1980 alguien dedique a la poesía de Jaime Gil de Biedma un libro similar al que J.G.B. ha dedicado a la poesía de Jorge Guillén» (221–222).



Son los años en que el grupo del 50 comienza a instalarse en el panorama crítico y poético de la península, años en los que «Carlos [Barral] ha devenido un gran editor y personaje cuasi público» (22/03/61:223), años en que la *Antología* ya había generado escozores y reacciones y en los que Gil de Biedma se atrevía a polemizar por escrito con figuras de renombre, tales como el director de la revista *Ínsula* a propósito de un artículo de Claudio Guillén escrito para la prestigiosa publicación en respuesta al texto que el catalán había escrito sobre la poesía de su padre.

Este abandono de la lectura y el corte con los maestros habilitan nuevas posiciones de escritura y modalidades de confesión inusuales en sus cartas. El problema de la madurez, algo que se evidencia tempranamente en la obra de Biedma, aparece ahora bajo la dimensión de lo económico como problema. En carta a Joan Ferraté de abril de 1962 el poeta declara a propósito de su vocación que «le gustaría poder vivir de ella» (06/04/62:237), ya que su trabajo en la Compañía de Tabacos «es insoportable». Este deseo aparece ligado a un cambio que el poeta percibe en la situación española:

En todo ello quizá influya el rumbo que está tomando nuestro país, que me resulta poco apetecible y que me hace temer que dentro de unos años seré un ente anacrónico. Parece que España, que es un país feudal que no ha tenido feudalismo, y un país burgués que jamás ha hecho la revolución burguesa, se prepara a ser un país neocapitalista sin gran capitalismo. Vamos a la economía de consumo, pero de un consumo mínimo: nuestro porvenir consiste en convertirnos en el menos desarrollado de los países desarrollados. Es decir: adquiriremos nuevas miserias y nuevos defectos sin perder ninguno de los antiguos. Creo que hemos entrado resueltamente por ese camino y ni siquiera la inmediata caída de Franco y un colapso político —cosas, una y otra, casi por completo improbables— nos salvarían ya: el milagro español está en marcha y participaremos de la prosperidad europea a escala española; tendremos una prosperidad pequeña, bastante sórdida, pero que permitirá a todo quisque hablar con aire de superioridad de la falta de libertad y la falta de automóviles en las democracias populares. (06/04/62:237–238)

Esta primera referencia a la situación política de España inaugura una larga sucesión de comentarios que las cartas del período exponen sin censura, operación que el poeta reconoce como peligro ante la aparición de su segundo libro, el que en



efecto tuvo que ser publicado en México³ ante la prohibición española.⁴ Las referencias a la política y la economía españolas tienen consecuencias en el programa poético biedmano y en el impacto de estas tesis para el grupo del 50, quienes evidentemente habían saldado ya sus deudas con la poesía social precedente. En carta a Joan Ferraté, es palpable esta incomodidad por escribir poemas políticos. Allí el poeta expresa que sólo a partir de un esquema métrico rígido⁵ es posible la escritura de un poema político, ya que «una serie de circunstancias, no solo literarias, han venido a configurar el tema “España” en algo vagamente parecido a los temas poéticos de la cultura humanística medieval, haciéndole inepto para las concepciones poéticas modernas» (09/11/62:240). Este problema es evaluado por Biedma en términos de quien asume una concepción del país bajo categorías estéticas y no políticas ya que «lo definitivo del caso es que el ochenta por ciento de nuestra particular experiencia de España no es sino experiencia de España como tema literario» (240). El programa de la poesía de la experiencia queda así expresado en la clara sentencia de quien recién en los años 60 comprende la puesta en escritura de las circunstancias personales, las cuales serán a partir de aquí siempre históricas.

Este acto de toma de conciencia incluye una evaluación de la situación política en la que el poeta se siente verdaderamente involucrado. Ante las sospechas de la apertura del país a partir del boom turístico (Carta a Joan Ferraté del 21/10/63:261) Gil de Biedma adelanta un signo de cansancio que la continuidad del régimen intensifica:

A la emigración al extranjero de un gran número de obreros jóvenes, empieza a juntarse ahora la emigración de licenciados y universitarios, que desde hace dos años ha tomado particular intensidad. Uno se pregunta quiénes vamos a quedar aquí. Si esto dura diez años más, a los cuarenta voy a ser un asco de persona. (261)

Y en carta anterior a María Zambrano:

Y he recordado, más de una vez, mis estancias y nuestros encuentros en Roma, en los años

³ En la editorial Joaquín Mortiz en abril de 1966.

⁴ En carta a Joan Ferraté Gil de Biedma es contundente: «La censura me ha denegado la autorización para publicar mi libro de poemas, de manera que no me ha quedado más remedio que iniciar gestiones en el extranjero, con bastante éxito según parece» (06/04/65:293).

⁵ En el caso de Gil de Biedma es el empleo de la sextina en su poema más declaradamente militante de su poesía, «Apología y petición».



1956 y 1957: lo confiado que yo entonces me sentía, nos sentíamos todos, de que esto iba para corto, que España iba a hacer crisis y nosotros íbamos salir de esta atmósfera «de espantosa irrealidad» —como la he descrito una vez en un poema—⁶ y de inescapable futilidad, en que los intelectuales españoles de fuera y de dentro tenemos casi siempre la sensación de vivir. El futuro parece hoy, para los que hemos vivido la transformación experimentada por este país en los últimos años, menos oscuro por también menos inspirador que nunca. (26/06/63:243)

Tal vez este vencer el propio pudor sea la razón de que las cartas que acompañan la producción de *Moralidades* sean portadoras de una modalidad confesional nueva en su escritura, en la que, por ejemplo, las referencias al propio cuerpo no se evaden como en el período anterior. Lo que anteriormente podía ser referencia al resfrío, es ahora la mención de la sífilis contraída en Filipinas, la que sin embargo no constituye un riesgo evidente, tal como se lo comunica a Juan Marsé:

Como tardé tanto en darme cuenta, porque el chancro me salió en la garganta, cuando me analizaron la sangre estaba ya al noventa y cuatro por ciento. Todo esto no tiene ninguna importancia, porque ahora —para disgusto de los curas— se cura radicalmente con unas sencillas inyecciones de penicilina. (27/02/62:234)

El control sobre el cuerpo es también el control preciso de sus poemas y de la poesía de los otros, sobre la que se aplica el mismo régimen de exigencia a la que aspira la propia obra. Así es posible que, en una verdadera clase de escritura poética, enseñe a Ángel González a reescribir fragmentos del poema «Perla en las Antillas» del poemario *España canta a Cuba*. El que ha aprendido puede ahora enseñar y esta posición habilita una dimensión hasta el momento ausente en la prosa biedmana, la que pasa a exhibir una trama explicativa que antes había sido retardada. Un ejemplo contundente de esta modalidad es la extensa carta a Joan Ferraté del 16 de noviembre de 1963 con una continuación del 5 de diciembre. Allí Gil de Biedma le da a su amigo las coordenadas vitales exactas de la escritura de lo que denomina la «serie filipina» de *Moralidades*,⁷ coordenadas que incluyen no sólo las referen-

6 El poema es «En el castillo de luna», de *Moralidades*.

7 Esta serie está conformada por los poemas «Mañana de ayer, de hoy» (titulado primeramente como «A room with a view», título con el que el poema es enviado a José Ángel Valente y Joan Ferraté), «Días de Pagsanján», «Volver», «Loca» y «Happy ending».



cias amorosas de su amor con D.⁸ sino las precisiones estructurales de la composición de los cinco poemas repasados «de memoria» y las soluciones a las que el poeta acude para poder poner en palabras la experiencia. Así concluye que la dificultad que Ferraté lee en las composiciones se debe a una «interferencia de planos temporales» que dificulta la interpretación ya que «la melodía del sentimiento está cantada a dos voces, y una de ellas no sirve para otra cosa que para poner un poco de sordina al excesivo sentimentalismo de la otra» (16/11/63:274).

Esta nueva clase de poesía no silencia las referencias al cuerpo del amante «rección levantado de la cama y aún desnudo de la noche» o a las sensaciones producidas por el abrazo, «sobre todo de un cuerpo filipino sin vello —y cuya piel, lisa al tacto, produce sin embargo sensación de espesor—, a la vez atrae y da grima, lo mismo que el roce imaginado de un reptil» (274). Esta exposición de intimidad provocada por el género epistolar y ensayada también en sus *Diarios*, inscribe esta carta en una serie escasa en la poesía española, donde la trama explicativa ha sido desplazada por el ingenio del pudor. Esa serie encuentra en la diacronía dos ejemplos entre los cuales Gil de Biedma se estatuye como gozne, serie formada por *Historial de un libro* (1958), de Luis Cernuda y *Los días de la noche* (2005), de Luis Antonio de Villena, escrituras en prosa en las que se explica un sistema poético completo, *La realidad y el deseo* en el caso del sevillano e *Hymnica* en el caso del madrileño. Gil de Biedma conocía perfectamente la poesía de Cernuda y es en la misma carta en la que ubica esa obra entre sus principales lecturas, ya que el sevillano es para Biedma «el único poeta del 27 que parecía tener aún algo que decir» (275) y cuya muerte en México en 1963 conmueve al poeta tal como ha quedado registrado en el poema «Después de la noticia de su muerte».

La expresión certera de las condiciones de producción de los poemas amorosos se contrapone con otra marca novedosa en la autopoética biedmana, la que tiene que ver con la velocidad de la escritura de los poemas ante la urgencia por comunicar el fin de la relación que le dio origen:

En marzo de este año, justamente después de terminado el poema de la guerra civil,⁹ pensé en la conveniencia de una cura de brevedad e inmediatamente quise hacer un ensayo, algo que

8 En la edición de Retrato del artista en 1956, D. es David, el amante que conoce en Filipinas.

9 «Intento formular mi experiencia de la guerra».



tuviese de la canción y sobre todo del epigrama. *Castling about for a subject* me encontré escribiendo un epitafio a mis relaciones con D., concluidas en octubre anterior. Y vinculado ya a esa forma —sacada de las *Contrerimes*, recién releídas—, y con una repentina, acuciante gana de resumir en unos cuantos poemas mi experiencia con D. escribí en menos de una semana otros tres poemas. El quinto, «Volver», no me vino hasta algún tiempo después. (16/11/63:267)

Esta correspondencia entre experiencia amorosa y poema se construye como una escena de clausura del poemario que no satisface al poeta. Lo que a *Moralidades* le falta es «un poema más, que hubiera sido extenso e importante —deseaba formular mis actitudes sentimentales, morales e ideológicas ante la transformación que viene experimentando nuestro país» (23/11/64:286), poema que no llega a escribirse. Y a partir de allí nuevamente la dificultad para escribir poesía. La comunicación de esta nueva esterilidad anunciada en carta a Ferraté (06/04/65:294) es continuada en la serie de cartas dirigidas a Gustavo Durán, un total de 9 escritas entre el 13 de septiembre de 1966 y el 3 de febrero de 1968. En ellas, las referencias a su propia escritura sólo responden a la necesidad de informar la lentitud, la dificultad y la escasez en la producción, informe que en oposición no deja fuera las exactas referencias a su estado amoroso. Ese parece ser el límite y el umbral. El amor cierra el poemario, pero abre la posibilidad de la continuación, proceso enmarcado y enunciado en términos que remiten nuevamente al circuito del aprendizaje:

Me repito que debiera aprender a administrarme —si además de hacer el amor y tomar copas me hubiera ocupado de corregir las galeras de mi edición de Espronceda, no tendría hoy *hangover* moral— pero no acabo de aprender. La verdad es que ser feliz requiere un esfuerzo constante y agotador de la voluntad, y que no sé si tengo voluntad bastante para ello. (03/10/66:302)

La ausencia del poema, la declaración «me siento por completo incapaz de escribir» (02/01/67:309) o la sorpresa ante la figuración del personaje poeta («A veces casi me asombro, no digo de haber escrito un poema, sino de haber tenido la idea de un poema», 03/12/66:307) dan lugar al regreso de la escritura, «poquito a poquito» (17/03/67:313). Es esta carta a Durán la que constata el aprendizaje de la escritura de poemas que el género de la prosa le permite hacer, con la conciencia de que «las cartas son para dar noticias y no para discurrir acerca de las propias obsesiones» (314), en un renunciamiento que ilumina un nuevo comienzo: «Dentro de un mes o algo así, saldrá —y te enviaré— un librito que recoge lo poco que he escrito en los últimos tres años. Se titula *Poemas póstumos*» (03/02/68:328).



De esta forma, la opción por la poesía como género de confesión, operación aprendida y puesta a prueba en la prosa epistolar, inaugura el tercer momento de la escritura biedmana, esa que en 1967 está atravesada por «la más intensa felicidad amorosa» (31/10/67:323) pero que sabemos marcha irremediabilmente hacia la última canción.

Bibliografía

Castellet, José María (1960). *Veinte años de poesía española*. Barcelona: Seix Barral.

Cernuda, Luis (1958). «Historial de un libro», en *Obra completa. Prosa I*. Madrid: Siruela, 2005, 625–661.

Gil de Biedma, Jaime (1980). «Cántico: el mundo y la poesía de Jorge Guillén» y «Luis Cernuda y la expresión poética en prosa». *El pie de la letra*. Barcelona: Crítica, 75–191 y 318–330.

---. (1982). *Las personas del verbo*. Barcelona: Lumen, 1998.

---. (1991). *Retrato del artista en 1956*. Barcelona: Plaza&Janés, 1994.

---. (2010). *El argumento de la obra. Correspondencia (1951–1989)*. Barcelona: Lumen.

Jaume, Andreu (2010). «Narciso en Calibán: Jaime Gil de Biedma en su cartas», en Jaime Gil de Biedma. *El argumento de la obra. Correspondencia (1951–1989)*. Barcelona: Lumen, 9–44.

Prósperi, Germán (2013). «“Esta temporada soy todo pájaro”: aprendizaje de la escritura en Jaime Gil de Biedma». *XIV Congreso de la Asociación Argentina de Hispanistas*. Buenos Aires, julio de 2013. Mimeo.

Villena, Luis Antonio de (2005). *Los días de la noche*. Barcelona: Seix Barral.



La «pérdida» como circuito literario. Notas sobre la obra de Alan Pauls (1994–2013)

EMILIANO RODRÍGUEZ MONTIEL

Universidad Nacional del Litoral

rodriguezmontiel.e@hotmail.com

Resumen

Este trabajo ensaya un marco de lectura que recorre la producción de Alan Pauls (1994–2013) a partir del concepto «pérdida», una categoría que se define como una instancia narrativa que regula la economía del relato en el que se inscribe. La «pérdida» es un espacio de inteligibilidad, un núcleo sémico que rige la productividad de sentidos de todas las novelas del argentino desde 1994, año en que se produce un punto de inflexión en el proyecto literario de Pauls al surgir lo que aquí enunciamos como la *marca* Pauls: una óptica oblicua que interviene el material narrado desde la conjugación de tres dimensiones diferentes (a saber: el carácter conceptual, objetual y sintáctico). La *marca* Pauls como constituyente de un circuito de «pérdidas» que reflexionan problemas del campo teórico–literario a partir de la negatividad de la ausencia de aquello sobre lo que se problematiza. Podemos decir que ésta es la hipótesis que arriesga esta presentación.

Esta lectura es un avance de la investigación que desarrollo en carácter de beneficiario (2013–2014) de la beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas del Consejo Interuniversitario Nacional (EVC–CIN) y se inserta en el marco del CAI+D 2011 (UNL) «Las teorías en la formación del profesor en letras en la Argentina de la posdictadura (1984–2003)» dirigido por Analía Gerbaudo.

Palabras clave: Alan Pauls / pérdida / marca / tiempo / los 70



1. La «pérdida»: *marca* y proyecto literario

Al recorrer la obra de Alan Pauls se advierte que en 1994, con *Wasabi*, se produce un cambio, un punto de inflexión. Tanto en *El pudor del pornógrafo* (1984) como en *El Coloquio* (1990), novelas–experimento, iniciales, en donde la búsqueda formal y de género difiere una de la otra,¹ no se encuentra lo que aquí enunciamos como *la marca* Pauls: una especie de óptica oblicua, indirecta, frente al material narrado. Contraria a la épica de lo *cercano* (el estereotipo, el significado cristalizado, la palabra gastada), esta actitud literaria mediata se define como una moral de la forma que busca, sobre aquello que se narra —es decir, el «contenido», el tema, la *quaestio* (Barthes:241)— la atopía y el temblor del lenguaje. La *marca* Pauls es un sello, una impronta, la manera específica de *cómo* Pauls procede y/o interviene el material literario. Ahora bien, ¿en qué consiste esta especificidad? ¿Cuáles son los engranajes de la *marca* paulsiana? La exploración y análisis de su obra arroja tres aspectos, a saber:

a) El carácter objetual: a partir de 1994 toda la literatura de Pauls se enfoca por una lente de aumento. Surge otra dimensión, menos general y más microscópica: el terreno de *lo infraordinario* (Perec). El quiste y la pomada en *Wasabi*; las fotos, la cocaína, el Riltse, *La Reform* y las cartas en *El pasado*; la playa, la bikini y el autocine en *La vida descalzo*; el llanto, el pelo y el dinero en el tríptico de las *Historias*. Todos son objetos, signos del mundo, «detalles inútiles» (Barthes 1968) cuya función consiste en servir como *materia* de las reflexiones teóricas que la novela ensaya.

b) El carácter conceptual: en efecto, configurar la escritura alrededor de objetos pertenecientes al escenario de lo común le rinde. Estas figuras energéticas inagotables le permiten abordar con mayor «tenor intelectual» (Sarlot) que antes (1984–1990) ciertas problemáticas teórico–literarias como la «creación literaria» en *Wasabi*, la «contemporaneidad» en *El pasado*, la «infancia y lo autobiográfico» en *La vida descalzo*, y la «tensión literatura–política» en el tríptico de las *Historias*. Este proceder no es casual: desde *Babel* (1989–1991) la escritura paulsiana ha buscado deliberadamente intimar lo conceptual con lo anecdótico, una política literaria que intenta comulgar con una máxima específica: *la literatura no debe divorciarse de la teoría*.

¹ *El pudor* es una novela epistolar, resultado del cruce entre las cartas de Kafka con los correos sexuales de las revistas eróticas de los setenta; *El coloquio* es un policial que, entre el orden, la parodia y la abyección, encuentra su continuación en dos relatos breves: «El caso Berciani» (1992) y «El caso Malarma» (2005).



c) El carácter sintáctico: discípulo de Proust, la frase paulsiana, como remarca Donato, se despliega en una extensión espiralada, concéntrica, bajo un procedimiento por incruste; la frase de Pauls es una complejidad sintáctica que contiene, en una notable condensación laberíntica de subordinadas, una multiplicidad de imágenes, analogías y mini-relatos intercalados, todos subordinados a la frase original.

Microscopía objetual, alianza teórico-literaria, sintaxis laberíntica: sobre estas tres dimensiones se construye la *marca* Pauls, la impronta bajo la cual la escritura del argentino aborda el material narrado.

Ahora bien, ¿en qué consiste este material narrado? ¿Qué narran las novelas de Pauls? Más allá de las *quaestio* o argumentos que cada texto aborda (los avatares de un escritor que no escribe en *Wasabi*, los resabios de un amor patológico en *El pasado*, el relato fragmentado de una infancia playera en *La vida descalzo*, los 70 de un sujeto incapaz de hermanarse con la década más tumultuosa del país en el tríptico de las *Historias*), este trabajo ensaya un marco de lectura que recorre la producción de Pauls (1994–2013) a partir del concepto «pérdida», una categoría que se define como una instancia narrativa que regula la economía del relato en el que se inscribe. La «pérdida» es un espacio de inteligibilidad que consiste en la postulación —*narración*— de una falta, una carencia, la ausencia de un *algo que se tuvo pero que se perdió* o —como en *La vida descalzo*— de un algo que *está perdido de antemano y funciona como un paraíso al cual se intenta regresar*. La «pérdida» en tanto núcleo sémico que rige la productividad de sentidos del texto, se encuentra presente en todas las novelas del argentino desde 1994, una constante que —más allá de la especificidad con cada novela construye su propia «pérdida»— se gesta en un solo terreno: el del saber. Las novelas de Pauls relatan pérdidas y éstas presentan una vinculación estrecha con los problemas del campo teórico-literario. Sus novelas trabajan conceptos o saberes que son establecidos y/o configurados a partir de su ausencia, es decir, de su no estadía en el texto. En este sentido, la reflexión teórica que se ensaya en cada texto (carácter conceptual) se realiza desde la negatividad propia de la no presencia de tal concepto o idea, como si la política de Pauls intentase no claudicar a la máxima proustiana que dicta: *sólo podemos problematizar aquello que perdimos*. Pensar, es decir escribir, significa reflexionar sobre lo que no está porque el hecho de que no esté hace que pensemos en ello.

Ahora bien, los encargados de vehiculizar tales relatos sobre la «pérdida» son los personajes o héroes de cada novela, los cuales, al no poseer aquello sobre lo que se reflexiona, caen en el foso del aplazamiento, la mediocridad y la degradación personal. Los innumerables objetos del mundo (carácter objetual) que se encuen-



tran desperdigados en aquella sintaxis espiral y laberíntica (carácter sintáctico) no hacen más que acentuar y vehiculizar aquello perdido. Este trabajo se detiene sobre los signos que deja entrever la narrativa de Pauls en relación con el concepto «pérdida», una categoría que es intervenida y/o diagramada desde la *marca* Pauls, impronta que configura una óptica sobre el material narrado a partir de la conjugación de tres dimensiones o caracteres: el conceptual, objetual y sintáctico.

2. *Wasabi*: creación y figura de autor

¿Qué saber se pierde en *Wasabi*? ¿Qué concepto, del que antes era beneficiario, carece ahora el yo? Novela–prefacio, novela–biografema,² *Wasabi* inaugura el circuito de pérdidas paulsianas con el postulamiento de una falta: la fuerza creadora. Hay un escritor que no escribe, que ve inutilizada su capacidad inventiva, «seguro que no escribiste nada. Dale volvamos» (Pauls 1994:93), dice Tellas, harta de la mundanidad francesa y la peripecia étnica londinense. El qué y cómo escribir parecen ser, en efecto, los problemas a los que apunta este relato —un proceso que implica yerros, idas y venidas, celeridad y epifanías—;³ no obstante *Wasabi* deja entrever otra pérdida, menos abrupta y más gradual que la primera: la figura de autor. Por medio de un devenir monstruoso⁴ el yo errante pierde progresivamente su identidad como escritor: golpeado por el portero de la casa donde vive Klossowski, asaltado por unos irlandeses que le roban todas sus pertenencias, mendigo por más de una semana en París, alcanza el anonimato absoluto —*el grado cero* identitario— al final de la novela, como si la catalepsia que lo aquejara durante todo el relato decidiera instalársele definitivamente. «Es la primera vez en mi vida que lo veo: pretende hacerse pasar por un autor de mi editorial» (Pauls:138) dice Bouthemy, su editor, que sólo atina a sonreír ante ese jorobado que insta a reconocerlo.

De acuerdo con lo expresado, ¿a dónde va a parar aquella energía vital creativa e identidad ahora indefinida por la indigencia del derrumbe? Al cuerpo mismo del escritor: el quiste, esa cavidad con forma de púa que descansa sobre su nuca, se erige como el desembocadero de todo lo perdido. El espolón es el verdadero héroe y destino último de *Wasabi*: la novela comienza y termina con él, ya que además de servir como perchero, falo y arpón, este tumor es el encargado de inaugurar el circo micros-

² Para conocer el contexto de producción de esta novela, ver Tizón, Martini, Pauls.

³ Teresa O. Havas trabaja en profundidad este aspecto de la creación literaria como proceso en *Wasabi*.

⁴ Para una lectura exhaustiva sobre la relación autoría–monstruosidad ver Alejandra Laera.



cópico de Pauls. A partir de allí se inicia todo un programa literario en donde un objeto cualquiera sirve para problematizar un concepto teórico–literario específico.

3. *El pasado*: Proust, Pauls y el Tiempo

Marcel y Rímini tienen algo en común: ambos son aprendices del Tiempo. Hay algo que los dos no conocen, un saber que ni al uno ni al otro se les está permitido evadir: la verdad temporal. La obra de Proust, en efecto, no consiste ni en la exposición de la memoria ni en el recuerdo involuntario sino en la narración de un aprendizaje (Deleuze 1964:12). Lo mismo puede sostenerse para *El Pasado*: Rímini, recién extirpado de una relación de doce años, lapso suficiente para creerse exento de las acritudes temporales, vuelve a enfrentarse al Tiempo *sin saber* cómo hacerlo. El primero culmina el aprendizaje y alcanza la experiencia de lo verdadero; el segundo, en cambio, no llega a saber nunca lo que tiene que saber: como su símil de *Historia del llanto* (2007:109), llega tarde, no es contemporáneo y termina desangrando en la página final. ¿Qué es lo que lleva a uno fracasar y al otro tener éxito? ¿Cuál es el móvil por el cual ellos, fatalmente, se ven obligados a aprender este saber? ¿Qué es lo que se pierde en *El pasado*?

Marcel Proust en su monumental obra funda una teoría estética que Pauls recupera para distorsionarla. El Tiempo tiene una verdad y Proust nos la enseña, no en el regurgitar de una sola clase sino bajo un método consecutivo. Esbocémosla:

a) La epifanía: el pasado no se recupera por medio del intelecto. Para recobrar el pasado debe tener lugar algo distinto que la operación del simple recuerdo como acto deliberado: tiene que acontecer un encuentro fortuito entre una sensación actual (sabor, olor, tacto o sonido) y un recuerdo, una evocación del pasado sensorial.

b) El aprendizaje: la epifanía proustiana exige el trabajo del pensamiento, consiste en buscar —«¿Buscar? No sólo buscar, crear» (Proust 1913:57)— el sentido de esa impresión, ya que aquello que se le aparece azarosamente —como cuchillas que erupcionan de un frente invisible— comporta una verdad.

c) La verdad: el líquido caliente mezclado con el bollo de la magdalena, los campanarios, las baldosas irregulares, el tintineo de una cuchara o la rigidez de una servilleta, son signos, materias del mundo, que al ser aprendidas develan la experiencia de lo verdadero. *La Recherche* es siempre temporal, y la verdad, verdad del tiempo. El tiempo recobrado es eso: un tiempo que se encuentra en el seno del tiempo perdido (el tiempo que se pierde enamorándose, trabajando, siendo) y que



nos proporciona una imagen de lo trascendental: «un tiempo original absoluto, verdadera eternidad que se afirma en el arte» (Deleuze 1964:27).

d) *El arte, la felicidad*: la única manera de alcanzar la experiencia de lo verdadero es fijar aquello aprendido en la escritura.

Epifanía, aprendizaje, verdad, arte y felicidad: a partir de estas nociones se define el concepto «tiempo» en la obra proustiana. El trabajo del escritor no es otro que el de dejar establecido su punto de vista para que el mundo conozca su diferencia y con ello la experiencia de lo perpetuo. Esto es lo que al final de su recorrido, con su cuerpo ya desgastado, Marcel aprende: el saber que «el Tiempo, lejos de ser una flecha irreversible, está hecho más bien de pliegues y repliegues» (Pauls 2000:13), que el presente es el aquí y ahora de un bombardeo epifánico por parte del pasado —una dimensión que jamás muere sino que sólo cambia de forma— y que la única manera de capturar esa eternidad encapsulada es por medio del arte.

Ahora bien, ¿qué es lo que ocurre con Rímimi? ¿Por qué no consigue superar este aprendizaje? Este héroe, personaje subalterno en la medida en que su tarea como traductor consiste en *subordinarse* a otro, al artista, comete el único error que no debe cometerse ante el pasado: dejarlo abierto. Al huir del reparto de los bienes Rímimi violenta el proceder natural de la temporalidad. Si *La Recherche* es la narración de cómo Marcel aprende a recobrar el Tiempo, *El pasado* es el relato de cómo Rímimi fracasa al querer cerrarlo. Perder a Sofía, el móvil de su fortaleza, lo condena al igual que sus símiles de *Wasabi* y las *Historias*, héroes todos de la pérdida, «a un infierno peor que la pobreza: el infierno de vivir en el presente» (2013:188). Si para Marcel las revelaciones epifánicas son verdaderos bálsamos que hacen que deje de sentirse mediocre y mortal, para Rímimi aquellos destellos del pasado son cuchillas, infalibles lanzas incisivas que penetran en el centro de todo aquello que debió cerrarse:

A veces, mientras caminaba por la calle, le pasaba que alzaba de pronto los ojos y descubría o se llevaba por delante, literalmente, un cartel con el nombre de un bar, el afiche de una marca de ropa, la boca de una estación de subte, la portada de un libro exhibido en una mesa en la vereda, una revista colgando de un kiosco, una raza de perro, una playa promovida en la vidriera de una agencia de viajes, y sentía que de la mano de uno de esos signos banales un bloque entero de pasado, surgiendo de la noche sin aviso, hacía crujir su alma con una violencia brutal, como si fuera a partirla en dos. (2003a:128)



De todos esos bloques temporales la novela narra en total cinco⁵ y sólo uno, el último —«la única verdadera epifanía erótica que Rímini había reconocido tener en su infancia» (474)— no ingresa en la lista de motivos por los cuales el héroe de esta historia alcanza su destrucción. Lo pierde todo, poco a poco, como un rehén endeudado al que se le van quitando sus miembros como forma de pago. Pierde a Vera (la Calipso de esta historia), a Carmen, a Lucio, su capacidad para traducir. Se convierte en una obra maestra de la inercia, sin dirección ni propósito: vida inmanente, vida en caída libre. Marcel⁶ termina queriendo escribir, aspirando a ser un gran artista; Rímini concluye su fuga balbuceando y siendo prisionero de la mujer—monstruo.⁷ «Sólo se pierde lo que realmente no se ha tenido» dice Borges en *Nueva*

⁵ Mencionémoslos: a) *El vómito*: Vera y Rímini acaban de decidir irse a vivir juntos y debutan emborrachándose. Al salir del bar éste, con Vera a punto de vomitar, recuerda una expresión, «una suerte de mantra», que le solía repetir Sofía cada vez que éste flaqueaba: «Algo crujió en la memoria de Rímini — uno de esos recuerdos mecánicos, laterales, que de pronto se desperezan, remueven los escombros y emiten una chispa» (2003:157); b) *El café*: Sofía y Rímini están en un bar frente al hospital en el que se encuentra internado Víctor. Es la escena de la *madeleine* proustiana: «Algo en el aire, de golpe, lo conmovió, inundándolo de una congoja antiquísima (...) Esa mezcla de olores —café recién molido, desodorantes de ambientes, perfume—. ¿Dónde había olido antes ese olor?» (175); c) *La Reform*: figura barthesiana de *La dedicatoria* (1977:63), Sofía le regala a Rímini una lapicera, la misma que le había regalado en Viena tiempo atrás, cuando todavía estaban juntos: «como si una ventana se abriera por un golpe de viento, Rímini volvió a ver la escena original en la que esa R y esa marca, Reform, habían interrumpido en su vida y tuvo una noción de la magnitud del error en el que había caído esa tarde (...) al pensar que, pasara lo que pasara (...) nunca en su vida se olvidaría de ese momento» (2003:181); y d) *La foto de Caique*: Rímini encuentra en la Feria del libro de San Pablo una contratapa cuya foto es la de Caique de Sousa Dantas, actor portugués, amigo y sospechado amante de Sofía: «Rímini soltó un gemido de dolor, cerró el libro, hundió la cara entre las manos. Se sentía arrasado, y la desproporción que notaba entre la causa y el efecto no hacía más que ahondar su desconsuelo» (251).

⁶ Elena Donato, en su artículo «Marcel Proust y Alan Pauls: correspondencias en *El pasado*» (2009), texto cuyas premisas generales mi trabajo se coloca en una posición deudora, resume excelentemente las correspondencias temáticas entre la novela del argentino y la obra del francés, cruces que no analizo aquí: «Elsir, quien según el doctor Cottard tenía cierta vocación celestina, aparece en *El pasado* bajo el anagrama Riltse, artista plástico cuya devoción compartida es origen del amor entre Sofía y Rímini. La cohabitación parisina en la que Albertine es una especie de rehén tomada por la celopatía de Marcel tiene su correspondencia en la última y victoriosa irrupción de Sofía que, luego de encerrar a Rímini y disfrutar de la calma que le suscita mirarlo dormir, redacta una última carta que clausura con un «adiós, mi Prisionero». El salón de Mme. Verdurin encuentra su equivalencia igualmente déspota en las reuniones de Frida Breitenbach, y la pandilla de Balbec tiene su correspondencia envejecida en las mujeres del Adèle H, bar en el que Sofía organiza un grupo de autoayuda (o agrupación militante) para las mujeres que aman demasiado. La doble pérdida de Marcel (abuela y madre) y Lucio, su pequeño hijo».

⁷ ¿Qué tienen en común Humbert Humbert (Nabokov 1955), Charles Swann (Proust 1913), Adèle H. (Truffaut 1975), el joven Werther (Goethe 1774), el mismo Marcel (Proust 1925) y Sofía de *El pasado*? Todos, sorda y obstinadamente, aman *demasiado*. El amor es su religión, el otro, el Todo (Barthes 1977a:21). Alan Pauls se suministra de las figuras de los *Fragmentos...* —Lo Intratable, Ascesis, Domnei, Lo adorable, La Dedicatoria, El Ausente, La espera, Dolido, etc.— para centrifugar los envíos recién



refutación del tiempo: Rímíni, aprendiz fallido de la experiencia temporal, pierde al Tiempo por no haberlo tenido nunca.

4. La vida descalzo: pérdida e infancia

Barthes en su *Barthes por Barthes* (1975) recupera de este modo su infancia en Bayona:

De mi pasado es mi infancia lo que más me fascina: sólo ella, al mirarla, no me hace lamentar el tiempo abolido. Pues no es lo irreversible lo que en ella descubro, sino lo irreductible: todo lo que está todavía en mí, por acceso; en el niño, leo a cuerpo descubierto el reverso negro de mi mismo, el tedio, la vulnerabilidad, la aptitud para las desesperaciones. (26)

Hay una imagen que hace que lo recién citado se convierta en epígrafe: el niño Roland, en la playa descalzo, con sombrero de paja y pantalones cortos. En este texto, que tuvo como origen una iniciativa editorial, Barthes encuentra una nueva manera de decir «yo»: «todo esto debe ser leído como dicho por un personaje de novela» (1975:131). Este juego, esta distancia ficcional que incluye la fragmentación del yo que escribe, es retomada por Pauls en *La vida descalzo*, entendiendo este procedimiento como el único modo viable para enfrentarse a su propio material autobiográfico. En esta novela–ensayo lo que está perdido de antemano es la infancia y la playa, por su íntima vinculación con el tiempo, se alza como la figura propicia para dar cuenta de ello. En efecto, el topos de esta novela es, al igual que la imagen del niño Roland, este territorio que se define a la vez como «lo que estuvo antes y lo que vino después, el principio y el fin, lo todavía intacto y lo ya arrasado, la promesa y la nostalgia» (Pauls 2006:37). Lo que se cita acá es el tiempo, un tiempo perdido que el personaje Pauls, por medio de la arena de Villa Gesell, vehiculiza en

señalados en Sofía, la *mujer-monstruo* de la novela, la cual resiste tenazmente los embates de los mil discursos que intentan decretarle al amor un desenlace. Tal persistencia o boicot ante la Doxa amorosa se funda en un principio, en una creencia intransigente: «el amor es un torrente continuo», es decir, no para, está exento de toda finalidad. Esta máxima, extraída del film *Love Streams* (1984) de Cassavetes, es pronunciada una y otra vez por Sofía, como si *El pasado*, además de ser la historia de una pérdida temporal, fuera también el «largo soliloquio de un enamorado. Un enamorado según Barthes, es decir: alguien que ama pero está *solo*, sin el objeto de su amor, y puede por lo tanto abandonarse al ejercicio híbrido, mitad mental, mitad verbal, de “maquinar” sobre la relación que lo ata al objeto de amor» (Pauls 2012:72).



la escritura, incluyendo a la vez digresiones ontológicas sobre la playa y la bikini, el relato de un amor intemperado en pleno julio, episodios vacacionales con su padre (tópico caro en las *Historias*), fotos de su niñez intercaladas entre apartado y apartado (¿cómo no pensar otra vez en *Barthes por Barthes?*) y un episodio final que narra una escena de iniciación literaria.

La vida descalzo vuelve a invocar los dos fantasmas teóricos que guiaron la escritura del argentino en *El pasado*: Proust y Barthes, una deuda teórica cuya reflexión busca interrogarse no por lo perdido en sí (qué de la infancia se pierde y cómo) sino por el modo en que aquello puede recobrase.

¿Cómo recupera Pauls su experiencia de la infancia? Según Alberto Giordano, que señala a *La vida descalzo* como la contribución más importante del escritor en relación con lo que él llama «el giro autobiográfico de la literatura argentina actual», Pauls recobra su pasado incurriendo en un «exceso de literatura» (32). Al momento de *pasar la vida por las palabras* Pauls peca de sofisticación: «La cita literaria no ilumina de un modo inesperado el fragmento de vida al que sirve de comentario, más bien lo anula, lo convierte en un artificio retórico desencantador» (33). Giordano hace mención al apartado final que narra cómo el niño Pauls, enfermo de angina, llega a la cuenta de que no necesita nada del afuera —la playa, los amigos, el juego, todos eventos vedados por el encierro obligado— sino que lo único que desea es «quemarse los ojos leyendo» (Pauls 2006:125), una escena brillante cuyo intertexto —como bien remarca Giordano— es Proust. Para el crítico, a los textos autobiográficos de Pauls «les falta a veces esa tensión sentimental que es la huella del perseguido encuentro de la literatura con la vida» (Giordano:31). Ya se ha señalado en este trabajo que la escritura del argentino es ensayística, es decir, que su literatura se produce desde un foco teórico, teniendo siempre presente la pauta de que narrar no sólo es contar historias —contengan o no gestos autobiográficos— sino también problematizar ideas. En este sentido, a diferencia de Giordano, creemos que esta novela que mezcla literatura, vivencia y ensayo, resulta pertinente enmarcarla (en tanto lectura que busque escapar a la negatividad de la falta para generar un marco de interpretación) bajo un dispositivo de lectura que interprete la vida no como «algo íntimo que no puede pero que quiere ser dicho» (31) sino como «algo que tiene una estructura y un funcionamiento enciclopédico y el escritor contrae con ella una relación casi exclusiva de erudición: la experiencia se convierte en un stock de frases, narraciones y comentarios que puede ser reutilizado» (Pauls 1996:7).

Pauls recurre a la experiencia para descomponer sobre la superficie textual problemas teórico–literarios, no para concretar un encuentro entre literatura y vida; la ligazón *vida y obra* se coloca en Pauls al servicio no del rastreo de la huella



sentimental que plantea *el giro autobiográfico* sino de un trabajo teórico–literario específico: el ensayístico.

Perdida de antemano, la infancia se recupera, en síntesis, desde una posición deudora de las reflexiones teóricas de Roland Barthes y Marcel Proust: con Barthes, Pauls encuentra una vía para volver ficción el yo autobiográfico, y de Proust, por su parte, halla la concepción de tiempo propicia para trabajar los materiales de su experiencia.

5. Pérdida, política y estética de la pormenorización en las *Historias*

Que la narrativa de Pauls retome la historia reciente es, por lo menos, inesperado. Hasta el momento de la publicación de las *Historias* algunas voces de la crítica refirieron esta ausencia como una anomalía (Sarlo, Drucaroff). Lo cierto es que en 2007 Pauls publica *Historia del llanto*, la primera de tres novelas cuyo proyecto núcleo y deliberado consiste en articular la tensión literatura–política. Ahora bien, la *marca paulsiana* que, recordemos, se funda(ba) desde *Wasabi* a partir de la confluencia de tres dimensiones diferentes (carácter objetual, conceptual y formal —la frase—), en el tríptico de las *Historias* (2007–2013) se constata la aparición de un nuevo orden: el de la *pormenorización*. Esta estética o modo de narrar, procedimiento íntimamente relacionado y/o dependiente de los otros tres, Pauls lo extrae de Borges:

Lo que importa, en verdad, es *pormenorizar*. ¿Hay acaso una palabra más borgeana? ¿Cuántos hábitos, cuántas prácticas, cuántos usos de Borges condensa? (...) Pormenorizar es una actividad analítica y en movimiento. Equivale a descomponer un conjunto y rastrear un proceso, segmentar y acompañar, cortar y acercarse. Y también, por supuesto, es una toma de posición: contra lo Grande, las Mayúsculas, el Todo —categorías graves, rígidas, fijas—, se trata de profesar el culto de lo menor, es decir, atender a lo pequeño, al temblor, al estremecimiento, a la dinámica propia de lo menor. (Pauls, 2000:79)

Leer lo Mayor desde lo menor: este axioma nos permite pensar el tríptico de las *Historias* a partir de lo que denominamos *arte de lo indirecto*: contrario a la épica de lo cercano (la reproducción del monstruo del estereotipo), *lo indirecto* se define como una actitud literaria *atópica* (Barthes 1977a) que interviene sobre lo narrado desde una óptica oblicua. Si existe oblicuidad narrativa en las *Historias* se debe a que la Mayúscula que se narra allí, «la década de los 70 y sus tópicos embrionarios: clandestinidad, dobles vidas y política», se ejecuta desde un ángulo *infraordinario*



(Perec): el héroe de ellas, su configuración, parte del argentino ordinario, mediocre (como Rímini, como el escritor de *Wasabi*), que no es ni víctima ni victimario de lo que vendrá después y que toda la experiencia histórico-política de los 70 no le llega de modo abrupto, *cercano*, sino que ésta se cuele —como si existiera una especie de filtro ante lo Grande— por objetos, gestos, intimidades, anodinos signos mundanos.

Esta «estética de la pormenorización», cuyo germen se halla en sus tres textos anteriores, es un modo de narrar que encuentra sus inicios dentro del sistema literario nacional en novelas como *Respiración artificial* de Piglia y/o *Nadie nada nunca* de Saer de 1980, año en que el campo de la crítica literaria argentina empieza a preguntarse por los lazos «entre literatura argentina y experiencia histórica» (Dalmaroni).

¿Qué se pierde en las *Historias*? La experiencia de una época. El héroe de estos tres relatos —especie de *Neo-Rímini* según Hernán Vanoli en «La gran paradoja del golden boy» (19), una de las lecturas más lúcidas que se han hecho sobre la trilogía— deviene en experto de la pérdida al no poder ser contemporáneo del presente que se narra. A continuación esbozo tres episodios en las que se entrevé lo apuntado:

a) *el niño y el llanto*: el Palacio de la Moneda de Santiago arde en llamas y él, que leyó todo lo que había que leerse para estar a la altura de la Historia y participar de aquella imagen que el televisor de su amigo proyecta, no puede llorar, es incapaz de *sentirse parte*. Queda afuera del acontecer político de una época y cae en la cuenta de que la Historia es un relato entre otros y que lo único que ha hecho él es leer —con el éxtasis que se lee un autor favorito— los relatos que este discurso cuenta (Pauls 2007:73).

b) *El adolescente y el pelo*: al comenzar los años setenta el héroe de esta historia intenta renunciar —«como los miles y miles de hijos de la clase media y media alta abdicar de la mañana a la noche de los tronos que les corresponden por nacimiento» (2010:20)— a la única cosa que le pertenece en el terreno de la distinción: el pelo lacio, rubio, largo hasta los hombros. Tener el pelo así implica abanderarse de la burguesía anti-política, de la doxa que se refugia del virus del compromiso. El afro, en cambio, es el signo de la militancia, del aquí y ahora de la época. Lo intenta, no se baña, no se toca, se cuida el pelo y sin embargo sólo alcanza un estado capilar indescifrable. La figura del pelo como vehículo estético para sintonizar con la época más sangrienta del país fracasa, el héroe cae en el derrumbe y vagabundea sin distinción ni identidad por toda la novela (109).

c) *El adulto y el dinero*: una valija llena de plata se pierde en el delta del Tigre al caer el helicóptero que la transportaba. La pregunta de todos los presentes del velorio —¿dónde está la plata?— traza la ruta para que el héroe adulto de esta his-



toria se fije en el manejo que su familia —padre y madre— hacen con el dinero. Todos, sin excepción, la pierden: el padre primero, la madre después, este signo *pérdida* se materializa en la novela con La Bestia, la casa-monstruo que tienen en Punta del Este, «una utopía aspiradora de dinero cuya monstruosidad cifra la descomposición de la relación de pareja más importante de la madre del neo-Rímini. (Vanoli:19). Gran metáfora del despilfarro neoliberal de la clase media argentina, La Bestia se sube al vaivén inflacionario y hace perecer, como un agujero negro, todo aquello con lo que tiene relación.

En síntesis, ya sea por la sensibilidad, la estética o el materialismo, el héroe de esta trilogía naufraga sin brújula por una década cargada de relato, fetichismo e irracionalidad financiera.

6. Cierre

El concepto «pérdida» como mapa para recorrer la producción de Alan Pauls (1994–2013) arroja según lo desarrollado el siguiente circuito de «pérdidas» paulsianas: a) fuerza creadora y figura de autor en *Wasabi*; b) el tiempo en *El pasado*; c) la infancia en *La vida descalzo*; y d) la experiencia de una época («la década de los 70 y sus tópicos embrionarios: clandestinidad, dobles vidas y política») en las *Historias*. Estas «pérdidas», al estar construidas por la *marca* Pauls, impronta que se instituye por la solidaridad de tres dimensiones —a saber: carácter conceptual, objetual y sintáctico—, reflexionan teóricamente desde la negatividad de su ausencia ciertas problemáticas del campo teórico-literario (éstas son: «creación literaria», «contemporaneidad», «infancia y lo autobiográfico» y «tensión literatura-política», respectivamente). Esta problematización se ejecuta por medio de los personajes o héroes de cada novela, los cuales, al estar sin aquello sobre lo que se reflexiona caen en el foso del aplazamiento, la mediocridad y el derrumbe personal. Los objetos del mundo que se encuentran desperdigados en aquella sintaxis espiral y laberíntica (a saber: el quiste y la pomada en *Wasabi*; las fotos, la cocaína, el Riltse, *La Reform* y las cartas en *El pasado*; la playa, la bikini y el autocine en *La vida descalzo*; el llanto, el pelo y el dinero en el tríptico de las *Historias*) acentúan y vehiculizan aquello perdido. La «pérdida» como ruta para transitar el programa literario (1994–2013) de Alan Pauls, una poética que promulga la conciliación entre teoría y literatura por medio de una sintaxis proustiana y una microscopía objetual pormenorizada.



Bibliografía

- Barthes, Roland** (1968). «El efecto de lo real». *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires, Barcelona, Paidós, 1987, 179–181.
- . (1975). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Barcelona: Kairós, 1978.
- . (1977a). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI, 1986.
- . (1977b). *Lección Inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1986.
- . (2003). *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . (2004). *La preparación de la novela*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Borges, Jorge Luis** (1947). «Nueva refutación del tiempo» en *Otras inquisiciones*. Buenos Aires: Sudamericana, 2011.
- Cassavetes, John** (1984). *Love Streams*.
- Dalmaroni, Miguel** (2004). *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina 1960–2002*. Santiago de Chile: RIL.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari** (1964). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama, 1994.
- . (1991). «Percepto, afecto y concepto». *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama, 1993, 164–201.
- Donato, Elena** (2009). «Marcel Proust y Alan Pauls: correspondencias en El pasado» [en línea]. *Fragmentos* 37, 27–37. Consultado el 15 de mayo de 2014 en <http://150.162.1.115/index.php/fragmentos/article/view/28621/24616>
- Drucaroff, Elsa** (2011). *Los prisioneros de la torre. Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Buenos Aires: Emecé.
- Goethe, Johann** (1774). *Werther*. Buenos Aires: Jackson INC, 1958.
- Giordano, Alberto** (2008). *El giro autobiográfico de la literatura argentina actual*. Buenos Aires: Mansalva.
- Havas, Teresa Orecchia** (2013). «Apuntes sobre el territorio y la creación: vidas de Alan Pauls» [en línea]. *Cuadernos LIRICO* 9. Consultado el 27 mayo 2014 en <http://lirico.revues.org/1153>
- Laera, Alejandra** (2009). «Monstruosa compensación. Peripecias de un escritor contemporáneo en *Wasabi* de Alan Pauls». *Revista Iberoamericana* 227, 459–474.
- Márty, Éric** (2007). *Roland Barthes, el oficio de escribir*. Buenos Aires: Manantial.
- Nabokov, Vladimir** (1955). *Lolita*. Barcelona: Anagrama. 1997.
- . (1980). *Curso de literatura europea*. Buenos Aires: Nuevo Extremo, 2010.
- Pauls, Alan** (1984). *El pudor del pornógrafo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- . (1990). *El coloquio*. Buenos Aires: Emecé.



- . (1992). «El caso Berciani», en Juan Forn, editor. *Buenos Aires: una antología de la nueva ficción argentina*. Barcelona: Anagrama, 177–201.
- . (1994). *Wasabi*. Buenos Aires: Anagrama, 2012.
- . (1996). *Cómo se escribe. El diario íntimo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- . (2003a). *El pasado*. Buenos Aires: Anagramas.
- . (2003b). «Prefacio a la edición en español» a *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*, de Roland Barthes. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . (2004). *El factor Borges*. Barcelona: Anagrama.
- . (2005). «El caso Malarma». *Colección Nueva Narrativa y Poesía Sudaca Border*. Buenos Aires: Eloisa Cartonera, 2010, 3–23.
- . (2006). *La vida descalzo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- . (2007). *Historia del llanto*. Barcelona: Anagrama.
- . (2010). *Historia del pelo*. Barcelona: Anagrama.
- . (2012). *Temas lentos, crónicas y ensayos, selección y edición de Leila Guerriero*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- . (2013). *Historia del dinero*. Barcelona: Anagrama.
- Perec, George** (1989). *Lo infraordinario*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2013.
- Proust, Marcel** (1913). *En busca del tiempo perdido. Por el camino de Swann*. Buenos Aires: Alianza, 1998.
- Sarlo, Beatriz** (2004). «La extensión». *Escritos sobre literatura argentina*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2007, 444–448.
- Tizón, Héctor; Juan Carlos Martini y Alan Pauls** (1995). «Experiencia y lenguaje I». *Punto de Vista* 51, 1–4.
- Truffaut, François** (1975). *L'Histoire d'Adèle H.*
- Vanoli, Hernán** (2014). «La gran paradoja del golden boy». *La palabra crítica. Breve antología de reseñas y ensayos sobre literatura contemporánea argentina*. Buenos Aires: Centro de Estudios Contemporáneos, 13–20.



Formación de la literatura latinoamericana en la universidad argentina de la posdictadura (1983–1984)

SILVANA FLORENCIA SANTUCCI

Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de Córdoba – CONICET

silvanasantucci@gmail.com

Resumen

Este texto expone los lineamientos iniciales de un proyecto de investigación recientemente integrado al CAI+D 2011, dirigido por la Dra. Analía Gerbaudo en el Cedintel, UNL. El mismo, dedicado al estudio de la intervención docente en la formación (universitaria y no universitaria) de los profesores en Letras, se propone construir un mapa de las teorías críticas, textos literarios y perspectivas sobre la literatura efectivamente enseñadas durante la posdictadura (Gerbaudo). Del amplio cúmulo de interrogaciones que allí se delimitan, nuestro trabajo se centra en la formación (Williams, Cándido) de la «Literatura latinoamericana» como disciplina institucionalizada (es decir, como *objeto* a ser enseñado, desde espacios curriculares específicos, con cargos docentes habilitados para su ejercicio, entre otros) en la Universidad de Buenos Aires. Para ello, proponemos un recorte que revisa los dos primeros años del período mencionado (1983 y 1984), puesto que ésta configura una etapa en la que el repertorio crítico y las perspectivas teóricas sobre el objeto se amplían significativamente. El panorama cultural historicista que dominaba la enseñanza de la «Literatura Latinoamericana» en 1983 cedió paso a una consideración de la misma como «deslinde moderno» (Libertella), transformación que nos proponemos analizar.

Palabras clave: formación / literatura latinoamericana / posdictadura /
Universidad de Buenos Aires



1. Presentación. La literatura latinoamericana como objeto de enseñanza

Le digo un día a Gombrowicz, creo que en Royaumont, debajo de un árbol: «estoy perdido y solo, escribo en español y más bien en cubano, en un país que no se interesa en nada que no sea su propia cultura, sus tradiciones y en el que, lo que no es ya notorio o puede ser asimilado totalmente, sin dejar residuos de la pasada identidad del autor, es como si no existiera». Con su habitual deje de ironía, su sonrisa discreta pero burlona y ese jadeo asintomático que entrecortaba sus frases me responde, cortante: —«¿Y qué dirías, Nene, de un polaco en Bueno Aires?». ~ Severo Sarduy

Esta comunicación expone los lineamientos generales de un proyecto de investigación que diseñamos con motivo de nuestra incorporación un equipo de trabajo más amplio: el CAI+D 2011 dirigido y co-dirigido por Analía Gerbaudo y Daniela Gauna (Cedintel–UNL), dedicado al estudio de la intervención docente en la formación universitaria y no universitaria de los profesores en Letras.¹ Este proyecto procura reconstruir el mapa de las teorías críticas, de los textos literarios y de las perspectivas sobre la literatura *efectivamente* enseñadas durante la *posdictadura*, un período descrito por Gerbaudo como un arco que avanza en la historia política argentina entre los años 1983 y 2003.² Del amplio cúmulo de interrogaciones que el

1 Proyecto CAI+D: Las teorías en la formación del profesor en letras en la Argentina de la posdictadura (1984–2003).

2 De los resultados de la investigación individual a cargo de la directora de este proyecto se toman los criterios para establecer el período denominado «posdictadura» (cf. Gerbaudo). Se distinguen allí cuatro grandes momentos que compondrían su configuración: A) La «primavera alfonsinista» cuya trabazón simbólica de ciudadanía «justa» y «participativa» se encarnó en el Juicio a las Juntas; B) La «desilusión» provocada por las leyes de Punto Final (1986) y de Obediencia Debida (1987); C) la emergencia de una «nueva discursividad sobre el horror» surgida frente a la clausura de los juicios a represores. En este marco, Gerbaudo reconoce diversas intervenciones discursivas que impactan en la esfera pública: c.1) la publicación de las confesiones de A. Scilingo (1995); c.2) la pretendida «autocrítica» de Martín Balza (1995); c.3) la formación de la agrupación HIJOS (1995 y 1996); c.4) la publicación de Villa de Luis Gusmán y El fin de la historia de Liliana Heker; c.5) el «colapso» de diciembre 2001 y la ruptura de pactos y de contratos institucionales; D) el año 2003 como el del retorno de las «polémicas» con la pre-



equipo sostiene, nos centramos en la construcción de la «Literatura latinoamericana» como objeto a ser *enseñado*, específicamente, durante los dos primeros años del período recortado, es decir, entre 1983 y 1984. Esta decisión se ancla en la convicción de que un estudio exhaustivo de las formaciones y transformaciones intervinientes en los avatares de este objeto y su definición (qué es, cómo se enseña y cómo gana espacio la «literatura latinoamericana» en el territorio de la universidad argentina)³ no sería factible sin la organización de recortes temporales y espaciales que permitan revisar las apuestas teórico–didácticas y sus correlaciones (de cercanía, de «distancia» —Rancière:5—) con las emergencias sociohistóricas dominantes en el período en el que surgen.⁴

En consecuencia, presentamos, a fin de ponerlas en discusión, un detalle de las variables que componen, al menos parcial y momentáneamente, las particularidades delimitadas en el diseño de nuestro (acotado) plan de trabajo.

2. La *localización*

Si hay un aspecto sobre el que cabe detenernos, en primer lugar, es en el recorte centralista que hemos realizado. ¿Por qué acotar en UBA (Universidad de Buenos Aires) un estudio que tiene la pretensión de pensar la universidad argentina? y ¿por qué pensar un estudio *sobre* el centro *en* una universidad del interior? Independientemente de las condiciones que el criterio funcionalista (adaptarse a «lo realizable») impone a un proyecto de investigación de tiempo determinado, la decisión, en este caso, es también teórica.

Acordamos con Derrida (280) pero también con Nelly Richard (2), en que un *centro* no se configura como tal exclusivamente de acuerdo con su capacidad concen-

sentación y aprobación de la nulidad de las leyes de Obediencia Debida y Punto Final, entre otras serie de aspectos (Gerbaudo).

3 A riesgo de producir una extrapolación exagerada, el primer calificativo con que, por el momento, se nos ocurre pensar a este objeto —es decir a la literatura latinoamericana como objeto de enseñanza— es «extraño». Término con el que Rodolfo Walsh organiza una selección y antología de cuentos. En la solapa a este recorte dice sobre este género: «tiene la característica común de describir insólitas experiencias, de situarse en un clima extraño en el que la realidad prosaica y cotidiana no halla cabida. Orillan lo maravillosos, lo mágico, lo esotérico».

4 Destacamos la confianza en el esfuerzo que Gerbaudo realiza cuando traza y reúne en una línea de continuidad (cuyo riesgo político se hace evidente) una serie de acontecimientos relevantes en los últimos treinta años, actividad que, podría incorporarse al campo que los historiadores definen, en un esfuerzo extraño de poiesis, como estudios del pasado reciente.



tracionaria de recursos y medios e, incluso, tampoco es condición única que posea el monopolio de la distribución económica. Por el contrario, una propiedad que le hace falta como centro es poder ejercer una *facultad simbólica* o, en otras palabras, que sea poseedor de «investiduras de autoridad» —apunta Richard— «que lo habiliten para operar como *función*» (6). De esta manera, un centro debe ser capaz de asegurarse un «número infinito de sustituciones de signos», las que, a su vez, le otorgan su peso y autoridad teórica, es decir, la capacidad de ejercer el poder de representación «regulando la estructura de homologación de su valor, en base a un código impuesto» (5). La *función-centro*, entonces, puede controlar los medios discursivos, la *convertibilidad* y *traductibilidad* de los signos, sosteniendo el poder «que subordina el objeto de saber a una economía conceptual declarada superior» (6).

En correspondencia con esta postura, empezar este estudio tomando como caso la Universidad de Buenos Aires permitiría, en principio, poner en juego las potencias —y potencialidades— de estas variables. A la vez posibilitaría, en trabajos posteriores, establecer una comparación entre los procesos de *formación* de la «literatura latinoamericana» en la universidad del centro y en otras universidades argentinas.

3. Formación, construcción, invención

Como se anuncia en el título, nos proponemos estudiar la «formación» (Williams:60, Cándido:15) del campo de la literatura latinoamericana como disciplina institucionalizada, es decir, en tanto asignatura impartida (o si se prefiere, como propuesta pedagógica estatal legitimada) a través de la disposición de espacios curriculares dedicados a la misma, la habilitación de cargos docentes para su ejercicio, entre otras. Decidimos conservar esta doble acepción del término «formación», aun cuando observamos que comporta algunos problemas para la definición del caso UBA. Optamos, de igual modo, por asumir el concepto de «formación» en términos de la propuesta de Antonio Cándido, puesto que, desde esa óptica, contempla la existencia de momentos en los que un proceso histórico-literario se institucionaliza y da cuerpo a un sistema.⁵ Y, a la vez, en términos de Williams, se alude a las rela-

⁵ Cabe recordar que su noción de «sistema» de Cándido, nada o poco tiene que ver con la propuesta de los formalistas rusos. En la versión brasileña, el sistema es «exterior» a la obra y se vincula a la tríada autor, obra público que, en la perspectiva de Cándido, compone las esferas que ponen a funcionar a la literatura. Recién cuando un texto reúne estas condiciones es cuando construye su tradición. No obstan-



ciones variables en las que los productores culturales se han organizado o han sido organizados (¿cuáles serían/son sus «formaciones»? es una pregunta clave para pensar acerca de los actores de la institucionalidad del campo de la literatura latinoamericana).

Como marcamos párrafos arriba, situar la «formación» de la literatura latinoamericana en UBA entre 1983–1984 puede dar lugar a equívocos. El uso del calificativo (¿gentilicio?) «latinoamericana» utilizado para impartir la enseñanza de un conjunto de textos en lengua española, pertenecientes a escritores de países fundamentalmente caribeños y sudamericanos, fue utilizado en esa universidad durante casi un año, por Noé Jitrik y su por entonces jefa de trabajos prácticos Josefina Ludmer, en 1973. Este período conocido como la universidad «del mito» (Puiggrós:75) o la «universidad montonera» —momento en el que la UBA adoptó el nombre de «Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires»— se inició en junio de 1973 y puso en marcha una reforma pedagógica que, si bien para Adriana Puiggrós no tuvo «un carácter espectacular» «ni había nacido por generación espontánea», constituyó la expresión «más actualizada de propuestas y experiencias reformistas incluso de sectores humanistas avanzados» (76–77). Cabe destacar que el análisis Puiggrós constituye hoy una de las primeras revisiones del período en *posdictadura* y trata de evitar «caer en repentinas acusaciones o inesperados elogios» (75). Por lo tanto el primer lapso de enseñanza de literatura latinoamericana se cerró el 17 de septiembre de 1974 (Izaguirre:12), tras la designación del Rector Alberto Ottalagano como interventor de la UBA quien, en palabras de Ludmer, dio inicio a la gran «purga» docente (Ludmer).

Por otra parte, durante el período que nos interesa, los dos primeros años de la *posdictadura* (1983–1984), el término «Literatura latinoamericana» no se constituye como título de una asignatura y no obtiene esta denominación sino hasta el primer cuatrimestre de 1986, en el programa diseñado por David Lagmanovich, donde el término es utilizado de forma alternada con «Literatura Hispanoamericana». Por ejemplo, el título del programa es «Literatura latinoamericana I» pero el tema del programa es «Literatura *Hispanoamericana* de los siglos XVIII y XIX».

De esta manera, como corpus de partida este proyecto se propone revisar los programas de Literatura Hispanoamericana I y II de la Universidad de Buenos Ai-

te, corresponde destacar que asumir esta perspectiva supone cierto sentido «jerarquizador». Es este aspecto, el que menos nos interesa de la propuesta de Cándido y el que no nos proponemos reproducir en este trabajo.



res de los dos primeros años del período mencionado, a fin de revisar las decisiones teóricas, los supuestos sobre la literatura con que trabaja y los recortes temporales a los que alude. Entre 1983 y 1984 estas cátedras fueron dictadas (y sus programas firmados) por Antonio E. Serrado Redonnet (Literatura Hispano I, 1983), David Lagmanovich (Literatura Hispano I, 1984) y Fernando Rosemberg (Literatura Hispano II, 1984). Se observa mucha «distancia» entre los temas, períodos y bibliografías apuntadas en cada caso. El interés general de 1983 puede nuclearse bajo la necesidad de ofrecer «un panorama de la cultura y de las letras Hispanoamericana durante el siglo XVIII y XIX» y comprende ejes que abarcan desde «El proceso de aculturación en el plano literario, «el español, idioma de los conquistadores», «Afroamericanismo» hasta «La iglesia y la cultura» y «el periodismo y su acción político-cultural» (Serrado Redonnet).

Por otra parte, en el año 1984 también se dictaron en la UBA dos seminarios cuyas temáticas corresponden agendarse dentro del campo de estudios de la «literatura latinoamericana». El primero de ellos, un «Seminario de licenciatura» que aludió a una obra específica del acervo latinoamericano y se llamó *Formas narrativas en la obra de Roa Bastos*, dictado por Josefina Ludmer. La misma docente, dictó ese año pero el cuatrimestre siguiente, un seminario de doctorado en teoría y crítica literaria denominado «Qué se lee en la literatura». ⁶

A la vez, el segundo seminario que interesa destacar en 1984 es «La crítica Literaria en Hispanoamérica» dictado por Héctor Libertella. En él, Alfonso Reyes, Cintio Vitier, Ana María Barrenechea, Roberto Fernández Retamar, Fernández Moreno, Walter Mignolo, Silvia Molloy, Ángel Rama, Margo Glantz, José Lezama Lima, Josefina Ludmer, Noé Jitrik, Antonio Portuondo, Severo Sarduy, Roberto González Echeverría, Costa Lima y Enrique Lihn se articulan en una trama que propone una reflexión sobre el modo en que «la crítica de la crítica» organiza «cambios» sobre «la noción de literatura» (Libertella). Desde esta apuesta, Libertella comienza a trabajar nociones «expandidas» (Krauss:59–73) tanto del objeto «literatura latinoamericana» como del «campo literario» en general, que merecen la pena explorarse.

⁶ Podríamos notar una alusión (¿o un homenaje?) de Miguel Dalmaroni en el título a una charla/clase abierta dictada en Santa Fe en el año 2007. Titulada: «¿Qué se sabe en la Literatura, crítica saberes y experiencia». En <http://www.lectorcomun.com/descarga/208/1/que-se-sabe-en-la-literatura-critica-saberes-experien-cia.pdf>



Por otro lado, este trabajo propone enmarcarse en el campo de los estudios latinoamericanos que se ocupan de los textos de presente (Scramim:37). En consecuencia, consideramos que corresponde retomar la apuesta teórica de críticos como Antelo y Link que asumen que «sería prácticamente imposible sostener una comunidad literaria latinoamericana que excluyera a Brasil».⁷ Por lo tanto, y a la luz de una perspectiva que supere las asimetrías lingüísticas de la región, estudiaremos también los programas de literatura brasileña y portuguesa de 1983 y 1984, teniendo en cuenta que es una de las pocas cátedras de esta literatura específica que, hasta el día de hoy e ininterrumpidamente hace más de 30 años, se dicta en una universidad argentina. Destacamos que en 1983 la asignatura de fue dictada por María Julieta Drummond de Andrade,⁸ hija del Poeta Carlos Drummond, cuyo programa se detiene particularmente en la obra de su padre y en 1984 por Wagner Novaes y Petrona Rodríguez Pasqués.

A partir de este espectro, entonces, organizamos una hipótesis de trabajo que se cabría enunciar de la siguiente manera: la enseñanza de la «literatura latinoamericana» en la UBA durante los dos primeros años de la posdictadura (1983–1984) sufrió un proceso de «formación» que circuló entre la construcción de un «panorama cultural historicista» (1983) y derivó hacia la expansión en un «deslinde moderno», término que explora Libertella en el programa de su seminario de 1984.

Por lo tanto, y nuevamente de acuerdo con Nelly Richard, consideramos que buena parte de las ambigüedades y contradicciones del mapa de los estudios latinoamericanos exige repensar «más finamente» el valor de cada *localización teórica*. Puesto que atender a «la experiencia surgida del acto de pensar la teoría insertos en una determinada localidad geocultural» permite comprender la relación —construida— entre emplazamiento de sujeto y mediación de códigos, entre ubicación de contexto y posiciones de discurso» (Richard:6).

4. Consideraciones finales

En términos de la construcción del objeto y sin ánimos de entrar en la discusión de *qué es y qué no es* el conglomerado de identidades y supuestos que constituye América Latina —con todas sus implicancias (cfr. Perilli)— sí queremos resaltar al

7 Propuesta de presentación del Maestría en Estudios Literarios en UNTREF. Ciclo lectivo 2012.

8 Dictó la materia durante el período en que vivió en Argentina.



respecto un asunto importante. En el caso de Latinoamérica, a diferencia de lo que hacen algunos intelectuales africanos con la noción de África, la idea de *América Latina* no se niega, incluso, hoy en día, cuando es también entendida como una invención colonial. En una entrevista en la que se manifiesta «contra el arte latinoamericano», Gerardo Mosquera apunta que «la autoconciencia de pertenecer a una entidad histórico-cultural mal llamada América Latina se mantiene, pero problematizándola. El *What is África?* de Mudimbe aumenta cada día su vigencia transferido a nuestro ámbito: «¿qué es América Latina?». Y responde, entre otras cosas, que es *una invención que podemos reinventar*. Sin embargo, se muestra reticente a «las totalizaciones modernistas» que acuñan un *cliché* postmoderno donde América Latina aparece como «el reino de la heterogeneidad total» (Mosquera:5).

Finalmente, en tanto recorte emergente, periodizado y particular, este trabajo prevé el análisis de los diseños de los programas de cátedra, tanto como la puesta en diálogo de los mismos con el análisis de los artículos, ensayos y libros producidos por los docentes en ejercicio durante los períodos revistados, entrevistas a ellos y a sus alumnos. Asimismo se buscará afinar un diálogo entre estas producciones y los producciones historiográficas de literatura latinoamericana del período seleccionado.

Por último, uno de los intereses centrales del proyecto marco de esta investigación es la voluntad de reunir el material recogido en un archivo de consulta pública (Gerbaudo:5). Asumimos, entonces, que al amparo de un domicilio, la compilación de materiales que se efectúen funcionaría como un elemento democratizador, tanto de los documentos como de la información contenida.⁹

9 Por más precisiones sobre el lugar y la importancia del archivo ver Goldchluk y Pené.



Bibliografía

- Cándido, Antonio** (1959). *Introdução. Formação da literatura brasileira (Momentos decisivos)*. Sao Paulo: Martins.
- Derrida, Jacques** (1967). *La escritura y la diferencia*. Antrophos/del Hombre, 1989. Traducción de Patricio Peñalver.
- Gerbaudo, Analía** (2011). «Las teorías en la formación del profesor en letras en la Argentina de la posdictadura (1984–2003)». Proyecto CAI+D 2011. Diseño plan FHUC–UNL.
- Graciela Goldchluk y Mónica Pené** (Comps.) (2012). *Palabras Archivo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Izaguirre, Inés** (2011). «La Universidad y el Estado terrorista. La Misión Ivanissevich». *Conflicto Social* 5, 287–303.
- Krauss, Rosalind** (1985). «La escultura en el campo expandido», en Hal Foster, compilador. *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós, 59–73.
- Lagmanovich, David** (1986). «Literatura latinoamericana I». Programa. Universidad de Buenos Aires.
- Link, Daniel y otros** (2012). *Presentación Maestría en Estudios Literarios Latinoamericanos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Libertella, Héctor** (1984). *Seminario La crítica Literaria en Hispanoamérica*. Programa. Universidad de Buenos Aires.
- Ludmer, Josefina** (2013, 6 de enero). Entrevista «La compañera profesora de la universidad montonera». Clarin.com, «Sociedad» [en línea]. Consultado el 3 de abril de 2014 en http://www.clarin.com/sociedad/companera-profesora-universidad-montonera_0_842315882.html
- Mosquera, Gerardo** (2009). «Contra el arte latinoamericano. Entrevista a Gerardo Mosquera» [en línea], por Juan Pablo Pérez. Consultado el 8 de marzo de 2014 en <http://arte-nuevo.blogspot.com.ar/2009/06/contra-el-arte-latinoamericano.html>
- Perilli, Carmen** (2009). «La literatura latinoamericana» [en línea]. *Agulha. Revista de Cultura* 68. Consultado el 8 de marzo de 2014 en <http://www.revista.agulha.nom.br/ag68perilli.htm>
- Puiggrós, Adriana** (1987). «La universidad del Mito». *Discusiones entre educación y política*. Buenos Aires: Gallerna, 75–92.
- Richard, Nelly** (1998). «Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural», en Santiago Castro-Gómez y Eduardo Men-dieta, editores. *Teorías sin disciplina (latinoamericanismo, poscolonialidad y glo-*



- balización en debate) [en línea]. México: Miguel Ángel Porrúa. Consultado el 14 de junio de 2014 en <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/castro/richard.htm>
- Rancière, Jacques** (2002). «La división de lo sensible. Estética y Política» [en línea], 2007. Traducción de Antonio Fernández Lera. Consultado el 2 de mayo de 2014 en <http://mesetas.net/?q=node/5>
- Sarduy, Severo** (1993). «El estampido de la vacuidad». En: Obras Completas Tomo I. México: Fondo de Cultura Económica, 105–112.
- Scramim, Susana** (2007). A literatura do presente. Historia e anacronismo dos textos. Chapecó/Santa Catarina: Argos.
- Serrado Redonnet, Antonio** (1983). «Literatura Hispanoamericana I». Programa. Universidad de Buenos Aires.
- Walsh, Rodolfo** (1955). «Presentación». .Antología del cuento extraño. Buenos Aires: Hachette, solapa,1975.
- Williams, Raymond** (1977). Marxismo y Literatura. Barcelona: Península, 1980.



Poetas españoles de los 80: acercamientos y distancias en las estéticas de Luis García Montero y Fernando Beltrán

GABRIELA SIERRA

Universidad Nacional del Litoral – CONICET

gabisierra@hotmail.com.ar

Resumen

En el siguiente trabajo indagamos en los acercamientos y en las distancias que se trazan entre las estéticas de Fernando Beltrán (Oviedo, 1956) y Luis García Montero (Granada, 1958). Si bien cada uno pertenece a una línea disidente, ambos reivindican los vínculos entre poesía y realidad social. Estos poetas españoles de los 80 despliegan nuevas miradas subjetivas, haciendo visibles sujetos históricos que permiten un constante diálogo entre la poesía y la realidad cotidiana; proyectando la esfera privada sobre la pública. En este sentido, relacionamos estas cuestiones con el objetivo general de nuestra investigación que se centra en el análisis de las *figuraciones de la niñez* en ambos poetas.

Palabras clave: poesía / España / estéticas / niñez / figuraciones

El Segundo Coloquio del Cedintel es un espacio concebido para pensar, divulgar y discutir nuestras investigaciones. Si bien nuestro trabajo es muy incipiente, contamos con algunos interrogantes a partir de los cuales podemos entablar un diálogo con el comentarista y con los demás expositores.

Nuestra investigación se titula «Niños escritos. Figuraciones de la niñez en dos poetas españoles contemporáneos: Fernando Beltrán y Luis García Montero». La misma aspira ser una tesis doctoral, y se enmarca en una Beca de Doctorado CONICET iniciada en 2014. El objetivo general de la misma es analizar las *figuraciones* de la niñez en las poéticas de Fernando Beltrán (Oviedo, 1956) y Luis García Montero (Granada, 1958) y los objetivos específicos giran en torno a describir y caracterizar las figuras del niño y su universo metafórico en el corpus poético seleccionado. Luego, dar cuenta de las semejanzas, diferencias, tensiones y variaciones entre ambos autores. Y finalmente, explicar cómo impactan esas vinculaciones y tensiones en relación con los proyectos poéticos en los que cada autor se inscribe.



En esta oportunidad, nos centramos en la revisión de las líneas estéticas de ambos autores para afianzar algunos acercamientos entre ellos; pero también para observar algunas distancias o diferencias que debemos tener en cuenta en nuestra investigación ya que son puntos fundamentales para comprender el desarrollo y el afianzamiento de sus poéticas particulares.

Fernando Beltrán: del *sensismo* a una *poesía entrometida*

El poeta ovetense nació en 1956 y desde 1964 habita en Madrid. Es licenciado en Filología Hispánica por la Universidad Complutense, director de la revista poética *El hombre de la calle*, fundador del estudio creativo *El Nombre de las Cosas* y profesor del Instituto Europeo de Diseño de la Escuela Superior de Arquitectura.

En el año 1982 obtuvo con su poemario *Aquelarre en Madrid* el accésit del Premio Adonais, que se reeditó dos veces con posterioridad. A lo largo de los años publicó más de diez poemarios. Su obra ha sido traducida parcialmente a quince idiomas y de forma completa al francés en un libro titulado *L'Homme de la Rue* por la editorial L'Harmattan. Ha sido fundador del «Aula de las Metáforas», una biblioteca poética a la que el autor donó mil quinientos ejemplares, y que se encuentra ubicada en la Casa de Cultura de Grao en Asturias.

Para definir la poética del autor podemos remitirnos a lo que él mismo plantea en un libro de Araceli Iravedra donde responde a un cuestionario, expresando:

Pertenezco a la generación del 80, y dentro de ella, al *sensismo*, una de las tendencias que transformaron la estética culturalista de la década anterior. Una poesía que, tras larga travesía del desierto, acabó por ponerse angustiosamente de moda, consagrando lo trivial y anecdótico y desvirtuando así aquel deseo inicial de que más que una «poesía de la experiencia» lo que pretendíamos hacer era «poesía desde la experiencia». Es sólo un matiz, pero cambia mucho las cosas. (Iravedra 2011:155)

A partir del *sensismo* el poeta intentaba anclarse en una estética realista que acerque a los lectores y convocaba desde un lugar individual una comunicación social vinculada a su tiempo histórico. Ya en el año 1987 el autor se refería a estas cuestiones en un manifiesto titulado «Perdimos la palabra» que publicó en el diario *El país*. Allí, criticaba la poesía de los novísimos (como fueron denominados en la antología preparada por el crítico José María Castellet y publicada en 1970) quienes a partir de una decidida voluntad rupturista con toda la literatura previa y un talante provocador muy en la línea de los movimientos vanguardistas de entreguerras intentaban ignorar la tradición literaria española, excepción hecha de algún poeta



del 27. Las preferencias por lo exquisito o estilizado y su orientación culta, fueron plasmadas en sus poemas y esas cuestiones fueron las mayormente criticadas por poetas posteriores, los de los 80, como es el caso de Fernando Beltrán.

Por esto, la frase del poeta «Perdimos la palabra» hace referencia a ese culturalismo de los 70 en los que se pierde el lenguaje cotidiano y la poesía establece una distancia con los lectores. Sin embargo, el escritor atisbó una luz, pensó que con las nuevas generaciones la poesía todavía podía recuperar su *latir existencial* y puso su mirada hacia el entorno, la biografía y la experiencia propia, dándole vida a, como él mismo expresó: «un vitalismo que descubre que la felicidad, la tristeza y la metáfora viajan sentadas a menudo en ese autobús al que nunca habíamos prestado demasiada atención» (1987:2). En este sentido, marcó claramente una distancia con dichos poetas, como comenta en otro cuestionario respecto a la estética de los novísimos:

Una estética en la que bebimos inicialmente los recién llegados y de la que huimos como alma que lleva el diablo —o el «diario» más bien, que era lo que realmente comenzaba a interesarnos— quienes poco a poco comprendimos que aquellas aguas muertas de la también llamada poesía novísima o veneciana, no podían, o no queríamos que así sucediera, conducirnos a ninguna parte. (Iravedra 2011:156)

Por otra parte, en 1980 Fernando Beltrán conoció a Eugenio Cobo, Vicente Presa y Miguel Galanes con quienes compartió anécdotas en el conocido Café Gijón y con quienes cultivaba los inicios del *sensismo*.

Como explica Sanchez Torre, «el término sensismo propuesto por Miguel Galanes apuntaba al protagonismo de los sentidos y del sentimiento (“al sentimiento pero sin sentimentalismos” era la consigna que cundía en las reuniones del grupo) frente a la artificiosidad y a la frialdad racionalista del culturalismo novísimo» (98). En este sentido, el *sensismo* nació de la inquietud de desmitificar la poesía y el rol del poeta, identificándolo con el hombre de la calle.¹ Si seguimos la exposición de Leopoldo Sanchez Torre, comprendemos que desde esta línea estética se planteó una noción propia de individuo y de su proyección social, y se apostó a una poesía realista y urbana. Asimismo, si revisamos una entrevista que Natalia Corbellini le hizo al poeta en el año 2006, entendemos la forma que tiene Beltrán de comprender

¹ No olvidemos que la obra de Beltrán se traduce al francés como *L'Homme de la Rue* y también publicó una antología de poemas titulada *El hombre de la calle* (en español) prologada por Leopoldo Sanchez Torre en el año 2001 en la Diputación de Granada, Colección Maillot Amarillo.



su escritura cuando expresa que cada poética es diferente pero que en su caso habría que tomársela como un estado de ánimo más que como un estado de opinión; o como planteó con respecto al poeta: «habita instantes, eso es todo, como un *ocupa* de la realidad, que no se apropia nunca de la verdad absoluta, pero sí de pequeñas verdades» (Corbellini:5).

En el año 1989, Beltrán publicó en la revista *Leer* otro manifiesto titulado «Hacia una poesía entrometida», en el que marcaba una distancia con respecto a otras líneas estéticas del realismo experiencial, apostando a una poesía no *de* la experiencia sino *desde* la experiencia; matiz que el poeta marca en el cuestionario que citamos al principio de esta comunicación. Así, intentaba no caer en simples anécdotas y convocaba —desde un lugar individual— una comunicación social vinculada a su tiempo histórico. En este punto, como advierte Sanchez Torre intentaba reivindicar el papel fundador del sensismo y establecía las bases de un proyecto que sus futuros libros irían perfilando con mayor nitidez.

En las respuestas al cuestionario poético que se encuentra en el libro de Araceli Iravedra titulado *El compromiso después del compromiso. Poesía, democracia y globalización (Poéticas 1980–2005)*, el poeta resume su opinión con respecto a la poesía que ya había expuesto en el año 1993 en un artículo publicado en Oviedo:

«*Poesía eres tú*» es la más breve de cuantas definiciones sobre poesía he escuchado a lo largo de los años, pero sigue siendo para mí la más válida y rotunda. La más vital también. La que huye de todo academicismo retórico para confesar por las claras que es a ese múltiple, variable e infinito «tú» que me rodea —los días, los amores, las noticias, los otros— al que dirijo los ojos, el corazón y el cerebro con los que miro, siento y trabajo, y al único al que pretendo devolverle escrito y convertido en poema vivo, útil y «practicable» — como muy bien dice Jorge Riechmann— todo el material en agraz que pone a mi alcance y, ¡ojalá!, no deje nunca de hacerlo. Al fin y al cabo todo esto de la literatura no es más que una búsqueda, como cualquier otra, de amor y compañía. (Iravedra 2011:155–156)

Entendemos que la poesía de Beltrán se conjuga en la proyección del sensismo a una poesía entrometida, poesía que se *ocupa* de la realidad, que interpela al tú del presente y que se instala en la realidad cotidiana.



Luis García Montero: de la otra sentimentalidad a la poesía de la experiencia

El poeta granadino nació en 1958. En 1979 fue ganador del Premio de Poesía «Federico García Lorca», de la Universidad de Granada por su primer libro, que se editó en 1980 *Y ahora ya eres dueño del puente de Brooklyn*. Es profesor de Literatura Española en la Universidad de Granada, además de poeta, crítico, ensayista y narrador.

En el año 1993, García Montero reunió en un libro distintos artículos que escribió entre los años 80 y 90, bajo el título *Confesiones poéticas*. En uno de ellos, denominado «La otra sentimentalidad» y escrito en el 83, también recupera un verso de Bécquer como lo hace Beltrán, pero no remite a «poesía eres tú», sino que parte del verso: «¿Y tú me lo preguntas? Poesía soy yo». Ante éste el poeta granadino reflexiona: «Es la verdadera respuesta que ha permanecido latente en la historia de nuestra literatura; lo demás nos lo han repetido con demasiada frecuencia: la poesía es confesión directa de los agobiados sentimientos, expresión literal de las esencias más ocultas del sujeto» (1993b:185).

Esta idea que García Montero expuso, se instaló para darle forma a la línea estética llamada *la otra sentimentalidad* y que elaboró junto con Javier Egea y Álvaro Salvador. Desde esta perspectiva, intentaban responder a la propuesta machadiana sobre la dimensión histórica de una nueva sentimentalidad, como él mismo enuncia:

Como decía Machado, es imposible que exista una poesía nueva sin que exprese definitivamente una nueva moral, ya sin provisionalidad alguna. (...) Este cansado mundo finisecular necesita *otra sentimentalidad* distinta con la que abordar la vida. Y en este sentido la ternura puede ser también una forma de rebeldía. (188)

Entendemos que para García Montero y su grupo el fragmento machadiano propiciaba una escritura comprometida y de conciencia de un ser social. Y como explica Bague Quílez (2006) la etiqueta de *otra sentimentalidad* se presentaba como antítesis a la de la *nueva* sensibilidad con la que Castellet había definido a la generación del 68, la de los poetas novísimos de orientación culta. Con respecto a esto, la poética de Luis García Montero se enfrentó con el discurso modernista, el de la canonización de la vanguardia; es decir que su opción antivanguardista —que toma al cambiar de tono con respecto a su primer poemario— no remite a la vanguardia histórica de los años 20 y 30, sino a la de los Novísimos de los 70 y 80. Como expone Joan Oleza:



la crítica que Montero dirige a las poéticas vanguardistas y neovanguardistas denuncia la contradicción de una intención que se propugna revolucionaria pero que se canaliza a través de la ruptura de la comunicación, de la disipación del sentido, del colapso de la relación con el lector. (2008: 15-16)

En este punto, consideramos que hacer una lectura crítica de la poesía de los novísimos supera el recorrido previsto en este trabajo por esto, sólo remarcamos que los novísimos manifestaron su oposición a la poesía anterior, tratando de crear una nueva realidad a través del poema, esto difiere de la propuesta de García Montero quien intentó reapropiarse de la tradición literaria española, cuestión que explica con detenimiento Joan Oleza en el artículo citado.

Por otra parte, es importante destacar la figura de Juan Carlos Rodríguez quien se ve completamente ligado a las ideas iniciales de *la otra sentimentalidad* como profesor en la Facultad de Filosofía y Letras de Granada de los poetas que impulsaron el manifiesto. En este sentido, «García Montero heredó de Juan Carlos Rodríguez la idea de la radical historicidad de la literatura, la crítica a la noción convencional de sujeto y la preocupación por el inconsciente colectivo de su tiempo» (Bagué Quílez:100).

En este escenario, García Montero afirmó su poética a través de una lírica cómplice que, nutrida por modelos figurativos, se proyectó aceptando un realismo posmoderno² que incluyó mundos imaginativos y filtros autobiográficos. Con la expresión de complicidad recuperó a algunos poetas del 27 y del 50, como poetas que para él han podido crear las condiciones de una verosimilitud poética emocionante,

2 Al referirnos a un realismo posmoderno nos remitimos a los planteos de Luis Bagué Quílez quien en su libro *Poesía en pie de paz: modos del compromiso hacia el tercer milenio* (2006) retoma una historización del debatido concepto de posmodernidad desde sus inicios hasta las concepciones de los años ochenta, teniendo en cuenta los estudios de Jameson y Lyotard, Hal Foster y Gianni Vattimo.

Para pensar estas cuestiones en la literatura española, Bagué continúa la línea teórica inaugurada por Joan Oleza (1996) defendiendo un realismo posmoderno, el cual podría recomponer la relación entre el sujeto y el mundo y entre el autor y el lector. En este sentido, el autor explica que: «La noción de realismo posmoderno señala un corte transversal en el debate teórico contemporáneo, ya que alienta un regreso a la norma ilustrada tras constatar la crisis del modernismo y las vanguardias. Este tipo de realismo abre la producción lírica hacia un ámbito que intenta combinar el bagaje teórico de la posmodernidad con los requerimientos históricos del presente. Una considerable proporción de la poesía cultivada en las últimas décadas se localiza en el punto de encuentro entre los dos términos del sintagma acuñado por Oleza. Mientras que el componente posmoderno procede de la reutilización de los preceptos divulgados en la Ilustración, de acuerdo con Habermas, sus mecanismos retóricos remiten a una acepción interiorizada del realismo» (Bagué Quílez: 32).



es decir, que han podido objetivar la experiencia o crear un realismo experiencial en su poesía.

En una Conferencia leída en la Biblioteca de Andalucía en el año 92 titulada «¿Por qué no sirve para nada la poesía?», el poeta granadino planteó que la poesía es inútil porque vivimos en una sociedad burguesa y en un sistema capitalista que devora sus propios mitos para desarrollarse, y esbozó que el fracaso de nuestros contratos sociales espera una respuesta. De este modo, impulsó la idea de que la poesía será útil si sabe participar en la elaboración de esa respuesta como plasmación adecuada de una experiencia estética contemporánea. Como él mismo defendió en ese escrito: «Nada más útil que la literatura, porque ella nos enseña a interpretar la ideología y nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido» (1993a:39-40).

Desde la *otra sentimentalidad* se revisaron las relaciones entre literatura e historia y como expresa Bagué Quílez esta tendencia estética no buscó tanto escribir una poesía comprometida como «poner a la poesía en un compromiso», es decir, separar a la ideología de sus aparentes verdades y reflexionar críticamente sobre ellas.

Si volvemos al verso de Bécquer elegido por García Montero, «¿Y tú me los preguntas? Poesía soy yo» podemos agregar que los poetas de la *otra sentimentalidad*:

trataron de escribir no ya arrancando de lo colectivo sino de la propia subjetividad aunque concebida ahora de una manera *otra* —como la encarnación de un conjunto de valores históricos— que hacía posible reivindicar para la poesía la recuperación de una individualidad solidaria, situada en el espacio de la historia y con una implicación social: esta sería la base de una escritura del yo objetivado (...) fundado en una proyección de lo privado sobre lo público. (Iravedra 2003:9)

La integración en la Poesía de la experiencia

En el año 2007, Araceli Iravedra recupera en su libro *Poesía de la experiencia* que en la Antología que escribe Luis Antonio de Villena en el año 86 el autor observa la integración de un giro estético que a partir del 75 comienza a tener visibilidad. A este grupo que se conformaba con poetas de distintas generaciones, los reunió el coloquialismo expresivo, la construcción racional del poema y la cercanía a las propuestas estéticas de los poetas del 50; de aquí que agrupa el trabajo de dichas generaciones como *poesía de la experiencia*.



Por otra parte, sabemos que el rótulo *poesía de la experiencia* nos remite al texto de Robert Langbaum «The poetry of Experience. The Dramatic Monologue in Modern Literary Tradition» del año 1957 que llega estudiado e interpretado a partir de las lecturas del poeta Jaime Gil de Biedma, quien reelabora la noción langbaumiana entendiendo que es:

aquella que presenta una realidad «integrada» en la que ha sido superado el divorcio entre las cosas o los hechos y las significaciones (entre la experiencia y la idea), sin dejar de expresar, al mismo tiempo, la precariedad y los límites subjetivos de esa integración. La poesía de la experiencia mostraría así una conciencia clara de la distancia entre la realidad y la poesía nombraría una singular manera de elaboración poética. (Irujo 2007:29–30)

En este escenario, Juan Carlos Rodríguez explica que el experiencialismo de la generación de los 50 había supuesto una cotidianización concreta de la experiencia pero conservando el esquema de la dicotomía entre la vida y la poesía, entre la literatura y la realidad. Ya en los años 80 por el contrario, «la poesía empezaba a considerarse como una forma de vida (una forma de vida ideológica) y el nuevo experiencialismo cambiaba pues de sentido al partir de la nueva perspectiva ideológica (y de escritura) en que se inscribía» (Rodríguez:49).

Por otra parte, y en líneas generales, lo que plantea Irujo en su Antología, es que no se puede recortar con precisión la realidad designada por la etiqueta de *poesía de la experiencia* ya que la misma conquistó e incluye diversos programas estéticos, tal como lo había explicitado Villena en su propuesta. Sin embargo, Irujo propone que lo que generalmente se excluye se relaciona con las poéticas experimentales y del neopurismo; así como también las relativas a la antipoesía de aliento civil. De esta manera, la poesía de la experiencia no es un movimiento uniforme sino que se erige como una tendencia plural. Y a partir de esto, la autora concluye reflexionando:

la estética de la experiencia nació con rasgos reconocibles. Hoy, el concepto se ha desleído y perdido entidad al desdibujarse unos rasgos distintivos (referencialismo, narratividad, anecdotario biográfico...) en los que muchos de sus cultivadores han dejado de reconocerse, y al agigantarse las fallas internas y la diversidad de registros que desde el inicio estorbaron la compacidad de la corriente. (Irujo 2007:157)



Cercanías y distancias en las estéticas de Beltrán y García Montero

Para concluir, nos resta plantear que las estéticas de ambos poetas se encauzaron de diversas maneras en la gran tendencia de la *poesía de la experiencia*. En el caso de García Montero, creemos que ya desde muchos de sus ensayos críticos y por sus trabajos dedicados al poeta Jaime Gil de Biedma, el escritor conduce explícitamente su poesía a la línea experiencial. Según Elisa Sartor (2012) en la Conferencia «Los argumentos de la realidad», el autor pone en evidencia su tentativa teórica de dirigir su propia poesía en el cauce de la poesía de la experiencia, relacionándola firmemente en la tradición ilustrada.

Distinto es el caso de Fernando Beltrán quien, defensor de la estética sensista, planteó la idea de una poesía *desde* la experiencia, como ya hemos apuntado, en su manifiesto del 89. En este sentido, su compromiso giró en torno a pensar una «poesía entrometida», una poesía *ocupa* que contenga un lenguaje que refuerce la presencia de los vínculos con la sociedad, con el «hombre de la calle».

Otra diferencia que podemos establecer se relaciona con que *la otra sentimentalidad* desde la que comenzó García Montero tuvo presupuestos ideológicos más sólidos que el *sensismo* del que provino Beltrán, aunque ambos movimientos confluían en «el firme empeño de retomar para la poesía un pulso vital y sociable, vuelta la palabra hacia el entorno, la biografía, el sentimiento y la experiencia» (Iruvreda 2002:3). Como expone Sanchez Torre, coincidimos en pensar que desde el sensismo:

hubo, en el fondo, un planteamiento revisionista de la propia noción de individuo y de su proyección social, que sin el amparo de presupuestos ideológicos sólidos como los que sustentan la proclamación de la historicidad de los sentimientos hecha desde la *otra sentimentalidad* viene a afirmar una misma necesidad de relativizar la razón y el sentimiento. (99)

Finalmente, un acercamiento que constatamos en ambos autores, es el planteo que ellos mismos hacen sobre sus propios textos, es decir, ambos pretenden que sus textos se relacionen con la idea de *utilidad*. Para Luis García Montero: «la poesía es útil porque puede reconstruir estéticamente, (...) las experiencias de nuestra realidad, ayudarnos a comprenderlas» (1992:35–36). Y encontramos en Beltrán un precepto similar cuando en el prólogo de su poesía reunida expone: «Como me reconozco aún en el famoso lema de los antiguos goliardos: Bajemos a las plazas, y en la



no menos mítica proclama de los modernos cantautores: Aunque mis letras sean tristes, espero que mi música sea feliz... Y útil» (2011:10).

Bibliografía

- Bagué Quílez, Luís** (2006). *Poesía en pie de Paz. Modos del compromiso hacia el tercer milenio*. Valencia: Pre-textos.
- Beltrán, Fernando** (1987, 7 de febrero). «El regreso de la poesía. Perdimos la palabra» [en línea]. *Diario El país*. Consultado el 22 de marzo de 2014 en http://elpais.com/diario/1987/02/07/cultura/539650803_850215.html
- . (2011). *Donde nadie me llama. (Poesía 1980–2010)*. Madrid: Hiperión.
- Corbellini, Natalia** (2006). «El rastro inconfundible de su letra: Entrevista con Fernando Beltrán» [en línea]. *Olivar 7*. Consultado el 22 de marzo de 2014 en http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3433/pr.3433.pdf
- García Montero, Luis** (1993a). *¿Por qué no sirve para nada la poesía? (Observaciones en defensa de una poesía para los seres normales)*. Madrid: Hiperión.
- . (1993b). *Confesiones poéticas*. Granada: Diputación Provincial de Granada.
- Iravedra, Araceli** (2002). «¿Hacia una poesía útil? Versiones del compromiso para el nuevo milenio». *Ínsula* 671/672, 2–7.
- . (2003). «Radicales, marginales y heterodoxos en la última poesía española (contra la “poesía de la experiencia”)» [en línea]. *Vº Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*, La Plata. Consultado el 22 de marzo de 2014 en http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.39/ev.39.pdf
- . (2007). *Poesía de la experiencia*. Madrid: Visor Libros.
- . (2011). *El compromiso después del compromiso. Poesía, democracia y globalización (Poéticas 1980–2005)*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Oleza, Joan** (1996). «Un realismo posmoderno». *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas* 589/590, 39–42.
- . (2008). «Luis García Montero: el desafío de una poesía sostenible». *L’Eliana*. Universidad de Valencia. Consultado el 29 de mayo 2014 en <http://www.uv.es/entresiglos/oleza/pdfs/PoesiaSostenibleLGMontero.pdf>
- Rodríguez, Juan Carlos** (1994). «La poesía y la sílaba del no. (Notas para una aproximación a la Poética de la Experiencia)». *Scriptura* 10, 37–52.



Sánchez Torre, Leopoldo (2007). «Poéticas para el hombre de la calle: Fernando Beltrán, del sensismo a la poesía entrometida», en Laura Scarano, editora. *Los usos del poema*. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata/EUDEM, 89–103.

Sartor, Elisa (2012). «*Mírame aquí, viajero sin espera*». *Javier Egea en el contexto de la poesía española contemporánea*. Granada: Universidad de Granada. Consultada el 29 de mayo de 2014 en

<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/24552/1/21610071.pdf>



Una opinión desde adentro. El ejercicio autopoético en *Pura lógica* de Benjamín Prado

MARÍA JULIA RUIZ

Universidad Nacional del Litoral

july_77@hotmail.com

Resumen

La escritura autopoética en Benjamín Prado es una marca constante de su sistema textual y pone de manifiesto las opiniones y pensamientos del escritor acerca del oficio literario (Casas). En el caso de nuestro autor, esas referencias cobran tanto la forma de autopoéticas implícitas —ya que son expresadas en el devenir ficcional— como de autopoéticas explícitas —al reunirse en volúmenes completos no ficcionales.

En este trabajo analizaremos los vaivenes autopoéticos en *Pura lógica*, compilación de aforismos del año 2012, en la que el autor reúne, bajo el nombre del escritor 'Benjamín Prado', sentencias de personajes de su mundo de ficción, como así también opiniones otorgadas en entrevistas, artículos críticos, periodísticos. La pregunta última frente a este volumen sería ¿quién habla en *Pura lógica*?

El presente artículo se inscribe en el Proyecto doctoral «De opiniones e invenciones: autopoéticas en la obra de Benjamín Prado», enmarcado en el Proyecto CAID 2012 «Los comienzos de la escritura: infancia y aprendizaje en la literatura española contemporánea» dirigido por Germán Prósperi. Se presentan, en esta ocasión, los primeros avances de investigación.

Palabras clave: autopoética implícita / autopoética explícita / autor / aforismos / ficción / no ficción



Introducción

Desde el año 2012 hasta hoy día hemos focalizado nuestros estudios en la obra de Benjamín Prado, escritor madrileño nacido en el año 1961. Los comienzos de estas indagaciones surgieron como lectura comparada, enfrentando a Prado con Luis García Montero (poeta granadino nacido en 1958 en el cual se centró nuestra tesina de grado); luego, los estudios siguieron el cauce de la poética pradeana, buscando en los poemas la manifestación de una «poesía de la experiencia». Este recorrido de investigación encuentra su centro en el proyecto de Doctorado iniciado en 2013: «De opiniones e invenciones: autopoéticas en la obra de Benjamín Prado», enmarcado en el proyecto CAID 2012 «Los comienzos de la escritura: infancia y aprendizaje en la literatura española contemporánea» dirigido por Germán Prósperi.

El proyecto de Doctorado amplía las perspectivas de estudio ya que propone indagar, a la luz del concepto «autopoética» otorgado por Arturo Casas en el año 1999, toda la obra del escritor madrileño: volúmenes de cuentos, novelas, poemarios, ensayos críticos y teóricos, columnas periodísticas, entre otras. Esta ampliación no es casual ni es producto de la necesidad de sumar corpus: es operativa, porque toda la obra de Benjamín Prado puede leerse como una apuesta autopoética, como la intervención del escritor que pone de manifiesto su opinión sobre la escritura y el hacer literario.

En este momento nos encontramos presentando avances de nuestra investigación en comunicaciones de congresos; en la presente oportunidad nos zambullimos en el centro del problema autopoético: trabajaremos con *Pura lógica* (2012) compilación de quinientos aforismos que han sido extraídos, por la mano de Julio César Galán (editor y escritor del epílogo), directamente de la obra ya publicada de Prado. Esta edición aforística toma un viraje interesante, porque redirecciona la escritura de Prado hacia nuevos espacios, hacia géneros que surgen de los propios géneros, hacia textos que se sostienen independientemente de su estructura y su lugar original. No obstante, este redireccionamiento conlleva también a múltiples problemáticas que, a lo largo del presente artículo, intentaremos desentrañar.



Un repaso de lo dicho. Sobre el concepto «autopoética»¹

Es preciso determinar, antes de comenzar la indagación, el origen del concepto teórico que sostiene la estructura de nuestro proyecto de investigación. Dicho «origen» viene dado por Arturo Casas, quien en su artículo «La función autopoética y el problema de la productividad histórica» del año 1999 «bautiza» como función autopoética a lo que siempre se denominó como «Poéticas de autor» —a decir de Pilar Rubio Montaner y de Víctor Gustavo Zonana.

Esta nueva nomenclatura, esta referencia de lo «autopoético» remite a los estudios de las literaturas del yo, los cuales vinculan al sujeto con la escritura y lo apresan entre las páginas. La vuelta del autor como material teórico a indagar en el espacio literario atraviesa en la actualidad un período de auge y efervescencia; por ello, bautizar como «autopoética» a la opinión del autor acerca de su obra y de la literatura en general, pretende no sólo ligar el cuerpo del escritor con el espacio literario, sino también el cuerpo del teórico con una tradición acerca de lo «auto» que se encuentra en crecimiento y expansión.

La autopoética es definida por Casas como parte de una clase textual particular; clase en la cual no está aún fijo el *dominio teórico*: es gracias a esa libertad conceptual que podemos construir nuevos caminos de indagación en el ámbito autopoético. Nuestro crítico intentará espantar este fantasma, «dominio borroso» de la autopoética, brindándole una caracterización, ciertos límites (abiertos, al tratarse de un campo en expansión), una definición y una clasificación. Asimismo, la define como «una declaración o postulación de principios o presupuestos estéticos y/o poéticos que un escritor hace pública en relación con la obra propia bajo condiciones intencionales y discursivas muy abiertas»² (Casas:210).

La clasificación que propone de las autopoéticas tiene que ver con el espacio de donde surgen las sentencias: si salen del espacio literario serán poéticas «implícitas», y si surgen de entrevistas u otros medios no ficcionales, serán poéticas «explícitas». Seguiremos adelante con las palabras de Prado para intentar especificar con qué problemas nos enfrentaremos.

1 En este apartado recuperaremos el concepto de autopoética rápidamente, para ver con mayor profundidad ver Ruiz (2013a, 2013b).

2 Más adelante, en el artículo Casas, aclara que las opiniones pueden referir al proceso creativo o a la literatura en general.



El abordaje al aforismo —o lo bueno breve—

En este punto en que regresamos a la obra de Prado encontramos el primer problema: *Pura lógica* es un libro de aforismos que, agrupados entre ellos, formarían parte de lo que Casas denomina «autopoéticas explícitas». No obstante, cabe aquí mencionar que muchos de los aforismos que componen el volumen han sido extraídos de novelas, de poemas y de cuentos; es decir, podrían ser considerados como «autopoéticas implícitas».

Frente a esta encrucijada, debemos tomar una decisión metodológica que nos ampare en nuestra escritura crítica. Creemos que la búsqueda del lugar de origen de cada aforismo sólo respondería a la pregunta sobre si éstos forman parte de las autopoéticas «implícitas» o «explícitas», dejando baches en el razonamiento investigativo y presentando el problema sólo como un dato curioso a tener en cuenta. Además, no es difícil imaginar de qué campo proviene cada aforismo: aquellos más poéticos y sutiles provienen de la ficción, y los más tajantes y de temática de actualidad provienen de su columna en el diario *El País*.

Nos parece más operativo preguntarnos el porqué de esta compilación de aforismos que, en un primer momento, no nacieron siendo tales, sino formando parte de algo mayor (una novela, un poema, un ensayo, un artículo). No escaparemos del problema acerca de lo implícito y lo explícito, puesto que estas nociones encierran cuestiones mayores, por ejemplo la pregunta de quién habla en el aforismo, pero volveremos sobre el final de este artículo a esas problemáticas para intentar, sino resolver, al menos dar luz sobre posibles abordajes futuros.

Para responder a la pregunta sobre el porqué de la compilación, vamos a las palabras del propio Benjamín Prado, quien en la nota final «Explicaciones y agradecimientos» de *Pura lógica* expone sus principios escriturarios sobre la poesía como buen escritor de autopoéticas que es:

Cuando el joven Julio César Galán tuvo la idea de reunirnos, le di permiso para hacerlo y una libertad condicional: él podía incluir lo que quisiera, pero yo tendría que aprobarlo al ver el manuscrito. Lo cierto es que cuando eso ocurrió, cambié de opinión acerca de algunos extremos de su trabajo, básicamente con respecto a la poesía, porque al ver algunos de mis versos separados de sus poemas, la imagen no me agradó, porque creo que aislados pierden todo su sentido original y el que pudieran ganar al independizarse no me interesa. (137–138)



Esta opinión personal del escritor que se manifiesta de manera «explícita», por encontrarse en una nota de agradecimiento y explicaciones, fuera del ámbito ficticio, nos da la pauta de que estamos frente a un escritor preocupado por la construcción de su «poética»; preocupación que se manifestará en todas sus obras.

Antes de seguir con las palabras de Prado y con la recuperación de algunos aforismos para analizar, nos interesa problematizar este género como apuesta novedosa en la obra de nuestro escritor. Julio César Galán recupera algunas definiciones que nos parecen interesantes para establecer un diálogo crítico y una opinión personal:

En un artículo sobre los aforismos de Vicente Núñez titulado «Hablar es ocultar» Benjamín Prado expresa su propia definición de aforismos como «una mezcla de sugestión y observación», y entre las distintas parcelaciones que se han realizado más o menos con buen tino podemos acudir a la de Julio Casares: «Una sentencia, breve y doctrinal que se propone como máxima» o la que incluyen Angelo Marchese y Joaquín Forradellas en su *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*: «Breve máxima que encierra, en la mayor parte de los casos, un ideal de sabiduría o una reflexión ética o estética». (Galán en Prado:125)

Podemos sumar también la definición de Carlos Marzal, poeta contemporáneo que condensa en *Electrones* (2007) una serie de escrituras aforísticas, donde en cuya explicación residen las siguientes palabras: «Se ha mostrado más que como un género, como la forma más depurada del pensar poético, una dimensión figurativa del pensamiento (...) cuyo destino no es otro que establecer un diálogo amoroso con la incertidumbre» (129).

Según Julio César Galán, el aforismo basa su etimología en la «definición», pero ésta paradójicamente es abierta, puesto que convierte en objeciones muchas creencias. Además, cada aforismo exige una posición y, por ende, un juicio. Benjamín Prado en *Pura lógica* no se salva de tomar una posición y de aportar un juicio, aunque como él mismo dice: «De todos mis libros éste es el único que no he escrito yo del todo. O al menos, no lo he hecho de manera consciente, puesto que una parte de los aforismos que lo componen fueron surgiendo sin voluntad de encontrarse alguna vez los unos con los otros» (137).

Aun sin poseer la conciencia del que escribe con la finalidad de publicar —en este caso, esta serie de afirmaciones que fueron agrupadas años más tarde desde los más diversos rincones de su obra— sus aforismos son ejemplos de posición tomada.



De todas las definiciones de aforismos recuperadas aquí, nos centraremos en la otorgada por nuestro autor, ya que la misma manifiesta el punto de su interés personal sobre el género, entendido como sugestión y observación. Estas características serán las que Prado les otorgue a sus propias creaciones miniatura, rescatadas del mundo de sus letras.

Finalmente, antes de pasar al siguiente apartado, recuperaremos nuevamente las palabras de Julio César Galán, quien aventura una hipótesis sobre la finalidad última de esta escritura que caracteriza la obra de Prado:

[Aforismos] su propia esencia y ejecución responde a caminos diferentes pero con un único origen: la necesidad de explicarse los hechos propios y ajenos, sus causas, sus efectos y las circunstancias que lo rodean. De este modo, el poeta madrileño, como sus antecesores aforísticos, se convierte por derecho propio en analista de lo invisible y de lo visible. (Prado:126)

Nos atrevemos a elaborar una hipótesis personal, porque después del tiempo dedicado a nuestras investigaciones sobre la obra de Prado, la familiaridad con estas palabras exige un cierto compromiso y una apuesta a la novedad, un aporte significativo y una nueva perspectiva. Creemos que la escritura de corte aforístico que inunda todas las páginas del universo–Prado tiene, como finalidad última, establecer una identificación y un reconocimiento de los lectores. Esta construcción escrituraria basada en las sentencias (que en las últimas novelas de Prado ha crecido de manera considerable) conforma un estilo de escritura personal muy propio, lo que permite que, encontrándonos en el género en el que nos encontremos, al toparnos con un texto de Benjamín Prado podamos reconocerlo e identificarlo como perteneciente a su poética.

Acerca del estilo, Prado también ha realizado sus declaraciones: en *Siete maneras de decir manzana* explica su importancia y lo define como «una manera propia y, a ser posible, nueva de combinar las palabras de un idioma para que produzcan ritmos y efectos capaces de atrapar o conmover a los lectores» (2000:41–42). El estilo, «música específica de cada autor» (41) o «belleza única que nos permite no sólo apreciar la obra de un autor determinado, sino también distinguirla entre todas las demás» (45) es una marca de individualidad: huella lingüística que otorga identidad a su responsable. Así lo entiende Benjamín Prado en su libro teórico sobre la poesía, y así pretende llevarlo a cabo en su poética, construyendo una música específica, un ritmo particular. A trasluz de sus propias declaraciones, leemos el proyecto de escritura pradeano como la construcción de un universo poético propio



que permita la identificación con los lectores: la escritura aforística será uno de los elementos que colaboren en la elaboración de este estilo, «música específica» de la escritura de Prado.

Creemos que la hipótesis que aquí presentamos es, en definitiva, el centro de nuestro plan de investigación y el centro de la producción pradeana; porque todos los procedimientos utilizados por nuestro autor buscan, de alguna manera, elaborar esa construcción de un estilo particular reconocible de escritura.

Pura lógica. Autopoéticas aforísticas

Sesenta y cinco son los aforismos que hablan abiertamente del proceso de escritura, del oficio de escribir, del texto y de la lectura. Otros treinta resultan más generales, pero podrían asociarse a los procesos de la escritura creativa. De quinientos que componen el total del volumen, noventa y cinco (la quinta parte) son o se acercan al ejercicio autopoético. Este no es un dato menor, sino que habla de una cierta tendencia hacia la condensación de opiniones sobre el hacer literario en pocas palabras. Con esto queremos diferenciar los aforismos de *Pura lógica* de los libros de crítica o ensayísticos que Benjamín Prado tiene en su haber: *Siete maneras de decir manzana* (2000) y *Los nombres de Antígona* (2001); volúmenes íntegramente autopoéticos donde se problematiza y se pone en foco no sólo la escritura propia, sino la literatura en general.

Esta necesidad que mencionábamos anteriormente de condensar las opiniones sobre el proceso creativo en sentencias breves, contundentes y profundas, son las que brotan de las páginas de *Pura lógica*. A modo clasificatorio, hemos dividido el ejercicio autopoético del presente libro en cinco secciones: «Consejos», «Escribir», «Originalidad», «Ficción» y «Lector».

El primer recorte que llamamos «Consejos» son aforismos de un yo–escritor dedicados a un tú que aspira a escribir: las personas del discurso están tan fuertemente construidas que no dejan lugar a la duda. Estas apelaciones al tú generan una relación asimétrica, donde el yo que enuncia es el yo que sabe. No obstante, estos aforismos nos interpelan de tal modo que no podemos pensarlos como ejercicios pedantes de un yo que se afirma como escritor sobre un tú inexperto: por el contrario, los aforismos portan un tono amistoso donde se presentan los problemas de la escritura e, inmediatamente, la manera de buscar soluciones. Recuperamos algunos a continuación:



- 29 – No hay versos imposibles. Si no encuentras la llave, inventa otra puerta
- 178 – Aléjate de ti mientras escribes
- 198 – Cuenta tu historia sólo mientras aún la creas
- 227 – Inventa tus poemas como si los recordaras
- 256 – Busca palabras nuevas que revelen una verdad antigua
- 290 – Busca en los libros de otros lo que no ha dicho nadie
- 404 – Deja hablar a lo que escribas
- 406 – Ve formando con cada verso un muro que defienda al poema del olvido
- 411 – No confundas lo que escribes con lo que sientes

En esta serie de aforismos recuperados, el problema sobre la originalidad en la escritura aparece en dos oportunidades, en el aforismo 256 y en el 290. No obstante, este tópico será recurrente en otros ejemplos:

- 208 – Que algo ya se haya dicho no significa que no pueda volver a decirse por primera vez
- 258 – Todo gran verso es siempre anterior a la escritura
- 300 – Lo nuevo no se encuentra, se inventa
- 301 – En los poemas, brotan uvas de los cerezos
- 356 – La poesía no describe: inventa

Esta cuestión preocupa a Prado, tanto en su rol de escritor de ficciones como asimismo desde el escritor de autopoéticas. Y es que la originalidad en la escritura es la búsqueda central de nuestro autor; de esta manera es que se explican sus saltos y pertenencias a los distintos ámbitos literarios: Prado bucea en todos los géneros porque siempre está buscando dar con su diana en el blanco; tarea nada sencilla que lo obliga a moverse y a buscar continuamente aquello que valga la pena ser dicho.

En esa búsqueda de originalidad, Prado considera que el ejercicio de escribir merece ser indagado en sí mismo, pensado y puesto en foco por la crítica: es por este motivo que en nuestro estudio de doctorado acudimos a estudiar la noción autopoética en su obra. Estos pensamientos se reflejan en los aforismos que recuperamos a continuación:

- 2 – Escribir es querer cazar lo inalcanzable
- 88 – Escribir es buscar y buscar es moverse. No se puede correr hacia un sitio en el que ya se está
- 100 – Escribir es soñar y que otros lo recuerden al despertar
- 188 – Escribir es tratar de no volver con las manos vacías



239 – Escribir un poema es como armar un puzzle. Un poema es poner cada cosa en su sitio

282 – ¿Comprendes que escribir es escalar la idea y dejarse caer en el lenguaje?

344 – Escribir es hablar para los ojos

453 – A veces uno escribe para poder escaparse de lo que tiene que decir

358 – Escribir un poema es revelar un misterio

Esta escritura aforística de Prado define y se define, marcando con pulso poético aquello que considera qué es escribir, buscando la manera de apresar con palabras (tarea nada fácil) una actividad y un oficio que se vale del mismo material con el cual se lo intenta definir. Esta tautología, si bien a veces deja puertas cerradas, genera una constante obligación de volver a definir el objeto con nuevas palabras cada vez, y en esa repetición se encuentran siempre otras definiciones; más certeras, más cercanas, más livianas, más poéticas, sobre el objeto que se pretende delinear.

En la clasificación que propusimos delineamos un apartado para aquellos aforismos que refieren a la última instancia productiva de la literatura: el lector. En la obra de Prado, la figura del lector es una constante; aparece siempre, ya sea desde apelaciones directas del narrador o como instancia productora de sentido. La importancia que Prado le otorga al lector se manifiesta no sólo en su obra poética y narrativa, sino también en su obra crítica y, en este caso, en su autopoética, desde los siguientes aforismos:

57 – Leer es recordar lo que no ha sucedido

224 – Si tú cierras el libro, se convierte en un libro vacío. Si dejo de escribir, desapareces

241 – Lo que importa de un poema es en quién te convierte

362 – Leer es tomar las riendas

456 – Los libros también dejan anotaciones en quienes los leen

Finalmente, la instancia lectora puede asociarse con el último eslabón que propusimos en nuestra clasificación, que es al que denominamos «ficción». Este concepto también opera fuertemente en la obra de Prado, puesto que en su búsqueda de originalidad nuestro autor experimenta con los límites y las posibilidades ficcionales, llevando muchas novelas a la categoría de metanovelas y muchos poemas a los «metapoemas». La búsqueda de Prado se ejerce también en este ámbito, donde la ficción le presta un laboratorio que involucra en sus probetas tanto a la figura del



autor (desde las autoficciones y el uso de los heterónimos que son una constante en Prado)³ como la del lector (como instancia productora de sentido) y la del propio texto como campo exploratorio. Prado no hace distinciones genéricas y trabaja, desde el campo de la ficción, con poemas, novelas y cuentos indistintamente. Recuperamos algunos aforismos a modo de ejemplificación:

79 – En cuanto algo se cuenta se convierte en ficción

127 – El poeta vulnera las leyes del espacio: una selva cabe en un octosílabo

450 – Contar una historia te convierte en parte de ella

474 – Las cosas se parecen al modo en que las cuentas

En estas sentencias encontramos un retorno al problema que planteamos en el inicio de esta escritura: ¿quién habla en los aforismos? La noción de autopoéticas implícitas o explícitas vuelve a nuestro discurso en forma de pregunta: ¿quién habla ¿es el escritor? ¿es, acaso, el narrador de las novelas, los poemas, los ensayos? ¿Es siempre un narrador diferente? ¿Es Benjamín Prado? ¿Es Juan Urbano?⁴

Ante esta serie de preguntas, podemos respondernos con el aforismo 450: «Contar una historia te convierte en parte de ella». Esta sentencia traería de la mano el concepto de «Metalepsis de autor» planteado por Genette⁵ que consiste en «una manipulación —al menos figural, pero en ocasiones ficcional— de esa peculiar relación causal que une, en alguna de esas direcciones, al autor con su obra» (15). La metalepsis de autor plantea la inclusión de éste en su mundo narrado, ya sea para efectuar actos (figurales o ficcionales) como para plantear opiniones:⁶ entendida así, esta figura podría explicar los aportes autopoéticos de Prado en sus ficciones, permitiendo que el sujeto «real» ingrese en el mundo del relato. Esta figura brinda un marco novedoso para pensar las problemáticas del yo, que incluye tanto las autoficciones como las autopoéticas.

3 Tal es el caso de las novelas *Nunca le des la mano a un pistolero zurdo* (1996) y *Dónde crees que vas y quién te crees que eres* (1996), entre otras.

4 Juan Urbano es el narrador de una serie de cuentos, novelas y artículos críticos y periodísticos que adopta este heterónimo pero en el cual reconocemos la imagen de Prado.

5 Primero en su libro *Figuras III* del año 1989 y luego en el volumen que dedica especialmente a tal figura *Metalepsis. De la figura a la ficción* del año 2004

6 Según Sabine Schlikers en su artículo «El escritor ficcionalizado o la autoficción como autor–ficción» de 2010, la auto(r)ficción es una forma de metalepsis de autor.



De esta forma, dejamos la puerta abierta para seguir indagando en trabajos futuros los alcances de la categoría «metalepsis de autor» como figura operativa para el análisis de la obra de Benjamín Prado.

Finalmente, ante la pregunta sobre quién habla en el discurso, aventuramos una posible respuesta que se desprende de todo lo dicho en el presente artículo: quien habla en los aforismos es un yo tan transparente que se lo puede rastrear a lo largo de toda una vasta obra; es un sujeto que busca permanentemente la originalidad, la identificación con los lectores, la poesía como esencia de toda escritura, la sentencia como «una mezcla de sugestión y observación»; en definitiva, quien habla y dice yo es siempre Benjamín Prado que, escondido tras sus ficciones y expuesto en sus artículos periodísticos y textos autopoéticos propone siempre nuevas maneras de indagar y de indagarse desde el espacio literario. La vuelta al sujeto, al autor, al escritor nos permite recuperar esta figura de carne y hueso que se sienta frente a un papel (o a un cursor que titila en la pantalla) y escribe. Tan simple y tan complejo como eso: escribe.

Bibliografía

- Casas, Arturo** (1999). «La función autopoética y el problema de la productividad histórica». *Poesía histórica y (auto)biográfica (1975–1999)*. *Actas del IX Seminario Internacional del Instituto de Semiótica, teatral y nuevas tecnologías de la UNED*. Madrid: Visor.
- Genette, Gerard** (2004). *Metalepsis. De la figura a la ficción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Prado, Benjamín** (2000). *Siete maneras de decir manzana*. Madrid: Visor.
- . (2012). *Pura lógica. 500 aforismos*. Madrid: Hiperión.
- Rubio Montaner, Pilar** (1990). «Sobre la necesaria integración de las poéticas de autor en la Teoría de la Literatura» [en línea]. Consultado el 16 de marzo de 2013 en dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=136145
- Ruiz, Ma. Julia** (2012). «Y tú qué sabrás de Benjamín Prado: Una introducción a su propuesta poética» [en línea]. *Actas del VIII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. La Plata, mayo de 2012. Consultado el 21 de marzo de 2014 en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31056/Documento_completo.pdf?sequence=



- . (2013a). «El (los) principio(s) de la escritura. Espacios de inscripción del yo en la obra de Benjamín Prado» [en línea]. *Actas del primer coloquio de avances de investigaciones de CEDINTEL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Consultado el 21 de marzo de 2014 en http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/coloquio_cedintel_final.pdf
- . (2013b). «Los nuevos espacios de inscripción del yo. Una propuesta autopoética en Benjamín Prado». *Actas del III Congreso Internacional Cuestiones Críticas*. Rosario, abril 2013. En proceso de edición.
- . (2014a). «Entre Raro y Pistolero. Primeros balbuceos y proyecto narrativo en la obra de Benjamín Prado». *Actas del X Congreso Argentino de Hispanistas*. Santa Fe, mayo 2014. En proceso de edición.
- . (2014b). «Jugar a ser personaje. Auto(r)ficción y proyecto narrativo en Nunca le des la mano a un pistolero zurdo de Benjamín Prado». *Actas del III Coloquio Internacional «Escrituras del yo»*. Rosario, junio 2014. En proceso de edición.
- Zonana, Víctor Gustavo** (2010). «Sobre la poética como conciencia literaria (apuntes en forma de prólogo)». *Poéticas de autor en la literatura argentina (desde 1950)*. Buenos Aires: Corregidor, 11–19.



Modelo para re–armar: el lugar de la literatura en la formación de formadores

NORMA PATRICIA TORRES

Universidad Nacional del Litoral

normapatriciatorres@gmail.com

Resumen

En este trabajo se reseñan algunas decisiones tomadas en el marco del proceso de una investigación realizada como tesis final para la «Maestría en Enseñanza de la Lengua y la Literatura» (Universidad Nacional de Rosario). En ella se focaliza la mirada en las *Representaciones de la literatura en los estudiantes de Nivel Superior: influencia en las prácticas* que se actualizan y ponen en juego en el espacios de dos dispositivos: los *Plenarios de práctica* y las *Tutorías cooperativas* que tienen lugar durante las *prácticas docentes* de alumnos del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 «República de México», de la localidad de San Justo (Santa Fe). El período seleccionado para el análisis es 2008–2011, se denomina «de transición» dado que tiene lugar entre la aprobación en el año 2007 del *Plan Nacional de Formación Docente* y la implementación —en 2009— del Plan de cuatro años para las carreras de Formación Docente.

En este escrito se comparte, además, un apartado de la investigación relacionado con las *historias de lectura* de la comunidad conformada por los estudiantes del Profesorado y se brindan pistas que entraman dichas *biografías* con la potencialidad de los dispositivos mencionados y la formación de lectores (y escritores).

Palabras clave: representaciones sociales / obstáculos epistemológicos / biografías de lectura / práctica docente / función epistémica del texto escrito



la repentina convicción de que nuestras pequeñas memorias no son sino una parte de una gran memoria que remueve los pensamientos del mundo y de los hombres época tras época y que nuestros pensamientos no son, como suponemos, el fondo del mar, sino un poco de espuma en la superficie de ese mar.
~ W. B. Yeats

Focalizando la mirada (o de las diferentes piezas que conforman el puzzle)

En *Escuela y Literatura*, frente a la pregunta sobre si se puede enseñar la literatura, Roland Barthes, provocador como siempre, responde: «A esta pregunta que recibo de frente contestaré también de frente diciendo que sólo hay que enseñar eso» (1983:245). Afirmación que puede resonar como excesiva para quienes pretendemos profundizar sobre sus modos de enseñanza en el Nivel Superior y, en el caso particular de esta tesis que compartiremos, en el marco de Institutos de Formación Docente. Pero, no olvidemos, la literatura también lo es.

El asunto es cómo, qué se intenta lograr: enseñar literatura, ¿es aprender un saber sobre la literatura?, ¿es formar lectores de literatura?, ¿es iniciar a los alumnos-lectores en la escritura literaria? Interrogantes que se entraman con otros y nos posibilitan poner de relieve preocupaciones que emergen en nuestro diario quehacer de formadores de formadores y se constituyeron en *fuentes, nutriente o surtidor* (Sirvent) de nuestro trabajo de investigación que se inscribe dentro del campo de la Didáctica de la Literatura.

¿Qué lugar ocupa la literatura en la formación docente en los Institutos de Formación Docente?, ¿cuáles son los modos de apropiación de la enseñanza de la literatura en este nivel del sistema educativo? son otras preguntas que constituyen fragmentos de inquietudes que, creemos, pueden entramarse en una discusión mayor si entendemos que la *reconstrucción de prácticas* hace lugar a la *construcción de un saber didáctico* relacionado, en este caso, con la *enseñanza de la Literatura y sus posibles espacios y modalidades de inclusión en la escuela*. Interrogantes que, como ya enunciáramos, nos interpelan en nuestro diario quehacer de docentes de Lengua y Literatura que tienen a su cargo la formación de los futuros maestros, y que pueden resumirse en la siguiente pregunta: ¿Cómo formar a los estudiantes de magisterio para enseñar literatura en el Nivel Primario?



Creemos que la última pregunta enunciada cobra un especial relieve si se la contextualiza en el marco de los últimos veinte años en lo que nuestro país ha atravesado por dos reformas educativas (1990–2006), ambas apoyadas en la concurrencia de los niveles federal, nacional y jurisdiccional para el gobierno y administración del sistema educativo. Estos ciclos de reformas convergen en colocar a la formación docente como objeto de críticas y, como consecuencia, de políticas concretas que afectan a la formación docente inicial, a la capacitación en servicio, a la vez que, en el contexto de un sistema educativo descentralizado, introducen nuevos mecanismos de regulación.

En estas reestructuraciones se cifran *representaciones sociales* (Moscovici) sobre las posibilidades y desafíos de dicha formación. Si se realiza un recorrido sobre los *discursos sociales* (Vasilachis) emanados de las diferentes voces que intervienen en la construcción política, social y cultural del *currículum* sobre las prácticas educativas en la formación docente se pueden leer en éstos declaraciones sobre la «crisis» de la enseñanza y del aprendizaje —y de modo particular de la lectura y la escritura— en nuestra sociedad. Tales diagnósticos y reformas conllevan una paradoja particular: al mismo tiempo que se responsabiliza a la acción educativa se recurre a ella como la única salida. La situación, entonces, encuentra puntos paralizantes que colocan a la escuela, y particularmente a sus docentes, en una escena de difícil resolución. Cuestiones que nos interpelan a desandar los supuestos sociales y culturales que sostienen estos diagnósticos y a reubicar la discusión desde el punto de vista educativo para, con especificidad y desde la responsabilidad propia que le cabe a la enseñanza, reconfigurar la reflexión.

Y en el marco de estas *representaciones sociales*, la *teoría del déficit* (Bernstein 1989) para referirse a los estudiantes de magisterio aparece en numerosos discursos (trabajos de investigación, documentos para-curriculares, informes, entre otros) que procuramos poner en tensión, al optar por una perspectiva de análisis que nos permitiese preguntarnos sobre qué conocemos sobre los saberes e identidades culturales de estos alumnos, sobre sus modos de leer y escribir literatura, de percibir y gestionar la enseñanza de esta.

Discusiones, polémicas y decisiones

En este sentido, nuestro trabajo tuvo como propósito profundizar los conocimientos de las *representaciones sociales sobre la literatura y su enseñanza* que se actualizan y ponen en juego durante el momento de las denominadas *práctica do-*



cente en alumnos del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal N° 31 «República de México», de la localidad de San Justo (Santa Fe) puesto que consideramos que esto nos permite contribuir a la discusión sobre cómo formar a los formadores de Educación Primaria en el campo de la literatura y su enseñanza. El período seleccionado para el análisis es 2008–2011, período que podríamos denominar «de transición» entre la aprobación en el año 2007 del *Plan Nacional de Formación Docente* (luego de la derogación de la Ley Federal de Educación en 2006) y la aprobación —en 2009— y posterior implementación, del Plan de cuatro años para todas las carreras de Formación Docente.

Los datos para la investigación los tomamos del espacio de *práctica docente*, centrando la mirada en dos dispositivos denominados: *Tutorías cooperativas* y *Plenarios de prácticas*¹ del Profesorado de Educación Primaria mencionado en el párrafo anterior. Durante el trabajo de campo utilizamos instrumentos de recogida de información variados. En primer lugar, la escritura de *Autobiografías de lectura* en la que se solicitó que escribieran sobre su formación como lectores literarios. Luego, la lectura de diferentes documentos escritos durante el proceso de prácticas: planificaciones, narraciones pedagógicas, diarios de prácticas, cuadernos de análisis reflexivos sobre la práctica del equipo o la pareja pedagógica. Otros instrumentos fueron las entrevistas abiertas con alumnos y docente a cargo de dichos espacios.

En este punto, puede resultar pertinente preguntarse por qué focalizar la mirada en un *contexto* y una experiencia particular. En primera instancia, cabe aclarar que el trabajo que estamos reseñando retoma fundamentalmente propuestas realizadas por investigadores de nuestro país: Gustavo Bombini (1992, 1995, 2004, 2005, 2007, [y otros] 2012a); Carolina Cuesta (2007), Valeria Sardi (2006); Sergio Frugoni (2006); Paola Iturrioz (2007); María Elena Almada (1997); Maite Alvarado (2001); Analía Gerbaudo (2005, 2006, 2012), entre otros, porque entendemos a la didáctica como una disciplina situada. Por lo tanto, partir de estos aportes que

¹ Las *Tutorías cooperativas* y *Plenarios de prácticas* son dos dispositivos diseñados por la docente a cargo del trayecto de práctica de la Escuela Normal Superior N° 31 «República de México» de la localidad de San Justo (Santa Fe) desde el año 2008. Para caracterizarlos —en el proceso de investigación de referencia— hemos recurrido a las planificaciones elaboradas por la docente (en los años 2008 a 2011) a cargo de la coordinación de estos espacios, a una entrevista realizada a dicha profesora (junio de 2011) y a los enunciados de los alumnos en encuestas (destinadas a alumnos de diferentes años que participan en estos espacios) y en los *Diarios* confeccionados en el marco de estas propuestas (en el período 2008 a 2011).



vuelven sobre los problemas que se presentan en especial en nuestra región nos permitió avanzar de modo más directo en el estado de la cuestión.

En este marco, la decisión de recolectar los datos en el espacio de la *práctica docente* —y a estas instancias en particular— responde a diferentes motivos. En primer lugar, cabe puntualizar que entendemos a la *práctica docente* como *práctica social* (Edelstein y Coria). Además, este asunto cobra relevancia si consideramos que son los espacios de *prácticas* los que más se cuestionan o interpelan a la hora de las revisiones e innovaciones curriculares en el campo de la Formación Docente. Por otro lado, *las prácticas*, como instancia curricular, poseen una significación diferente al resto de las instancias por el protagonismo del sujeto alumno al intervenir en una institución como docente. A la luz de los factores enunciados, creemos que es una instancia con mucho potencial para indagar en las *representaciones sociales sobre la literatura y su enseñanza* puesto que los alumnos–docentes inmersos en las *situaciones de práctica* apelan a distintos reservorios de saber para resolver sus intervenciones y es ahí donde se develan las significaciones y marcos referenciales de interpretación. Estos significados pueden operar como facilitadores o como *obstáculos epistemológicos* (Camillioni) de procesos de aprendizajes que colaboren en la superación de perspectivas acríicas, tecnologicistas y poco sensibles a las demandas del contexto escolar actual.

En este sentido, las instancias seleccionadas: *Tutorías cooperativas* y *Plenarios de prácticas* nos posibilitaron, por un lado, conocer las *representaciones sociales* sobre la *literatura* que poseen los alumnos–practicantes del profesorado de Educación Primaria y, paralelamente, cómo éstas se ponen en tensión durante los procesos de reflexión sobre la práctica educativa de los alumnos–docentes durante la experiencia estudiada.

En suma, focalizamos la mirada en estos dos *dispositivos* (Souto y otros) de la instancia de *práctica docente* porque consideramos que esto nos permite contribuir en la construcción de *saberes* acerca de las prácticas de formación docente, en especial, en relación con el debate referido a la enseñanza y a la didáctica de la literatura y, más específicamente a las *representaciones, saberes y contenidos* (Tardif, Lessard y Lahaye) que se ponen en juego durante ese proceso de formación.

Además, si tenemos en cuenta que en este momento de su trayectoria escolar los jóvenes ya poseen una amplia *historia lectora individual* que da cuenta de sus encuentros y desencuentros con la lectura, en este sentido podemos decir que ya tienen una *poética* o *modos de percibir la literatura* incorporada (Almada:147), construida, con la que y desde la cual enfrentan los textos literarios y su enseñanza. Surge así uno de los problemas fundamentales de la enseñanza de la literatura: lo



poco que sabemos aún sobre los diversos modos de leer (y escribir) de los sujetos que no tienen formación literaria específica (Bombini 2001b; Cuesta 2001, 2007). Sobre esto busca avanzar nuestra investigación a partir del estudio de una experiencia que nos permitió focalizar la mirada sobre las *representaciones, saberes y contenidos* que se ponen en juego durante el proceso de formación de estudiantes de magisterio y afinar el oído para escuchar a los lectores reales y compartir con ellos lo que tienen para decir sobre la literatura y sobre sí mismos.

A la luz de lo reseñado hasta el momento, compartiremos en los siguientes apartados una pieza del puzzle: la relacionada con las *historias de lectura* de la comunidad conformada por los estudiantes en los que hemos focalizado la mirada para, finalmente, hacer una breve referencia a las conclusiones finales de la investigación entramadas con la potencialidad de los dispositivos mencionados y la formación de lectores (y escritores).

Autobiografías de lectura: voces y fragmentos (categorización léxica, acciones predicadas y metáforas)

Pensamos que el proceso de construcción de la identidad de los futuros docentes es un proceso dilatado en el tiempo, que se inicia desde los primeros pasos en la escuela infantil. El alumnado que llega a los institutos de formación docente presenta una variedad significativa de experiencias, de escuelas de diferente tipo, de escenarios variados, de contextos sociales diferenciados. A lo largo de todos ellos se han ido desarrollando representaciones sobre qué es la literatura y cómo se enseña. Esto supone un aprendizaje adquirido desde la experiencia que ha ido configurando un sistema de pensamiento sobre la literatura y su enseñanza. Podemos decir, por tanto, que tienen muy interiorizados comportamientos de lo que significa ser docente «a cargo del área de literatura», criterios de cómo evaluar, concepciones de qué enseñar, qué prácticas funcionan y cuáles no, qué es un alumno, etc. En trece años de escolarización han interactuado con diversos maestros y profesores de características variadas, lo cual supone, de hecho, de acuerdo a James Knowles (119), un proceso de socialización profesional.

De acuerdo con esto, para profundizar nuestro conocimientos sobre las representaciones de los alumnos del profesorado sobre la literatura y su enseñanza —y atendiendo a lo expresado en los párrafos precedentes— focalizamos la mirada en las denominadas *Autobiografías de lecturas* de dichos estudiantes. Los alumnos redactan estas autobiografías al comienzo de la carrera (en el ciclo introductorio), desde sus recuerdos sobre sus trayectorias lectoras: aquello que son capaces de re-



memorar como más significativo, la experiencia directa y cotidiana, a partir de la consigna: *compartí tu historia (desde tus primeros años de vida hasta la actualidad) de formación como lector.*

¿De qué nos hablan estos textos? ¿Qué *representaciones sobre la literatura y su enseñanza* subyacen en las escenas e historias que allí se configuran?

Las particularidades de las cohortes analizadas (2008–2011) son las siguientes: los ingresantes son, en un 90 % mujeres, sólo un 30 % son adolescentes recién egresadas de escuelas secundarias comunes de la localidad y de la zona (y que han cursado sus estudios en escuelas primarias de San Justo y los alrededores), un 60 % son jóvenes (de entre 21 y 30 años) que han egresado de Escuelas de Enseñanza Media para Adultos y/o de modalidad agraria (y han realizado su escuela primaria en establecimientos de modalidad rural o de pequeños pueblos asentados en comunidades rurales), el 10 % restante son adultos que han decidido retomar sus estudios. Un alto porcentaje de alumnas son madres y trabajan como niñeras y/o empleadas domésticas.

Luego de realizar una primera aproximación a las *autobiografías de lectura*, un primer nivel de análisis nos permitió ir descubriendo los rasgos que configuran las *representaciones sociales sobre la literatura y su enseñanza* de los estudiantes de profesorado de la Escuela Normal N° 31 y, en primera instancia, decidimos centrar la mirada en las siguientes categorías: *los mediadores y sus roles; materiales impresos, el objeto libro, biblioteca personal, las escenas de lectura, propósitos de la lectura.*

Analizaremos ahora, a partir de las voces de los alumnos plasmadas en sus escritos, cuáles son las *representaciones* que los estudiantes del profesorado poseen acerca de las categorías mencionadas más arriba. No obstante, queremos destacar que no todos los alumnos desarrollan los mismos esquemas de interpretación ya que, como planteamos anteriormente, las representaciones se construyen social e individualmente.

Sobre los mediadores y sus roles

Resulta evidente en estos textos la presencia de un *mediador*, alguien que habilita a otros para escuchar historias, para leerlas o para buscarlas. De algún modo, este *mediador* está abonando lo que Jerome Bruner llama *modalidad narrativa del pensamiento*. Es decir, está apoyando un modo de pensar y ocuparse de las intenciones y vivencias humanas.



Algunos enunciados son:

- «Recuerdo que mi mamá me leía cuentos como los de Caperucita Roja, Los tres chanchitos, Pinocho»
- «Cuando tenía cuatro años mi mamá solía acostarse a mi lado, cantándome muy suavemente, las típicas canciones de cuna para hacerme dormir. Varias veces me leía cuentos»
- «Desde niña mamá era la encargada de leerme libros, contarme cuentos, cantar canciones y hasta inventaba canciones»
- «Cuando era pequeña me gustaba mucho que mis hermanas me lean cuentos a cualquier hora del día»
- «Mi abuela fue la primera que me cantó canciones como el Arroz con leche y Arriba Juan y también quien me contó cuentos», «Mi padre me contaba cuentos, eran libros de Disney»
- «Mi abuela me sentaba en una silla chiquita y me comenzaba a leer historietas que venían en el suplemento del diario El Litoral»

En muchos relatos, madres, hermanos, abuelos y tíos se configuran entre los primeros mediadores de lectura y se vislumbran diferentes estrategias con las que acercan los textos: hay quien presta la voz a los relatos; quien entra a ellos por la puerta de la oralidad, quien los lee y quien los reinventa.

Michele Petit (1999) describe a los *mediadores* como aquellas personas que tienden puentes entre los lectores y los textos pero que también acompañan el recorrido. Entonces aparece ese «algo más» al leer literatura puesto que para muchos de los alumnos, los primeros recuerdos son los que remiten al Nivel Inicial o a la escuela primaria ya que, como enuncian:

- «Mi infancia transcurrió en el campo, muy lejos del pueblo y no estuvo colmada ni de libros, ni de cuentos»
- «Vivíamos en el campo y no había ni librería ni bibliotecas cercanas»
- «Éramos cinco hermanos, todos chicos y bastante traviosos, cuando mamá llegaba del trabajo estaba más cansada que nosotros para contarnos algo»

En muchos casos, las primeras imágenes de un *mediador* es la de una maestra:

- «Recuerdo que la Señó C. nos cantaba canciones y nos leía cuentos»
- «La Señó N. nos contaba muchos cuentos»
- «En la escuela primaria la Señó P. era la única que nos leía distintos textos del libro Pajaritos en la cabeza. Una mañana nos llevó a conocer la biblioteca Mariano Moreno»



–«Mi maestra más querida, M, ella todos los días nos leía una historia sobre un niño llamado Benjamín»

Varios alumnos/as coinciden en el recuerdo de la imagen de la maestra realizando una lectura en voz alta ubicada en el frente de la clase mientras los alumnos se disponían según la ubicación tradicional en el aula. En el momento en que el docente o un compañero leía, el resto del grupo seguía con la vista la lectura. En este contexto, se consideraba esencial en los procesos de enseñanza, el refuerzo de la memoria visual y la correcta pronunciación. Sobre este último punto preocupaba la entonación, la dicción y el respeto por los signos de puntuación.

Así, una alumna recuerda:

–«Nos leía cuentos antes que finalice la jornada, le ponía tanto entusiasmo que la recuerdo como si fuese hoy con las expresiones que usaba para leer, los cambios de voz. Nosotros dejábamos de seguir la lectura en nuestros libros para escucharla»

En todas las biografías siempre aparece la imagen de una maestra que lee cuentos en voz alta (luego abordaremos en qué momentos y con qué propósitos). Y, en un alto porcentaje, las propuestas que más valoran los alumnos de estos *mediadores* son las relacionadas con el acceso o conformación de bibliotecas y el préstamo de libros:

–«habíamos armado nuestra biblioteca», «conseguimos un armario e hicimos nuestra biblioteca», «ayudábamos en la biblioteca de la escuela»

–«Luego de leer nos prestaba sus libros», «nos sentábamos en ronda y nos traía libros para cada uno», «nos prestaban libros para llevar a nuestra casa los fines de semana»

Y en esas imágenes, muchas veces, quienes han dejado una marca más profunda son los profesores de la escuela media. Una alumna recuerda:

–«En la secundaria, mi profesora fue quien me enseñó otra manera de leer un libro y de disfrutar de la lectura. Leí libros como nunca antes, pero no me cansaba, al contrario, cada vez me gustaba más, es que nos pasábamos horas charlando sobre el libro y luego escribíamos ensayos»

O los bibliotecarios:



–«La profesora de Lengua y Literatura me recomendó que leyera a Sábato. Y la bibliotecaria me dio ¿Has leído a García Márquez? Desde ese día me leí todos sus libros»

Mediadores que recomiendan, acercan textos, autores; que se esfuerzan por convocar y convencer, por generar encuentros. Pero a veces, esos encuentros con el libro pueden darse de modos no imaginados. Una alumna rememora:

–«Mi mamá trabajaba en un chalet de una estancia y los patrones dejaba que yo fuese con ella. Una vez descubrí la biblioteca del lugar y me acerqué a ver los libros. Estaban todos ordenaditos, cada uno en su lugar. Hubo uno que me llamó mucho la atención, era un libro grande forrado con una tela oscura, lo tomé y lo abrí y tenía gran cantidad de cuentos...»

Petit señala que un encuentro puede ser la oportunidad para modificar el destino, pues en gran medida aunque se esté «encajonado» en líneas de pertenencia social o atrapado en historias familiares, con sus dramas, sus esperanzas, sus capítulos olvidados o censurados, sus puestos asignados, sus gustos heredados, sus maneras de decir o hacer; a veces un encuentro puede hacer vacilar todo esto, «hacer que se tambaleen nuestras certidumbres, nuestras pertenencias, y revelarnos el deseo de llegar a un puerto en el que nadie nos esperaba» (2000:6).

Los diferentes *mediadores* fueron conformando en los estudiantes la representación sobre la literatura y los libros como *bienes culturales* deseables, generando en ellos la necesidad de acceso a dichos bienes y la creación de estrategias para hacerlo. Otras alumnas recuerdan:

–«Y así empecé a interesarme por los libros, entonces le dije a mi mamá que le pidiera a los patrones de la estancia donde vivíamos que todos los libros que no ocuparan más nos los regalaran. Entonces pude armar mi primera biblioteca con libros de Antejito y otros que nos mandaban»

–«Los patrones nos regalaban los libros que ellos no ocupaban y con mis hermanos armamos nuestra biblioteca»

–«Su patrona (a la mamá) le regaló libros de historieta y cuentos, tenían aroma a viejo, en blanco y negro... ajados de tanto mirarlos y tocarlos»

Esta representación del objeto libro como bien cultural, también se fue construyendo con las acciones de otros *mediadores* cuyo rol fue el de hacer explícito este valor:



–«Mi tía me regaló todos los libros de la colección de Billiken y Antejito para que arme mi biblioteca»

–«Los primeros libros que mis padres me compraron fueron en cuotas, a un vendedor ambulante. Eran tres libros de Visor, en tomos y con cassettes»

–«Fue una gran emoción cuando el vendedor ambulante nos ofreció los libros y papá accedió a comprarlos»

Prácticas y representaciones de adultos —alfabetizados o no— que generan *espacios simbólicos, espacios efectivos* (Lahire) y estrategias para que los niños accedan a bienes culturales considerados relevantes.

Ahora bien, esto puede ser leído como potencialidad o puede transformarse en un obstáculo epistemológico porque, tal como advierte Petit:

Entonces, ¿para qué incitar a los niños a que lean? De acuerdo con lo que me han dicho los lectores de diferentes medios, la lectura es tal vez una experiencia más vital que social aun cuando su práctica desigual se deba en gran medida a determinismos sociales, y de ella puedan obtenerse beneficios sociales en diferentes niveles. Pero estos beneficios vienen por añadidura. Si desde un principio se privilegia su búsqueda, si se reduce la lectura a sus beneficios sociales, me temo que no se estará muy lejos del control, de la voluntad de dominio, del «patronazgo». (2000:18)

Cabe destacar que muchas de las alumnas destacan que asumen el rol de *mediadoras* desde su rol de madres:

–«Creo que mi interés por la lectura comenzó en mi vida no hace mucho tiempo cuando mis hijos fueron creciendo. Los acompañé en sus tareas diarias y así retomé la lectura. Ahora leo lo que lee mi hijo mayor en la secundaria, que por cierto son muy distintos a los de mi época: Más liviano que el aire, La casa M, Los ojos del perro siberiano»

O desde su rol de niñeras:

–«Ahora leo casi todos los días los libros que la patrona le compra a la nena: Caperucita, Los tres chanchitos, Pinocho»

–«La señora me pide que le lea libros a Juan. Tiene libros hermosos, de todos los tamaños y algunos se los sabe de memoria y me corrige si me como una parte»

–«Con Nacho y Emi, los nenes que cuido, leemos los libros que tienen en la pieza»



Podemos inferir, entonces, que los *mediadores* pueden asumir este rol con intenciones explícitas o implícitas puesto que, en algunos casos, las alumnas asumen esta función de modo consciente (o recuerdan a alguien que de modo explícito funcionó como mediador) y, en otros caso, el rol de «patronazgo» adquiere un matiz particular que habilita de modo directo o indirecto el acceso a los bienes culturales.

Los datos relevados en este punto nos permiten poner en tensión la categoría postulada por Bernard Lahire de *capital escolar familiar de procedencia* y develar ciertos fenómenos de acceso/herencias culturales. Profundizando el estudio sobre los modos de apropiación de los textos de las alumnas del Profesorado, nos encontramos otra vez con la potencialidad de preguntarnos acerca de la relación entre la formación de lectores de literatura y la articulación entre texto y contexto, esta vez a propósito de adolescentes y adultos de medios rurales y/ o de sectores que deben trabajar en empleos no calificados para poder estudiar. Pregunta que conlleva en su seno posteriores interrogantes sobre cómo diseñar estrategias didácticas que potencien la formación del lector literario en las aulas de las escuelas primaria.

Tal como señala Lahire, la cultura de lo escrito desempeña un papel, *directamente*, por el conjunto de actos de escritura y de lectura suscitados por los padres en el seno del hogar; o *indirectamente*, a través de la gestión doméstica racional que reposa en el uso frecuente de numerosas técnicas de objetivación. Ambas modalidades pueden percibirse en los citados discursos de las alumnas del profesorado.

Pero, además, cabe destacar que algunas familias suelen estar provistas de patrimonio cultural, pero éste (particularmente los impresos) puede quedarse a veces en estado de letra muerta porque nadie lo hace vivir familiarmente. Los padres —u otros familiares directos— compran libros, diccionarios, enciclopedias (que a menudo constituyen inversiones financieras muy fuertes) para los niños, pero a veces, y por diferentes causas, no pueden acompañar a estos últimos en el descubrimiento de dichos objetos culturales. En algunos casos, no juegan —por falta de tiempo o disposición— un papel de intermediarios que les permitiría a los niños apropiarse de los textos disponibles, pero este rol es asumido por otros: las alumnas en su rol de *niñeras–mediadoras* de lectura.

Y, en otros casos, encontramos otras familias donde, aunque los padres casi no leen para sí mismos, desempeñan —a veces de modos insospechados— un papel de intermediarios entre la cultura escrita y sus hijos, haciéndoles leer y escribir historias, haciéndoles preguntas sobre lo que leen, solicitándole libros a los «patrones» para sus hijos, contándoles historias desde que son bebés, llevándolos a la biblioteca municipal, dialogando y comprando textos a vendedores ambulantes, jugando juegos de palabras con ellos, etcétera.



Saliendo de la simple lógica del *volumen de capital familiar y escolar poseído* (Lahire), se trata entonces de interrogarse sobre la pluralidad de las condiciones y de las modalidades concretas de «transmisión» o de no «transmisión» de las disposiciones culturales que ponen en movimiento los diferentes mediadores.

Profundizar la mirada en torno a los mediadores nos posibilita desnaturalizar la mirada sobre quiénes y en qué lugares deberían officiar este rol y nos permiten atisbar otros modos, otros lugares e intersticios en los que se pueden diseñar estrategias para la formación del lector literario.

Sobre los materiales impresos, el objeto libro, la biblioteca personal y las escenas de lectura (o de qué y cómo se lee)

Relacionado con el punto anterior aparecen las representaciones sobre los *materiales impresos, el objeto libro* y las *escenas de lectura* (Cucuzza y Pineau) que estos proponen en sus protocolos o las que habilitan los docentes. De este modo, resulta pertinente traer, además, a esta investigación los avances generados por Roger Chartier en su historización cultural de la lectura y de los usos socioculturales del objeto libro. Para Chartier, no se puede encarar una historia de las prácticas de lectura sin tener en cuenta las arbitrariedades metodológicas y teóricas que supone la distinción entre unas lecturas producidas por la *cultura de élite* y otras efectuadas por la mal llamada *cultura popular*. Esta falsa dicotomía aparece como un *obstáculo epistemológico* cuando se revisan las formulaciones acerca de la cultura provenientes de los paradigmas historiográficos, las historias de las mentalidades y de las Ideas hasta hoy, según Chartier.

Por ende, el autor advierte que no se puede alcanzar una ajustada comprensión histórica acerca de la lectura si ésta no es entendida desde una teoría cultural de las prácticas que revierta la tradicional oposición entre *lo erudito* y *lo popular* en tanto reductora del problema.

Las lecturas son prácticas, fenómenos socioculturales, usos y disposiciones a partir de referencias sociales concretas. En este punto cabe recordar que el propósito de este trabajo no es realizar una historia de las prácticas de lectura, pero las categorías propuestas por Chartier nos previenen contra la realización de falsas dicotomías, nos permiten comprender algunos de los usos socioculturales del objeto libro y su incidencia en la construcción de las representaciones sobre la literatura y la literatura y su enseñanza.



Así en los enunciados de los alumnos aparece el denominado *libro de lectura* como material con el que se recuerda trabajar en el aula. Nominado también como *libro único de lectura* o *libro de texto*, para la tarea escolar de leer estuvo presente en la mayoría de las escenas escolares a las cuales los estudiantes nos remiten. Así se hace referencia a:

–«Utilizábamos el libro *único* de lectura Naranjito que tenía cuentos, poesías y trabajos completos»

–«El libro *de texto* que leíamos era Patitas 1»

–«Mi primer libro *único de lectura* fue Caminantes»

–«Nuestro libro *de lectura* se llamaba Color de ciruela»

–«El libro *único de lectura* era Mochila, o algo así»

Su presencia en el aula inducía a leer y aparece la idea de que esta actividad consistía sólo en leer el denominado *libro único* aun cuando se puede inferir que se deben haber realizado otras lecturas como: leer del pizarrón para copiar actividades de ciencias naturales, ciencias sociales, matemática, lengua, leer los carteles del quiosco de la escuela, de la biblioteca institucional, etcétera.

Así, en los enunciados de los alumnos aparece la adjetivación «único» y la construcción «de lectura» al referirse al *objeto libro* con el que trabajaban en el aula. ¿En qué momento se consolida en Argentina la tradición del denominado *libro único*, heredera de las propuestas de Lasalle? ¿Qué representaciones sobre qué es leer se configuran a partir de estas *escenas de lectura* con un libro único en la escuela?

Los primeros libros de lectura en Argentina (de fines del siglo XIX), tal como reseñan Héctor Rubén Cucuzza y Pablo Pineau ya llevaban esta leyenda: «de lectura». Los textos a los que hacen referencia los alumnos son: *Naranjito*, de Menghi y Campos, publicado por editorial Plus Ultra en 1992 era promocionado como «Manual de lectura y actividades»; *Patitas*, de Hebe Solves es publicado por editorial AZ en 1994; *Caminantes*, de Raquel Barthe fue editado por edb en el año 2000 y se dice de él «posee actividades no tediosas de ejercicios gramaticales (...) y con muchos textos literarios para gozar», *Color de ciruela*, de Susana Scally y Luciana Bertizzolo editado por Kapelusz en 1997 aclara que contiene «actividades de aprendizaje y material para recortar al final del texto» y *Mochila al hombro*, de Esteban Dikovkiy, editado por AZ en 1999, es una libro de «áreas integradas con fichas de actividades». Libros con lecturas y actividades más o menos ¿creativas? para aprender a leer.



Libros que, siguiendo la periodización propuesta por María Cristina Linares corresponden al denominado: *Período de transición y decadencia* (desde finales de la década de 1960 hasta finales de la década de 1990), lo que implica que los libros empiezan a incluir actividades «de escritura y recorte en el propio libro (...) Estos libros podríamos considerarlos como precursores de la desaparición del libro de lectura como propiamente literario y soporte de la oralidad» (50). En ellos ya aparece la referencia a «lectura y escritura», «carpeta de actividades» y «áreas integradas».

El modelo pedagógico, tal como postula Linares, que por lo general marcó a los libros de lectura hasta los 70 y, en algunos casos hasta los 90, consideraba a la enseñanza de la lectura desde tres aspectos: lectura mecánica, lectura intelectual y lectura expresiva. Aunque los mismos debían ser apreciados simultáneamente, durante la actividad escolar le fue otorgada preponderancia al último de ellos. Los objetivos perseguidos en la enseñanza y práctica de la lectura resultaron ser tan importantes como los modos de hacerlo: la emoción con un fin estético, el tono de voz, los gestos y los modales del lector. La práctica más habitual de lectura comprendía: lectura modelo por parte del maestro, comentario y análisis de la lectura y lectura individual o coral por parte de los alumnos. Esta práctica fue acompañada por un tipo de libro que la permitiera: el libro pequeño de tapas duras, tal cual lo requerían las reglamentaciones hasta 1965.

Para Roger Chartier «los actos de lectura que dan a los textos sus significados plurales y móviles se sitúan en el encuentro entre las maneras de leer y los protocolos de lectura dispuestos en el objeto leído» (26). Su análisis se centra en aspectos materiales del libro y prácticas de lectura, además del texto en sí.

Un libro *único* y a la vez *idéntico* para cada niño en tanto dispositivo que habilita la lectura en el aula conlleva rituales, comportamientos, actitudes y significados culturales del acto de leer: «*la seño x leía en el frente y nosotros seguíamos la lectura...*». Pero el adjetivo *único* —e *idéntico* para todo el grupo—, también hace referencia a la materialidad del texto, a lo que Chartier denomina las *características del soporte material del texto*, el aspecto físico de los libros, la disposición del texto en la página, la impresión y la encuadernación, el tamaño y la extensión del libro, la disponibilidad en determinados contextos y las huellas de su uso efectivo. Sobre estos dos últimos aspectos nos hablan los enunciados de los alumnos y, paralelamente, nos permiten inferir su interacción con los otros puntos.

Esto nos lleva a otro aspecto importante para reconstruir las *escenas de lectura*, como es el de considerar las personas que se encuentran presentes: las que están autorizadas para leer, las que se disponen a escuchar o responder a la lectura, o bien a comprender y comentar el texto. En los enunciados de los alumnos se puede



inferir que la situación escolar definía ciertos parámetros: un adulto que suele dirigir la actividad y un buen número de alumnos en proceso de «aprender a leer». Ello delimita —aunque no determina del todo— los actos de lectura apropiados o posibles en este contexto: «*seguíamos la lectura*», «*nos decía quién continuaba la lectura*», «*Nosotros dejábamos de seguir la lectura en nuestros libros para escucharla*», «*Me gustaba leer para mí pero no públicamente*».

En los enunciados se hace referencia a variadas *maneras de leer*:

- «Leíamos en grupo —uno leía, luego otro— en voz alta y después analizábamos»
- «Hacíamos pequeños grupos para leer un cuento, respondíamos el cuestionario y al terminar lo pasábamos a otro grupo que respondía otras preguntas»
- «Leía para memorizar la poesía del acto»
- «Ensayé mucho lectura oral para pasar el nivel dos»

Aparece así la lectura en voz alta frente al grupo, la memorización de lecturas para su posterior recitación, la lectura para responder a cuestionarios y/o realizar comentarios. *Tradiciones de lectura* que tal como postula Anne Marie Chartier (2004, 2007) se han configurado en diferentes momentos históricos, pero que conviven en las representaciones de los alumnos del profesorado al recordar *escenas y modos de lectura* de su formación como lectores literarios.

Escenas de lectura que se refieren a maneras de leer más públicas y orales que se entran con otras maneras de leer más privadas y silenciosas: «*Luego de leer nos prestaba sus libros*», «*Nos sentábamos en ronda y nos traía libros para cada uno*», «*nos prestaban libros para llevar a nuestra casa los fines de semana*».

En este punto, emerge otro aspecto al analizar los *relatos biográficos*, es el relacionado con a los textos que con mayor frecuencia mencionan los estudiantes al referirse al aprendizaje de la lectura. En este sentido, traen a colación *cuentos, relatos históricos, obras de teatro, canciones patrias, folletos y biografías* de distintos autores. A pesar de esta diversidad de textos no se infiere una jerarquización en el uso de estos materiales.

Podemos inferir, entonces, a la luz de lo postulado por Antonio Viñao transiciones de una *lectura intensiva*, es decir la lectura reiterada de uno o más libros fundamentales, hacia una *lectura extensiva* caracterizada por la búsqueda de información en una amplia gama de materiales impresos. En este sentido, las actividades más frecuentes que proyectan los estudiantes a través de sus enunciados posteriores al acto de leer y que cobraron relevancia según los relatos fueron: actividades que se refieren a la ejercitación de otros campos de la lengua (subrayar sustantivos,



verbos, artículos), actividades que apuntan al desarrollo de situaciones funcionales (comentar lecturas, elaborar pequeños libros) y actividades para contestar una serie de preguntas (cuestionarios). La construcción de la *representación social* que tienen los estudiantes respecto de la lectura es el hecho de que las propuestas les sirvieron para la realización de actividades posteriores al acto lector que eran pautadas por el docente.

Enunciados que nos permiten vislumbrar prácticas *aplicacionistas o deteccio-nistas* (Gerbaudo 2011) a partir de la enseñanza de algunas categorías teóricas.

Con respecto a las lecturas literarias —de lo que denominamos *biblioteca personal* (Devetach)— que recuerdan, podemos sintetizarlo del siguiente modo:

- Nivel Inicial: canciones, adivinanzas, trabalenguas, cuentos clásicos.
- Nivel Primario: Manuelita, Pinocho, Los tres chanchitos, Bambi, Caperucita Roja, Blancanieves, Poldy Bird, los de Disney, los cuentos clásicos, Benjamin, El llamado de la selva.
- Nivel Medio: Martín Fierro, El quijote, Las venas abiertas de América Latina, El principito, El Matadero, Cuentos de amor, de locura y de muerte, El farmer, Facundo, Ana Frank, Camila, Cruzar la noche, Alrededor de las fogatas, El cartero, El túnel, Más liviano que el aire, La casa M, Los ojos del perro siberiano.
- Fuera de la escuela: Historietas: Mafalda, Paturuzito, Condorito. Libros religiosos: La Biblia, Vida de Santos. Otros: Selecciones de Readers Digest.

Surge así un corpus que, más que un sistema de obras y autores, es un conjunto que parece asistemático y hasta azaroso, pero que comparten características que constituyen un particular tipo de texto; lo que tienen en común es que se dirigen a un destinatario infantil y/o adolescente, su posibilidad de consumo se centraliza en la escuela y serán usados para otras cosas que están más allá o más acá de la literatura. A través de estos textos que, se puede inferir, fueron seleccionados con motivos más didácticos que literarios, la escuela construye el significado de literatura y de lector de literatura.

La *representación* —que se pone de manifiesto en los enunciados de los alumnos— de la literatura que la escuela consume y hace circular es un género propio y particular, una forma que utiliza para mirarse a sí misma y reproducirse a través de los textos que la representan en su función de enseñar. La escuela genera, así, un sistema de producción, circulación y consumo de textos «apropiados», en su doble sentido: adecuados y hechos suyos.



Sobre las motivaciones (propósitos) para leer

En los relatos, los alumnos hacen referencia a diferentes motivaciones para leer literatura. Sus enunciados, generalmente, conllevan el lexema «aprendí», pero ¿qué implica, para estos estudiantes del profesorado, aprender literatura?

En sus *emisiones de definición de la situación* (Vasilachis), entendida como expresión/es en la que los aspectos léxico, semántico y sintáctico dan cuenta de determinadas motivaciones o finalidades de la acción comunicativa, ellos dicen/predican: «*conocer a quienes representan la literatura argentina*», «*cosas*», «*para recitar en el acto*», «*educación en valores o como se debía hacer para crecer sanamente...*», «*Para pasar al segundo nivel*».

Subyace en estos enunciados un modo muy particular de seleccionar los contenidos literarios —propios de algunos contextos escolares— en donde la selección se hace a partir de la intención de utilizar la literatura con una finalidad ajena a ella: enseñar contenidos de otras áreas curriculares o normas de conducta. Estas selecciones y propuestas conforman *representaciones* sobre cómo se leen los textos literarios.

Así, es notoria la referencia a la lectura de textos literarios que representan ese discurso de la utilidad. En muchas de las clases que recuerdan se percibe una literatura que carece de la reformulación del mundo y del extrañamiento propio del discurso literario; por el contrario, se la infiere instaurada como funcional al *entretenimiento superficial*, a la *enseñanza* o al *orden y los valores*, tal como se puede inferir de los siguientes enunciados:

–«Las docentes leían cuentos, historias, fábulas no sólo con la intención de divertirnos sino de enseñarnos la educación en valores o cómo se debía hacer para crecer sanamente...»

–«Leer es algo que me hace bien, me aleja de los problemas por un instante y me transporta a otro lugar, un lugar donde puedo conocer otras cosas, aprender mucho, reflexionar»

–«Si quedaba tiempo o terminábamos antes, la seño, nos dejaba buscar cuentos para divertirnos sin molestar»

Modos de leer escolarizados que van conformando *representaciones* y tienen otras *escenas de lectura* que tienen lugar más allá del aula:

–«Nos reuníamos en la cocina, todas las tardes después que mi mamá terminaba los quehaceres de la casa, en ronda, a escuchar los cuentos con enseñanza que nos leía»



—«Con mis hermanos leíamos historietas (Mafalda, Condorito) y luego comentábamos entre nosotros la moraleja que dejaba»

La literatura que la escuela imparte, los textos que selecciona, el modo que impone para leerlos va conformando un lector que —como intérprete de estos y otros textos sociales— está sometido a una fuerte homogeneización y no contribuye a generar interpretaciones diferentes a las propuestas por las instituciones en las que participa.

En estos relatos aparecen también diferentes modos de leer en la escuela que trasciende y tiñe los modos de leer fuera de ella. Retomando a Bombini (2008) podemos considerar al *aparato interpretativo escolar* como una de las variables socioculturales que históricamente ha interferido, e interfiere, en las prácticas de lectura.

Esto es que el *aparato interpretativo escolar* es la puesta en acto del modo de leer institucionalizado de los sujetos que no han transitado, o aún no lo han hecho de manera completa, por una formación académica en relación con la literatura. Este aparato interpretativo escolar es consecuente con una de las variables que según Pierre Bourdieu (1995) actúa en la legitimación de lecturas: la exposición prolongada a la escuela (10 años aproximadamente en el caso de Argentina). Pero a su vez, Bourdieu señala que existe otra, la exposición prolongada a distintos bienes culturales que también atraviesa la «percepción» de los objetos artísticos, la que puede confluir en un sentido de ratificación de sentidos socialmente compartidos con la exposición prolongada a la escuela. Este modo de leer institucionalizado puesto en acto a través del *aparato interpretativo escolar* cobra dimensiones que trascienden a la escuela. Es decir que el modo de leer institucionalizado compone, forma parte y da forma a *representaciones* acerca de lo que la literatura es y de cómo debe ser leída.

Estos discursos, como todos los de carácter ideológico, también necesitan ser analizados, reconstruidos. Y, en este punto, para referirnos a ellos, focalizaremos la mirada en otra estrategia lingüística que prevalece en los enunciados de los alumnos: las *metáforas*. Entendemos a las mismas (Vasilachis) como figuras del lenguaje en las que algo es descrito en términos de algo que, literalmente, no es o en las que un dominio de la experiencia es conceptualizado o comprendido en término de otro, pudiéndose activar, conjuntamente, su significado literal y metafórico. Las *metáforas* también son concebidas como sistemas conceptuales en los cuales una clase de cosas o una situación es comprendida en términos de otra. Por lo tanto, las *metáforas* proveen mecanismos de representación de una situación de forma tal



que, aunque esta sea compleja y poco familiar, puede ser interpretada en términos del sentido común en una estructura más accesible. Así, las *metáforas* son un recurso para activar nociones de sentido común acerca de las relaciones e identidades sociales, con un significativo poder para definir, construir e interpretar la realidad social, debido a que constituyen recursos cognitivos para crear y comunicar conceptualizaciones acerca de la realidad.

Control de los textos que se leen y de los modos de leer(los) que aparecen en los enunciados de los alumnos, pero también algunas *metáforas* que pueden agruparse según las categorías propuestas por Larrosa, desde la perspectiva de pensar la experiencia de la lectura como una experiencia de formación, quien analiza las metáforas con las cuales se piensa la lectura: «*La metáfora de la sustancia que permea el alma, la metáfora del juego y la metáfora del viaje*» (46).

Veamos algunos enunciados:

• Como metáfora de la sustancia que permea el alma y que pueden fortalecerla o bien disolverla:

–«Disfruto mucho de este *vicio*»

–«Me *enriquece* un montón leer literatura»

–«Hacia que me *expandiera* a un mundo único, lleno de fantasías, en los cuales me incorporaba yo misma como miembro de ellos»

–«Me hicieron ver la vida de otra manera. La literatura me *enriquece* y me *transporta* a otro mundo»

• Como metáfora del viaje:

–«Ir sumergiéndonos en la lectura como en un *viaje* es lo más lindo y la mejor forma de ir creciendo, mezclando la inocencia con el aprendizaje»

–«Conocí libros que hicieron volar mi imaginación, con los que *viajé* a mundos mágicos»

–«Podés llegar a *lugares maravillosos*, reír, llorar, llenarte de emociones»

–«Los libros nos *transportan* a un mundo único»

–«Leyendo uno aprende cosas. Aprendí que los libros estimulaban la imaginación... uno *viaja* con la fantasía»

• Como metáfora del juego:

–«Leer libros complicados y difíciles de interpretar era *un desafío que me* hacía sentir bien cuando lo lograba»

Metaforizaciones básicas que según Larrosa hacen que los libros puedan ser peligrosos puesto que como sustancia que permea el alma pueden fortalecerla o bien disolverla; como viaje, puede ser provechosos pero también pueden conducir a que el lector se descarríe; y como juego, los libros pueden ser causa de perdición. Sos-



tiene, además, que justamente por esa ambigüedad, la pedagogía ha tratado siempre de controlar la biblioteca y de tutelar la relación con los libros. A veces, condenándolos sin paliativos; en muchas ocasiones mediante operaciones de exclusión o censura; a veces, de forma más sutil, tratando de dirigir la lectura misma hacia finalidades edificantes o sensatas. Metáforas que han conformado representaciones duraderas en los alumnos sobre la literatura y su enseñanza y que pueden constituirse en *obstáculos epistemológicos* para el diseño y gestión de aulas de literatura en la escuela primaria, hoy.

A modo de conclusión de este apartado podemos enunciar que recordar no es revivir sino rehacer, reconstruir, repensar con imágenes e ideas de hoy las experiencias del pasado. La memoria de la persona se liga a la memoria del grupo que se vincula a la propia tradición. El sujeto constituye el lenguaje y es también constituido por él. A través el lenguaje, revivimos y rehacemos la experiencia vivida —la autobiografía—. La narración de la propia vida, la autobiografía, la rememoración, son parte del proceso de hacer la historia.

Hasta aquí, hemos focalizado la mirada sobre una *comunidad de lectores* (Chartier 1999) para conocer *sus representaciones sobre la literatura y sobre la literatura y su enseñanza*. La categoría acuñada por este autor nos permitió recorrer el universo infinito de lectores y textos y centrarnos en la *comunidad de lectores* conformada por los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior N° 31.

En sus *representaciones* aparecen al centrarnos en el contexto escolar, por un lado, referencia a los mecanismos que permiten la circulación de ciertos textos en determinados ámbitos y que remiten a la puesta en marcha de la gran maquinaria del poder según Michel Foucault. Recordemos que para este autor, los procedimientos de control y distribución de los discursos componen en sí mismos una maquinaria de vigilancia que involucra, también, las «condiciones de utilización» que comprenden directamente a los sujetos que regulan y a los que utilizan los discursos:

se trata de determinar las condiciones de utilización, de imponer a los individuos que los dicen un cierto número de reglas y no permitir de esta forma el acceso a ellos, a todo el mundo. Enrarecimiento, esta vez, de los sujetos que hablan; nadie entrará en el orden del discurso si no satisface exigencias o si no está de entrada, calificado para hacerlo. (32)

El orden del discurso en el imaginario escolar cobra así una relevancia insospechada a la hora de evaluar la multiplicidad de discursos emitidos por los estudiantes del Profesorado y que remiten a la perspectivas sobre la enseñanza de la litera-



tura que predomina en la escuela, sus reglas, los modos de funcionamiento, todos los sujetos implicados en una densa red de vigilancia que conjura la materialidad de la palabra a la vez que la convoca, la clasifica, la distribuye.

En relación con las prácticas discursivas, con su regulación y el poder que implican, la lectura literaria plantea sus reglas específicas de acceso. Sus condiciones de posibilidad están regidas por procedimientos que responden a unos gestos, a cierta construcción del *habitus* de docentes y funcionarios (Bourdieu 1988), a los modos de leer y a la tradición de lecturas, a los usos culturales de los libros y las prácticas personales y sociales de la lectura de los textos literarios en relación con la interpretación. Vemos, entonces, cómo este *orden del discurso* trasciende el aula y tiñe las prácticas de lectura más personales de lectura conformando representaciones sobre los motivos para leer literatura: leer para *entretenimiento superficial*, para la *enseñanza* de otras áreas o para aprender *valores*.

Los agentes escolares y extraescolares que directa e indirectamente se constituyen en *mediadores*, en aquellos que se sitúan entre los textos y los niños, se definen/representan de variadas maneras. Los adultos que se encuentran directamente relacionados son los padres, los bibliotecarios y los docentes, estos últimos con una carga efectiva y un poder de decisión que les brinda su rol social y su lugar de poder respecto del alumno.

Indirectamente, los agentes —aislados o inmersos en sus sistemas—, son numerosos: desde una macrovisión de los propios sistemas educativos con su currículum prescripto, las políticas sociales y culturales (que se puede percibir en los libros de lectura mencionados), la cultura escolar de cada institución con su respectiva ideología, posibilidades económicas y las características de la comunidad escolar, hasta el comercio interno y externo a las escuelas a través de los promotores (en este caso, vendedores ambulantes de libros que recorren los ámbitos rurales) todos absolutamente se encuentran atravesados y atravesando las redes de control de lecturas en la escuela, todos conforman el tejido que sustenta las condiciones de utilización de los textos literarios en las escuelas y, por ende, todos contribuyen en la construcción de *representaciones sociales* sobre lo que es *la literatura y la literatura y su enseñanza*.

Al revisar los modos de utilización de los discursos en la escuela, las escenas y prácticas de la lectura y en especial la selección de textos literarios, aparece un amplio panorama en el que no sólo convergen los criterios escolares y/o académicos de selección —textos de calidad literaria, clásicos, modelos literarios, autores canonicados, etc.— sino otra cantidad inapreciable de variables —económicas (recibir de regalo los libros desechados por los patrones), ideológicas, personales, contextuales



(vivir en el ámbito rural, alejado de las librerías y bibliotecas) etc.— que puján sobre y desde los diferentes agentes con el fin de seleccionar los textos para los lectores infantiles. Y el acceso a veces insospechado a los textos literarios, en contextos diversos como «la biblioteca de los patrones».

Al focalizar la mirada sobre estos aspectos resulta relevante recordar los postulados de Miguel Dalmaroni:

Lo que llamamos comunidades escolares de lectura tiene desde hace décadas y paulatinamente, muy poco que ver con aquellas comunidades burguesas de lectura. Más bien conviene recordar que aquel imaginario del lector burgués tenía también su propio relato del lector adolescente: en el interior de numerosas ficciones más o menos autobiográficas — que, para tomar casos distantes, van del argentino Miguel Cané a Joyce, pasando por Salinger o por Canetti— un niño o un joven se iniciaba como lector en la intimidad de un círculo familiar propicio (el padre de Canetti como introductor de su hijo en la lectura y proveedor de libros) o lo hacía no tanto en la escuela como contra ella: contra sus maestros, bibliotecas, cánones. En todo caso, es un tema históricamente relevante a investigar, el de las seguras diferencias entre las escenas escolares de lectura infantil o adolescente incluidas en algunas ficciones literarias más o menos canónicas, y los registros de escenas y modos de leer que en efecto tienen lugar en las escuelas desde hace algunas décadas (2011:8)

Y es en este último punto en el que pretendemos avanzar al caracterizar, en un tiempo y en un espacio más delimitado, lo que podemos denominar una determinada *comunidad de lectura* conformada por los estudiantes del Profesorado. Comunidad en la que circulan, se entrelazan y ponen en tensión *representaciones sobre la literatura y su enseñanza* que, postulamos, luego incidirán en el diseño de sus prácticas y serán —o no— puestas en tensión.

Y en este punto, también resulta particularmente interpelante recordar lo enunciado por Graciela Montes en su texto *La gran ocasión*:

La escuela puede dar lugar a muchas y muy diversas maneras de leer, algunas por completo solitarias. Se puede leer simultáneamente pero en paralelo, cada uno con su texto... Se puede estudiar una lección. Se puede leer en un rincón de la biblioteca, o del aula, o leer de a dos en un recreo... Pero aquí, en esta propuesta, nos interesa poner el énfasis en el círculo y recuperar la comunidad del aula, la primera y más rica comunidad de lectura que puede generar la escuela. No la única, pero sí la más propia. La escuela, si está dispuesta a asumirse como la gran ocasión y realmente «enseñar a leer», no puede desaprovechar esa escena. Luego, ya se verá, las sociedades se irán ampliando, entretejiendo, cruzando y extendiendo,



pero habrá que comenzar por el aula, la comunidad diaria, en la que habrá que dibujar ese círculo claro y contundente: «estamos leyendo». (2006:7)

La heterogeneidad humana marca la multiplicidad de sujetos-lectores y se refleja en la diversidad de prácticas sociales de lectura. El lector, entonces, se construye de forma compleja en las prácticas reales de lectura, con gestos, materiales impresos, deseos de leer y dialogar sobre lo leído. En el caso específico de esta investigación, nos interesó sobre todo oír, analizar, compartir, historias de lectura(s) y de formación. Nuestra meta es, por lo tanto, la de inscribirnos en una práctica de investigación que se preocupe también por las cosas simples y pequeñas con ellas por toda la complejidad del mundo, de la vida, de la historia. Con esta meta, y profundizando nuestros conocimientos sobre la *representaciones* de los estudiantes del Profesorado sobre *la literatura y su enseñanza* nuestro compromiso es —como enunciaríamos al principio— el de realizar aportes para políticas públicas de formación de maestros, de formación de lectores literarios, entendiendo siempre la política educacional en el marco de una política cultural y científica.

Escritura y formación docente

El conocimiento sobre las *representaciones* de los estudiantes de Profesorado de Educación Primaria acerca de la literatura y su enseñanza y la detección de claves de análisis, nos permitieron comprender algunos rasgos de esta comunidad de lectores. Representaciones que pueden generar, en algunos puntos, *obstáculos epistemológicos*, pero que, paralelamente nos brindan pistas para poder generar espacios y propuestas que posibiliten desnaturalizarlos y ponerlos en tensión. Consideramos, por ende, que identificar estos obstáculos es un camino previo y necesario para poder pensar cómo desmontarlos desde los aportes específicos de la didáctica, la teoría literaria y de la *fuerza epistémica* (Wells) de la escritura en los procesos de formación docente. Aportes que se articularon de modo especial en *los plenarios de práctica y tutorías cooperativas* y sobre los que avanzamos en otros apartados del proceso de investigación.



Bibliografía

- Aiello, María** (2005). «Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente». *Revista Venezolana de Educación (Educere)* 30, 329–332.
- Almada, María Elena** (2001). «El placer no se enseña, la literatura tampoco». *El fomento del libro y la lectura/2*. Resistencia: Fundación Mempo Giardinelli, 144–151.
- Almada, María Elena y otros** (1997). *Leer en la escuela: la construcción de los sentidos del texto literario en el aula*. Cipoletti: Universidad Nacional del Comahue.
- . (2001). *Entre libros y lectores: el texto literario*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- . (2005). «Leer en la escuela, la construcción de los sentidos del texto literario en el aula». *Voces de un campo problemático. Actas del Primer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. La Plata: Universidad de La Plata, 493–505.
- Alvarado, Maite y Gloria Pampillo** (1988). *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Alvarado, Maite** (Coord.) (2001). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial.
- Andruetto, María Teresa** (2004). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Arfuch, Leonor** (2006). «Historias de vida: subjetividad, memoria y narración» (Clase 3). *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*, Buenos Aires: FLACSO, 1–11.
- Barischetti, Mercedes y otros** (2005). «Los aprendizajes de la práctica», en Griselda García de Martín y Adriana García de Yaciófano. *Actas Jornadas Cuyanas de didáctica, práctica y residencias en la formación de docentes*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 148–149.
- Barthes, Roland** (1983). *El grano de la voz*. México: Siglo XXI.
- . (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- . (1993). *El placer del texto y la lección inaugural*. México: Siglo XXI.
- Belmes, Armando** (2008). *Condiciones académicas de acceso a la educación superior*. Buenos Aires: MEGCBA.
- Bernstein, Basil** (1989). *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bombini, Gustavo** (1991). *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.



- . (1994). *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Rosario: Homo Sapiens.
- . (1996). «Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda». *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria* 2/3, 211–218.
- . (2001a) «Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura». *Lulú Coquette* 1, 24–33.
- . (2001b). «La literatura en la escuela», en Maite Alvarado, editora. *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial, 53–74.
- . (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860–1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- . (2005). «Investigar en didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras». *Lulú Coquette* 3, 32–47.
- . (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal.
- . (2007). «La lectura de textos literarios: episodios de una polémica didáctica». *Anales de la Educación Común* 6. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires/ Dirección Provincial de Planeamiento – Tercer ciclo.
- (2008). «Constitución, identidad y legitimidad de los campos de las Didácticas Específicas: la Didáctica de la lengua y la Literatura», en Patricia Moglia y Carolina Cuesta, compiladoras. *Las Didácticas específicas y la formación del docente como profesional*. San Martín: Universidad Nacional de San Martín, 111–114.
- . (Comp.) (2012a). *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.
- . (Coord.) (2012b). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. Buenos Aires: El hacedor.
- Bourdieu, Pierre** (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- . (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- . (1995) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- . (2001). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron** (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brito, Andrea y Ana María Finocchio** (2008). «Lectura y escritura de maestros» (Clase 3). *Curso Lectura, Escritura y Educación*. Buenos Aires: FLACSO, s/p.



- Bruner, Jerome** (2004). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burbules, Nicholas** (1999). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bustamante, Patricia** (2006). «La escritura de las prácticas como instrumento de investigación», en Patricia Bustamante y Beatriz Campuzano, coordinadoras. *Escuchando con los ojos. Voces y miradas sobre la lectura en Salta*. Salta: Plan Provincial de Lectura/Ministerio de Educación, 11–20.
- Cairney, Trevor** (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: Morata.
- Camilloni, Alicia** (1997). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Campolli, Oscar** (Coord) (2004). *La formación docente en la República Argentina*. Buenos Aires: UNESCO/IESALC.
- Cano, Fernanda** (2007). «Escrituras, jóvenes e identidad: del diario íntimo al blog» (Clase 5). *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, 1–11 .
- Castorina, José y Carina Kaplan** (2003). «Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos», en José Castorina José. compilador. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa, 22–27.
- Cerrutti, Marcela y Georgina Binstock** (2010). *La institución escolar del nivel medio en el pasaje a la educación superior. Cuadernos del ICENEP 55*. Buenos Aires: CENEP, 7–97.
- Chartier, Anne Marie** (2004). *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2007) *La acción docente: entre saberes prácticos y saberes teóricos*. Buenos Aires: FLACSO. Mimeo.
- Chartier, Roger** (1999). *Cultura escrita, literatura e historia. Conversaciones con Roger Chartier*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, Ives** (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Colomer, Teresa y Ana Camps** (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Cucuzza, Héctor y Pablo Pineau** (Comp.) (2002). *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La razón de mi vida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.



- Cuesta, Carolina** (2001). «Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura». *Lulú Coquette* 1, 9–18.
- . (2007). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Dalmaroni, Miguel** (2009). *La investigación literaria: problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- . (2011) «Leer literatura: algunos problemas escolares». *Moderna sprak* 1, 140–152.
- De Diego, José Luis** (2012). «El objeto de los estudios literarios: setenta años de itinerancia», en Gustavo Bombini, coordinador. *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 79–106.
- Devalle de Rendo, Alicia** (2009). *La formación docente según las representaciones de los futuros maestros*. Buenos Aires: Lugar.
- Devetach, Laura** (2009). *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte.
- Díaz Rönner, María Adelia** (1991). *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Diker, Gabriela y Flavia Terigi** (2005). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, Gloria y Adela Coria** (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Elliot, John** (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Ezpeleta, Justa** (1991). *Escuela y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Buenos Aires: CEAL.
- Ezpeleta, Justa y Elsie Rockwell** (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Feldman, Daniel** (1999). *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Fillola, Antonio** (1995). *De la lectura a la interpretación*. Buenos Aires: AZ.
- Foucault, Michel** (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Frugoni, Sergio** (2006). *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Gaspar, Pilar** (2006). «La lectura y la escritura en el proyecto escolar o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área» (Clase 24). *Diplomatura en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, 1–20.
- Geertz, Clifford** (1992). «Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura». *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 17–40.



- . (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós.
- Gerbaudo, Analía** (2003). «Los controles epistemológicos en el campo de la didáctica: las estrategias de las disciplinas, las comunidades de investigación y el poder político», en Gloria Herrera de Bett, compiladora. *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas. Actas del IV Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y la literatura*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades, 269–274.
- . (2006). *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe: Centro de Publicaciones de la Universidad del Litoral.
- . (2010). «La literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria». *Lulú Coquette* 5, 10–34.
- . (Dir.) (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe/Rosario: Universidad Nacional del Litoral/Homo Sapiens.
- . (2013). «De la “revolución” a la “nano-intervención”: tonos, inflexiones y acentos en la escena teórica contemporánea». *Telar*. En prensa.
- Gimeno Sacristán, José** (1990). «Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores». *Jornada sobre modelos y estrategias en la formación permanente del profesorado en los países de la CEE*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 60.
- Goodman, Yetta** (1991). *Los niños construyen su lectoescritura*. Buenos Aires: Aique.
- Ginzburg, Carlo** (1994). *El Queso y los Gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.
- Gremiger, Clide** (2006). «Análisis de las representaciones de los docentes acerca de la enseñanza de la Lengua y la Literatura». *Jornadas de Investigación y Tecnología*. Formosa: Universidad Nacional de Formosa. Mimeo.
- Imbernón, Francisco** (1988). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Laia.
- Iser, Wolfgang** (1987). *El acto de leer*. Madrid: Taurus.
- Iturrioz, Paola** (2006). *Lenguas propias- lenguas ajenas. Conflictos en la enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Jackson, Philip** (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jauss, Hans** (1987). «El lector como instancia de una nueva historia de la literatura», en José Antonio Mayoral, compilador. *Estética de la recepción*. Madrid: Arco libros, 59–85.
- Jeanmaire, Federico** (2006). «Don Quijote de la Mancha y el concepto de literatura» (Clase 10). *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, 1–11.



- Jodelet, Denise** (1989). «La representación social: fenómenos, concepto y teoría». *Psicología Social*. Vol. II. Buenos Aires: Paidós, 495–506.
- Knowles, Jonathan** (2004). «Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de caso», en Ivor Goodson, editor. *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro, 149–205.
- Kohan, Martín** (2006). «Notas sobre el canon» (Clase 11). *Diploma Superior en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, 1–11.
- Larrosa, Jorge** (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lahire, Bernard** (2007). «Los orígenes de la desigualdad escolar: cultura escrita escolar, lecturas populares y configuraciones familiares» (Clase 3). *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, 1–11.
- Lerner, Delia** (2001). *Leer y escribir en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Linares, María Cristina y otros** (2009). *La lectura en los manuales escolares. Textos e imágenes*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.
- Litwin, Edith** (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith y otros** (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lomas Carlos** (Coord.) (1996). *La educación lingüística y literaria en la escuela secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro** (Comps.). (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Lomas Carlos y otros** (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Marzoa, Carina y otros** (2011). «Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones». *Actas del IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación ¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*. Buenos Aires: Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Consultado el 7 de marzo de 2013 en <http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab17.pdf>
- Meirieu, Philippe** (2003). *Frankenstein educador*. Barcelona: Alertes.
- Montes, Graciela** (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: Fondo de Cultura Económica.



- . (2001). *El corral de la infancia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Buenos Aires. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación de la Nación.
- Moscovici, Serge** (1979). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, Serge e Ivana Marková** (2003). «La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici», en José Antonio Castorina, compilador. *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Pampillo, Gloria** (1982). *El taller de escritura*. Buenos Aires: Plus Ultra.
- Perkins, David** (1995). *La Escuela Inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Gedisa.
- Petit, Michèl** (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- . (2000). *Elogio del encuentro*. Cartagena: Congreso Mundial IBBI.
- . (2001). *Lecturas: del espacio íntimo al espacio privado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piacenza, Paola** (2012). «Lecturas obligatorias», en Gustavo Bombini, coordinador. *Lengua & Literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 107–124.
- Prósperi, Germán** (2003). *Literatura para niños y jóvenes: lectura, crítica y enseñanza*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Rockwell, Elsie** (Coord.) (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- . (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, Liliana** (2005). *La formación práctica de los docentes*. Rosario: Homo Sapiens.
- Saer, Juan José** (1996). *Una literatura sin atributos*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Sardi, Valeria** (2006). *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- . (2011). *El desconcierto de la interpretación. Historia de la lectura en la escuela primaria argentina entre 1900 y 1940*. Santa Fe: Universidad del Litoral.
- Schön, Donald** (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.



- Siede, Isabelino** (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Sirvent, María Teresa** (2006). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Solé, Isabel** (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE/GRAÓ.
- Souto, Marta y otros** (1999). *Grupos y dispositivos de Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tardif, Maurice y otros** (1991). «Os professores face al saber: esboço de uma problemática o saber docente». *Teoría & Educaçao* 4, 215–233.
- Urresti, Marcelo** (2007). «Transformaciones culturales y transiciones juveniles» (Clase 4). *Especialización en Lectura, escritura y educación*. Buenos Aires: FLACSO, 1–11.
- Vasilachis, Irene** (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Viñao, Antonio** (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. México: Morata.
- Wells, Gordon** (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socio-culturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Zelmanovich, Perla** (2003). «Contra el desamparo», en Inés Dussel y Silvia Finocchio, compiladoras. *Enseñar hoy. Una introducción a la ecuación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica, 49–64.



Rafael Altamira y el pensamiento nacionalista argentino (José Gálvez y Ricardo Rojas) en el marco de las relaciones culturales entre España y América Latina a comienzos del siglo XX

EVA VALERO JUAN

Universidad de Alicante

eva.valero@ua.es

Resumen

El presente artículo reconstruye las relaciones entre Rafael Altamira y algunos de los intelectuales argentinos más destacados de comienzos del siglo XX, tales como José Gálvez y Ricardo Rojas, partiendo del viaje a América realizado por el alicantino entre 1909 y 1910, cuya primera parada tuvo lugar en Argentina. Para ello se esboza el contexto de aquel período nacido de 1898 que propició el restablecimiento de puentes de comunicación cultural entre la intelectualidad española y latinoamericana. La revisión de estas relaciones resulta fundamental para analizar dicho período, teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista con que desde América Latina se vio y utilizó lo hispánico para la definición de lo latino. Figuras principales del pensamiento latinoamericano como los mencionados argentinos, u otras como José Enrique Rodó o Fernando Ortiz, nos permiten desvelar esos matices diferenciales en su visión de España de los que se deduce una heterogeneidad esencial en los discursos de identidad.

Palabras clave: Altamira / Latinoamérica / España / debate / identidad



Cuando nos planteamos la visión de América que se construye en España tras la derrota del 98, y que articularon los pensadores del cambio de siglo, surge el nombre de Rafael Altamira como uno de los protagonistas principales del nuevo acercamiento de España a América Latina desde la pérdida de las últimas colonias. El perfil polifacético de Altamira se fue delineando en el transcurso de su vida intelectual, desde sus inicios literarios como escritor de novelas y cuentos, pasando por su labor docente como Catedrático de Historia del Derecho y de Historia de América en las universidades de Oviedo y Madrid, hasta alcanzar una dimensión internacional como miembro fundador de la Sociedad de Naciones y del Tribunal Permanente de Justicia Internacional. Jurista, historiador y escritor, Altamira había nacido en Alicante en 1866 y murió en México en 1951, donde se exilió tras la Guerra Civil, en 1945.

Alentado por las ansias de regenerar la maltrecha España del 98, Altamira realizó su famoso viaje a América, entre junio de 1909 y marzo de 1910, como enviado especial de la Universidad de Oviedo, cuyas «proposiciones al congreso hispanoamericano», contemplaban, en su primer punto, que «las relaciones de aproximación y confraternidad que España persigue con los pueblos hispanoamericanos, jamás entrañarán el propósito de obtener ningún género de supremacía política»; y en el tercero, que «debe proclamarse la igualdad de condición jurídica civil entre los ciudadanos de todos los Estados iberoamericanos» (AA. VV. 1987:91).

El primer destino de aquel viaje sería Argentina. Desembarcaba el alicantino el 3 de julio de 1909 en el puerto de Buenos Aires con la responsabilidad de cumplir el programa americanista impulsado por la Universidad de Oviedo, que pretendía, por tanto, restablecer los vínculos con América Latina y fortalecer una pretendida identidad hispana supranacional. El programa de las actividades que allí realizaría hasta el 27 de octubre en que marchó a la vecina Chile se concretaron en la impartición de un curso sobre Metodología de la Historia, el nombramiento como profesor titular de esta disciplina y como doctor «honoris causa» en la Universidad de La Plata; un curso sobre Historia del Derecho español, y otro sobre historia, literatura, pedagogía y arte en la Universidad de Buenos Aires; conferencias sobre Extensión Universitaria ante asociaciones profesoras y obreras; acuerdos de intercambio de profesores, publicaciones y otro tipo de colaboraciones entre instituciones educativas españolas y argentinas; conferencias, visitas y homenajes en las «sociedades espa-



ñolas»; visitas y conferencias en las Universidades de Santa Fe, Rosario y Córdoba; y nombramientos de diversa índole derivados de toda esta actividad.¹

Tan sólo faltaban unos meses para que en la capital porteña comenzasen las fiestas del Centenario de su Independencia, y España, encarnada en la figura de Altamira, regresaba a América con un mensaje de hermanamiento espiritual, que podemos revisar, entre otros muchos discursos, manifiestos o textos teóricos, en el «Discurso de recepción en la Universidad de La Plata»:

Pero se engañaría quien viese en este deseo nuestro una obra de patriotería nacionalista, ni de competencia. Aparte de que ambas cosas están reñidas con la significación científica de la Universidad, nosotros consideramos nuestra influencia, no desde el punto de vista estrechamente patriótico, sino desde un punto de vista humano (...) cada uno debe aportar a ella [la lucha común] su propia idiosincrasia, dando su nota característica, valga lo que valiere. Nosotros, pues, repito, no queremos avasallar, ni competir. Queremos simplemente ocupar nuestro puesto en la obra de la cultura humana, para que de hoy más, ni vosotros, ni los españoles que viven en América, nos llamen desertores. Si servimos, y para qué servimos, eso lo dirá la obra misma.

El otro propósito, a que me refería antes, es el de conocernos mutuamente. Vosotros visitáis poco a España, y no siempre con la amplitud y la atención que deseáramos. Nosotros sabemos muy poco de vuestra vida. Necesitamos, pues, entusiasmaros unos a otros, y para eso no bastan los libros; hace falta la impresión personal.

Para conseguir ambas cosas, precisa que nosotros vengamos acá, y que vosotros vayáis a España. Lo primero comienza ahora; lo segundo, creo que he de salir de América con la esperanza de que se realizará en breve. (En *Mi viaje a América*, AA. VV. 1987:99)

Sin embargo, y como veremos en estas páginas, este mensaje contenía, a la vez, una reivindicación hispanista sobre la idea difusa y ambigua de la patria común hispanoamericana. La ambigüedad de sus planteamientos se evidencia cuando encontramos disquisiciones sobre la influencia recíproca que debía generarse entre España y América Latina junto con otras muchas en las que Altamira insiste precisamente en el derecho de España a «oficiar de maestra» en los países hispanoamericanos, sobre la base «legítima» del sustrato étnico común,² para lo cual es preciso

¹ Véase el detalle de todo lo realizado por Altamira en Argentina, que incluye galería de fotos, en el libro conmemorativo *Rafael Altamira. Alicante-México (1866-1951)*, 1987:98-103.

² Véase en la «Selección de textos», el fragmento reproducido de la conferencia *Cómo concibo yo la finalidad del hispanoamericanismo*.



alejarse de la influencia europea y de Estados Unidos. ¿Cómo no concebir como ambiguo o paradójico un posicionamiento que se contradice en numerosas ocasiones en las publicaciones de Altamira sobre las relaciones entre España y América Latina?

Por ejemplo, en sus *Últimos escritos americanistas* (1929) —siguiendo el ideario que ya había trazado en *España en América* (1908)— comienza el capítulo titulado «La inteligencia hispanoitaliana» reivindicando que el Descubrimiento de América es un hecho «exclusivamente español»; que «el 12 de octubre es, ante todo y sobre todo, fiesta española y de los pueblos formados en las tierras que España descubrió»; que es —en suma— «fiesta española y de raza hispánica»; y que «nadie puede negar con fundamento que los pueblos americanos de nuestro tronco se han formado sustancialmente (...) con elementos étnicos procedentes de España. Por eso son hispanoamericanos». Para proseguir solicitando, en términos competitivos,

libertad absoluta de comercio espiritual, con absoluto respeto a las fuerzas de cada uno, y juego limpio en la natural competencia. Que triunfe quien más valga, quien más trabaje, quien más se acomode a las esenciales necesidades del espíritu de cada nación americana (1929:2-4)³

y terminar recurriendo a esa comunidad de raza que no deja lugar a la discusión sobre el legítimo ganador en la batalla por la supremacía intelectual: «La cooperación es naturalmente más fácil con los próximos y afines que con los lejanos, y hay que procurarla a todo trance; pero lo menos que podemos pedirles a ellos es que no nos nieguen ni nos mermen *lo que por historia y por derecho nos corresponde*»⁴ (5). Todo ello implicaba un fortalecimiento de las raíces hispánicas de América Latina y sobre esta idea germinaron los discursos nacionalistas de intelectuales españoles e hispanoamericanos a comienzos del siglo XX. Así, al mismo tiempo que desde España Ángel Ganivet preconizaba una «confederación intelectual o espiritual» (Ganivet:98) entre España e Hispanoamérica, desde Uruguay José Enrique Rodó hablaba de la existencia de una «patria intelectual» ideal, cuyas fronteras no eran las del mapa sino las de la geografía del espíritu (Rodó:156). Todo ello en un momento en el que la decadencia en España y el convulso siglo de la Independencia

³ Cito por el mecanoscrito del legado de Rafael Altamira. Archivo de la Residencia de Estudiantes (Madrid), 2-4.

⁴ La cursiva es mía.



en Hispanoamérica abocaban ambas realidades al diagnóstico de los respectivos males nacionales y a la necesaria redefinición de las identidades culturales.⁵

La idea de esta nueva patria espiritual tuvo en Altamira a uno de sus principales paladines, que fue calurosamente recibido por los intelectuales argentinos, quienes le homenajearon y acogieron con entusiasmo sus propuestas, dirigidas a promover la preeminencia de la raíz hispánica en el ser cultural hispanoamericano. De hecho, esta idea profesaban intelectuales argentinos como Manuel Gálvez y Ricardo Rojas, que la desarrollaron, con matices distintos, en diversas obras: entre las más destacadas, *El solar de la raza* (1913), de Gálvez, y *La restauración nacionalista* (1909), de Rojas. La comunión de ideas con Altamira, sustentada básicamente en la hispanofilia, sintetiza, en buena medida, la reformulación que dichos intelectuales realizaron sobre los planteamientos de la identidad cultural presentes en *Ariel* de José Enrique Rodó. No es casual la íntima relación que Altamira mantuvo con Rodó y su afinidad ideológica, plasmada en el prólogo que el alicantino escribió a *Ariel*. Ni tampoco lo es la coincidencia de Altamira con Rojas en lo referente al ideal educativo de la historia como disciplina forjadora de patriotismo y conciencia nacional; o las referencias a los libros y teorías de Altamira que se encuentran tanto en Rojas como en Gálvez.⁶

Las propuestas de Altamira tuvieron efectivamente una gran acogida en buena parte de la intelectualidad hispanoamericana del 900, con José Enrique Rodó a la cabeza. Sin embargo, la vocación americanista del alicantino no estuvo exenta de discrepancias ideológicas con algunos de esos intelectuales, derivadas de la reivindicación hispanista que Altamira realizó en tierras americanas y que son muy reve-

⁵ Son fundamentales, a este respecto, las observaciones de José Gaos y de Roberto Fernández Retamar: «Pensamiento de la decadencia [en España] y pensamiento de la Independencia [en Hispanoamérica] presentan notorias afinidades de fondo y forma. Buscar las causas y encontrar los remedios de la decadencia nacional, resolver los problemas de la constitución y reconstitución de la patria son operaciones del mismo sentido» (Gaos:XXXV–XXXVII); «la fecha señala el acontecimiento histórico clave que hace ya visible la nueva unidad de los países hispánicos, conjuntamente marginales ante la presencia del imperialismo moderno en el mundo. Esta fecha es tanto española como hispanoamericana. Cuando los españoles la llaman “el desastre”, asumen una nostálgica posición colonialista, y por tanto tradicionalista. La verdadera postura modernista fue la de Unamuno escribiendo en favor de la guerra de independencia de Cuba, que al cabo sería cancelada por la intervención norteamericana de 1898. La realidad es que la fecha, si algo significa, no es una división, sino un nuevo nacimiento. En medio del dolor, como en todo alumbramiento, ha empezado la vida nueva para los hombres de nuestra lengua. Esa vida es todavía ésta» (Fernández Retamar:105–106).

⁶ Véase, por ejemplo, en el capítulo quinto de *La restauración nacionalista* (1909) de Ricardo Rojas, el apartado «Opiniones del Profesor Altamira».



ladoras para comprender los debates sobre la identidad española e hispanoamericana a comienzos del siglo XX. Inevitablemente en la Cuba nacida del 98, la necesaria emancipación cultural tras la independencia política generó posiciones antagónicas con respecto al discurso que Altamira llevó a la isla en 1910; un discurso de fraternidad, pero a la vez, de reivindicación del papel que España debía recobrar como guía espiritual de América.

Comencemos con ciertas claves históricas imprescindibles, que hilvanan el contexto del 98 y la nueva visión de América articulada en la España del momento.

Recordaré primero que cuando España perdió sus últimas colonias americanas en el 98, se intensificó en el imaginario español la idea de América como una prolongación de la propia identidad nacional. Tras la llamada «derrota», la intelectualidad española generó un importantísimo debate en torno a España para tratar de diagnosticar las causas de los famosos «males de la patria», proponer soluciones y redefinir la identidad nacional. Y en este debate, la idea de América tuvo un papel importantísimo: se convirtió en una especie de mito paliativo de las debilidades y obstáculos que se debían superar para sacar a España de la postración. Es decir, se trató de ver en el restablecimiento de la relación con la América hispana una vía fundamental para la modernización de España, y para la recuperación de su perdido prestigio internacional, en un discurso en el que la unión de los lazos entre la comunidad hispana de ambos lados del Atlántico —sobre la base de los vínculos culturales, lingüísticos y sentimentales— permitía restablecer el orgullo de la patria grande e incluso de la «raza». América, en la percepción de un importante grupo de intelectuales españoles, se convertía por tanto en un elemento esencial para la revitalización de España.

Por tanto, 1898 es un año que marca una tremenda paradoja histórica: siendo el año de la pérdida de Cuba, Puerto Rico y Filipinas, al mismo tiempo es el año que propicia un diálogo cultural entre intelectuales de España y América Latina, en el que los escritores de la generación del 98 y los regeneracionistas tuvieron un papel fundamental. El nuevo mapa político concluido en el 98 marcaba un momento en el que la vieja «Madre patria» debía convertirse en una hermana más en el conjunto de las naciones de habla hispana, idea que los intelectuales españoles articularon en el discurso teórico de una «fraternidad hispanoamericana».

Hay que tener muy presente, además, que tras la guerra por la emancipación de Cuba, EE. UU. comenzó a ejercer su creciente influencia en todo el continente americano, sobre todo con la Unión Panamericana surgida de la Conferencia de Washington en 1890. Se forja así la polémica entre las dos civilizaciones principales: la latina frente a la anglosajona y germánica. Frente al modelo anglosajón y sus valo-



res —el materialismo, el utilitarismo, el culto a la riqueza, a la fuerza y a la competitividad—, y al peligro del *panamericanismo* estadounidense, en los decaídos países latinos de Europa emergió el *panlatinismo* como exaltación de los valores culturales comunes —el espiritualismo, el idealismo, y la reivindicación de la cultura—; y como reivindicación y reactivación de «lo latino», cuya principal vía de desarrollo se veía en la necesaria unión cultural y técnica y en el acercamiento político entre estos países. En el continente americano, la polémica se desarrolló con intensidad frente a la amenaza creciente de los EE. UU. tras la guerra de Cuba, que alentó el rechazo ante el talante materialista y utilitario de los angloamericanos. Con estos determinantes históricos comenzó a gestarse el nacimiento del debate contemporáneo sobre la identidad latinoamericana, en el que el concepto de «lo latino» iba a ser fundamental.

En este contexto, la España abatida y enferma del 98, sumida en la comúnmente llamada época del «Desastre», y en concreto los intelectuales del regeneracionismo revitalizaron un movimiento que ponía el énfasis en la unión de los países de habla hispana, el *panhispanismo*; movimiento que propició el imprescindible autoanálisis para diagnosticar las causas del atraso, hacer frente a la superioridad que se atribuía a los países del norte y restablecer el prestigio de la civilización hispánica. Para ello, el único medio eficaz que concibieron fue el restablecimiento de la unión cultural con las repúblicas hispanoamericanas. Ahora bien, este discurso no planteaba meramente un proyecto de orden cultural, sino que incluía una vertiente económica: la necesidad de promover el intercambio comercial entre España y los países hispanoamericanos para reactivar la economía y, además, hacer frente a la rápida expansión norteamericana. Este movimiento *panhispanista* fue denominado como «imperialismo pasivo»⁷ —opuesto al agresivo modelo estadounidense—, y de él se nutrió sin duda alguna el discurso de «fraternidad hispanoamericana» que articularon los intelectuales del 98 y del regeneracionismo. Estas polémicas definen, en definitiva, la época del 98: latinos frente a anglosajones, panamericanismo frente a panhispanismo, son los vértices que dan forma a un complejo entramado histórico en el que la reflexión sobre la identidad de las naciones en pugna o en reconciliación es el punto central.

⁷ Véase Juan García Pérez, «Entre el "imperialismo pacífico" y la idea de "fraternidad hispanoamericana": algunas reflexiones sobre la imagen de América Latina en la España de fines del siglo XIX», en Leopoldo Zea y Mario Magallón (comp.) 2000:101–120.



En este entramado, la nueva hermandad que surge tras la extinción definitiva del Imperio tiene ejemplos principales de autores hispanoamericanos que, participando de la ilusión por la emancipación de Cuba, vieron el peligro que suponía la penetración de la cultura anglosajona. Entre ellos, la voz de Rubén Darío sonó con contundencia.

Ya el 20 de mayo de 1898, Darío publicó en *El Tiempo* de Buenos Aires un artículo con el título «El triunfo de Calibán», donde planteaba la necesidad de unión de la raza latina frente a la prepotencia imperialista del enemigo común, encarnado en Calibán–EE. UU.:

No, no puedo, no quiero estar de parte de esos búfalos de dientes de plata. Son enemigos míos, son los aborrecedores de la sangre latina, son los Bárbaros. Así se estremece hoy todo noble corazón, así protesta todo digno hombre que algo conserve de la leche de la loba. (Darío 1898:179–182)

A través de la reivindicación de esa «nueva vida espiritual», los tradicionales valores hispánicos fueron adquiriendo una carga decisiva en el discurso sobre la identidad de intelectuales de ambos lados del océano, que formularon dicha vindicación partiendo del concepto de *raza*. Desde esta perspectiva, Rubén Darío continúa su discurso en «El triunfo de Calibán»:

De tal manera la raza nuestra debiera unirse, como se une en alma y corazón, en instantes atribulados; somos la raza sentimental, pero hemos sido también dueños de la fuerza; el sol no nos ha abandonado y el renacimiento es propio de nuestro árbol secular. (181)

Esta formulación del «antiimperialismo» había comenzado años antes en Cuba con José Martí, la había continuado Rubén Darío, con la oda «A Roosevelt», de sus *Cantos de vida y esperanza* (1905). Y también, con diferente matiz, el uruguayo José Enrique Rodó con su *Ariel* (1900), obra que «inaugura los planteamientos contemporáneos sobre América Latina y su futuro» (Rovira:9).⁸ Estos textos coincidían en el tiempo con la crisis de la España del fin de siglo. Fruto de esa coincidencia fueron algunos desarrollos de este debate sobre la base de una marginalidad compartida por España e Hispanoamérica ante el imperialismo moderno.

⁸ Véase Rovira, «Sobre la identidad cultural», introducción a la antología *Identidad cultural y literatura*, 1992:9.



La complicidad espiritual entre intelectuales de ambos lados del Atlántico a partir del 98 ayudó a crear una nueva conciencia de la importancia de América en la identidad cultural española. Ganivet, junto con Rafael M. de Labra trazaron las líneas básicas de un programa concreto para revitalizar las relaciones entre España y América. Y consideraron este programa imprescindible para sacar a España de su frustración y devolverle un puesto relevante en el contexto internacional. La creencia en la comunidad cultural entre España y sus antiguas colonias era el sustento de este programa. El objetivo común de los intelectuales del 98 español quedaba muy claro en todas sus declaraciones al respecto: la necesidad de alentar y extender, tras el divorcio político, la comunión espiritual entre los hispanoamericanos sobre la base de la defensa del sustrato hispánico común.

Un sentido similar defendería Altamira en su libro *España en América*. Por ejemplo, tras analizar la influencia norteamericana, francesa, alemana e italiana en América Latina, dedica un capítulo a «Lo que debe hacer y lo que ha hecho España», donde expone las razones que habrían de conducir al restablecimiento de la hermandad. Entre otros aspectos, Altamira se apoya en el lazo literario promovido por Rubén Darío para la gestación de una relación que él pretendía recíproca. Pero fijémonos cómo al final del texto invierte el sentido de su discurso y desvela que el objetivo último debía ser la necesaria penetración de España en América:

La boga alcanzada en nuestra juventud por Rubén Darío y por otros escritores de América, ha creado lazos nuevos entre ambas literaturas, interpolando elementos de una y otra, creando corrientes de recíproca influencia, y a la postre uniéndolas más y más y asegurando la penetración de la nuestra. (Altamira 1908:77)

El importante papel que los del 98 y el movimiento del americanismo regeneracionista asignaron a América y su acercamiento a España tiene mucho que ver con la imagen y la opinión de América que algunos de ellos crearon. Muchos vieron en América un ejemplo de modernización. Sobre todo se sintieron fascinados y entusiasmados por Argentina. La idealizaron como representación del progreso y del desarrollo económico, pero OJO, lo hicieron para plantear los logros que podía alcanzar la raza hispánica, creando por tanto una visión falseada de un país que desde fines del siglo XIX había recibido el aluvión masivo de la inmigración, italiana fundamentalmente. Blasco Ibáñez, Ortega y Gasset, Altamira, González Posada, mostraron esa admiración.

Adolfo González Posada, por ejemplo, planteó en España lo mucho que los españoles podían aprender de Argentina, cuya prosperidad provenía de su habilidad



para adaptar el carácter español a los nuevos tiempos. Esto demuestra que América se seguía viendo por tanto desde el prisma de la españolidad, y que el reconocimiento de su diferencia se diluía en este tipo de formulaciones.

Vicente Blasco Ibáñez visitó Argentina en 1909 y quedó absolutamente deslumbrado por la grandeza del país y su riqueza cultural, y en un artículo publicado en España, «Porvenir de América», planteó que la Península estaba anémica por «exceso de crianza», es decir, por haber transferido a sus hijas americanas toda su fuerza. Aquel viaje y aquella fascinación o enamoramiento de Argentina provocó que Blasco Ibáñez fundara las colonias de Nueva Valencia en Corrientes y de Cervantes en Río Negro. Ante la realidad de la emigración a la Argentina desde otros países, que el valenciano sentía como una amenaza a la raíz española —compartida por otros intelectuales argentinos como Manuel Gálvez o Ricardo Rojas— el sentido de su proyecto colonizador queda muy claro en las siguientes palabras de una carta de 22 de octubre de 1911: «Mi hijo viene para secundarme en mi empresa de colonización, cuyo principal objeto es resucitar y mantener la legítima influencia del alma española en este progresivo país, tan solicitado por los extranjeros».⁹

América dejaba de ser un motivo de estudio de sus escritos (entre los que destaca *Argentina y sus grandezas* de 1910) para convertirse en una realidad vivida y soñada como una utopía.

Por otra parte, todos estos planteamientos de los hombres del 98 español tuvieron acogida en América entre sectores que, frente a la amenaza anglosajona, reactivaron la raíz hispánica como sustrato fundamental del ser hispanoamericano, o propusieron potenciar el concepto de «lo latino». Pero este concepto fue utilizado por algunos autores de manera ambigua y de algún modo engañosa, puesto que realmente en algunos discursos «lo latino» designaba SÓLO «lo hispánico», y excluía el resto de culturas latinas como la italiana o la francesa. De hecho, tanto intelectuales de la Generación del 98 como un buen número de pensadores hispanoamericanos de las primeras décadas del siglo XX vieron no sólo el peligro del panamericanismo sino también el de la influencia francesa o italiana. Claro está, el objetivo de este sector hispanófilo era afirmar y restituir la primacía de la hegemonía española en Hispanoamérica, su para ellos legítimo tutelaje y liderazgo cultural frente a la incursión de otros pueblos latinos a través de la inmigración o de la incursión cultural.

⁹ Carta al capitán del buque «Barcelona», en AA. VV., *Vicente Blasco Ibáñez, viajero*, 1998:89.



La tendencia hispanizante de esta propuesta, abanderada por Altamira y otros compañeros de generación, encontraría pues un amplio espacio de aceptación entre los apologistas americanos de los valores de la hispanidad; tendencia hispanófila que se extendió por los más diversos países de América Latina, incluso por algunos de fuerte raíz indígena como el Perú, con la generación del novecientos o *arielista*, en las obras de Francisco García Calderón, José de la Riva Agüero o Víctor Andrés Belaúnde, por citar los nombres más destacados.

En el Río de la Plata la hispanofilia tras el 98 recobró una nueva significación a través del pensamiento de Darío y de Rodó, quienes conferían a la antigua metrópoli un papel de renovación espiritual en aquella concepción del mundo contemporáneo que enfrentaba lo latino y lo anglosajón, como oposición entre el espíritu y la materia. Los representantes de la generación argentina del 900 —entre los más destacados Manuel Gálvez y Ricardo Rojas— abogaban por la herencia española en la búsqueda que emprendieron de la propia identidad. Consideraban que los valores de esa herencia (la honradez, la hidalguía y la generosidad propias de la raza) permanecían vivos en el clima tradicional de las provincias y se diluían sin embargo en el ámbito de la capital, Buenos Aires, amenazada por la heterogeneidad y el cosmopolitismo que provocaba la inmigración.

El lógico límite de estas páginas me impide hacer un recorrido en profundidad por los textos de todos los pensadores citados, por lo que me detengo en dos ejemplos claros del discurso que utilizó la defensa de la latinidad para reivindicar los valores de la hispanidad: José Gálvez y Ricardo Rojas, quienes desde los planteamientos de Rodó, reformularon la argumentación hispanista frente al cosmopolitismo.

Si en su *Ariel* José Enrique Rodó partió de la apelación a los valores latinos para promover un sentimiento aristocrático y espiritualista que frenara la «degeneración democrática», ambos pensadores argentinos propugnaron un regreso a la tradición española como escudo frente a los grandes contingentes de inmigrantes, sobre todo italianos, que llegaron a Argentina desde 1885 y que, desde su punto de vista, amenazaban con disolver en la masa heterogénea las raíces culturales de la argentinidad (cf. Romero 2000:113–126). Para la construcción de este discurso, lo latino y lo hispánico se acercan, e incluso a veces se confunden, cuando se trata de enaltecer valores culturales opuestos a lo anglosajón, pero se distancian radicalmente en el momento en que entra en juego la lucha por la supremacía de los países latinos de Europa en Hispanoamérica.

La confusión surge por el hecho de que intelectuales como Gálvez y Rojas utilizaron los conceptos de *raza latina* o *latinidad* cuando apelaron a dichos valores



ideales comunes para contraponerlos con el modo de vida anglosajón, en el seno del mismo discurso en que plantearon, para la formulación concreta de la identidad cultural argentina, que lo hispánico debía prevalecer sobre el resto de influencias, incluidas las provenientes de países latinos. Un ejemplo muy elocuente de dicha ambigüedad conceptual se encuentra en *El solar de la raza* (1913), cuando Gálvez, tras afirmar que «somos en el fondo españoles», escribe:

Creyente yo en nuestra admirable raza latina, y especialmente en la estirpe española a que pertenecemos, mi elección no podía ser otra. Son las imágenes del espiritualismo español las que debemos, perfectamente, presentar a nuestros conciudadanos. La influencia española es necesaria para nosotros, pues lejos de descaracterizarnos, como ciertas influencias exóticas, nos ayuda a afirmar nuestra índole americana y argentina. (En Rovira:155)

Pero regresemos al punto originario, el 1900, fecha bisagra en que se publicó *Ariel* de Rodó. Definido por Darío en el artículo «José Enrique Rodó» de 1916 como «el pensador de nuestros nuevos tiempos» y como «un filósofo platónico de la flor del paganismo antiguo, resucitado en tierras americanas» (en Mattalía:231, 232), Rodó se situó con esta obra en el origen del debate sobre la identidad cultural latinoamericana (cf. Rovira:9–11). *Ariel* se presentaba como discurso dirigido «a la juventud de América», en el que el maestro Próspero expone la necesidad de regeneración de los valores del espíritu y del idealismo, y las bases de una política pedagógica orientada a la reivindicación de la cultura, el culto a la belleza, a la inteligencia y a la aristocracia del espíritu. Frente a estos valores, Próspero analiza la cultura norteamericana como «encarnación del verbo utilitario», y alerta ante el mercantilismo que comenzaba a extenderse hacia el sur, amenazando con imponer «una América deslatinizada» (Rodó:35). El espíritu de *Ariel* puede sintetizarse en las siguientes líneas:

Ariel triunfante, significa idealidad y orden en la vida, noble inspiración en el pensamiento, desinterés en moral, buen gusto en arte, heroísmo en la acción, delicadeza en las costumbres. Él es el héroe epónimo en la epopeya de la especie; él es el inmortal protagonista... (Rodó:57)

Pero al mismo tiempo que Rodó lanzaba en *Ariel* sus teorías sobre la selección espiritual, el carácter desinteresado y los nobles ideales enfrentados al utilitarismo del vecino del norte, también advertía sobre otro peligro para las condiciones de



vida de América: la imposición de ese mismo sentido utilitario de la vida que procedía ya no de los Estados Unidos, sino de la inmigración y el cosmopolitismo:

El presuroso crecimiento de nuestras democracias por la incesante agregación de una enorme multitud cosmopolita: por la influencia inmigratoria, que se incorpora a un núcleo aún débil para verificar un activo trabajo de asimilación y encauzar el torrente humano con los medios que ofrecen la solidez secular de la estructura social, el orden político seguro y los elementos de una cultura que haya arraigado íntimamente, nos expone en el porvenir a los peligros de la degeneración democrática, que ahoga bajo la fuerza ciega del número toda noción de calidad... (Rodó:25)

Ante estos peligros, Rodó planteó que «el cuidado de la independencia *interior* —la de la personalidad, la del criterio— es una principalísima forma del respeto propio» (36), y que sólo preservando y afianzando las bases de lo propio, podría asimilarse al inmigrante que llegaba a «hacer las Américas», a través de una efectiva integración en la que se impusiera «el genio de la raza»:

El cosmopolitismo, que hemos de acatar como una irresistible necesidad de nuestra formación, no excluye, ni ese sentimiento de fidelidad a lo pasado, ni la fuerza directriz y plasmanante con que debe el genio de la raza imponerse en la refundición de los elementos que constituirán al americano definitivo del futuro. (37)

En estas líneas está contenida la oposición unidad/diversidad, localismo/universalismo, que se encuentra en la base de los debates sobre la identidad cultural latinoamericana. Y si Rodó expuso esta problemática desde un punto de vista globalizador de esa identidad común a toda Latinoamérica, una década más tarde, en los años que rodean el Centenario de la independencia argentina (1910), Gálvez y Rojas reaccionaron también contra el cosmopolitismo, afirmando su «arielismo» como influencia cardinal para el movimiento nacionalista del viejo grupo criollo en Argentina. La denuncia del materialismo provocado por la inmigración que se encuentra en *Ariel* es por tanto el resorte esencial sobre el que los nacionalistas argentinos propugnaron su «arielismo». Pero su ámbito de acción preferente se encontraba en la oposición al espíritu utilitarista de la gran cosmópolis (Buenos Aires), como espacio en el que la hibridación social planteaba el peligro de la creación de colectividades que intentaban mantener sus lenguas y costumbres.

Ante esta nueva situación, en *Ariel* Rodó se remonta al origen de las naciones uruguayas y argentinas cuando recuerda que, «para colmar el vacío moral del desier-



to», Juan Bautista Alberdi proclamó la famosa máxima: «Gobernar es poblar». Pero ha transcurrido medio siglo y la realidad sociopolítica ha cambiado visiblemente, por lo que ahora Rodó apostilla: «Gobernar es poblar, asimilando, en primer término; educando y seleccionando después» (26). Es decir, para Rodó a comienzos del siglo XX ya no era viable la absorción indiscriminada de población, sino que se hacía imprescindible la integración y la educación del inmigrante en los valores propios de la nueva patria que les acogió. El tercer eslabón de esta cadena se encuentra en *El solar de la raza*, cuando Gálvez propone: «En la hora presente, gobernar es argentinizar». Teniendo en cuenta el resto de la obra, el verbo «argentinizar» significa para Gálvez homogeneizar la nueva sociedad en formación aplicando el proyecto educativo en los valores trascendentes de la raza latina propuesto por Rodó, y asumiendo la herencia española como único camino posible para la búsqueda de la identidad propia.

Sobre esta base teórica, tanto Gálvez como Rojas integran el idealismo de Rodó en un nacionalismo «regenerador». «Al par que idealista, esta campaña es nacionalista», escribe Gálvez. Para Rojas, la civilización debía buscarse en el regreso a la tierra, a los orígenes, a la provincia (de donde tanto él como Gálvez provenían): «La barbarie, siendo gaucha, y puesto que iba a caballo, era más argentina, era más nuestra. Ella no había pensado en entregar la soberanía del país a una dinastía europea» (Rojas:98), escribe en *La restauración nacionalista*. La civilización por tanto, ya no se encuentra en la capital socialmente desintegrada ni en la imitación de los modelos europeos. Gálvez y Rojas propugnaron el cultivo de la raíz hispánica que debía mantener su supremacía sobre el resto de influencias foráneas. Desde esta perspectiva, los nacionalistas se acercaban al pensamiento noventayochista español, en su búsqueda de las raíces de la raza nacional, como el propio Gálvez manifiesta cuando escribe:

El pequeño grupo que formamos, ejerce aquí una misión semejante a la que tuvo en España aquella generación de ideólogos que surgió después del desastre. España, por medio de Ganivet, Macías Picavea, Costa, Unamuno y algunos otros, se observó a sí misma y llegó a conocerse profundamente. (Gálvez en Rovira:154)

Siguiendo este ejemplo, la celebración del Centenario planteó la necesidad de dirigir la mirada hacia el terruño, hacia la raíz de la cultura y el origen de la nación.

En esta búsqueda, España ocupaba un lugar preferente, pero la visión hispanista en Gálvez y en Rojas presenta matices de diferenciación que conviene aclarar.



Rojas apeló al pasado telúrico y su hispanismo no fue regresivo, en el sentido de que su reivindicación no es la de la España conquistadora, sino la de la nueva España de los ideales regeneracionistas, opuestos al autoritarismo, a la educación dogmática, al poder clerical, a la superstición, etc. En esta reivindicación hispanista, hay que matizar además que la visión nacionalista de Rojas incluye, junto al sentimiento hispánico, la restitución de lo aborigen como centro del imaginario cultural y de los mitos nacionales, es decir, la defensa de un dualismo de origen hispano-indígena, desarrollada fundamentalmente en *Blasón de plata* (1910).

Sin embargo, Gálvez invocó la España del pasado, por ejemplo cuando escribe: «La decadencia del solar de la raza debiera ser para nosotros una fecunda fuente de ideales. En las ruinas suntuosas y tristes de la España vieja podemos hallar los grandes bienes que faltan a nuestra riqueza ascendente» (en Rovira:160). Por ello, propuso «evocar al ambiente de aquellas ciudades de provincia donde, al contrario de Buenos Aires y otras ciudades en pleno progreso, aún perdura el antiguo espíritu nacional, el sentimiento de la patria, la profundidad espiritual de la raza». Y apeló únicamente a la raíz hispánica para definir la identidad argentina:

Contra las ridículas modas, contra las influencias extrañas que nos descaracterizan, pretende reaccionar el actual nacionalismo argentino. (...) Él nos exige dejar a un lado las tendencias exóticas y nos invita a mirar hacia España y hacia América. No odiamos a los pueblos sajones, a los que tanto debe el progreso argentino; no odiamos a la dulce Francia, cuyo espíritu elegante y armonioso tanto ha influido en nuestras cosas; no odiamos a esa ferviente Italia, que nos ha dado una parte de sus energías. Pero ha llegado ya el momento de sentirnos argentinos, y de sentirnos americanos, y de sentirnos, en último término, españoles puesto que a la raza pertenecemos. (159)

Por tanto, la coincidencia entre ambos se basa fundamentalmente en la denuncia del mero progreso material sin sentido espiritual que fomentaba el cosmopolitismo y la masiva inmigración que comenzó a producirse fundamentalmente desde 1885; inmigración que amenazaba con disolver en la masa heterogénea las raíces culturales de la argentinidad. Y aunque Rojas protestara en el prólogo a *La restauración nacionalista* sobre las acusaciones de xenofobia que provocaron algunas de sus manifestaciones, lo cierto es que declaraciones como la siguiente daban lugar a la polémica:

De las inmigraciones que pueden venirnos, es la mejor de todas la italiana (...) es el mayorazgo de la latinidad. (...) Mas, la inmigración italiana, a pesar de sus excelencias étnicas, económicas, históricas y sociales, se ha convertido en un peligro, por su cantidad en enor-



me desproporción con el escaso núcleo nativo (...) Pero nosotros no abrimos las puertas de la nación al italiano, al francés, al inglés, en su condición de italiano, de francés o de inglés: se las abrimos en calidad de «hombre», simplemente. (Rojas: 236–237)

El planteamiento equivalente se encuentra en *El solar de la raza*, cuando Gálvez exige a los recién llegados «el olvido de todas las patrias». Con esto, ambos intelectuales estaban liquidando la posibilidad de que el inmigrante pudiera enriquecer y nutrir la cultura argentina en formación con el aporte propio; estaban negando la realidad de aquel proletariado urbano formado por inmigrantes que, inevitablemente, introduciría sus voces y costumbres en la lengua y la cultura argentina; y estaban posicionándose en la afirmación de una dicotomía que resultaba insuficiente para tratar de explicar la nueva realidad argentina de comienzos de siglo, tal y como la presenta José Luis Romero: «Para el sociólogo, para el político y para el observador vulgar, el dilema que se ofrecía a la vida argentina era simple pero decisivo: o la sociedad criolla absorbía plenamente al conglomerado inmigratorio o éste disolvía la sociedad tradicional» (Romero 1983:63).

En suma, la corriente nacionalista, representando los intereses de la oligarquía que enfrentó las reivindicaciones obreras como un encuentro entre nativos y extranjeros más que como conflicto de clases (55–95), no aceptaba la adopción integradora de elementos culturales foráneos. Y su expresión más radical la encontramos de nuevo en el discurso de Gálvez, en un fragmento en el que el concepto de *latinidad* se muestra definitivamente como máscara engañosa de unas esencias ideales que en realidad esconden un pensamiento conservador en su defensa de la raíz única, la hispánica:

Raza latina, no obstante todas las mezclas. Nosotros vamos recogiendo las virtudes de la estirpe que nuestros hermanos de Europa comienzan ya a olvidar. Latinos, en mayoría irremplazable, son los hombres que vienen a poblar el país; latino es nuestro espíritu y nuestra cultura. Pero dentro de la latinidad somos y seremos eternamente de la casta española. (159–160)

Pero el cosmopolitismo habría de imponerse y no fueron suficientes aquellas alarmas nacionalistas para silenciar la clamorosa voz heterogénea que se enfrentaba ante un reto no menos ideal: «la elaboración de un más fuerte y más alto pueblo argentino», en el que la diversidad cultural fuera el motor y no el obstáculo para la consolidación de su identidad como nación latinoamericana.



Desde España, concluyamos que la resistencia a admitir que desde su emancipación la realidad latinoamericana se había ido configurando como un mundo diferente al español, y la resistencia a abandonar una visión ideal de España y de su tutelaje sobre Hispanoamérica condicionó que muchos españoles del momento quisieran seguir viendo, tan sólo, lo que de español podía hallarse en el Nuevo Mundo. Ganivet embelleció este desconocimiento secular sobre la realidad hispanoamericana con una hermosa analogía en la que la América de la utopía es la ínsula de Sancho Panza, la ínsula Barataria, tan desconocida e imaginaria como la que los noventayochistas inventaron en el horizonte: «La mayoría de la nación ha ignorado siempre la situación geográfica de sus dominios: le ha ocurrido como a Sancho Panza, que nunca supo dónde estaba la ínsula Barataria, ni por dónde se iba a ella, ni por dónde se venía» (Ortiz:150).

Precisamente, la idea de Altamira, en su origen, fue la de combatir esa ignorancia española con respecto a Hispanoamérica y restablecer los caminos de comunicación. A través de aquella arriesgada aventura lo que consiguió, efectivamente, fue dinamizar un intercambio cultural decisivo para el renacimiento del horizonte americano en España. Sin embargo, las contradicciones de su americanismo fructificaron tanto en encuentros como en desencuentros, fundamentales todos ellos para abordar los diversos puntos de vista que componen el complejo panorama del 98 en España e Hispanoamérica.

Bibliografía

- AA. VV.** (1987). *Rafael Altamira. Alicante-México (1866-1951)*. Alicante: Instituto de Estudios Juan Gil-Albert.
- . (1998). *Vicente Blasco Ibáñez, viajero*. Valencia: Diputación Provincial.
- Altamira, Rafael** (1900). *Cuestiones hispanoamericanas*. Mecanoscrito del legado de Rafael Altamira. Madrid: Archivo de la Residencia de Estudiantes.
- . (1900). «La Vida Nueva III. Ariel». *Revista Crítica de Historia y Literatura españolas, portuguesas e hispanoamericanas* 6/7, 306-308.
- . (1908). *España en América*. Valencia: Casa Editorial F. Sempere y Compañía.
- . (1919-1920). «Beneficios producidos en América por la Colonización». Mecanoscrito del legado de Rafael Altamira. Madrid: Archivo de la Residencia de Estudiantes.
- . (1924). *La huella de España en América*. Madrid: Reus.



- . (1926). «Prólogo» a José Enrique Rodó. *Ariel*. Barcelona: Cervantes.
- . (1929). *Últimos escritos americanistas*. Mecanoscrito del legado de Rafael Altamira. Madrid: Archivo de la Residencia de Estudiantes.
- Blasco Ibáñez, Vicente** (1998). *Vicente Blasco Ibáñez, viajero*. Valencia: Diputación Provincial.
- Coronas, Santos M.** (1999). *Dos estudios sobre Rafael Altamira*. Oviedo: Academia Asturiana de Jurisprudencia.
- Darío, Rubén** (1898). «El triunfo de Calibán», en Sonia Mattalía, editora. *Modernidad y fin de siglo en Hispanoamérica*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, 1996, 179–182.
- Fernández Retamar, Roberto** (1975). «Modernismo, 98, subdesarrollo». *Para una teoría de la literatura hispanoamericana*. La Habana: Casa de las Américas, 97–106.
- Ganivet, Ángel** (1977). *Idearium español. El porvenir de España*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Gaos, José** (1945). *Antología del pensamiento de lengua española en la Edad Contemporánea*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mattalía, Sonia** (1996). *Modernidad y fin de siglo en Hispanoamérica*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert.
- Ortiz, Fernando** (1911). *La reconquista de América*. París: Sociedad de Ediciones Literarias y Artísticas.
- Prado, Gustavo** (2008). *Rafael Altamira en América (1909–1910). Historia e historiografía del proyecto americanista de la Universidad de Oviedo*. Madrid: CSIC.
- Rodó, José Enrique** (1967). «Correspondencia con Rafael Altamira», en Emir Rodríguez Monegal, editor. *Obras Completas*. Madrid: Aguilar, s/p.
- Rojas, Ricardo** (1971). *La restauración nacionalista*. Buenos Aires: Peña Lillo.
- Romero, José Luis** (1983). *El desarrollo de las ideas en la sociedad argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Solar.
- . (2000). «La República liberal (1880–1816)». *Breve historia de la Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 113–126.
- Rovira, José Carlos** (1992). *Identidad cultural y literatura*. Alicante: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert y Comisión V Centenario.
- Tabanera García, Nuria** (1997). «El horizonte americano en el imaginario español, 1898–1930» [en línea]. *E.I.A.L.* 2. Consultado el 16 de octubre de 2014 en http://www1.tau.ac.il/eial.old/VIII_2/garcia.htm.
- Valero Juan, Eva Ma.** (2003). *Rafael Altamira y la «reconquista espiritual» de América*. *Cuadernos de América sin nombre* 8. Alicante: Universidad de Alicante.



Políticas de traducción y estrategias: sobre dos editoriales independientes de poesía argentinas

SANTIAGO VENTURINI

Universidad Nacional del Litoral – CONICET

venturini.santiago@gmail.com

Resumen

Este trabajo presenta resultados parciales de una investigación posdoctoral en curso, financiada por el Consejo de Investigaciones Nacionales Científicas y Técnicas (CONICET), cuyo tema es la importación de poesía extranjera en los catálogos de dos editoriales argentinas que, a lo largo de una década (2002–2012), diseñaron una colección de traducciones: *Gog y Magog* y *Bajo la Luna*.

En el espacio de estos dos sellos, que poseen características diferentes, el diseño de un catálogo excéntrico e idiosincrático delinea una estrategia doble: por un lado, una estrategia de resistencia en el interior de un campo editorial dominado por las políticas de publicación de los grandes grupos editoriales transnacionales; por el otro, una estrategia literaria, de alcance estético, que hace de la traducción un recurso de renovación del repertorio literario, a través de la selección de lenguas no consolidadas en la tradición de traducción de poesía en Argentina y de la elección de nombres y poéticas definidas y promocionadas, en términos de «valor», como innovadoras.

Palabras clave: editoriales independientes argentinas / políticas de traducción / poesía traducida / *Gog y Magog* / *Bajo la Luna*



Podríamos comenzar con dos afirmaciones tan generales como trascendentes: la primera, que la traducción constituye desde hace al menos un siglo el principal modo de circulación internacional del libro; la segunda, que la mayor parte de los libros que se traducen en el mundo son, también desde hace tiempo, obras literarias. Estas afirmaciones, hechas por Gisèle Sapiro (2014:3) en las páginas iniciales de una revista europea, no deben eclipsar un hecho determinante: la traducción es tan universal como desigual. En el contexto de la llamada globalización, el flujo de traducciones literarias es extremadamente dispar y la circulación de textos y autores traducidos responde a una marcada jerarquía lingüística y geopolítica en la que el inglés y los países anglófonos concentran un poder indiscutible, algo que Sapiro ha estudiado (2008): el inglés, se sabe desde hace tiempo (Venuti 1995), es la lengua más traducida del mundo pero también es la que menos traduce.

Si bien es cierto que este rígido mapa geopolítico de la traducción impone una uniformidad en la producción de traducciones que publican industrias editoriales nacionales muy diferentes entre sí (la mayor parte de los textos que se traducen tanto en Argentina como en España o Francia están escritos en inglés), el panorama, claramente, no se clausura ahí. Existen, a menor escala dentro de los campos editoriales nacionales, otros modos de pensar y practicar la traducción que la muestran como un recurso más que relevante en la configuración de esos campos: la traducción funciona ahí como un mecanismo compensatorio que importa lo nuevo — en los diferentes alcances del término—, y que construye una idea de la literatura pensándose, al mismo tiempo, como un acto con repercusiones políticas en relación con prácticas editoriales hegemónicas.

Ese es el interés de las páginas que siguen: poder dar cuenta de ese otro modo de funcionamiento del traducir; más específicamente, me interesa mostrar la importancia que tiene la traducción para el diseño de un catálogo idiosincrático y la configuración de una estrategia de resistencia, en editoriales argentinas denominadas «independientes». En este sentido, este trabajo debe leerse en continuidad con otros recientes (Venturini 2013a, 2013b, 2014a) y forma parte de una investigación postdoctoral en curso sobre los títulos de poesía en lengua extranjera publicados por dos editoriales que a lo largo de la última década¹ diseñaron una colección de traducciones: *Bajo la Luna*² y *Gog y Magog*.³

¹ En el plan presentado en la convocatoria 2012 de becas postdoctorales de CONICET, el período recordado era de nueve años (2002–2011). No obstante, y considerando que las dos editoriales elegidas



En un primer momento volveré, en el marco de una reflexión acerca de la independencia editorial, sobre la colocación de estos dos sellos en el campo editorial argentino. Posteriormente, abordaré dos cuestiones: la pertinencia de hablar de una estrategia de resistencia para pensar las políticas de edición y traducción explícitas que promocionan las editoriales seleccionadas, estrategia que aparece vinculada a otra, una estrategia literaria: la construcción de un catálogo en el que lo nuevo tiene un valor determinante. Creo que una estrategia no puede pensarse independiente de la otra, sino que forman parte de una misma apuesta.

Editoriales e independencia

En un encuentro realizado en Chile durante 2012, Gustavo López, editor de la revista y editorial argentina de poesía *Vox* (Bahía Blanca, 1994) aportó un relato de origen para el fenómeno de las llamadas «editoriales independientes»:

Por ese entonces estas iniciativas no se conocían como editoriales independientes. El término se empieza a difundir a comienzos del 2000. En el furor de la crisis argentina van teniendo más visibilidad las pequeñas editoriales y colectivos de artistas que se animaban a

continúan en actividad, es inevitable no hacer referencia a títulos publicados con posterioridad a dicho período, títulos que sostienen la política de edición y traducción que sostiene cada uno de estos sellos.

² Bajo la Luna surgió en 1992 en la ciudad de Rosario. Posteriormente, con el cambio de su equipo editorial, el sello pasó a llamarse *Bajo la luna nueva*. En 2003 se trasladó a Buenos Aires y adoptó su nombre original. Este traslado marcó una nueva etapa para la editorial: el más importante fue el diseño de nuevas colecciones. En 2011, Miguel Balaguer explicó este cambio: «*Bajo la Luna* es una editorial independiente que existe desde hace mucho tiempo y que fue reformulada en el año 2003. Desde el año 2003 trabajamos en dos colecciones: una colección de poesía, que publica poesía en castellano, autores argentinos, latinoamericanos y españoles (aunque españoles creo que no tenemos ninguno) y una colección de traducciones en edición bilingüe. Las traducciones incluyen traducciones de distintas lenguas — del inglés, del francés, del italiano, del japonés, entre otras— Y una colección de narrativa en la que nos enfocamos en encontrar nuevos narradores y también en proponer traducciones de textos que aún no son conocidos en castellano. Acabamos de inaugurar una colección de ensayos que tiene recién dos títulos» (Balaguer).

³ Gog y Magog fue fundada en Buenos Aires en 2003 (aunque la preparación de los primeros títulos llevó un año) por «tres amigos poetas» (Miguel Ángel Petrecca, Laura Lobov y Julia Sarachu, a los que se sumó en 2007 Vanina Colagiovanni), quienes frente al panorama de la poscrisis argentina del 2001 comprendieron que «si querían seguir adelante con sus proyectos culturales debían gestionarlos por sí mismos». El relato sobre el origen de la editorial, publicado en el apartado «Institucional» del sitio web de la misma (<http://www.gogymagog.com/institucional.html>) resulta interesante porque a la vez que define las prioridades del sello, elabora el perfil de una editorial que intenta estar presente en el circuito no oficial —«ferias, exposiciones y eventos en todo el país»— y que aspira a captar lo nuevo, «los movimientos emergentes en el campo cultural argentino».



producir ediciones de libros y plaquetas, realizadas de manera menos industrial que las comerciales pero con un trabajo de selección y edición que da cuenta de la intensidad que se producía en la escritura del momento, en especial en la poesía. Todo este movimiento cultural (...) aprovechó la energía multiplicadora y de difusión masiva que facilitaban las tecnologías digitales y la circulación de contenidos a través de la Web. (González y Moncada Mijic:165)

El relato resulta atractivo porque plantea varias cuestiones relevantes. Por un lado, López coloca a la crisis de 2001 como el acontecimiento clave a partir del cual las nuevas editoriales adquieren mayor visibilidad. Si bien la desnacionalización de las principales editoriales argentinas —a través de la compra de editoriales emblemáticas por capitales extranjeros— había alcanzado su punto máximo en los últimos años de la década del 90, período durante el cual aparecieron con un ritmo inusual nuevos sellos (Botto:221–222), la crisis de 2001 y el período posterior consolidaron estos nuevos modos de pensar y practicar la edición, menos profesionalizados pero movidos por la urgencia y la ambición de exponer las nuevas escrituras del presente, «del momento». La poesía aparece especialmente vinculada a estos nuevos modos que fueron impulsados, como lo señala López, por el avance en la democratización de la tecnología, cuestión relacionada con el proceso de «convergencia tecnológica» (Lerman:224) que, entre otras cosas, instaló al soporte digital como medio para la producción y circulación de bienes culturales.

Al igual que otros editores, López habla en la cita de «editoriales independientes», una denominación problemática por diversos motivos, tal vez dos más relevantes: porque tiende a homogeneizar iniciativas muy diferentes entre sí bajo un rótulo cordial, y porque los presupuestos que vehiculiza contradicen muchas veces las prácticas reales de los sellos que se definen con ese rótulo. O también, porque como lo señala Francisco Garamona, editor de Mansalva, porque «nuestras editoriales dependen de todo, hasta de que no llueva» (González y Moncada Mijic:107). El conjunto «editoriales independientes» es altamente heterogéneo, en todos los aspectos posibles: económicos, ideológicos, estéticos, comerciales. Esto no implica, sin embargo, que ya no pueda hablarse en esos términos, implica que la independencia debe ser claramente definida. Como lo señalé en un trabajo anterior (Venturini 2014a), siguiendo de cerca algunos aportes (Szpilbarg y Saferstein:471–476) así como también la definición propuesta por la Alianza de Editores Independientes (Colleu:121–124), es posible establecer diferentes dimensiones de la «independencia editorial»: independencia referida al tamaño y nacionalidad del capital económico (capitales de origen nacional, tiradas reducidas en relación con las de los



grandes sellos); independencia referida a la propuesta cultural y estética (independencia de parámetros puramente mercantiles, del libro «vendible», aunque el afán económico esté entre los objetivos de la actividad); independencia en la organización laboral; independencia en cuanto a la difusión, distribución y comercialización (las editoriales independientes llevan a cabo una fuerte intervención en la web y sus libros no se mueven sólo en los circuitos oficiales sino que llegan también a librerías pequeñas y selectas y a eventos como festivales y ferias, tal es el caso de la Feria del Libro independiente y autogestionado); participación en colectivos o agrupaciones cuyo fin es la resistencia a la concentración editorial, como EDINAR (Editores independientes de la Argentina por la diversidad bibliográfica). Un aspecto paradójico de la mayor parte de las llamadas editoriales independientes es su vínculo con instituciones y organismos estatales que brindan subsidios a la publicación y la traducción: muchos de los títulos lanzados por las dos editoriales que aparecen en este trabajo no podrían haberse publicado sin este tipo de asistencia. Estos subsidios no implican, en general, un condicionamiento sobre la elección de los autores o textos (Venturini 2013c, 2014b), aunque sí es necesario tener en cuenta esa distinción que establece Gilles Colleu entre una obra «prefinanciada», es decir, en la que el editor es el intermediario en un interés que lo excede, y una obra «subvencionada» (Colleu:109).

Gog y Magog y Bajo la Luna pueden ser definidas como editoriales independientes según los parámetros antes explicitados, aunque sean emprendimientos con características diferentes. Si bien ambas funcionan con una estructura laboral extremadamente reducida en la que casi todas las tareas (selección de originales, contratación de autores, armado, preimpresión) son cumplidas por los mismos editores, difieren en cuestiones puntuales como el volumen de lo publicado (cantidad de títulos por año), tirada (cantidad de ejemplares por título), o alcance de la distribución.⁴ Gog y Magog es casi exclusivamente una editorial de poesía argentina y latinoamericana, y de poesía traducida (casi siempre en formato bilingüe); su catálogo incluye apenas tres títulos de narrativa (dos, firmados por una de sus editoras), aunque actualmente la editorial proyecta, a través de una plataforma de financiamiento colectivo, los dos primeros títulos de una nueva colección dedicada al ensa-

⁴ Algunos datos: en 2010 Gog y Magog publicó 11 nuevos títulos, mientras que Bajo la Luna lanzó 27, es decir, más del doble. En cuanto a la distribución, Bajo la Luna exporta libros a otros países como México y España, mientras que Gog y Magog tiene una circulación restringida al ámbito nacional (y sobre todo al circuito porteño, aunque en los últimos tiempos su circuito se ha extendido).



yo y la entrevista: «Prosas». Bajo la Luna también coloca a la poesía en el centro de su propuesta editorial, pero su catálogo está diversificado en otros géneros como la *nouvelle* —una de las apuestas de la editorial—, la novela y el ensayo.

Si decido hablar de «editoriales independientes de poesía» es porque la denominación me permite hacer referencia a un tipo específico de editoriales que funcionan, por un lado, dentro de los parámetros establecidos anteriormente y que, por otro lado, diseñan catálogos en los que la poesía tiene una centralidad evidente. Se trata de un factor básicamente cuantitativo: si en muchas editoriales la poesía ocupa una porción reducida del catálogo (y aparece como un accesorio, un adorno o una muestra de la valorable diversificación genérica que puede admitir un editor), en sellos como Gog y Magog y Bajo la Luna la poesía —y la poesía traducida— resulta determinante para la definición de una identidad y de un perfil propios.

Para las editoriales independientes de poesía, al igual que para muchas editoriales independientes literarias el catálogo aparece como el lugar de una estrategia, donde se juega la originalidad de una política y donde se visibiliza una voluntad de intervención: «El pasaje de la microedición a la edición profesional viene dado por esa toma de conciencia de que un catálogo se moldea, se construye, para ser percibido, comprendido, apreciado por su originalidad y su especificidad» (Colleu:114). Es cuestionable la idea de que las microeditoriales no planifican detalladamente su catálogo, pero la cita de Colleu consigue destacar, aunque parezca una cuestión obvia, la trascendencia del catálogo como lugar de la diferencia. A pesar de la asimetría entre ambas, tanto en Gog y Magog como en Bajo la Luna puede advertirse la construcción de un catálogo idiosincrático, excéntrico (Venturini 2014a), tal como se percibe en la coherencia de las colecciones de poesía extranjera y en su relación con los títulos de otros géneros (pueden verse, como ejemplo, los títulos de literatura coreana contemporánea publicados por Bajo la luna, en la nota 8).

Traducir para innovar y para resistir

Como lo señalé al inicio de este trabajo, la traducción constituye un recurso fundamental para estas editoriales, en la medida en que permite la importación de nombres para el montaje de un catálogo propio: Gog y Magog y Bajo la luna son



editoriales traductoras que diseñaron su propia colección de poesía traducida,⁵ ⁶ con frecuencia en formato bilingüe.

Es posible pensar que en ambas editoriales la traducción es estratégica. La definición de la traducción como una práctica estratégica es un a priori, en la medida en que, como lo observa Maria Tymoczko «la traducción no se sitúa en un espacio neutral (...) ya sea que consideremos los agentes de la traducción, los procesos o los productos. Todo está éticamente, políticamente e ideológicamente posicionado» (296). Lawrence Venuti apuesta a la ubicuidad del término «estrategia» cuando señala que las mismas se relacionan con «la tarea básica de elegir un texto extranjero a traducir y de establecer un método para traducirlo», tareas determinadas por factores culturales, económicos y políticos (Venuti 1998:240).

Más allá del carácter estratégico que expone toda traducción, hay en el caso de Bajo la Luna y Gog y Magog —al igual que en el de otras editoriales literarias inde-

⁵ A continuación se enumeran, por año, los títulos de poesía traducida publicados por Gog y Magog hasta el momento (se excluyen de la lista los títulos de poesía eslovena, que se consignan en la nota 7). Puede consultarse un ordenamiento de los mismos en relación con las lenguas de traducción en Venturini (2014a): *La lengua de las humaredas*, de Pierre-Albert Jourdan (2008, traducción de Julia Azaretto); *Dónde está mi patria*, de Pier Paolo Pasolini (2008, traducción de Vanna Andreini); *Todas las palabras para decir roca*, de Gary Snyder (2010, traducción de Bárbara Belloc); *Ventanas altas*, de Philip Larkin (2010, reedición de la traducción de Marcelo Cohen); la obra *Las tetas de Tiresias*, de Guillaume Apollinaire (2010, reedición de la traducción de Jorge Fondebrider publicada originalmente en la revista *Diario de poesía*); *Me va a gustar el siglo XX*, de Mark Strand (2011, traducción de Ezequiel Zaidenweg); *Infierno* de Dante Alighieri (2011, traducción de Jorge Aulicino); la antología *Un país mental. 100 poemas chinos contemporáneos* (2011, selección y traducción de Miguel Ángel Petrecca); *Una ciudad blanca*, de James Schuyler (2012, traducción de Laura Wittner); *A ciento ochenta grados*, de Samira Negrouche (2012, traducción de Carlos Alvarado Larroucau); *Abrir una caja*, de Richard Gwyn (2013, traducción de Jorge Fondebrider); *Ravenalas y otros poemas*, de Horacio Costa (2013, traducción de Cristian De Nápoli); *El hombre cuya mano izquierda pensaba que era un pollo*, de Tiffany Atkinson (2013, traducción de Inés Garland y Silvia Camerotto).

⁶ A continuación se enumeran, por año, los títulos de poesía traducida publicados por Bajo la Luna hasta el momento (se excluyen de la lista los títulos de poesía coreana, que se consignan en la nota 8). Puede consultarse un ordenamiento de los mismos en relación con las lenguas de traducción en Venturini (2014a): *El libro del haiku* (2005, 2006, 2010, 2012, traducción de Alberto Silva); *Té de manzanilla & otros poemas* de Katherine Mansfield (2006, traducción de Mirta Rosenberg y Daniel Samoilovich); *La pasión del exilio. Diez poetas norteamericanas del siglo XX* (2007, traducción de María Negroni); *Confesiones de una Gioconda & otros poemas*, de Anne Talvaz (2008, traducción de Mirta Rosenberg y Jaime Arrambide); *Peter Street & otros poemas*, de Peter Sirt (2008; traducción de Jorge Fondebrider y Gerardo Gambolini); *Lejos de la tierra & otros poemas*, de Herman Melville (2008, traducción de Eric Schierloh); *Epígrafes para la lectura de un diario*, de Valerio Magrelli (2008, traducción de Guillermo Piro); *Clinica del abandono*, de Alda Merini (2008, traducción de Delfina Muschiatti); *Irlandesas. 14 poetas contemporáneos* (2011, traducción de Leonor Silvestri) y la antología *6 poetas de Argentina & 6 poetas del Brasil* (2011, traducción de Teresa Arijón).



pendientes argentinas— una política de traducción que adquiere una enorme visibilidad. Gideon Toury define a la política de traducción como aquellos factores «que regulan la elección de tipo textual, o de cada texto en particular, que se van a importar mediante traducción a una cultura o lengua concreta en un momento determinado. Se podrá afirmar que existe tal política cuando se comprueba que la elección no es aleatoria» (100); definición que coincide con uno de los sentidos que Patricia Willson le asigna al término:

en un sentido restrictivo del concepto, todas las formas institucionales de decisión sobre lo que se traduce; por ejemplo, los programas estatales de apoyo a la traducción de libros. Sin embargo, es evidente que las formas institucionales de decisión abarcan mucho más que las políticas públicas, y tienen una dimensión económica relacionada con la estructura de las industrias y los mercados culturales y, en general, con aquellas instituciones y agentes (sean públicos o privados) con poder de disposición sobre la producción y la circulación material de traducciones. (89)

Esa elección «no aleatoria» que señala Toury, ligada a ese «poder de disposición sobre la producción y circulación de traducciones» son centrales, aunque es necesario hacer dos observaciones breves. Por un lado, el carácter no aleatorio de las elecciones no se comprueba de la misma manera en todos los títulos de un catálogo: en algún punto, la traducción es azarosa, algo que se vincula directamente con la importancia que tienen los traductores mismos como antenas de lo nuevo, como descubridores de los autores que las editoriales deciden traducir. Lo señala Julia Sarachu, editora y traductora de Gog y Magog: «Elegimos a los autores pero sólo hasta cierto punto: es más que nada la relación personal con los traductores la que nos lleva a los poetas» (Venturini 2013c). Aunque las inclusiones siempre guarden coherencia con la propuesta editorial de un sello, la traducción también cumple, por sobre su función literaria, una función más superficial, acumulativa, *acopiadora*: la novedad no puede despegarse del todo de una lógica cuantitativa o de adición que sentencia que lo nuevo es todo aquello que pueda sumarse a un acervo. No obstante, hay otros momentos en que la sintaxis de los títulos de un catálogo hace emerger, con una claridad absoluta, una intencionalidad. Por otro lado, hablar de «poder» en el caso de las editoriales literarias independientes tal vez suene demasiado ambicioso, aunque en realidad tengan una capacidad indiscutible de decisión sobre los autores que se traducen y que se ponen en circulación: estas editoriales, más que otras, forman lectores de literatura, construyen gustos, canonizan nombres de autor.



Gog y Magog y Bajo la Luna implementan, entonces, una política de traducción que apuntala a otra política, una política propia de la edición. Si bien estas políticas son también planeadas por las grandes editoriales transnacionales, en el caso de estos sellos las mismas adquieren un carácter ostensiblemente excéntrico.

¿Por qué es posible afirmar que estas políticas de traducción son estratégicas o, al menos, lo suficientemente sistemáticas como para exponer cierta intencionalidad? ¿Por qué podrían caracterizarse como ex-céntricas? Ante todo, porque es una operación que los mismos editores reconocen llevar a cabo (Venturini 2014b): hay una estrategia de resistencia ante un estado hegemónico de la edición, caracterizado por la primacía de los sellos editoriales transnacionales que imponen una lógica en la producción y circulación del libro —aumento desmesurado de la cantidad de títulos publicados, tiradas reducidas, política de rotación rápida—, es decir, «una lógica de libros desechables producidos de manera masiva» (Colleu:89). Podría pensarse que lejos de constituir una estrategia, esta resistencia es estructural, orgánica a la posición que estos sellos pequeños y medianos, independientes, ocupan en la jerarquía de la industria editorial; la resistencia sería, entonces, más una conducta impuesta por una situación de asimetría que un planeamiento. No obstante, esa resistencia se vuelve estratégica cuando se complementa con otra estrategia de la que no puede dissociarse, una estrategia de orden literario y estético, que ve en la traducción la vía para importar autores que sean novedosos en términos escriturarios:

Nuestra idea fue volver accesible una cantidad de material —de autores y de textos— que son difíciles de conseguir. Pero además, la idea es enriquecer la propia lengua y la poesía contemporánea argentina a través de la incorporación de otras poéticas, del contacto con otras poéticas. (Venturini 2013c)

Estas editoriales diseñan sus catálogos a través de un trabajo con los intersticios del repertorio y del patrimonio editorial, un trabajo destinado a cubrir huecos: si hay que publicar lo que otros no publicaron ni publicarán, no es por una desesperada maniobra comercial —demasiado ingenua y condenada *a priori* al fracaso— sino porque un nuevo título implica, al mismo tiempo, una toma de posición, un pronunciamiento frente a un estado de situación y una apuesta al valor de lo que la literatura vernácula no tiene, de lo que podría tener resonancias en la escritura literaria local. Esto debe ser comprendido a la par de la visibilización que estas editoriales llevan a cabo de la obra de poetas y narradores argentinos nóveles o poco conocidos.



En una investigación pionera sobre el campo editorial francés, Pierre Bourdieu marcó en la cartografía de las editoriales literarias francesas una fractura: la polarización entre los pequeños editores y los grandes editores comerciales, un hiato que aún se mantiene. Para Bourdieu, la práctica de la traducción es un factor clave en la confirmación de ese hiato, porque mientras los pequeños editores «actúan como descubridores que invierten su competencia cultural y lingüística en la búsqueda de obras de vanguardia escritas en las lenguas raras de pequeños países» (256), los grandes editores comerciales publican best-sellers internacionales, en general anglosajones, y ven en la literatura extranjera «uno de los objetos de inversión económica más fructífera» (256). Más allá de la pregunta por la correspondencia entre el estado del campo literario francés de fines de los 90 y el campo editorial en el que funcionan las editoriales que me interesan, la observación de Bourdieu es productiva para pensar el modo en que un conjunto de sellos —entre los que aparecen Gog y Magog y Bajo la Luna— piensan y practican la traducción. En la misma línea de una sociología de la traducción, Gisèle Sapiro ha reconocido la existencia de dos polos en la producción de traducciones:

El espacio de la literatura traducida se estructura entre un circuito de gran producción y un circuito de producción restringida. Mientras que el circuito de gran producción se caracteriza, de un lado, por la concentración lingüística en torno de la lengua dominante que es el inglés, y del otro, por la dispersión de autores, el circuito de producción restringida está marcado, contrariamente, por la relativa concentración de autores y la diversificación de lenguas, en el seno de las cuales el inglés está subrepresentado. (2008:208)

Si retomo el diagnóstico de Bourdieu y la constatación de Sapiro es porque ambos señalan un patrón en el ejercicio de la traducción que tiene especial trascendencia en las dos editoriales de este trabajo: la apuesta por las lenguas menores, por las «pequeñas lenguas» del espacio literario mundial (Casanova:334). En los títulos de poesía extranjera de Gog y Magog y Bajo la Luna, las lenguas más traducidas históricamente —como el inglés, el francés o el italiano— están a la par de otras lenguas casi sin tradición en las prácticas traductoras argentinas, como el esloveno o el coreano. La elección de estas lenguas menores, raras, se relaciona directamente con la apuesta a la importación de autores poco o nunca traducidos en nuestro país y la creación de un «nicho», al mismo tiempo, exclusivo y excéntrico. Hay ejemplos de



sobra. Los más de veinte títulos de poesía eslovena publicados Gog y Magog,⁷ que reconstruyeron en castellano una tradición poética hasta el momento ajena al lector argentino, que va desde Simon Gregorčič (1844–1906), el poeta del folklore esloveno, hasta la joven poesía eslovena, con nombres como Jana Putrle Srdić (1975). La incipiente colección de poesía y narrativa coreana contemporánea en *Bajo la Luna*,⁸ que acercó, gracias al trabajo de un «importador» —Oliverio Coelho— algunos títulos de una literatura que ya había ingresado en nuestro país, sobre todo por parte de otra editorial independiente.⁹ A la par de estos corpus de literaturas nacionales, aparecen otros poetas que escriben en lenguas de traducción más consolidadas —inglés, francés, italiano— pero nunca traducidos o parcialmente traducidos (en páginas de revistas o antologías) en nuestro país: Valerio Magrelli, Anne Talvaz, Tiffany Atkinson, Peter Sirr, Richard Gwyn o Alda Merini, entre otros.

En todos los casos, como intenté exponerlo en un análisis reciente (Venturini 2013b), hay una operación de legitimación de cada nuevo autor que se lleva a cabo ya desde la periferia de la traducción, en el dispositivo paratextual de cada libro:

⁷ Los títulos de poesía eslovena publicados por Gog y Magog hasta el momento son: *Poesía eslovena contemporánea* (2006, varios traductores); *Mariposas*, de Brane Mozetič (2006, traducción de Marjeta Drobnič); *El imán del poeta*, de Simon Gregorčič (2008, traducción de Julia Sarachu); *El fin comenzará por los suburbios*, de Peter Semolič (2008, traducción de Pablo Fajdiga); *La tierra desolada*, de Alojzij Gradnik (2009, traducción de Julia Sarachu); *Ventanas nuevas* de Primož Čučnik (2010, traducción de Pablo Fajdiga); *Las odas inacabadas*, de Aleš Debeljak (2010, traducción de Barbara Pregelj e Iván Reymóndez); *La moneda de plata*, de Alojz Ihan (2010, traducción de María Florencia Ferre); *Mujer ajeno*, de Svetlana Makarovič (2010, traducción de Julia Sarachu, con la colaboración de Mojca Jesenovec); *Poesía en holograma*, de Edvard Kocbek (2011, traducción de Julia Sarachu); *Banalidades*, de Brane Mozetič (2011, traducción de Pablo Fajdiga); *Puede pasar cualquier cosa*, de Jana Putrle Srdić (2011, traducción de Bárbara Pregelj) y *No palabras*, de Taja Kramberger (2013, traducción de Barbara Pregelj en colaboración con Gemma Santiago Alonso).

⁸ Los títulos de poesía coreana publicados por *Bajo la Luna* hasta el momento son: *Autobiografía de hielo* de Choi Seung-Ho (2010, traducción de Kim Un-kyung, revisada por Oliverio Coelho); *No brilla la luz verdadera* de Hwang Ji-Woo (2011, traducción de Yong-Tae Min); *El tiempo humano* de Mu-san Baek (2011, traducción de Sun-me Yoon) y *Papel*, de ShinDal-Ja (2012, traducción de Kim Un-kyung). Es importante destacar que esta incipiente colección se completa con títulos de narrativa coreana contemporánea: *Mandala*, de Seongdong Kim (2011, traducción de Kim Chang-Min); *Tengo derecho a autodes-truirme*, de Kim Young-Ha (2011, traducción de Kim Hyeon-kyun y Jung Hye-ri); *Nueve pares de zapatos*, de Yun Heung-Gil (2012, traducción de Song Byeong-Sun) y *La vegetariana* (2012, traducción de Sun-Me Yoon). A su vez, el catálogo incluye otro título que complementa los anteriores: *15 códigos de la cultura coreana*, de Kim Yeolgyu (2012, traducción de Antonio J. Doménech del Río).

⁹ En realidad, en la publicación de *Ji-Do. Antología de la narrativa coreana contemporánea* (Santiago Arcos, 2009) intervinieron los mismos nombres que volverán a aparecer en la colección de *Bajo la Luna*, entre otros: Oliverio Coelho y Kim Un-Kyung.



portadas, contratapas, solapas y, por supuesto, notas introductorias y prólogos. El «componente paratextual» resulta crucial en la medida en que contribuye, tanto como la traducción misma, a «modelar la imagen de lo extranjero» (Willson 2004:29): desde información bio–bibliográfica hasta comentarios críticos de extensión variable, toda la información distribuida en estos emplazamientos construye un marco de lectura para la poética en cuestión.

Un título interesante en relación con algunas de las cuestiones que repasé en este apartado es *El libro del haiku*, publicado por Bajo la Luna. Se trata de una antología de haikus preparada por Alberto Silva con la colaboración de tres especialistas (Seiko Ota, Masako Kubo y Tamiko Nakamura). El libro es una apuesta fuerte a la publicación de una literatura de circulación restringida, aun cuando el haiku sea un género poético ya célebre, un clásico «que ha hecho escuela, tanto estilística como temáticamente» (Silva:331). No es menor el dato de que en la antología cada haiku aparece en castellano, en *kanji* (escritura ideogramática) y en *romaji* (escritura japonesa en caracteres romanos), porque a la vez que habla del cuidado en la edición, pone en primer plano la materialidad de esa lengua ajena que se promociona. El volumen tiene un aparato paratextual exhaustivo: la introducción expone las particularidades del género japonés y presenta una «mecánica de traducción», e incluye un glosario de términos relacionados con el haiku y una «breve bibliografía anotada». El libro se cierra con un extenso apéndice —más de 150 páginas— que vuelve sobre el origen y los tópicos centrales del haiku. Estos paratextos modelan sin duda la imagen de lo extranjero, presentan una imagen de la poesía y la cultura japonesas (el apéndice es el lugar para esta operación: leer, a partir de un género poético, una cultura) y muestran que la traducción asume así una tarea enciclopédica y crítica, que se suma a su función literaria: *El libro del haiku* es, al mismo tiempo, una antología poética y un tratado sobre el género.

A su vez, *El libro del haiku* ostenta un lugar central en el catálogo de Bajo la Luna. Con dos ediciones —una tercera en camino— y dos reimpressiones, el libro es, según palabras del editor, un «título inoxidable» (Venturini 2014b) que ya lleva más de 5.000 ejemplares vendidos. El libro más vendido de Bajo la Luna es un libro de poesía, un libro de haikus. La cifra puede no impresionar si se la compara con algunos best-sellers (que superan ese número en su tirada inicial) pero es una cifra trascendente no sólo porque las pequeñas editoriales hacen tiradas que oscilan entre los 200 —o menos— y los 500 ejemplares, sino porque marca el modo en que estos proyectos editoriales lograron instalarse a lo largo de los años —la primera edición es de 2006— y cuentan con un número constante de lectores.



Tal vez esa presencia firme como otro polo de la edición sea el resultado de su militancia, la militancia de la que habla Gilles en ese manifiesto que es *La edición independiente como herramienta protagónica de la bibliodiversidad*—libro que se publicó en Argentina gracias a un programa francés de ayuda a la publicación, entre otras colaboraciones—, cuando define la figura del «editor independiente de creación»:

El editor independiente de creación es militante, activo. Su producción es reivindicativa: los criterios de calidad priman sobre los de rentabilidad. Puede exigirse de este editor que sea su política editorial la que condicione su política comercial y oriente sus decisiones económicas, y no a la inversa. (Colleu:108)

Es una definición un poco romántica, es cierto, pero consigue poner en evidencia un hecho básico: sellos como Gog y Magog y Bajo la Luna no entienden la edición sino como una forma de entusiasmo, que no reniega de lo económico, pero que aspira a otro tipo de intervención, una intervención en la definición misma de la literatura. Por eso traducen.

Bibliografía

- Botto, Malena** (2006). «1990–2000. La concentración y la polarización de la industria editorial», en José Luis De Diego, director. *Editores y políticas editoriales en Argentina, 1880–2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 209–249.
- Bourdieu, Pierre** (1990). «Una revolución conservadora en la edición». *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba, 1999, 159–170. Traducción de Alicia Gutiérrez.
- Casanova, Pascale** (1999). *La República mundial de las letras*. Barcelona: Anagrama, 2001. Traducción de Jaime Zulaika.
- Colleu, Gilles** (2004). *La edición independiente como herramienta protagónica de la bibliodiversidad*. Buenos Aires: la marca editora, 2008. Traducción de Víctor Goldstein.
- González, Gladys y Felipe Moncada Mijic** (Eds.) (2012). *Encuentro chileno de editoriales independientes. Propósitos y experiencias*. Santiago de Chile: Ediciones Inubicalistas.



- Lerman, Gabriel** (2013). «Convergencia tecnológica, pueblo y nación», en Sebastián Pereyra y otros, editores. *La grieta. Política, economía y cultura después de 2001*. Buenos Aires: Biblos, 223–235.
- Sapiro, Gisèle** (Ed.) (2008). *Translatio. Le marché de la traduction en France à l'heure de la mondialisation*. París: CNRS.
- . (2014). «Inégalités et rapports de force sur le marché mondial de la traduction» [en línea]. *Bibliodiversity. Journal of Publishing in Globalization* 3. Consultado el 10 de mayo de 2014 en <http://www.alliance-editeurs.org/translation-and-globalization-924?lang=fr>
- Silva, Alberto** (2006). *El libro del haiku*. Buenos Aires: Bajo la Luna, 2012.
- Szpilbarg, Daniela y Ezequiel Saferstein** (2012). «El espacio editorial “independiente”: heterogeneidad, posicionamientos y debates. Hacia una tipología de las editoriales en el período 1998–2010» [en línea]. *Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el libro y la Edición*. Consultado el 13 de abril de 2014 en <http://www.memoriafahce.unlp.edu.ar/>
- Toury, Gideon** (1995). *Los estudios descriptivos de la traducción y más allá. Metodología de investigación en estudios de traducción*. Madrid: Cátedra, 2004. Traducción de Rosa Rabadán y Raquel Merino.
- Tymoczko, Maria** (2006). «Translation, ethics, and ideology in the age of globalization», en Assumpta Camps y Lew Zybatow, editores. *Traducción e interculturalidad. Actas de la conferencia internacional «Traducción e Intercambio cultural en la época de la globalización»*. Bélgica: Peter Lang, 2008, 285–302.
- Venturini, Santiago** (2013a). «La poesía extranjera en los catálogos de editoriales literarias independientes en Argentina (2002–2011): conjeturas iniciales», en Ana-lía Gerbaudo y otros, coordinadores. *I Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: UNL, 133–139.
- . (2013b). «Márgenes de la traducción: paratextos en los títulos de editoriales independientes de poesía en Argentina (2003–2013)» [en línea]. *1611. Revista de historia de la traducción* 7. Consultado el 20 de mayo de 2014 en <http://www.traduccionliteraria.org/1611/num/07.htm>
- . (2014a). «Un catálogo excéntrico: editoriales literarias independientes y poesía traducida en la Argentina de la última década». *Transfer* 8, 1–2. En prensa.
- Venuti, Lawrence** (1995). *The Translator's Invisibility*. London and New York: Routledge.
- . (1998). «Strategies of translation», en Mona Baker, editora. *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* (1º Ed.). New York: Routledge, 240–244.



Willson, Patricia (2004). *La Constelación del Sur*. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX. Buenos Aires: Siglo XXI.

---. (2013). «La traducción y sus discursos: apuntes sobre la historia de la traductología». *Exlibris* 2, 82–95.

Entrevistas

Balaguer, Miguel (2011). «Conversando con el editor Miguel Balaguer de Bajo la Luna» [en línea]. Consultado el 13 de septiembre de 2014 en

<https://www.youtube.com/watch?v=cE3iBMrksTM&list=UUskTGrgYsIIInBt4VFSmXBbw>

Venturini, Santiago (2013c). «Mis traducciones son parte de mi obra». Entrevista a la editora, traductora y escritora Julia Sarachu. *Bazar Americano* 43. Consultado el 13 de mayo de 2014 en

<http://www.bazaramericano.com/reportajes.php?cod=27&pdf=si>

---. (2014b). «Nuestro libro más vendido es un libro de poesía traducida» [en línea]. Entrevista al editor Miguel Balaguer. *Bazar Americano* 48. Consultado el 22 de agosto de 2014 en <http://bazaramericano.com/reportajes.php?cod=31&pdf=si>



Relatoría Segundo Coloquio Cedintel

MARÍA FERNANDA ALLE

Universidad Nacional del Litoral – Universidad Nacional de Rosario – CONICET
yfernandaa@hotmail.com

DANIELA GAUNA

Universidad Nacional del Litoral – CONICET
dgauna@unl.edu.ar

Este segundo coloquio del Centro de Investigaciones Teórico–Literarias (Cedintel) fue concebido para constituir un espacio de aprendizaje. El modo de organización del mismo posibilitó que esa concepción tomara forma en estos dos días de intenso trabajo pues la exposición académica se estructuró tomando en consideración el diálogo y la discusión. Así, luego de la breve exposición de los ponentes de sus trabajos (enviados previamente a la totalidad de los miembros del Cedintel), los comentadores —Marcela Arpes, Isabel Molinas, Rossana Nofal, Marcelo Topuzian— señalaron puntos en la argumentación en la que encontraban problemas no resueltos o situaciones paradójales, plantearon interrogantes respecto de las categorías teóricas involucradas así como también prestaron especial atención al modo en que los expositores articularon las diversas categorías teóricas y su potencialidad (o limitación) en relación con el corpus construido. Asimismo, indicaron posibles relaciones que los textos de los expositores podrían sostener con otros textos literarios, categorías teóricas o investigaciones en curso y cuyas inclusiones podrían iluminar zonas consideradas productivas. En síntesis, mediante una lectura atenta y minuciosa examinaron los supuestos epistemológicos, teóricos y críticos subyacentes en el trabajo entendiendo el «error» como parte de un proceso de investigación; proceso en el cual investigadores formados pueden realizar aportes que contribuyan a promover la potencia del pensamiento. Este posicionamiento ético de los comentadores propició que se estableciera un ambiente de permeabilidad a la escucha, de interpelación y discusión.

Por lo expuesto, como representantes del Cedintel, agradecemos a los comentaristas el esfuerzo y la dedicación. Asimismo, es de destacar que el coloquio también pudo funcionar como lugar de aprendizaje por el compromiso que los expositores mostraron al leer los trabajos de sus compañeros, ya que esto posibilitó que se realizaran intervenciones puntuales.



En segundo lugar, respecto de los trabajos en sí cabe remarcar que no obstante la aparente dispersión de temáticas, todos ellos contribuyen a afianzar líneas de investigación en curso y que constituyen en nuestra comunidad académica áreas a desarrollar y promover: los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje en proyectos de extensión, la escuela media, los institutos terciarios y la universidad así como la relación entre estos procesos y el contexto en el que estos se gestan y se desarrollan; los modos de construir el conocimiento en el campo de la teoría literaria, la interrogación en sus diferentes niveles de los conceptos y categorías teórico-críticas con los cuales pensamos la literatura y las artes, las problemáticas de la literatura argentina, latinoamericana y española en autores y obras puntuales y en su relación con la tradición.

En la reflexión sobre el conjunto de exposiciones se hizo evidente que todas ellas exhiben procesos de investigación. Así, tanto los trabajos iniciales como los de avance y los de comunicación de resultados finales se enmarcaron como parte de un trabajo de largo aliento que da cuenta de un recorrido realizado, de una formación en el área y en los protocolos de la investigación.

Algunas cuestiones a considerar en la realización del tercer coloquio son:

- La necesidad de que los expositores respeten el tiempo estipulado de exposición de los trabajos con el objeto de evitar la prolongación de la mesa más allá del horario establecido. Sobre este particular, se sugirió que el período de exposición podía ampliarse a siete minutos.

- El envío de los trabajos con el agregado de notas al pie que den cuenta del proceso de investigación previo llevado a cabo por el expositor, a fin de evitar que el comentador focalice su comentario en categorías o situaciones de análisis nodales en el trabajo pero que se encuentran poco desarrolladas y no explicitadas debido a que el autor las ha definido y circunscripto en comunicaciones previas.

- La explicitación a los comentadores intervinientes de las pautas de exposición, sobre todo respecto del tiempo estipulado para la devolución de cada uno de los trabajos.

Las propuestas que surgieron durante el desarrollo de las jornadas en relación con la próxima edición son:

- Sobre la base de las exposiciones observadas, surgió como evidente que resultaba más productivo en cuanto al diálogo que los ponentes se focalizaran en las hipótesis y conclusiones del trabajo enviado previamente, antes que en la contextualización del mismo.



- El envío conjunto del resumen y el trabajo a efectos de conformar mesas definitivas y de este modo evitar modificaciones en la organización de las mesas.

- En relación con los días disponibles para realizar el coloquio y atendiendo a que muchos investigadores de este centro no expusieron en esta edición y a la continua expansión numérica de los integrantes del mismo, desde el Espacio de Investigación para estudiantes del Cedintel (cuyas responsables son Pamela Bórtoli, Daniela Gauna y Ángeles Ingaramo) se propone la realización de una jornada en la que estudiantes avanzados (pertenezcan o no al Cedintel) presenten trabajos directamente relacionados con las áreas incluidas en el Centro. Esta jornada incluiría también la figura del comentador a efectos de que los estudiantes se beneficien de la mirada de un investigador experto que pueda realizar aportes sustanciales en el proceso de investigación iniciado por el alumno.

Asimismo, esta jornada incluiría dos paneles cuyas temáticas se vinculan a intercambios y discusiones que se desarrollaron durante estos dos días. La primera tendría por tema el análisis y reflexión del lugar de las metodologías en el área de la teoría y las literaturas. Se hizo evidente, a partir del intercambio de ideas sobre esta cuestión entre Analía Gerbaudo y Hugo Echagüe (ambos profesores a cargo de Teoría I y Teoría II, respectivamente), que este aspecto constituye un nudo problemático pero al mismo tiempo nodal en el desarrollo de trabajos en nuestra área de trabajo: cómo pensar e instrumentar hoy el espacio de la metodología en la investigación académica.

El segundo panel retomaría la cuestión mencionada por Marcela Arpes a raíz del trabajo presentado por el profesor Hugo Echagüe en el cual daba cuenta del recorrido del grupo de investigación (CAI+D 2005) a su cargo durante el período 2005–2009. Arpes destacaba la relevancia de pensar el trabajo de investigación desde el espacio de comunidad y, en consonancia, la importancia de considerar la potencialidad de los errores críticos en la práctica investigativa. En este sentido, la realización de un panel en el cual profesores–investigadores expongan acerca de dificultades y obstáculos con los que se encontraron en diferentes momentos de la consecución del trabajo emprendido, contribuiría a que los estudiantes puedan acceder al relato de una experiencia concreta y no sólo a sus resultados.

Por último, queremos cerrar esta relatoría con una breve reflexión y reconocimiento. Este coloquio fue en todos los sentidos un logro para nosotros como grupo y en tanto comunidad de conocimiento. Paulatinamente crecemos gracias al trabajo, dedicación y esfuerzo de cada uno de los integrantes pero, sobre todo, al compañerismo que hace que privilegiemos —más allá de logros individuales— la construcción colectiva. Necesario entonces es reconocer que ese compañerismo no se



hubiera gestado sin la generosidad demostrada en sus actos por la directora y el co-director del Cedintel.