

# **SEXTO COLOQUIO DE AVANCES DE INVESTIGACIONES DEL CEDINTEL**

---

**GERMÁN PRÓSPERI**  
(COMPILADOR)

Sexto Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL / María Belen Bernardi ... [et al.] ;  
compilado por Germán Prósperi. - 1a ed. - Santa Fe : Universidad Nacional del Litoral.  
Facultad de Humanidades y Ciencias, 2019.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-692-191-6

1. Investigación. 2. Literatura. 3. Didáctica. I. Bernardi, María Belen. II. Prósperi,  
Germán, comp.

CDD 807

© Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias

<http://www.unl.edu.ar>

Publicación de acceso abierto

  
Centro de Investigaciones  
**CEDINTEL** Teórico Literarias

**Junta del Cedintel**

Germán Prósperi, Isabel Molinas, Santiago Venturini,  
Daniela Fumis, Hugo Echagüe



Rector

*Enrique Mammarella*

Decana Facultad Humanidades y Ciencias

*Laura Tarabella*

## **Sexto Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL**

# Índice

## Trabajos presentados

- **1.** La apuesta teórica del hispanismo transatlántico: perspectivas críticas y propuestas de abordaje  
*María Belén Bernardi*
  
- **2.** Género y literatura en la escuela. El caso *Antinomias. Historias de una literatura (2015)*  
*Pamela V. Bórtoli*
  
- **3.** La trayectoria como agente de Juan Rodolfo Wilcock en revistas literarias y culturales de Italia. Algunos aspectos de su intervención en *Tempo presente (1956–1961)*  
*Jeremías Bourbotte*
  
- **4.** La pulsión de imagen. El autor en el cine y en la literatura  
*Hugo Echagüe*
  
- **5.** Infancia y transición en la narrativa española contemporánea  
*Daniela Fumis*
  
- **6.** Sin la pretensión de una cartografía. Notas sobre la enseñanza de Saer en la universidad argentina (1984–2003)  
*Analía Gerbaudo*
  
- **7.** Por el cuentito: revisando preguntas recientes de la didáctica de la literatura en Argentina  
*Sergio Peralta*
  
- **8.** Figuraciones de la infancia *queer* en la literatura española contemporánea  
*Germán Prósperi*
  
- **9.** Las técnicas de la felicidad, los procedimientos del goce: Enrique Pezzoni y la traducción  
*Cristian Ramírez*

- **10.** Las puestas en escena del autor. Las autopoéticas en la construcción del proyecto autorial de Benjamín Prado  
*María Julia Ruiz*
  
- **11.** Debates sobre la lengua en conferencias universitarias (UNL, 1948–1962)  
*Lucila Santomero*
  
- **12.** Trayectos de una investigación en curso: una introducción a las *figuraciones de la niñez* o los *dibujos imaginativos de infancia* en la obra de dos poetas españoles contemporáneos  
*Gabriela Sierra*
  
- **13.** La literatura en el currículum universitario: prácticas y conjeturas  
*Marcela Zanin y Paola Piacenza*
  
- **14.** Relatoría del VI Coloquio del CEDINTEL  
*Verónica Gómez y Cristian Ramírez*



# La apuesta teórica del hispanismo transatlántico: perspectivas críticas y propuestas de abordaje

MARÍA BELÉN BERNARDI

IECH – CEDINTEL – CONICET / UNL – UNR

mariabelenbernardi@gmail.com

## Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un balance de los principales aportes y objeciones que, desde diferentes instituciones y ámbitos académicos argentinos, españoles y norteamericanos, se han realizado en torno a los denominados «estudios transatlánticos» como un modo de concebir el hispanismo en la actualidad. Centraremos nuestra atención en las propuestas teóricas y metodológicas que, de manera general, permitan abordar obras y autores en los que se manifiesta una voluntad explícita de problematizar y trascender las fronteras literarias nacionales, para luego vincular dichas perspectivas, de manera específica, con el corpus delimitado en nuestro proyecto de investigación doctoral, actualmente en curso.

*Palabras clave:* estudios transatlánticos / hispanismo / interdisciplinariedad / literatura nacional / teoría literaria



## Introducción

La presente contribución intenta realizar un mapeo sucinto de las principales perspectivas y líneas teóricas que, en la actualidad, configuran el complejo y polifónico escenario de los estudios hispánicos, entendidos como un «campo ampliado» (Prósperi 2016:10) que se nutre de los cruces y los diálogos entre las literaturas argentina, latinoamericana y española, de las diferentes opciones teórico–metodológicas asumidas para su abordaje y de las variadas áreas disciplinares que en él confluyen. De esta manera, la delimitación de zonas de contacto que permitan repensar las distintas instancias de escritura, recepción y crítica literarias se torna una tarea imprescindible para la construcción de un horizonte plural en el ámbito del hispanismo. De acuerdo con Prósperi,

la necesidad de pensar un triángulo literario (la literatura escrita en España, en América Latina y en español en Estados Unidos) a ambos lados del Atlántico, parece afianzarse como un modo productivo de analizar nuestros corpus no sólo en sus cruces con otras geografías sino en su especificidad histórica y lingüística. (2015:130)

Se trata del tipo de enfoque de los estudios literarios que, desde el polo estadounidense, Julio Ortega impulsa desde mediados de los años 90 a partir del «Proyecto transatlántico», en la Universidad de Brown. Este se nutre de los aportes de los estudios culturales y poscoloniales (a la vez que señala zonas por ellos desatendidas),<sup>1</sup> para forjar un nuevo hispanismo internacional que recupere la textualidad de «los contactos, intercambios, negociaciones, cruces y mezclas de los lenguajes culturales que construyen espacios de afincamiento y estrategias de migración, dispositivos de articulación y prácticas de entramado y anudamiento» (Ortega 2010:10). De este modo se construye una mirada que pretende trascender las fronteras nacionales desde las que históricamente se han abordado los textos literarios, para atender a los procesos de migración, nomadismo y mestizaje en un recorrido que, signado por relaciones hegemónicas de diversa índole, comienza desde los tiempos de la conquista,<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Ortega (2010), «mientras los estudios culturales privilegiaron la transparencia de los objetos que leyeron para desmontar las tramas ideológicas, los estudios poscoloniales, por su parte, revelaron los procesos de modernización compulsiva naturalizados por una política del mercado como hegemonía global y la crítica de la subalternidad, a su turno, denunció el sojuzgamiento y la violencia de los sujetos bajo los poderes de control» (10).

<sup>2</sup> Respecto de este hecho, que continúa generando suspicacias de distinto orden, Macciuci destaca que «pese al estigma del “imperio”, hubo intentos desde la península de replantear las relaciones hispanoamericanas después de la independencia que merecerían revisarse en sus justos términos y en el actual tablero internacional. Aunque la preocupación latinoamericanista española sea “peculiar” y “muy errática”



pasando por el barroco,<sup>3</sup> el modernismo, las vanguardias, los exilios, el *boom* latinoamericano, hasta llegar a una contemporaneidad en que la globalización y los avances tecnológicos y comunicacionales han intensificado los fenómenos de movilidad, de descentramiento nacional y de intercambio cultural.

Frente a este escenario, desde distintos centros de investigación académicos provenientes de la triangulación transatlántica anteriormente mencionada se nuclean ejes de debate que tienen como objetivo la reflexión en torno al propio campo disciplinar del hispanismo y que, en el caso específico de su vertiente argentina, reviste la particularidad de que «históricamente se constituyó de manera problemática, al menos en lo que respecta a su origen peninsular» (Prósperi 2015:129).

Por consiguiente, nos proponemos recuperar los principales aportes que desde dichos ámbitos institucionales españoles, norteamericanos y argentinos se han realizado en torno a los estudios transatlánticos, así como también las voces críticas más relevantes, cuyas objeciones podrán contribuir en lo sucesivo no solo a afinar y corregir los aspectos que sean necesarios sino a incorporar nuevas perspectivas y categorías que redunden en un mayor alcance y potencialidad de interpretación de un campo crítico que se encuentra «en construcción» (Ortega 2015:41).

### «Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlánticos»

Bajo este título reúne Ortega en 2010 una serie de ensayos que buscan redefinir los cánones literarios y los procedimientos críticos históricamente asumidos desde el ámbito del hispanismo en pos de forjar una «práctica teórica compartida» (9) más plural, horizontal y dialógica que, desde su misma configuración descentrada, abarque una multiplicidad de latitudes y disciplinas.

Propone una metodología que busca organizar mapas rizomáticos a partir de una estrategia transdisciplinaria que, a partir del cotejo de los materiales textuales, permita delinear una «trama de articulaciones para conceptualizar las categorías y desarrollar hipótesis capaces de dar forma y validación a una lectura productiva que busca resignificar el trabajo literario» (Ortega 2010:11), respondiendo al reordenamiento

---

(Álvarez 2002) sería enriquecedor superar los recelos coloniales y los paternalismos postimperiales que prosperaron en cada orilla después de la independencia para volver al pensamiento de Unamuno, Blasco Ibáñez, Ortega, de Torre, Castro, Max Aub, Abellán...» (2).

<sup>3</sup> En relación con esto, Ortega (2011) plantea que «no en vano este hispanismo internacional recobra las lecciones de acopio de Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Mariano Picón Salas y José Lezama Lima, quienes imaginaron un Barroco de entremares, la primera textualidad de una laboriosa diferencia, radical y crítica».





de un mundo contemporáneo atravesado por nuevas modalidades de intercambio cultural, por una nueva circulación y acopio de la información, por nuevas lógicas de desplazamiento y nuevas tecnologías que inciden de manera directa en las distintas instancias de producción y recepción de los bienes culturales. Las obras literarias se conciben en la consideración de una «geotextualidad virtual» (12) que porta las marcas de múltiples orillas a ambos lados del Atlántico.

Ante la complejidad de este entramado sociocultural actual, resulta entonces

consustancial a los estudios trasatlánticos la ausencia de un canon o programa: sus objetos no son tipificables como transparentes ni como homogéneos, ya que, debido a su entrecruzamiento informativo, son procesales y se despliegan, abiertos. Más bien, son una crítica cultural que alienta la heterogeneidad (sus objetos resultan más híbridos después de la lectura) de un campo interdisciplinario, menos genealógico y más desplegado, en devenir. Se trata de un campo más deconstructivo que asertivo, y duda de una verdad operativa y formulaica. Por eso, se despliega en el espacio que Edward Said previó cuando dijo que el nuevo Humanismo sólo podría ser internacional. (Ortega 2010:11)

No obstante, esta pluralidad de perspectivas teóricas y propuestas metodológicas no anularían la especificidad de los estudios transatlánticos, sino que habilitarían, desde la dimensión concreta de la práctica, la posibilidad de construir nuevos marcos de lectura para esos objetos literarios que requieren de un aparato crítico atento a la reconfiguración de las tradiciones literarias nacionales y de los moldes genéricos y disciplinares en que usualmente se los inserta.

Ortega sitúa su propuesta en la estela del humanismo internacional delimitado por Said, para intentar concebir la filología como «una práctica global del conocimiento», tal como fuera definida por Sheldon Pollock, lo cual implicaría «liberarla del positivismo historicista» y reinscribirla «más allá del espacio monolingüe», bajo la advertencia de que

no es una tarea fácil porque la filología tradicionalmente ha sido el discurso de legitimación cultural del Estado-nación y, hoy, la práctica social construye espacios transfronterizos, plurinacionales, en los cuales la ciudadanía es un *membership* y el plurilingüismo una evidencia del nuevo siglo. Por lo mismo, (...) los estudios trasatlánticos resultan todavía ajenos a la división institucional y jerárquica de los departamentos de Filología en las universidades españolas, aunque en las nuevas promociones la vieja impronta de la endogamia y el autoritarismo ha empezado a ceder. (Ortega 2010:12)



Respecto del ámbito académico argentino, Prósperi formula un diagnóstico similar, en el que el currículum de las carreras de Letras «se sigue pensando en compartimentos aislados», así como también en los ámbitos específicos de producción y circulación de conocimientos:

Otro ejemplo de este estado de situación son los congresos<sup>4</sup> de teoría y crítica literaria en Argentina, la mayoría de los cuales aceptan trabajos focalizados en la literatura argentina y latinoamericana y son más reacios a otorgar ese mismo lugar a las investigaciones centradas en la literatura española u otras europeas. (2014:152)

En este sentido, rescata los esfuerzos de Gramuglio por instaurar un nuevo comparatismo centrado en las relaciones «entre textos, entre tópicos, entre textos o poéticas y un determinado sistema receptor, entre sistemas literarios, entre formaciones y movimientos" (18), «sin olvidar las lecturas que múltiples receptores realizan con sus traducciones, sus intercambios y sus desplazamientos» (146).

Precisamente en esta instancia de recepción es en la que repara Scarano cuando recuerda la figura de Francisco Ayala, español republicano exiliado en Buenos Aires, y su voluntad de «construir un espacio cultural hispánico, que aunara ambas orillas del idioma». A su juicio, este sería un modelo del sujeto transatlántico que postula Ortega, en tanto «comenzaba a imaginar, desde esa experiencia de dislocación y reposicionamiento intelectual, a “un lector panhispánico”» (114).

De allí que, atendiendo al poliglotismo que puebla el escenario transatlántico y retomando la idea del español como lengua mediadora, pero a la vez plural, subraya el postulado de Ortega, según el cual «se escribe en el presente, en la orilla incierta de una lengua misma; pero se lee en el futuro, proyectando espacios» (2012:127). Es en ese espacio de la recepción, entonces, que Scarano cifra la validez de los estudios transatlánticos, señalando, al igual que Prósperi, que las reticencias radican en el ámbito institucional y académico.

---

<sup>4</sup> En un sentido contrario, se puede destacar la vocación sostenida de romper con las segmentaciones nacionales que se pone de manifiesto en cada congreso organizado por la Asociación Argentina de Hispanistas, en los cuales se conciben la literatura española, argentina y americana como una zona de contactos e interrelaciones.



Porque ese espacio existe, hay lectores que lo habitan y se reconocen en él, sin importar su ciudadanía oficial, su lugar de residencia civil, sus tránsitos y migraciones temporarias.<sup>5</sup> Quizás en esto los creadores (poetas, novelistas, dramaturgos, cineastas...) nos lleven cierta ventaja a los críticos y académicos, porque saben que no hay obra sin lector. (116)

Intentando, tal vez, demostrar la existencia de ese espacio transatlántico y la productividad de las herramientas conceptuales y metodológicas esbozadas desde esa misma línea, Ortega publica un artículo más reciente, del año 2015, donde recopila la germinación de diversos proyectos en el continente americano, europeo y africano (aunque más escasos en el caso de este último) que continúan el embrionario hispanismo internacional que propusiera años antes en los dos tomos por él editados bajo el rótulo de «Nuevos hispanismos».

### **«Entre la Argentina y España. El espacio transatlántico de la narrativa actual»**

De esta manera se titula el volumen editado por Gallego Cuiñas en el año 2012 desde la Universidad de Granada, donde actualmente se llevan adelante distintas líneas y proyectos de investigación en torno a los estudios transatlánticos, que retoman —a la vez que amplían— los aportes de Ortega.

Cerca de los postulados de Francisca Noguerol acerca de la extraterritorialidad de la narrativa latinoamericana a partir de los 90 y retomando los alcances de una literatura posnacional (Castany) o pangeica como hipotetizó Vicente Luis Mora (2006), Gallego Cuiñas apuesta por la pregunta acerca de la escritura en otro lugar. Estos interrogantes, deudores de las tesis de Silvia Molloy y Mariano Siskind sobre una poética de la distancia en la literatura argentina, encuentran su resonancia también en «formas narrativas compartidas entre la Argentina y España en la actualidad» (15), espacio transatlántico que pone el énfasis en el lector y en su rasgo mutante, cambios de lectura que reescriben un texto y lo transforman. (Prósperi 2014:150)

---

<sup>5</sup> En una entrevista inédita realizada en Málaga el 23 de enero de 2018, Vicente Luis Mora señala la necesidad de que el campo académico se manifieste ante estos hechos con la misma naturalidad que el campo literario, aunque advierte que el espacio de lo hispánico se está reconfigurando, a partir de su concepción «como un espacio plural que incluye cada vez más, incluso por ejemplo a los chicanos estadounidenses, tanto los que escriben en español como los que escriben en inglés». Por otra parte, piensa lo hispánico en tanto «forma de entender ese diálogo natural que es además nuestra seña de identidad como hispanos: el hecho literario y cultural de poder comunicarnos en la misma lengua».



Rescatando además las propuestas de Ludmer en torno a las literaturas posautónomas y las de García Canclini,<sup>6</sup> la investigadora advierte que «no se trata pues en este libro de equiparar la cultura (literatura) española y la argentina como “sistemas preexistentes”, sino de atender también a la mezcla y los malentendidos que las vinculan». Se trata, en cambio, de realizar una relectura de las «apropiaciones y trasvases literarios», en el marco de «un solo espacio en común, el de la lengua española» que conforman las literaturas de América Latina y España, y que convergen en lo que denomina una «encrucijada transoceánica» (13).

El espacio transatlántico se define entonces tomando de Arfuch

la idea de espacialidad y sus significantes asociados —espacio, lugar, superficie, territorio, nación, tierra natal, hogar, etc.—, ligada por supuesto al devenir, el desplazamiento (...) y, entonces, a lo «propio» y lo extraño, lo íntimo y lo público, la pertenencia y la ajenidad, la otredad, lo extranjero. Una tensión que compromete tanto el espacio físico como el escritural y el poético, y que involucra las múltiples dimensiones de la globalización: geográficas, culturales, políticas, mediáticas, identitarias, afectivas. (15)

En dicha configuración pone en el centro de la discusión el papel del mercado en la producción cultural y el del monopolio ejercido por las grandes editoriales españolas, aunque sin otorgarle a este aspecto una dimensión determinante.

A este respecto, resulta pertinente traer a la discusión los aportes de Sapiro (2018) en torno a cuatro factores que operan en la circulación de las obras más allá de sus fronteras nacionales, en el contexto de las consideraciones en torno a una literatura mundial: políticos, económicos, culturales y sociales. El mercado de la publicación se estructura, a su entender, alrededor de las fronteras cultural (lingüística) y política (185).

Los factores culturales en juego en la circulación de las obras literarias están insertos en relaciones de poder entre grupos sociales. Durante mucho tiempo, el canon de las obras literarias estuvo compuesto principalmente por autores blancos, varones y occidentales.

---

<sup>6</sup> En esta recuperación e integración de críticos argentinos encontramos la respuesta a un reclamo que Macciuci realiza años antes respecto de las ausencias que observa en el ámbito académico español: «Hoy por hoy no es fácil entender por qué los nombres de Mignolo, Moraña, García Canclini... rara vez se cruzan con el pensamiento de la otra orilla» (2).

<sup>6</sup> Agradecemos profundamente a Analía Gerbaudo por sus observaciones y por la recomendación bibliográfica de este artículo, así como también a Ivana Chialva por sus atinados comentarios durante el Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL. Ambos aportes nos resultaron de gran ayuda para precisar distintas cuestiones relativas a nuestro trabajo de investigación en curso.



(...) Los autores de Asia y de América Latina comenzaron a obtener reconocimiento internacional en los sesenta y setenta. Los premios literarios son un buen indicador de este reconocimiento (...). Tras su globalización, desde los años sesenta en adelante, observamos (...) una feminización del canon literario mundial, en paralelo con la inclusión de autores poscoloniales. No obstante, todos estos autores se publican en los centros del mercado literario global y sus textos, escritos en lenguas centrales, tienen aún más posibilidades de obtener reconocimiento internacional que aquellos escritos en lenguas periféricas. (190–191)

Estas relaciones de poder, y las desigualdades consecuentes, que advierte Sapiro en términos generales son las que Sánchez, desde la Universidad de Sevilla, denomina como «asimetrías» en un artículo donde analiza las relaciones políticas y económicas entre Latinoamérica y España desde la perspectiva del mercado editorial:

valdría la pena reflexionar sobre cómo la narrativa latinoamericana del siglo XX más consagrada parece que se define por la desterritorialización o el nomadismo y, sin embargo, ese fenómeno parece escaso en lo que respecta a España, salvo quizá en la anglofilia de la «generación Nocilla». ¿Está más globalizada la narrativa latinoamericana que la española? Parecería que sí, al menos si tomamos en cuenta a los narradores nacidos después de 1960 (...) la desterritorialización no es una fatalidad universal, sino que es una exigencia que ha repercutido más en un sistema que en otro porque no existe efectivamente la igualdad. Volveríamos así a establecer una posible relación de fuerzas por la cual el sistema español (y quizá la academia estadounidense) estaría forzando algunas prioridades en la narrativa latinoamericana que, en cambio, no fuerzan en la literatura propia. El mercado español, en pocas palabras, exige a los escritores latinoamericanos una opción estética que no les exige a los españoles, todavía a menudo obsesionados por el revisionismo histórico de la propia España antes que por cualquier nomadismo. No hay que incurrir, desde luego, en una explicación puramente mecanicista que reduzca la narrativa actual a la presión editorial, pero no nos parece descabellado pensar que algunas posibilidades de signo neoliberal (caso de autores como Ignacio Padilla o Fernando Iwasaki) han sido más favorecidas que otras. (10)

En estas apreciaciones, desliza una suspicacia en torno a los estudios transatlánticos que también comparten otros autores. Trigo, desde la Universidad de Ohio, acusa al hispanismo transatlántico de un eurocentrismo solapado y, reclama a Gabi-londo, el ocultamiento de un «complejo de inferioridad frente a la hegemonía anglo-sajona y el complejo de superioridad respecto a América Latina, considerada apenas



un apéndice de lo hispano, y de África, excluida por completo de este mapa (Epps, 2010)» (12). A su vez, otra de las objeciones que Merediz y Gerassi-Navarro (provenientes de la Universidad de Maryland) le realizan es que «siempre se imaginan atrapados entre el expansionismo global español, la dominante academia norteamericana y la indiferencia latinoamericana» (614).

A este respecto, Gallego Cuiñas plantea que su principal reto ha sido romper con la división monolítica en perfiles de conocimiento —España frente a Latinoamérica— que las academias española y argentina han impuesto tradicionalmente a sus profesores e investigadores (17). Por otra parte, intenta validar los estudios transatlánticos con el argumento de que «la literatura escrita en español tiene un carácter eminentemente transatlántico desde su fundación, puesto que se ha forjado sobre la base de cruces y canjes que han propiciado procesos de adopción, reelaboración y aplicación en lo local a ambos lados del Atlántico» (421).

Otro aporte que resulta necesario rescatar es el artículo de Mora (quien además colabora en el volumen editado por Gallego) «Puentes literarios y teóricos entre Argentina y España», en el que analiza los vínculos que entablan ambas literaturas en la contemporaneidad, tomando como ejes las representaciones de la nación como problema, las modalidades literarias del yo, las narrativas de recuperación de la memoria histórica, y las apuestas estilísticas y formales, a partir de un doble movimiento de opciones y respuestas cercanas en algunos casos pero distantes, e incluso opuestas, en otros. De este modo, advierte, por un lado, que

a pesar de todos los puentes trazados entre ambas literaturas, las prácticas literarias de los dos países son independientes y, sobre todo por razones y contextos históricos y sociales, su estudio conjunto es siempre problemático y requiere de precisiones, así como de continuas puntualizaciones, adendas y excepciones a las precisiones. (245)

Por otro lado, aclara las motivaciones que llevan al crítico a la decisión de buscar dichos puentes y que, dada la filiación latinoamericana abiertamente declarada por el autor y su participación en el Congreso Argentino de Hispanistas llevado a cabo en la Universidad Nacional del Litoral el año anterior a dicha publicación, bien podría ser un ejemplo representativo de lo que Ortega llama «ética de los afectos» (2012:12), dimensión que, como vimos anteriormente, también Arfuch rescata:

Quizá por esa tendencia panhispánica o transatlántica nuestra, que nos inclina —quizá no siempre con fundamento, pero siempre con la mejor intención— a buscar pasadizos y vínculos de comunicación entre las diversas facetas de lo hispánico, y a tender lazos y



no grietas entre sus practicantes, creemos o deseamos creer que la literatura española y la argentina no son tan distintas como para no guardar algunos parecidos. (245)

Ambas salvedades exhibidas por Mora podrían asimilarse a la necesidad que plantea Gallego de que en el presente siglo «se ensayen *otros* acercamientos teóricos, como el “espacio transatlántico”, (...) y no desde el concepto de globalidad, sino de peculiaridades literarias que confluyen» (14).

Este postulado nos conduce, por último, a las teorizaciones que, desde el ámbito académico argentino, realiza Topuzian en su reciente libro *Tras la nación. Conjeturas y controversias sobre las literaturas nacionales y mundiales*, cuando advierte específicamente que «las ideas habituales sobre la globalización literaria o de la literatura universal tienden a borrar el conflicto y a presentar la literatura como un encuentro armonioso de culturas» (57). Aunque en dicha publicación no se ocupa del hispanismo transatlántico ni tampoco adscribe a esa perspectiva, sus propuestas resultan insoslayables a los fines de problematizar los criterios nacionales que continúan delimitando los estudios literarios en la actualidad.

## Conclusión

Las vertientes teórico–metodológicas que proponen los estudios transatlánticos en sus distintas formulaciones, desde ámbitos institucionales y contextos disímiles, nos permiten delinear un marco de lectura que oficie de referencia para el abordaje de objetos literarios que portan las marcas de la multiplicidad de tradiciones, tránsitos, desplazamientos y auge de los espacios virtuales de circulación de la información que caracteriza el mundo contemporáneo.

Por otra parte, el cuestionamiento de los cánones historiográficos nacionales como característica específica de los estudios literarios plantea la posibilidad de superar las visiones centradas en la procedencia geográfica de autores que no se reconocen en una tradición literaria única.

Tal es el caso de los escritores que conforman el corpus de nuestro proyecto de investigación, actualmente en curso, que tiene como objetivo el estudio de las modalidades de escritura autopoética en la obra de Patricio Pron, Andrés Neuman y Vicente Luis Mora, a partir de la consideración del horizonte transatlántico en ella representado a partir de distintas estrategias. En este sentido, forman parte del recorte que realiza Gallego Cuiñas respecto de su objeto de estudio, conformado por obras





publicadas a finales del siglo XX y durante el siglo XXI por escritores que han nacido en la segunda mitad de la pasada centuria y cuya textualidad tiene un claro marchamo transatlántico, además de ser referencias fundamentales para aprehender el espacio actual de interrelación literaria entre la Argentina y España. (16)

Hemos intentado, entonces, destacar en este recorrido aquellas formulaciones que aporten una mirada adecuada para analizar escrituras y autores que habitan una pluralidad de orillas. Por otra parte, también hemos resaltado las propuestas que apuntan a restaurar el carácter primordial de la instancia de lectura de los textos que, como hemos visto con anterioridad, construyen un espacio específico y concreto, a la vez que promueven la reconsideración del papel de los ámbitos académicos e institucionales en la producción de conocimiento.

Además, hemos incluido propuestas que se alejan e incluso resultan detractoras del hispanismo transatlántico con el objetivo de establecer, de aquí en adelante, perspectivas teóricas más adecuadas para el abordaje de los cruces e intercambios que caracterizan de la escena literaria contemporánea.

## Bibliografía

- Gallego Cuiñas, Ana** (Ed.) (2012). *Entre la Argentina y España. El espacio transatlántico de la narrativa actual*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- Macciuci, Marta Raquel** (2006). «Hispanismo y crítica hispánica al sur. Sobre periferias, centros y des-centramientos». *Orbis Tertius* [en línea]. Consultado el 7 de mayo de 2018 en <https://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv11n12a13>
- Merediz, Eyda M. y Nina Gerassi-Navarro** (2009). «Introducción: Confluencias de lo transatlántico y lo latinoamericano». *Revista Iberoamericana* [en línea]. Consultado el 29 de marzo de 2018 en <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/6599/6775>
- Mora, Vicente Luis** (2015). «Puentes literarios y teóricos entre Argentina y España». *El taco en la brea. Revista del Centro de Investigaciones Teórico-literarias* [en línea]. Consultado el 2 de mayo de 2018 en <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/ElTacoenlaBrea/article/view/4680/7127>
- Ortega, Julio** (Ed.) (2010). *Nuevos hispanismos interdisciplinarios y trasatlánticos*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.





- . (2011). «Crítica transatlántica en el siglo XXI». *La ciudad literaria de Julio Ortega* [en línea]. Blog. Consultado el 23 de abril de 2018 en [https://blogs.brown.edu/ciudad\\_literaria/2011/03/23/critica-transatlantica-en-el-siglo-xxi/](https://blogs.brown.edu/ciudad_literaria/2011/03/23/critica-transatlantica-en-el-siglo-xxi/)
- . (Ed.) (2012). *Nuevos hispanismos. Para una crítica del lenguaje dominante*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- . (2015) «Trayecto transatlántico». *Anclajes* [en línea]. Consultado el 5 de marzo de 2018 en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/anclajes/article/view/1006/1018>.
- Prósperi, Germán** (2014). «Infancia y nuevos hispanismos: *Alba Cromm* de Vicente Luis Mora y *Hablar solos* de Andrés Neuman». *CELEHIS–Revista del Centro de Letras Hispanoamericanas*, 23(28), 143–163.
- . (2015). «Hispanismo argentino: deudas, balances y desafíos críticos». *El taco en la brea. Revista del Centro de Investigaciones Teórico-literarias* <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/EITacoenlaBrea/article/.../7121>
- . (2016). «Presentación». *Debates actuales del hispanismo: Balances y desafíos críticos*. [en línea]. Ediciones UNL. Consultado el 17 de marzo de 2018 [www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL.../Hispanistas\\_final.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL.../Hispanistas_final.pdf).
- Sánchez, Pablo** (2016). «Asimetrías literarias transatlánticas: un balance del cambio de siglo». *Ciberletras* [en línea]. Consultado el 2 de mayo de 2018 en <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59918>
- Sapiro, Gisèle** (2018). «¿Cómo las obras literarias atraviesan fronteras (o no)? Una aproximación sociológica a la literatura mundial». Traducción de Analía Gerbaudo y Santiago Venturini. *El taco en la brea. Revista del Centro de Investigaciones Teórico-literarias*, 5(7). Consultado el 15 de julio de 2018 en <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/EITacoenlaBrea/issue/view/670>
- Scarano, Laura** (2016). «Nuevos hispanismos transatlánticos en el siglo XXI» en Germán Prósperi, coordinador general. *Debates actuales del hispanismo: Balances y desafíos críticos* [en línea]. Ediciones UNL. Consultado el 17 de marzo de 2018 en [www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL.../Hispanistas\\_final.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL.../Hispanistas_final.pdf)
- Topuzian, Marcelo** (2017). «Introducción: entre la literatura nacional y posnacional», en *Tras la nación. Conjeturas y controversias sobre las literaturas nacionales y mundiales*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 9–65.



**Trigo, Abril** (2012). «Los estudios transatlánticos y la geopolítica del neo-hispanismo». *Cuadernos de literatura 31* [en línea]. Consultado el 20 de mayo de 2018 en [revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/download/3968/2962](http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/cualit/article/download/3968/2962)



## **Género y literatura en la escuela. El caso *Antinomias. Historias de una literatura (2015)***

PAMELA V. BÓRTOLI

FHUC – FCJS / UNL

bortoli\_p@hotmail.com

### **Resumen**

La presente ponencia analiza un manual escolar ofrecido al mercado en 2015, pero ideado en 2009. El mismo fue publicado por la editorial de la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y se titula *Antinomias. Historias de una literatura*. No conforma serie con otras propuestas, como es tradicional: es un solo libro que contó con la dirección de Facundo Nieto y la coordinación de María Elena Fonsalido y Mónica García.

Esta propuesta editorial resulta novedosa en varios aspectos. No obstante, nuestra investigación hace foco en las perspectivas sexogenéricas que allí aparecen, pues atienden a la diversidad, la tematizan, la abordan y la discuten. En un doble gesto, el manual dirigido por Nieto consigue hacer eco de las normativas estatales y también de las luchas llevadas a cabo por el movimiento de LGBTI y por el colectivo de mujeres. El caso de «*Antinomias. Historias de una literatura*» constituye una manual con una clara propuesta problematizadora que no había aparecido con tanta insistencia nunca antes. Por ello, es interesante continuar investigando qué discusiones ingresan y cuáles se silencian en este manual de literatura.

Esta presentación forma parte de una tesis doctoral en curso titulada «Género y Literatura en manuales para la escuela secundaria argentina (1984–2011)» que contó con financiamiento a partir de una Beca de Postgrado del CONICET. Dicha investigación tiene como objetivo fundamental reconstruir el modo en que impactan en los manuales de lengua y literatura publicados para el nivel secundario argentino, algunas discusiones en torno al género (*gender*) durante ciertos momentos históricos de inflexión: 1984, 1994 y 2006.

*Palabras clave:* género / literatura / manuales / antinomias / escuela secundaria



La tesis doctoral en la que llevo trabajando más de seis años distingue tres momentos históricos en la historia de la manualística de Argentina a partir de la recuperación democrática. En primer lugar, una etapa que va desde 1984 a 1993, un momento signado por la consolidación democrática en el que se comienza a observar el modo en que tras largas y reiteradas etapas de autoritarismo —que entre sus políticas ejercieron el control y la censura de los manuales—, los gobiernos de educación decidieron la abolición de aquellas medidas (Carbone 2012). Como segunda etapa, se considera lo ocurrido entre los años 1994 y 2002, en relación con dos 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 y la sanción de la Ley Federal de Educación 24195, sancionada y promulgada en abril de 1993. Dicha ley amplió dos años la escolaridad obligatoria. Además, durante esta etapa se determinan los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica (marzo, 1995; agosto, 1995). Finalmente, la tercera etapa comienza en 2003 y coincide con la asunción de Néstor Kirchner como presidente. A partir de esa gestión tiene lugar una serie de políticas diferentes a las gestadas en el periodo anterior. En ese marco, la Ley de Educación Nacional 26207, sancionada en 2006 vino a articular y darle un marco legal de mayor jerarquía a esos cambios que se habían instrumentado desde 2003. La ley modificó nuevamente la estructura académica del sistema educativo, al extender la obligatoriedad escolar hasta la educación secundaria (13 años en total) e impulsar la consecuente renovación curricular. La asignatura que deben enseñar los profesores de Letras queda principalmente regulada por los contenidos de los llamados NAP, es decir, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación.

Es en esta última etapa en la que se centra el presente artículo. Luego de la crisis del 2001, aparece una propuesta editorial novedosa en términos de géneros y sexualidades, ofrecida al mercado en 2015, pero ideada en 2009. La misma fue publicada por la Universidad Nacional de General Sarmiento y se titula *Antinomias. Historias de una literatura*. No conforma serie con otras propuestas, como es tradicional. Es un solo libro que contó con la dirección de Facundo Nieto<sup>1</sup> y la

---

<sup>1</sup> Es Profesor en Letras (FFyL, UBA). Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y Magíster en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR). Es Investigador Docente y se desempeña como docente en el Taller de Lectoescritura del CAU e integra equipos de investigación en Didáctica de la Literatura. Ha coordinado la antología *Decir el mal. Dobles, bestias y espectros en la literatura fantástica* (UNGS, 2010) y es coautor de *El informe social como género discursivo. Escritura e intervención profesional* (Espacio, 2010). También publicó, en 2017, *Segundas letras: discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria: 2003–2013* (UNGS/UNL).



coordinación de María Elena Fonsalido y Mónica García.<sup>2</sup> En una entrevista realizada en el marco de esta investigación, Facundo Nieto explicitó las razones que vinculadas con el origen de este manual:

En 2009, Martina López Casanova<sup>3</sup> estaba coordinando un plan de lectura en la Universidad [Nacional de General Sarmiento] que se llamó «Plan Lecturas» y que tenía tres patas: una vinculada con las escuelas secundarias, otra con las carreras universitarias y otra con el ingreso a la universidad. Yo era el coordinador de la primera de ellas. Lo que Martina quería es que, junto a estudiantes de institutos de formación docente, fuéramos a trabajar a escuelas para que los chicos armaran una antología. Como eso era un trabajo interminable, hice una contrapropuesta: escribir un manual para la escuela secundaria con gente de la universidad. Así, le describí que sería un manual para el último año de la escuela secundaria, de literatura, que sentara posición. Y ella estuvo muy de acuerdo con eso: la idea fue hacer un manual para el bicentenario, que saliera en 2010, por eso fue que en 2009 trabajamos para hacer ese manual. (2017:1)

Los aciertos de ese año de trabajo conjunto pueden verse en *Antinomias. Historias de una literatura*. En efecto, pueden observarse desde el título: en primer lugar, la organización temática del manual alrededor de antinomias que articulan textos literarios rescatando su potencia y exaltando la tensión que ocasionan. En segundo lugar, mediante la utilización del plural en la palabra «Historias», que habilita una diáspora textual que teje fragmentos para armar nuevos relatos. Por último, a través de la palabra «una», se evidencia el gesto que hay detrás de todo armado de ese tejido: el recorte. Mediante la elección del título se pone sobre el tapete un modo de pensar la enseñanza de la literatura y se visibiliza la operación de

---

<sup>2</sup> María Elena Fonsalido es profesora en Letras por la Universidad del Salvador y Magíster en Literatura española y latinoamericana por la UBA, donde está desarrollando su doctorado en literatura argentina. Es investigadora docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Allí se desempeña como Jefe de trabajos prácticos en *Introducción a los estudios de la Literatura* en el Profesorado de Lengua y Literatura y está a cargo de *Literatura e Historia* en el Profesorado de Historia.

Es coautora con Martina López Casanova de *Leer literatura en la escuela media*. Con Sandra Ferreyra compiló *Palabras cruzadas. Dimensiones culturales de la lengua y la literatura* y editó *Recorridos. Secuencias para la enseñanza de la lengua y la literatura*.

Por su parte, Mónica García es profesora de Castellano, Literatura y Latín (ISFD N° 39 de Vicente López) y Licenciada en Lengua y Literatura (UNLaM). Es especialista en Ciencias Sociales, con mención en Lectura, Escritura y Educación, luego de haberse diplomado en la misma área (FLACSO). Es investigadora docente interina con categoría D2 del IDH desde marzo de 2008.

<sup>3</sup> Martina López Casanova escribió, junto a Gabriel De Luca y Diego Di Vincenzo un manual que ha sido tomado como objeto en el segundo capítulo de la presente tesis. *Literatura universal. Conectada con literatura argentina, latinoamericana y española*, publicado por Santillana en 1998.



selección propia de toda construcción de un canon. Así, lo que queda claro desde el primer contacto paratextual es que el manual reconstruye *algunas* historias (plausibles de ser contadas) acerca de *una* literatura (frente a otras plausibles de ser leídas).

Los autores son muchos, en total, diecisiete. El grupo pedagógico a cargo de la escritura de los capítulos es muy variado: investigadores–docentes del Instituto del Desarrollo Humano de la UNGS, docentes de otras universidades nacionales (UBA, UNLU), profesores del Instituto Superior de Formación Docente n° 42 de San Miguel y de escuelas medias. En relación con quienes escribieron el manual, Nieto explicó:

La idea fue que escribieran los que trabajábamos en el área de literatura, dentro de Ciencias del Lenguaje de la UNGS, la parte teórica del manual. Y la parte práctica, es decir, las actividades, los profesores de la escuela secundaria. Estos últimos los seleccionamos porque los conocíamos porque eran egresados del Instituto 42 «Leopoldo Marechal» de San Miguel de Formación Docente, y les habíamos dado clases. Porque la universidad aún no tenía el Profesorado de Letras, se abrió en 2014. (2017:2)

De este modo, los docentes universitarios reescribían los apartados teóricos y cuando los mismos tenían su forma definitiva (previa corrección de Nieto, Fonsalido y García), se enviaba a los grupos docentes de secundario que diagramaban actividades. A pesar de la cantidad de personas que escriben en el libro, el modo de trabajo hizo posible un manual compacto. Al respecto, Nieto explicó que la escritura se daba a partir de una matriz general del manual, con las problemáticas de cada capítulo, elaborada por él. Luego, desde su rol de director también pensó en el esquema de cada capítulo: una especie de molde para que cada grupo de autores se adecúe. En una reunión presencial, se exhibió ese molde y se dividieron los grupos autorales: el funcionamiento en el interior de cada subgrupo fue autónomo. Pero en otra instancia también se pusieron en diálogo los resultados: cada grupo enviaba su propuesta y a partir de eso se realizaron varias rescrituras, «porque los borradores estaban escritos como para enviar a una revista académica o eran ponencias para congresos científicos y no pensaban en el destinatario previsto: alumnos de la escuela secundaria» (Nieto 2017: 2). A partir de esta declaración, es evidente que el foco se colocó en el estudiantado como destinatario del manual, no se pensó en docentes, sino que se escribió —y reescribió— pensando una transposición didáctica que resulte operativa para el lector modelo que se proyectaba desde el plan ideado por López Casanova.



Las discusiones sostenidas entre los profesionales se evidencian en la calidad del producto obtenido: un manual capaz de recuperar las principales preocupaciones de la crítica y la teoría literarias, y a la vez, realizar una transposición didáctica potente y actualizada.

La estética del manual también es diferente. No solo por los colores fuertes que signan el libro, sino sobre todo por la preeminencia del texto escrito sobre el gráfico. Otra vez, aparecen en los libros de texto largos fragmentos de una obra literaria, incluso cuentos no breves son retomados en forma completa. Frente a los manuales publicados a partir de la Ley de Educación Federal,<sup>4</sup> que implicaron un vaciamiento del texto escrito para dar lugar a imágenes, fotografías, historietas entre otras gráficas; el manual dirigido por Nieto recupera la tradición de Susana Montes o Daniel Link, que escribieron libros de texto centrados en el objeto literatura, con una presencia indiscutible de la misma.

El libro se organiza en cinco capítulos, cada uno de los cuales recupera un tópico antinómico. En primer lugar, se escribe una introducción en la que se presenta el contenido de la unidad y la antinomia seleccionada. Luego, cada una de las obras literarias es abordada mediante una estructura que la complementa: un apartado titulado «Bio» en el que se recuperan los principales datos biográficos quien escribe, uno llamado «Contexto» en el que se retoman los acontecimientos históricos, políticos y sociales en los que se enmarca la obra; un «Análisis» teórico-crítico, un «Glosario» que explicita conceptos centrales de la teoría literaria y una serie de «Actividades» tendientes a seguir pensando sobre lo aprendido. Asimismo, cada capítulo retoma un texto de la literatura latinoamericana vinculado temáticamente y sugiere otras lecturas que no es posible abordar en el cuerpo del manual por cuestiones de espacio, pero que permiten al alumno continuar armando su propia

---

<sup>4</sup> Al respecto, Laura del Valle y David Waiman han estudiado el valor de la imagen en los libros de texto a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación. Una de sus principales conclusiones es la siguiente: «si bien la imagen multicolor y de gran calidad es la dominante, rodeando al texto, se encuentran generalmente vacías de información y contenido para su abordaje analítico. En ese sentido, podemos afirmar que las abundantes imágenes que se observan en los manuales escolares del período estudiado, solo cumplen una función estética, teniendo en la mayoría de los casos, nula referencia de los datos formales del origen tempo-espacial de las fuentes usadas, principalmente las icónicas, dejando un vacío de interpretación a la hora de poder abordarlas» (2014:225).

En la misma línea, Miguel Somoza y Gabriela Ossenbach advierten: «Los elementos iconográficos fueron ocupando... el espacio del manual escolar, tanto en cantidad de ilustraciones como en tamaño de las mismas, no siempre aportando información relevante respecto de los contenidos. En múltiples casos lo meramente decorativo comenzó a predominar por sí mismo, buscando atraer por la calidad de las imágenes y el colorido la atención de un público escolar (y de sus padres) interpelado más como consumidor de un objeto comercial atractivo que como sujeto de aprendizajes sociales valiosos» (2009:37).



«historia» de la literatura. Pero además, cada capítulo cuenta con una línea del tiempo que permite ubicar los principales textos relacionados con la antinomia planteada en una cronología.

El capítulo uno, titulado «La antinomia fundacional: civilización y barbarie o ciudad y campo» está escrito por Juan Rearte, Mónica García, María Elena Fonsalido, Facundo Nieto y Damián Martínez. Retoma uno de los temas insoslayables en la enseñanza de la Literatura Argentina, desde un marco novedoso y cuidado. Se ocupa de textos fundacionales como *Facundo o Civilización y Barbarie* y *El gaucho Martín Fierro*, pero aparecen también «Piedra, madera y asfalto» de Baldomero Fernández Moreno y «Versos a la tristeza de Buenos Aires» (de Alfonsina Storni). La apertura del abanico permite trabajar la antinomia hasta la contemporaneidad y vincular el relato *La inundación* de Martínez Estrada y el «El evangelio según San Marcos», de Borges. Mientras que *El matadero*, texto tradicionalmente leído en esta línea temática no se abordará en esta unidad, sino en otra antinomia posterior.

El capítulo dos, «Las violentas antinomias de la política nacional», recorre otro clásico tópico de la literatura, la violencia. La estrategia didáctica es innovadora: se pone en el centro de la escena al conflicto. Esta apuesta se sostiene mediante la lectura de clásicos como *El matadero* de Echeverría desde perspectivas teóricas que quedaban en los umbrales de las aulas de lengua y literatura, perspectivas que logran poner en relación la violencia, el cuerpo y la sexualidad con la fundación de la literatura argentina. De hecho, en la introducción al capítulo se retoman las palabras de David Viñas cuando sostiene:

La literatura argentina emerge alrededor de una metáfora mayor: la violación. Ese brusco desgarramiento le otorga una identidad diferenciadora respecto del continuo de la literatura de ese momento y, en particular, del romanticismo de escuela. «El Matadero» y *Amalia*, en lo fundamental, no son así sino comentarios de violencia ejercida desde afuera hacia adentro, de la «carne» sobre el «espíritu». (2015:69)

Lo que es silenciado en muchas propuestas didácticas es aquí focalizado en una de sus formas más crudas y en uno de los textos más emblemáticos de la literatura argentina: la violencia ejercida mediante la violación en «El Matadero». Pero no solo se realiza esta operación mediante la palabra de Viñas. Luego, los autores del manual retoman la cita para explicarla sin rodeos:





«El Matadero» ha sido considerado como el relato que da origen a la literatura argentina moderna. Entonces, si pensamos que con él comienza nuestra literatura, podemos decir que la literatura argentina se inicia nada menos que con la representación de una violación. En esta escena de máxima violencia, las víctimas son los cuerpos de los personajes. En el caso de «El Matadero» la violencia se observa en la forma en que, a la manera de la mazorca rosista, se tortura el cuerpo del unitario. (2015:69)

No obstante esta reposición teórica, las actividades no recuperan la cuestión de la violencia ejercida mediante el acto de la violación. Más bien apuntan a reconocer ironías, identificar provocaciones políticas por parte del enunciador, reconocer fragmentos narrativos/descriptivos/argumentativos y tipos de narradores, y reponer las características propias del romanticismo. Otra vez, sucede lo que ya venía acaeciendo en los manuales anteriormente publicados en relación con el relato «El Matadero»: no se la utiliza para reflexionar sobre lo que significa la «feminización» del cuerpo del enemigo como forma de estigma. Esta es una de las formas clásicas de desacreditar al adversario.

La narración de la violación (no metaforizada, no oculta, no escondida) exige necesariamente un debate sobre el cuerpo, la sexualidad y el género. Sin embargo, en las actividades que se proponen no hay lugar para ella –aunque se retome en el apartado teórico. Aunque la violencia sobre los cuerpos –incluso la violación de hombres hacia otro hombre– aparezca desde los padres fundadores de la literatura argentina como metáfora de lo otro, de lo abyecto, de lo desviado y de aquello que no puede formar parte del proyecto de nación; esta es silenciada. Con respecto a este silenciamiento, José Amícola enuncia su juicio con toda claridad:

Desde el punto de vista teórico, el tema del *gender* que está aquí en juego conlleva, al mismo tiempo, la puesta en cuestión de cómo los investigadores (y el público en general) pueden considerar inexistente aquello que no entra en sus convicciones, aunque los hechos sean fácilmente considerables. (...) Este hecho muestra en qué medida es necesario para que determinados hechos culturales entren en consideración no sólo que sucedan, sino que logren una visibilidad conceptual en la sociedad que les da permiso como acontecimiento. (2000:187–188)

Al análisis de «El Matadero» le sigue el cuento de Rodolfo Walsh, «Esa mujer», que continúa el debate sobre el cuerpo, esta vez, tematizando un cuerpo importante en la historia argentina: el de Eva Perón. Las descripciones que pueden leerse son sugestivas: se la retrata desnuda, manoseada, con el monte de Venus al descubierto.



Tan expuesta que causaba impresión en quienes la veían: «Uno se desmayó. Lo desperté a bofetadas. Le dije: «Maricón, ¿esto es lo que hacés cuando tenés que enterrar a tu reina? Acordate de San Pedro, que se durmió cuando lo mataban a Cristo» (2015:86–87). En la voz del coronel, impresionarse es ser maricón. Y como analogía se usa un suceso bíblico.

Las actividades no problematizan estas cuestiones, sino que están centradas en el punto de vista del narrador, las características de los personajes, la construcción de la metáfora entre otras similares.

En el desarrollo de esa unidad se leen, además, algunos fragmentos del cuento «Dos hilos de sangre», escrito por Roberto Fogwill en 1980, en el que se tematiza la violencia que asoló a la sociedad argentina durante la dictadura militar. Luego aparece un fragmento de la obra teatral «Antígona furiosa» escrita por la dramaturga Griselda Gambaro, en el que se retoma el personaje Antígona, de la tragedia griega de Sófocles para hablar del pasado violento que significó el terrorismo de Estado en Argentina.

Pero sin dudas, el gesto novedoso con relación a las perspectivas sexogenéricas<sup>5</sup> de la obra, se muestra con otro texto que se entreteje en este entramado de relatos violentos en los que algo–no–se–dice. El cuento «Un asesino de Cristo», de Andrés Rivera, que puede leerse muy en serie con «El Matadero» de Esteban Echeverría. En este cuento, el protagonista es un niño judío, hijo de sindicalistas. Una doble identidad que es fuertemente castigada por parte de los sectores dominantes: la policía y la Iglesia católica. Aunque en el cuento esa información se encuentre elidida —lo que es muy propio de la escritura de Rivera—, en el análisis de los docentes, se patentiza. Incluso, se problematiza el paralelismo de este escrito con el de Rivera:

En «El matadero», el unitario era atado boca abajo a una mesa y se le cuestionaban todas las señas de identidad que lo hacían diferente: la patilla en forma de u, la omisión de la divisa y el luto. De manera muy parecida, en «Un asesino de Cristo», el niño se encuentra

---

<sup>5</sup> Se siguen las postulaciones diagramadas por Javier Gasparri en la convocatoria para el dossier «Perspectivas sexogenéricas: literatura, artes y política» de la revista BADEBEC. Allí, se define que «las perspectivas sexogenéricas se plantean como formulaciones críticas con diferentes modulaciones y puntos de vista, es decir, con configuraciones conceptuales que abrevan en diferentes teorías, tradiciones filosóficas y disciplinas. Las agrupamos, así, como «sexogenéricas» ya que la cuestión sexo/género posee inflexiones históricas en su propio devenir conceptual, así como distintos enfoques epistemológicos, y además, porque da cuenta del énfasis sexual ineludible, esto es, el modo en que las sexualidades no pueden pensarse sino en relación con el género, y a la inversa. Pero también, y sobre todo, alía a estas perspectivas el hecho de que se afirman en disidencia respecto del falogocentrismo, la heterosexualidad obligatoria y normativa, el heteropatriarcado hegemónico, y se proponen desmontarlos, subvertirlos, abolirlos, corroerlos, destruirlos, desobedecerlos, entre otras estrategias» (2016:2).



«desnudo, atado a los barrotes de la cama de arriba». Si para el unitario esa situación y ese intento de convertirlo constituye el fin de su vida, para el niño judío también constituye un fin, el de su infancia y el despertar a la realidad de la violencia física por causas religiosas.

El «hilo de sangre, grueso y amarronado» que corre por los muslos del niño, marca el fin de su infancia, a la vez que inserta a este relato en una tradición de violencia y violación que podemos vincular con los orígenes de la ficción argentina, con «El matadero», pero también con otros relatos de nuestra narrativa -como «El niño proletario» de Osvaldo Lamborghini- con los que forma una serie y con los que se vincula temáticamente. (Nieto 2015: 107)

De manera que lo que se dice elípticamente se retoma en el apartado, y consecuentemente impide que esa problemática no ingrese al aula y se comience una tematización de estas cuestiones: de la violencia, de la violación, del abuso, de los Otros. Pero además, se habilitan lecturas conectadas, en ese caso, con el texto de Osvaldo Lamborghini y, más adelante con otros más: la historieta de Enrique Breccia que se incluye en *La Argentina en pedazos*, de Ricardo Piglia; las novelas *Santa Evita* y *Dos veces junio*, de Tomás Eloy Martínez y Martín Cohan, respectivamente. Y también se sugieren envíos al cine: se recomiendan las películas *Operación Masacre*, de Jorge Cedrón; *Camila*, dirigida por María Luisa Bemberg y *La historia oficial* de Luis Puenzo. Para reforzar estas cuestiones, y entendiendo que hay muchas maneras de aprender y aprehender, se invita a visitar el Museo de Arte y Memoria, de La Plata.

El capítulo tres tematiza otra antinomia o al menos, lo que parece ser entendido como tal. Se titula «La ciencia y la ficción: ¿otra antinomia?» y pone en escena la transgresión a partir de las relaciones entre literatura y saberes científicos. Se lee el cuento «Horacio Kalibang o los autómatas», escrito en 1879 por Eduardo Holmberg; un fragmento de la obra *Automáticos* de Javier Daulte, el ensayo *Las ciencias ocultas en la ciudad de Buenos Aires* de Roberto Arlt, un fragmento de la novela *La invención de Morel* de Adolfo Bioy Casares y el relato «La extraña muerte de Fray Pedro», de Rubén Darío. También se incluye el cuento «El mono Alberto y la antropóloga norteamericana», escrito por Hebe Uhart en 1997 y en el que se tematizan las relaciones sexuales —numerosas y variadas— que la antropóloga vivencia.

El capítulo cuatro se titula «Las antinomias en la era de la cultura de masas» y aborda los procedimientos a través de los cuales la literatura incorpora otros discursos. Se incluye el cuento «Torito» de Julio Cortázar, el poema *Gotán* que Juan Gelman escribió en 1962, un fragmento de la novela *La traición de Rita Hayworth*,



también de Puig, 1968). La serie continúa con fragmentos de la novela de José Pablo Feinmann *Los crímenes de Van Gogh* y con la inclusión del cuento «Viejo con árbol», que Roberto Fontanarrosa publicó en 2003. Por último, se selecciona «Segundos afuera», un cuento escrito por Martín Kohan en 2005. Para la conexión con la literatura latinoamericana, se sugiere la lectura de la novela autobiográfica *La tía Julia y el escritor* de Mario Vargas Llosa.

Pero es sin dudas el último capítulo, el que impacta más fuertemente por su carácter innovador y que se constituye como central para el presente artículo. Bajo el título «Nuevas antinomias: la diversidad y los desafíos de las minorías» Aníbal Benítez y Facundo Nieto agrupan una constelación de textos con una perspectiva sexogenérica que anima una lectura *queer*, una lectura que pone en jaque a la heterosexualidad como régimen normativo. Al respecto, explicaba Nieto:

Es el capítulo que más me gusta porque tenía la convicción de que el tema de la diversidad sexual no estaba en la escuela. De hecho, tené en cuenta que este libro fue hecho en 2009, fue anterior a la ley de matrimonio igualitario: todavía no había discusiones sobre el tema. Lo hizo fundamentalmente Aníbal Benítez, que es un profesor del instituto terciario Leopoldo Marechal, bajo mis proyecciones. De hecho, como era tan novedoso en relación con lo que estaban publicando los manuales en ese momento, pusimos un título más ambiguo como «la otredad»: pero se dedica fuertemente a las diversidades sexuales el capítulo. (2017:3)

En la introducción, y por primera vez después del *Literator IV*, se da lugar a la aparición de las sexualidades disidentes. Desde aquella mención, en 1994 que Daniel Link incluye en el manual que idea,<sup>6</sup> trascurren 15 años para que el tema vuelva a tener lugar en los materiales diseñados para enseñar literatura:

El concepto de *minoría* se relaciona con grupos sociales, modos de vida y pensamientos que no necesariamente siguen las pautas impuestas por los usos y las costumbres mayoritarias o dominantes. Así, las mujeres, homosexuales, gais, lesbianas, travestis, transexuales, grupos étnicos —como los pueblos originarios y los grupos de inmigrantes de los países limítrofes o europeos de fines del siglo XIX y principios del XX— constituyen minorías no en términos específicamente numéricos, sino porque fueron

---

<sup>6</sup> Con relación al manual *Literator IV*, que menciono, aconsejo la lectura del artículo (2018). «Contra la mercantilización pedagógica de los manuales de Lengua y Literatura: el caso de ediciones del Eclipse (1994-2002)». Revista *Álabe*. Abordo en este escrito las particularidades de este caso.



sometidos a lo largo de la historia al ocultamiento, la censura, el desprecio e inclusive a la criminalización. (Nieto 2015:231)

Y más adelante se continúa:

Superada la primera mitad del siglo XX, con los logros de los grupos minoritarios como el sufragio femenino, el paulatino reconocimiento de la igualdad de derechos del hombre y la mujer, las conquistas sociales de obreros y campesinos y la aparición de movimientos de *gais* y lesbianas, la literatura se abre al juego de la diversidad de manera explícita y no como una forma de condena o compasión hacia lo diferente. Desde entonces la originalidad y el valor de los textos no se observa sólo en la innovación formal, sino también en la narración de un mundo diverso, la construcción de personajes que dan cuenta del otro en todo su esplendor y de la voz de los marginados. (2014:232)

El corpus que indaga acerca de la construcción literaria de la figura del otro, está compuesto por varios textos. En primer lugar, se selecciona un fragmento de la novela *En la Sangre* (1887) de Eugenio Cambaceres para desmontar el modo en que la construcción del personaje central se erige desde un discurso altamente xenófobo. En el mismo gesto, se adelanta a los lectores que el relato construye la figura de la mujer desde una concepción patriarcal que la coloca por debajo del hombre.

En segundo lugar, y bajo el subtítulo «Injuria y diferencia», se retoma el cuento «El marica», escrito en 1963 por Abelardo Castillo. La voz narrativa construye en primera persona la explicación que el personaje Abelardo da a César, muchos años después, acerca de algunas cuestiones que pudo decir en aquél momento: vos eras raro, nunca te desnudabas frente a nosotros, no te gustaba trepar a los árboles ni romper faroles a cascotazos, entre otras cuestiones propias de la masculinidad que César no ejecuta. Pero lo más terrible del relato tiene lugar cuando el grupo de amigos se pone de acuerdo para visitar a una prostituta: así, el negro hizo punta; luego entró el colorado, luego Aníbal, hasta que finalmente llega el turno de Abelardo. Cuando sale, busca con premura a César que se había ido:

Te alcancé contra el Matadero Viejo; quedaste arrinconado contra un cerco. Me mirabas, siempre me mirabas.

—Lo sabías.

—Volvé.

—No puedo, Abelardo. Te juro que no puedo.

—Volvé, animal.



—Por Dios, que no puedo.

—Volvé o te llevo a patadas en el culo.

(...)

Me ardía la mano. Pero había que golpear, lastimar; ensuciarte para olvidarse de aquella cosa, como una arcada que me estaba atragantando. (...) Cuando te ibas, todavía alcancé a decir:

—Maricón. Maricón de mierda.

Y después lo grité. (2015:245)

El cuento se cierra con la confesión de Abelardo hacia César: «aquella noche, al salir de la pieza de la gorda, yo le pedí por favor que no se lo vaya a contar a los otros. Porque aquella noche yo no pude. Yo tampoco pude» (2015:246).

La inclusión de este cuento en un manual es muy novedosa para el campo de la manualística porque pone de manifiesto los modos en que son insultados los varones que no siguen los patrones de virilidad impuestos por la sociedad patriarcal y heteronormativa. Y eso también se refuerza desde el análisis de «El marica» que se coloca en el libro de texto, en el que se señala que:

El uso de la palabra *marica* está relacionado también con la construcción de un estereotipo de la homosexualidad masculina del que forman parte no solo la atracción sexual hacia otro varón, sino también gestos, formas de pensar, costumbres y gustos asociados socialmente con lo femenino. Por eso, un varón que no siente atracción sexual por otro, pero que sin embargo demuestra gustos diferentes a los considerados masculinos puede ser calificado por sus pares como marica. En el cuento «El marica» la utilización del término está en concordancia con los mandatos impuestos al varón en las sociedades patriarcales y se inscribe en un rito fundamental: la iniciación sexual con una mujer. (245)

Contrariamente a lo que sucede con la propuesta de actividades en los otros capítulos del manual, en este caso sí contribuyen a la problematización de las perspectivas sexogenéricas heterosexuales. Por ejemplo, se pide al estudiantado que se ponga en serie este cuento con «El matadero»: «Respondan: ¿En qué lugar se desarrolla la escena en la que el narrador castiga a César? ¿Por qué creen que el autor eligió ese lugar para ubicar la escena final?» (247).



Al respecto, Nieto explicaba en una consulta<sup>7</sup> realizada en el marco de esta investigación, que las actividades de este capítulo estuvieron completamente a su cargo. Lo interesante que tienen es principalmente el modo en que se actualizan y entrelazan lecturas y sentidos de textos muy clásicos, pero desde una perspectiva de género. En relación con esto, explica Nora Domínguez:

la crítica desde el género como una vuelta a leer los mismos textos desde perspectivas que permiten mapear sexualidades, cuerpos y deseos normativos de otra manera; la crítica como una puesta en marcha de operaciones donde los temas cristalizados se movilizan frente a nuevos contactos y preguntas (...); la crítica como placa de ajedrez que recoloca aquellas piezas que no habían salido a la luz y que ahora pueden ser ligadas con determinadas urgencias políticas (...) o, incluso, como sistema valorativo que habilita la lectura de textos postergados y también el redireccionamiento de tradiciones. (2013:10)

El próximo texto que forma esta serie temática focalizada en la diversidad, es el cuento «Redención de la mujer caníbal», escrito en 1978 por Marco Denevi y, por supuesto, nunca antes elegido para formar parte de un canon escolar. El argumento es el siguiente: el narrador omnisciente construye la figura de la protagonista, de quien se sospecha que es una travesti a partir de la utilización de la hipérbole como recurso literario: medía un metro ochenta y cinco, tenía una nariz muy grande, se pintaba con frenesí, parecía «un boxeador disfrazado de mujer». De hecho, el cuento relata acerca de las sensaciones que suscitaba en quienes la miraban: «Atosigados por tanta falta de apariencia, los espectadores sospechaban que la descomunal bataclana venía con el sexo adulterado. Un travesti, sentenciaban» (2015:248). El personaje, conocido como Reina Coral, trabajaba como bailarina en «el Cosmopolita», un cabaret de Veinticinco de Mayo que se describe como obscuro y degradado.

Cierto día, un hombre misterioso y hermoso, llamado Willy busca a Reina Coral —ese era su nombre artístico— después de su espectáculo y la lleva en un auto lujoso hacia una mansión. Reina Coral, estaba emocionada por «haber sido elegida». Se imagina un posible ascenso social, una redención que la sacaría de su situación marginal e indeseada. Una vez allí, es presentada ante el dueño de todo aquél lujo: «un hombre bajito y flacuchento, con la cara muy blanca, muy lisa y como estirada y

---

<sup>7</sup> Para este punto, seguimos la distinción metodológica realizada por Sandra McGee Deutsch (2013) entre entrevista y consulta: la primera, grabada, con un protocolo a seguir que incluye 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.





planchada en almidón, (...) ojos de huevo, sin párpados ni pestañas; cejas retintas, una larga nariz huesuda y ligeramente torcida hacia la izquierda (...), en el lugar de la boca, un tajo de oreja a oreja» (2015:250).

Ese hombre pequeño le ofrece a Reina quedarse a vivir con él, ser «su mujer». Ella piensa:

Su mujer. Con libreta de casamiento o sin libreta, su mujer. Pielles, joyas, vestidos. La mansión entera con todas sus chucherías. El jardín, la estatua, la verja de hierro, la *vuataré*, el barrio de palacetes, el barrio de los ricos. Ella, la mujer caníbal del Cosmopolita, de golpe y porrazo, de un día para otro, paf, una gran señora, una dama, la mujer del funcionario (...). Y a lo mejor, cuando el gurrumino quedaba desahogado, venía Willy. No, eso no. Eso lo haría la bataclana pero no la señora. Hay que ser agradecida, aunque el gurrumino no funcionase, ella no le faltaría. Su mujer. (251)

El matrimonio —con o sin papeles— es parte del sueño de Reina Coral, un camino obligado de las mujeres en el patriarcado, la única salida posible a su «mala vida»: comenzaría un nuevo rol de «mujer», un rol signado por la fidelidad y la entrega.

Reina se imagina ese futuro de opulencia y se presenta ante el hombre, temerosa: «Me llamo Arabia Badur», dice. Pero esa declaración genera el inmediato desconcierto. En su desesperación, el amante le pide que le muestre el documento para exponer su identidad. Cuando finalmente descubre que es una mujer, que su nombre es Arabia Badur, tiene una crisis de ira y comienza a gritar a Willy: «— ¡Idiota! ¿A quién me trajiste? ¡Es una mujer, estúpido! ¡Es una mujer!».

Al respecto, en el análisis del cuento que se realiza en el manual, se teoriza:

La construcción del personaje, sometido a la clasificación ambigua por parte de los varones está ligada a los dos ámbitos de marginación: el de la mujer en la sociedad patriarcal, cuya única posibilidad de reivindicación es el matrimonio y la maternidad, y el del travestismo, cuya expresión medianamente aceptada está dada en la prostitución y en el mundo del espectáculo. (254)

Tanto el cuento de Denevi y como el análisis crítico que lo acompaña, ponen en tela de juicio la categorización estándar del concepto de género. Y en el mismo gesto, logran desestabilizar certezas, armar debates, problematizar lo dado, cuestionar lo aceptado como normal. De hecho, también las actividades que se proponen van en esa dirección: reponer los equívocos que se activan en los lectores acerca de la identidad de Reina Coral en relación con su nombre, su lugar de procedencia y su





sexo biológico, reponer los equívocos que la misma protagonista tiene y que se vinculan con la experiencia vivida con Willy y el hombre pequeño y por último, reponer también los equívocos que los mismos personajes encarnan.

Bajo el subtítulo «La comprensión del otro», aparece otro texto literario que formará parte de este corpus que constituye la quinta antinomia, centrada en la diversidad y las minorías. Esta vez, se recorta un fragmento de una novela de Juan José Saer: *El entenado*, escrita en 1983, para problematizar la cuestión de los pueblos originarios y «la incapacidad de comprensión de lo diferente ante los ojos de quienes sostienen un lugar de aparente superioridad cultural» (Niето 2015: 232).

También la poesía tiene lugar en este capítulo, de la mano de Leónidas Lamborghini con «Los dos sabios» (1996), que se pone en serie con *Martín Fierro*, de José Hernández para poner en entredicho el supuesto enfrentamiento entre las razas, e incluso, la validez misma de esa categoría.

Por su parte, en el apartado dedicado a la conexión de la literatura argentina con la latinoamericana, se recupera un fragmento de la novela *Un lugar sin límites* de José Donoso, en la que se trabaja nuevamente la figura de la travesti como personaje literario, en el escenario de la prostitución y el abuso de poder. Se reflexiona en el análisis propuesto:

La atmósfera de decadencia del relato se extiende a la construcción de la compleja sexualidad de los personajes. El burdel como espacio privilegiado de la marginalidad reúne a las mujeres de *mala vida* y a una travesti, sometidas a la violencia y la desconsideración, pero en contrapartida, condensa todas las posibilidades de deseo, convirtiendo a sus habitantes en blanco de una compleja red de sentimientos por parte de los varones que lo frecuentan. Así, Pancho Vega, uno de los personajes centrales de la novela esconde una fuerte atracción imposible de confesar en el marco de una oprobiosa sociedad patriarcal por la travesti. (277)

La tematización de sexualidades «escandalosas» como las que se tejen en rededor de la prostitución tienen lugar en este manual. No sólo para la lectura, sino para el trabajo analítico y el debate a partir de actividades sugerentes. E incluso con lecturas eslabonadas que incitan a seguir problematizando los temas propuestos en el capítulo. En relación con los géneros y las sexualidades, puntualmente se aconseja la lectura del libro *De perlas y cicatrices*, de Pedro Lemebel y del cuento «Los embriones del violeta» de Angélica Gorodischer. Dos textos que polemizan acerca de las representaciones que se hilan en torno a lo femenino, el travestismo, la



maternidad y la masculinidad e invitan a desarticular cristalizaciones referidas a los géneros y las sexualidades.

En suma, «Antinomias. Historias de una literatura» es un valioso manual que colabora con el desplazamiento de ciertos discursos hegemónicos en el campo de la manualística. Este es un acierto fundamental ya que las escuelas y universidades son centrales en la producción de una sensibilidad estética establecida y en la difusión de obras consideradas socialmente valiosas.

## Bibliografía

- Amícola, José** (2000). *Camp y posvanguardia: manifestaciones culturales de un siglo fenecido*. Buenos Aires: Paidós
- Bórtoli, Pamela** (2018). «Contra la mercantilización pedagógica de los manuales de Lengua y Literatura: el caso de ediciones del Eclipse (1994–2002)». *Revista Álabe*. En prensa.
- Del Valle, Laura y David Waiman** (2014). «Las imágenes medievales en los manuales escolares argentinos» en José María SALVADOR GONZÁLEZ (org.). *Mirabilia Ars* 1 (2014/2)» [en línea]. Consultado el 12 de diciembre de 2017 en <http://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/123456789/3793/1/del%20Valle.%20Waiman.pdf>
- Domínguez, Nora** (2013). «Cuerpos y escrituras críticas. El género como pregunta». *BOLETIN/17 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria* [en línea]. Consultado el 30 de noviembre de 2017 en [http://www.celarg.org/int/arch\\_public/5771bce93e-presentaci\\_n17.pdf](http://www.celarg.org/int/arch_public/5771bce93e-presentaci_n17.pdf)
- Gasparri, Javier** (2016). «Perspectivas sexogenéricas: literatura, artes y política». *Badebec*, 5(10), 1–4.
- Mcgee Deutsch, Sandra** (2013). «La Junta de la V». Clase abierta de *Teoría Literaria I*. Santa Fe: CEDINTEL.
- Nieto, Facundo** (Dir.) (2014). *Antinomias. Historias de una literatura*. María Elena Fonsalido y Mónica García, coordinadoras. Buenos Aires: UNGS.
- . (2017). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003–2013)*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Somoza Rodríguez, Miguel y Gabriela Ossenbach Sauter** (2009). «Los manuales escolares españoles en la época digital. De la textualidad a la iconicidad», en Spregelburd, Roberta y Linares, Ma. Cristina, organizadoras. *La lectura en los*



*manuales escolares. Textos e imágenes*, Luján: Universidad Nacional de Luján–Proyecto RELEE(UNLu/UNNE), 31–45.



## **La trayectoria como agente de Juan Rodolfo Wilcock en revistas literarias y culturales de Italia. Algunos aspectos de su intervención en *Tempo presente* (1956–1961)**

JEREMÍAS BOURBOTTE

Universidad Nacional del Litoral – CEDINTEL

jereasensio91@gmail.com

### **Resumen**

Este trabajo constituye una aproximación a las intervenciones del escritor argentino Juan Rodolfo Wilcock en la revista literaria y cultural italiana *Tempo presente* durante su trayectoria como agente importador. Nos interrogamos por qué Wilcock se ha ocupado de comentar autores y títulos extranjeros en *Tempo presente* y en qué medida estas intervenciones se han determinado conforme a ciertos aspectos principales de su poética como escritor. En el marco de recepción de literatura extranjera en Italia, se propone el estudio de tres casos que permiten analizar procedimientos propios de su lectura crítica. Allí se consideran tanto las variables político–culturales de la coyuntura europea como las eventuales relaciones con su producción literaria. Se concluye que esta lectura crítica no consiste sólo en la recensión de novedades editoriales sino en la elaboración de su propia poética, tanto en términos estéticos como ideológicos.

*Palabras clave:* Juan Rodolfo Wilcock / recepción de literatura / Boris Pasternak / Pablo Neruda / Jack Kerouac



## Introducción

Este trabajo constituye un informe de avance de una investigación acerca de la trayectoria del escritor Juan Rodolfo Wilcock en distintos momentos de *importación literaria* (Wilfert) en Argentina y en Italia. En lugar de abordar las traducciones de Wilcock, nos detendremos en esta comunicación en la actividad que desarrolla como colaborador para *Tempo presente* (1956–1968), revista italiana dirigida por Nicola Chiaromonte e Ignazio Silone. La mayor parte de sus colaboraciones en la revista se aboca a la selección, interpretación y configuración de literatura extranjera. De ahí que el problema considerar consista en responder por qué Wilcock ha comentado autores y títulos extranjeros en *Tempo presente* y en qué medida se relacionan con su poética como escritor.

En principio, su actividad como colaborador para revistas literarias y culturales de Italia se desarrolló, aproximadamente, a partir los años 50 hasta su fallecimiento en 1978. Durante su traslado a Italia, el escritor argentino no dejó de tener una asidua participación en distintos periódicos y suplementos culturales así como en revistas y suplementos culturales abocados a la publicación y recensión de literatura mundial (entre otros, *Il messaggero*, *La voce repubblicana*, *Il mondo*, *Futuro* sin olvidar la revista de la que fue director, *Intelligenza*).<sup>1</sup> Esta actividad registra, por lo demás, una prolífica producción de artículos, reseñas, ensayos, notas y comentarios redactados en lengua italiana. En particular, el rol de Wilcock en *Tempo presente* puede observarse el período comprendido entre 1956 y 1961.<sup>2</sup> Coincide con su inserción tanto en el campo editorial como en el campo literario italianos de finales de los años 50. En consecuencia, la decisión de escribir, traducir y publicar en lengua italiana involucra sus colaboraciones en la revista al tiempo que articula su oficio de escritor a su ejercicio de la crítica literaria, un correlato fecundo que ha sido escasa y parcialmente tratado por los estudios dedicados a su obra. Asimismo, hasta el momento, no contamos con una traducción de este repertorio de textos al castellano.

Como es sabido, las revistas literarias y culturales, como plataforma de intervención de intelectuales, órganos de discusión y espacios de divulgación de discursos y de prácticas (Sosnowski, Patiño), ponen de manifiesto modos de intervención en un espacio de relaciones objetivas. Los escritores, editores, traductores o directores de publicaciones periódicas establecen una posición no

---

<sup>1</sup> Una compilación de diversos artículos del escritor argentino fueron publicados en *Il reato di scrivere* (2009) por la editorial Adelphi, de los cuales buena parte procede de sus intervenciones en el semanario *Il mondo* di Mario Pannunzio.

<sup>2</sup> Las publicaciones de Wilcock en la revista pueden consultarse en los archivos digitales de la Biblioteca Gino Bianco en <http://www.bibliotecaginobianco.it/?e=flip&id=1>.



menos estética que ideológica en el campo intelectual. En particular, las revistas literarias italianas permitieron, a mediados del siglo XX, intervenir en debates de índole política o literaria y desarrollar, al mismo tiempo, un sistema de publicaciones con arreglo a una determinada línea editorial (Mondello). Reseñar o comentar una publicación reciente es una actividad que conecta a la crítica literaria con la recepción de literatura y, en especial, con las obras literarias traducidas así como a su circulación tanto a escala nacional como global.<sup>3</sup>

En su rol como colaborador para *Tempo presente*, Wilcock comentó distintas novedades editoriales: redactó artículos y notas varias sobre literatura contemporánea; reseñó números de revistas hispanoamericanas e inglesas; y ofreció opiniones sobre política europea e italiana. Todas estas publicaciones se abocaron al estudio del *presente*, es decir, de las cuestiones literarias o políticas del momento. Sus colaboraciones, en este sentido, suponen un modo de intervención específico y ponen en relación su lectura crítica con su producción literaria. Como observaremos en lo sucesivo, este modo de intervención revela afinidades con el proyecto cultural de la revista.

A manera de hipótesis, sostenemos que la crítica del escritor argentino no se aboca sólo al comentario de un texto literario sino también a su reorientación estética e ideológica. En efecto, como colaborador para la revista, su producción participa de la recepción de *literatura mundial* (Damrosch), es decir, de obras literarias que circulan por fuera de su campo de origen. *Tempo presente* constituye, en este caso, una plataforma para el desarrollo de su lectura crítica y un órgano de debate sobre problemas de índole tanto política como literaria.

Gisèle Sapiro (2017), a este respecto, ha propuesto una metodología de análisis para el abordaje de la circulación de la literatura mundial.<sup>4</sup> Esta metodología consta de cuatro factores que permiten analizar el circuito asimétrico de obras literarias a través de sus tensiones y disputas globales. Estos factores constituyen las variables que determinan la circulación de las obras literarias y su posterior configuración mediante relaciones transnacionales en desequilibrio. En nuestro análisis,

---

<sup>3</sup> Desde inicios de la década del 50 a mediados de los 70, Italia asistió a un auge de la edición de libros (Ferretti). Este fenómeno observó un incremento en la producción y circulación de libros así como de distintas publicaciones periódicas (gacetillas, periódicos, revistas, suplementos culturales) lo que supuso tanto la consolidación de su industria editorial como de sus medios de comunicación. En esta coyuntura, el auge de la edición trajo aparejado la creciente importación de literatura extranjera. Así, tuvo lugar un procesamiento de autores y textos literarios que requirió su traducción, publicación y recensión crítica.

<sup>4</sup> En el artículo citado, Sapiro distingue cuatro factores: económico, político, cultural y social. Esta metodología intenta conferir un rigor sociológico al estudio de la literatura traducida, con énfasis en las variables que condicionan la circulación internacional de bienes simbólicos. Prosigue, de esta manera, el análisis de David Damrosch y de Pascale Casanova (1999) acerca de la *world literature*, un espacio transnacional de relaciones y de intercambios de obras literarias caracterizador su asimetría.



destacamos el *factor político* y el *factor cultural* señalados por Sapiro ya que interesa observar las posiciones ideológicas tanto del escritor argentino como de *Tempo presente*, enmarcadas en los enfrentamientos de la denominada *guerra fría cultural* (Stonor Saunder).

A este respecto, abordamos el fenómeno de *recepción*<sup>5</sup> (Sapiro 2016) como un sistema conformado por la actividad de agentes (editores, críticos literarios, traductores, editores incluyendo revistas y empresas editoriales) que procuran configurar literaturas extranjeras en el seno de la cultura receptora. Este marco requiere considerar la recepción de autores y textos literarios en Italia durante la trayectoria de estos agentes. Por su parte, consideramos que la lectura crítica de Wilcock opera mediante una *reescritura* (Lefevere), es decir, mediante la configuración de lo extranjero a partir de procedimientos de *apropiación*. Lejos de ser descriptiva o expositiva, la lectura de una obra literaria ejecuta una *evaluación* del material literario en tanto impone juicios estéticos e ideológicos de acuerdo a valores, creencias e ideas que sirven de presupuesto a su poética como escritor.

### ***Tempo presente***

La fundación de *Tempo presente* ocurrió en 1956 durante la irrupción de distintas revistas europeas; y sus publicaciones se extendieron hasta 1968, período que abarca su primera serie.<sup>6</sup> Su trayectoria coincide con la consolidación de la política cultural de la OTAN. En la prolongada guerra fría cultural que dirimió aquella Europa, Chiaromonte y Silone concibieron una revista inspirada en la revista *Cuadernos del Congreso por la Libertad de la Cultural (Congress for Cultural Freedom)*, auspiciado por la CIA y otras instituciones de la OTAN, con el propósito de resistir a la invasión cultural comunista. Dicho programa pretendió un vasto control ideológico que, a través de una compleja red de mediaciones, reguló la cultura

---

<sup>5</sup> En este informe de avance, analizamos la lectura crítica de algunas obras literarias que Wilcock ha comentado desde su texto original y no a través de una traducción. Por esta razón recurrimos al término *recepción* en tanto permite considerar el rol del crítico y de la crítica literaria en la configuración de obras literarias extranjeras al interior del sistema. A diferencia del término *importación* o *importación literaria*, la recepción no presupone necesariamente la intervención de traducciones.

<sup>6</sup> Cesare Panizza ha comentado los lineamientos ideológicos de *Tempo presente* con relación al *Congress for Cultural Freedom* y el derrotero de sus directores en su artículo «"Tempo presente", Nicola Chiaromonte, Ignazio Silone e l'Italia» (2017). Cabe agregar que la revista fue contemporánea de *Les Temps Modernes* en Francia, de *Der Monat* en Alemania, de *Encounter* en Inglaterra o de *Quadernos* en Hispanoamérica que, en conjunto, conformaron una red de intelectuales e intercambios de orden transnacional.



impresa en Europa durante el desarrollo de una economía de masas. No obstante, la posición de *Tempo presente* no fue, al respecto, unilateral (Panizza).<sup>7</sup>

En efecto, la posición de Chiaromonte y de Silone revela una cierta distancia con respecto al Congreso. Los directores no desearon abandonar su crítica a la clase gobernante italiana, al rol de los eclesiásticos y a la masiva americanización de la cultura. En cambio, bregaron para que el Congreso se convirtiera en un bastión de la democracia republicana frente al avance del régimen soviético, al que juzgaban contrario al ejercicio autónomo de la literatura y de la política. Ítalo Calvino (90) ha indicado que, a la manera del semanario *Il Mondo* de Mario Pannunzio, se encuentra, en la base de su proyecto cultural, el interés por volver visible los problemas derivados de la circulación internacional de la literatura. De ahí que, en general, las publicaciones sobre literatura se presentaran ligadas a los acontecimientos geopolíticos de Europa. Chiaromonte, en particular, pretendía presentar las discusiones políticas y literarias italianas a través de diversas perspectivas y de una red de intelectuales y colaboradores de diversas procedencias culturales.

La participación de Wilcock, a la vez argentino e italiano, representa esta doble faceta de la revista, y es símbolo de su proyección a nivel mundial. Pero, ¿qué posición asumía la literatura extranjera en la revista? ¿Por qué resultaba necesario traducir y aún comentar la literatura mundial? En un sentido, el diseño de la revista materializa el propósito de representar las novedades editoriales así como la irrupción de escritores que comenzaron a tener cierto reconocimiento a nivel global. La apuesta por el debate entre figuras intelectuales de prestigio, la defensa de la democracia republicana y la articulación de la política internacional al presente italiano resulta, en su diseño, correlativa a la integración entre la literatura extranjera y la literatura italiana. En efecto, el diseño distribuía secciones dedicadas al comentario o a la traducción de literatura. Los artículos y notas, por ejemplo, correspondían, a la sección denominada *Gazzetta* o *Libri*. Otras secciones, en cambio, privilegiaron la publicación de traducciones, como ser la narrativa de Borges o ensayos de Camus y de Arendt. La recepción de la literatura mundial apareció, por lo tanto, asociado a la defensa de algunas convicciones de sus directores, tales como la custodia de la república o de la democracia occidentales.

Asimismo, es posible observar que los números de *Tempo presente* no dejaron de poner de relieve ideas y creencias que formaron parte del imaginario de sus directores mediante el debate de problemas literarios, como ser la situación del escritor en la sociedad moderna o la formación de una cultura de masas. Lo literario

---

<sup>7</sup> *Tempo presente* retomó sus publicaciones a partir de 1980 bajo la dirección de Angelo G. Sabatini hasta la actualidad, lo que ha supuesto su segunda serie.





apareció arraigado y atravesado por disputas de índole geopolítica. Por esta razón es necesario considerar la actividad Wilcock como un agente inserto en las relaciones objetivas de ese espacio. Su trayectoria atraviesa los debates y disputas que caracterizaron a las fuerzas políticas de finales de los años 50. Esto explica, por otra parte, su rol en la revista. Además de publicar dos narraciones que conformarían el volumen *Il caos* (1960),<sup>8</sup> el escritor argentino ensayó una práctica de lectura crítica para *Tempo presente* que mantuvo una afinidad con respecto a su línea editorial.

Hubo algunos casos tan reconocidos como polémicos. Uno de estos fue la publicación de *Il Dottor Živago* de Boris Pasternak.

### El caso Pasternak

La eficacia de una compleja de red de revistas, editoriales e intelectuales que organizaron y promovieron la circulación de su novela en Italia otorgó a Pasternak una importancia radical a finales de los años 50.<sup>9</sup> Los factores políticos condicionaron la circulación de su obra traducida en Italia. En lo que concierne a la recepción de *Il Dottor Živago*, el programa financiado por parte de la CIA preveía la distribución de ediciones de la novela a bajo costo para ser puestas en circulación no sólo en Europa occidental sino también detrás de la *cortina de hierro*, mediante intermediarios que propagaron el libro en forma clandestina (Mancosu).

*Tempo presente*, a su vez, promovió un debate que invitaba a reflexionar acerca de la situación de la literatura en el régimen soviético y sobre el estatuto de la novela. Este debate no se redujo a los problemas literarios y editoriales derivados de su publicación en Italia. Se procuró, en particular, incentivar la producción crítica con el fin de promocionar una crítica general al régimen soviético así como las agrupaciones de extrema izquierda que se propagaban en Europa. Estas variables

---

<sup>8</sup> Además de su producción crítica, Wilcock publicó la primera versión de «Vulcano» en *Tempo presente*, II, 9-10. Se publicó también una versión en italiano del relato «Hundimiento» en el número III, 12 (diciembre de 1958), con el título «Sommersione». Los detalles acerca de los relatos que integrarían el volumen *Il caos* (1960) editado por Bompiani pueden ser consultados en la «Nota al texto» de Ernesto Montequin que figura en la edición argentina de *El caos* (2015).

<sup>9</sup> El sello Feltrinelli dirigido por su fundador, Giangiacomo Feltrinelli, publicó por primera vez *Il Dottor Živago* hacia 1957 en traducción de Pietro Zveteremich. Se trata de la primera edición de la novela. El Estado Soviético había censurado su publicación y ordenado la captura de Pasternak. La edición italiana del libro entretiene una historia que involucra el desarrollo de la editorial Feltrinelli, la fuga de Pasternak y complejas vicisitudes de espías rusos y americanos que se disputaron su reconocimiento a nivel internacional. En contra de la voluntad de su autor, la publicación alcanzó un éxito editorial y obtuvo una inusitada visibilidad en el panorama literario de la época. Paolo Mancosu ha desarrollado un estudio en detalle de este acontecimiento editorial.



políticas se evidencian en la convocatoria de Chiaromonte y Silone fechada en junio de 1958.

En efecto, los directores publicaron un artículo denominado *El Doctor Živago y la novela contemporánea* («*Il Dottor Živago* e il romanzo contemporáneo») firmado por Wilcock. Allí anticiparon, a su vez, la publicación de un número dedicado al debate sobre la novela. En su editorial, a propósito de este artículo, afirman:

Enfrentadas a una obra como la de *El Doctor Živago*, las observaciones de Wilcock levantan, nos parece, algunos de los problemas cruciales de la literatura contemporánea y, en particular, de la novela. Éstas abren, por lo tanto, una discusión que será proseguida en los próximos números<sup>10</sup> (1958: 482)

La decisión de abrir la discusión sobre *Il Dottor Živago* puede ser comprendida considerando tanto los «problemas cruciales de la literatura contemporánea» como las diversas colaboraciones que se expusieron en los números ulteriores de la revista. Para estas colaboraciones, fue necesario convocar la red de intelectuales que mantenían intercambios asiduos con la revista. La convocatoria proponía la discusión sobre una novela y los alcances del género novelístico, pero la condición de exiliado de Pasternak, así como las circunstancias de la publicación de su novela en Italia, invitaban a reflexionar acerca de diferentes aspectos ideológicos. Los directores observaron que el caso permitía introducir opiniones tanto acerca del rol del escritor como sobre las posibilidades y alcances de la narrativa, especialmente con relación a los enfrentamientos políticos en Europa. Este debate sobre el estatuto de la novela fue el pretexto para poner en circulación creencias y argumentos sobre el rol del escritor en el totalitarismo de izquierda. Se trataba, por tanto, no sólo de presentar diferentes perspectivas críticas sobre la traducción y publicación de la novela rusa sino también poner en discusión hasta qué punto un escritor podía llegar a someter su autonomía ante un régimen que se juzgaba totalitario; y, asimismo, de qué modo se debía obrar y escribir a fin de resguardar la libertad y la democracia republicana.

En esta coyuntura, el artículo de Wilcock permite apreciar algunos aspectos de sus modos de intervención en la revista italiana que abordaremos a continuación. En un sentido, *El Doctor Živago y la novela contemporánea* puede ser entendido bajo la especie de un análisis formal de la novela; y, al mismo tiempo, como una serie de

---

<sup>10</sup> «Confrontate a un'opera come il Dottor Zivago, le osservazioni di Wilcock sollevano, ci sembra, alcuni dei problemi cruciali della letteratura contemporanea e in particolare del romanzo. Esse aprono quindi una discussione che sarà continuata nei prossimi numeri». Las traducciones de los textos de Wilcock y de su crítica italiana presentes en este artículo pertenecen a mi autoría.



observaciones sobre el estatuto del género. Intenta introducirnos a la obra de Pasternak, pero también poner en cuestión algunas de las convenciones que estructuran, a juicio del escritor argentino, el género de la novela, eje del debate en *Tempo presente*. Así, Wilcock declara a propósito de Pasternak:

Porque su obra, producto de un largo trabajo y de una larga pasión por la Rusia y por el arte, se mantiene a un alto nivel intelectual durante más de seiscientas páginas, con nobleza de estilo, aguda visión descriptiva y ausencia casi constante de detalles vulgares, merece ser estudiada con una cierta atención; *este estudio podría iluminar algunos de los que Forster denominó aspectos de la novela moderna, ayudarnos a comprender cómo se debe o cómo no se debe escribir una novela* (1958: 482; los destacados me pertenecen).<sup>11</sup>

Nobleza de estilo, ausencia de detalles vulgares, aguda visión descriptiva...Las observaciones se dirigen a un modo preciso de producir una novela. Estas reglas son presupuestos de una forma narrativa y operan como criterios de juicio crítico. Desde este punto de vista, *Il Dottor Živago* es concebido como el ejemplo idóneo para observar algunos de los aspectos principales del género e inferir conclusiones acerca de su estatuto. Tal será, en efecto, el punto de partida de Wilcock: convertirá a *Il Dottor Živago* en el caso analítico de las polémicas, disputas y prácticas del campo literario acerca del género.

Su análisis de la novela involucra asimismo la cuestión del uso de lenguaje y de su producción (o no) de eventuales efectos.<sup>12</sup> Este análisis parte de lo que denomina el «método» de Pasternak (1958:482). En principio, el método corresponde a la construcción de la forma narrativa y consiste en los distintos procedimientos formales. A medida que se describen estos procedimientos, se destacan los pasajes en que su método adolece de eficacia formal. A pesar de la ejecución feliz de algunas reglas narrativas (precisión descriptiva, la riqueza de las imágenes, la complejidad de su protagonista) la novela no deja de incurrir en ciertos errores y obstáculos. Tales

---

<sup>11</sup> «Perché questa sua opera, prodotto di un lungo lavoro e di una lunga passione per la Russia e per l'arte, si mantiene a un alto livello intellettuale durante più di seicento pagine, con nobiltà di stile, acuta visione descrittiva e assenza quasi costante di dettagli volgari, merita di essere studiata con una certa attenzione; questo studio potrebbe illuminare alcuni di quelli che Forster chiamò aspetti del romanzo moderno, aiutarci a comprendere come si deve o come non si deve scrivere un romanzo».

<sup>12</sup> Franco Buffoni ha destacado la importancia del concepto de *stile* tanto en lo que respecta a su producción literaria como a sus traducciones. La nobleza de estilo (*nobiltà di stile*) constituye una marca principal de la poética como escritor y remite a la elaboración de la forma literaria. Esta escritura, caracterizada por la exclusión del uso local de la lengua, ha sido desarrollada, entre otros, por Ricardo Herrera, quien resalta asimismo el tratamiento de la forma como elemento de continuidad entre el italiano y el castellano de Wilcock, tesis compartida asimismo por Giorgio Patrizi y Pablo Gasparini.



objeciones sugieren un método de mayor eficacia que, a su juicio, correspondería al novelista. Observemos, por tanto, algunas de las objeciones de Wilcock a la forma narrativa de *Il Dottor Živago*.

En primer lugar, la ejecución de la forma narrativa se concentra en el diseño de una escena. La novela de Pasternak es una escenificación exagerada de su protagonista, el Doctor Živago, a tal punto que este recurso se convierte en una «fórmula» (1958:483). Señala, asimismo, que la repetición de la secuencia narrativa a partir de escenas tiende a mermar su intensidad y convertirse en una de las facilidades del autor para proseguir la historia (483). Se recrimina, en varios puntos del artículo, su abultada cantidad de páginas así como el abuso del detalle (483–484). Además, se destaca el abuso de metáforas que derivan en una «debilidad de su retórica» (484). Se juzga que, por momentos, el uso directo del lenguaje tiende a construir sus personajes sin correlativos objetivos, recurriendo a convenciones, lo que resulta inadecuado para referir, como se propone Pasternak, la complejidad del amor entre Lara y Živago (484).

En segundo lugar, se juzga que la novela reduce a sus personajes, a excepción de *Il Dottor Živago*, a meros símbolos, significantes planos sin mayor significación que la de su situación típica. Por último, se objeta la extensión, la ingenuidad y la previsibilidad de los diálogos en contraste con los de Kafka o los de Proust (484–485).

De esta manera, el contraste entre los méritos y deméritos lleva a Wilcock a emitir, en ciertos pasajes, juicios críticos que ponen de manifiesto el uso más o menos efectivo del lenguaje por parte de la novela. La repetición de lugares comunes, la abundancia indiscriminada de detalles, la cantidad de páginas o la simplificación de los personajes nos indican el acento de su crítica: los *excesos* de *Il Dottor Živago*, que traen como consecuencia una merma de la productividad del lenguaje. Así, el escritor ruso infringe, a pesar de sus virtudes, una de las reglas básicas de la novela moderna:

Sin embargo, Pasternak ha descuidado la única regla inamovible de la novela moderna: que cada una de sus páginas sea interesante, tanto en sí misma como en su relación con el todo; regla que podrían ilustrar claramente Svevo, Lawrence y todos aquellos que han escrito buenas novelas en los últimos siglos». <sup>13</sup> (485)

---

<sup>13</sup> «Tuttavia, Pasternak ha trascurato l'unica regola inamovibile del romanzo moderno: che ognuna delle sue pagine sia interessante, tanto in se stessa quanto nella sua relazione con il tutto; regola che potrebbero illustrare chiaramente Svevo, Lawrence e tutti coloro che hanno scritto buoni romanzi negli ultimi secoli».



La exigencia según la cual cada pasaje del texto debe tener alguna significación resulta crucial si consideramos que la lectura intenta demostrar que *Il Dottor Živago* adolece por momentos de espesor semántico y, por lo tanto, de genuino valor estético. En su lectura de la novela, sus juicios insisten sobre la falta de significancia de algunos pasajes del texto, producto de una escritura literaria que reincide sin más en el *lugar común*. Sin embargo, lo que termina por mermar el efecto buscado por el texto no consiste tanto en repetir convenciones del género novelístico como en no haber podido aprovechar al máximo sus posibilidades de significación. Además, la intermitencia de sus efectos responde a una apropiación inadecuada de una tradición de textos literarios que, para Wilcock, resultan representativos del arte de la novela. Este desarreglo redonda en la ejecución poco eficaz de las reglas narrativas. La mención de Svevo y de Lawrence ejemplifica este modelo. Estima en la narrativa de estos autores lo que objeta en Pasternak, es decir, la estructura plenamente significativa de la novela, su construcción orgánica. Los nombres de Proust o Kafka, asimismo, representan una tradición de narradores que se ocuparon de aprovechar las convenciones y potenciarlas, como en el caso de la construcción de diálogos en la novela.

La cuestión de la significación y el lugar común forma parte de las reflexiones de Wilcock acerca del lenguaje y de la literatura mundial durante su permanencia en Italia.<sup>14</sup> Hacia el final de su artículo, se detiene, a propósito de la recepción de Pasternak en Europa, en los críticos contemporáneos que apreciaron la estética realista de la novela o su descripción de la idiosincrasia rusa. Menciona, cita y, por último, rechaza las interpretaciones que sostuvieron que *Il Dottor Živago* era un documento histórico o un mero ejemplar de literatura soviética.

Este *giro* en la lectura de la novela rusa constituye otro rasgo de su modo de intervención específico. Mientras otros artículos insisten sobre la opresión padecida por el autor o su fuga del régimen soviético, el escritor argentino se centra en problemas de índole estética e indaga, en su propia forma literaria, una palmaria coyuntura histórica, de la cual *Il Dottor Živago* resulta *apenas* un ejemplo. En lugar de detenerse en las disputas de la guerra fría cultural, Wilcock encuentra aquí un síntoma incipiente de la literatura occidental de su tiempo: la decisión de los poetas de escribir en prosa. Observa allí un problema que abarca una reflexión ulterior sobre el uso del lenguaje en la segunda mitad del siglo XX. Esta evaluación encierra,

---

<sup>14</sup> Afirma Arturo Mazzarela sobre el contenido conceptual de *Luoghi comuni*, poemario de Wilcock: «Privado de cualquier caracterización precisa, el lugar común se presenta a Wilcock como pura idolatría de la convención lingüística, como automático intercambio, y reproducción, de los vínculos tradicionales entre significativo y significado» (2002:71). El lugar común deriva de la expresión obvia y consuetudinaria; pero también se concibe como la naturaleza básica del lenguaje.



entonces, una interpretación de la situación lingüística y cultural del orden occidental. Bajo esta perspectiva, interpreta la decisión del escritor ruso de escribir en verso en lugar de en prosa: Pasternak se ha decantado por la novela debido al deterioro significativo del lenguaje empleado por la poesía. Esta decisión, afirma, ocurre debido a «el agotamiento y esterilidad de las formas poéticas hasta ahora ensayadas por la civilización europea» por lo que al poeta sólo le queda elegir entre «el teatro o la novela» (1958:487). ¿A qué se debe esta esterilidad? ¿Por qué el poeta se encuentra ante esta disyuntiva histórica?

Este síntoma histórico-cultural es, para Wilcock, no sólo el problema del verso o de la prosa, sino de todo lenguaje, que aparece regido por el lugar común. Dicho de otra manera, el agotamiento de las formas poéticas expone una situación del escritor moderno, que lo obliga a seleccionar convenciones de la literatura mundial y a emplearlas en procura de potenciar o aumentar su valor significativo, a riesgo de quedar preso de sus propias repeticiones y mecanicismos y experimentar, en su propia escritura, esta esterilidad del lenguaje. Ya en su «Introducción» a la primera edición de *Poesie Spagnole* (1963), Wilcock observa que su propia poesía pone en evidencia el envejecimiento de los valores de la vanguardia y que su forma poética remite a tradiciones literarias específicas. Cuando desarrollaba su carrera como poeta, afirma que la vanguardia, como parte de su diagnóstico sobre el siglo XX, «había ya agotado su tarea de representar a los ojos del mundo la ruina ocasionada por la primera guerra mundial» por lo que se abría un período de «reconstrucción, no de destrucción». De ahí que restaba «a cada uno el deber de reconstruir con pedazos que por casualidad le han sido dados» (1963:176) en la medida que la innovación y la experimentación, entendidas como valores de vanguardia, ya no podían ser reivindicadas por parte del escritor. En consecuencia, se abre aquí una coyuntura que revela las dificultades de la literatura por producir nuevos resultados estéticos en tanto las formas tradicionales aparecen estériles o caducas.

Esta perspectiva acerca del uso del lenguaje por parte del escritor reaparece en su artículo sobre *Il Dottor Živago*: la lectura de la novela muestra en qué medida la esterilidad de la poesía es consecuencia de la dificultad para experimentar e innovar ante el imperio del lugar común. Allí es posible apreciar otro rasgo de las lecturas críticas de Wilcock, que pone de manifiesto su capacidad de apropiación crítica: su lectura desplaza a *Il Dottor Živago* del debate político y lo convierte en el ejemplo que refracta la merma de la capacidad significativa del lenguaje poético. Pasternak permite evidenciar la importancia radical del uso efectivo de las formas literarias preestablecidas así como la necesidad producir significaciones imprevisibles, extrañas, que desmonten las facilidades del lugar común.



Bajo esta perspectiva, podemos comprender las conclusiones de artículo. La tarea del novelista, ahora, es la de buscar esta significación poética a partir del uso efectivo de las formas tradicionales que los poetas han cedido a la novela. Se trata de buscar lo que queda de poético en un género de convenciones consolidadas como la novela. Pero este desafío depende de la apropiación que el escritor hace de la tradición; y de la ejecución eficaz de estas reglas en la escritura literaria. *Il Dottor Živago* es el producto de un método de escritura que, en sus mejores momentos, resulta poético y que, sin embargo, en otros, adolece de eficacia formal. Esta oscilación se debe a que Pasternak no siempre logra ser significativo y hacer «que cada una de sus páginas sea interesante» (1958:485).

### **A favor y en contra de Neruda**

En su comentario a la poesía de Pablo Neruda en el artículo *Pro e contro Neruda* («A favor y en contra de Neruda»), publicado en el mes de diciembre de 1958, Wilcock introduce una caracterización de su obra literaria que pone en evidencia tanto su posición como la de *Tempo presente* en el campo literario italiano. El artículo fue publicado en la sección *Libri*, que contenía notas, reseñas y comentarios sobre literatura contemporánea. Puesto que la revista intentaba exponer un estado de la literatura mundial, la sección consistió en una antología de utilidad para sus lectores. La guerra fría cultural es un acontecimiento que demarca dichas posiciones y determina las trayectorias de los agentes. Esta posición impregna el texto de Wilcock y sus marcas son legibles en su recensión.

Al publicarse el número de *Tempo presente*, se asistía a la traducción de la obra poética de Neruda en Italia. Mientras algunos de los libros del poeta chileno comenzaron su circulación a comienzos de los años 60, el comentario de Wilcock considera la contribución del poeta chileno a la poesía en lengua castellana. A este respecto, la recepción de Neruda muestra la estrecha relación existente entre la publicación de un libro y su inmediato reconocimiento a través de la recensión crítica.

En términos generales, la recensión de Wilcock configura representaciones sobre un poeta asociado a las prácticas y discursos de izquierda en el terreno de la poesía castellana. Pero no se agota en la descripción de esta obra poética: discute asimismo problemas que dirimieron intelectuales y escritores de la literatura italiana, especialmente a propósito de la poesía: en particular, la función de los textos poéticos en la sociedad y el papel del poeta, el supuesto de un compromiso con la revolución





y el eventual componente político de todo poema. Tales temas, sin duda propios de los debates que promovía *Tempo presente*, son discutidos *a través de* la evaluación de la obra de Neruda. Aquí aparecen, como observamos a propósito de Pasternak, factores políticos que condicionan la recepción de Neruda así como la intervención de la crítica literaria.

En primer término, la lectura crítica de Wilcock comienza por caracterizar los aspectos principales de la poesía de Neruda. Afirma: «Cuatro calificaciones nos permiten entender la poesía de Netfalí Reyes: abundante, negligente, realista, desorbitadamente romántica» (1948:998).<sup>15</sup> Estas calificaciones constituyen los aspectos de su crítica al lenguaje de Neruda: la presencia de detalles superfluos, la ingenuidad de sus versos, el componente social-político y la carga excesiva de emotividad hacen de su poesía el ejemplo preclaro de la degradación de un poeta. Las objeciones a su obra se explicitan el contenido de estas calificaciones: Neruda, por ejemplo, escribía cada vez peor según la «banalidad del azar y del capricho personal» y su poesía se había convertido en casi enteramente «política»; esas dos tendencias pueden, según afirma Wilcock, arruinar una «reputación» (998). Además, sigue, si el autor hubiera utilizado su técnica para argumentos no políticos, hubiera podido ofrecer todavía «algún resultado estético» (999).

En su comentario, aparece la cuestión de la relación entre política y poesía. Como observamos a propósito de Pasternak, los factores políticos y culturales determinan la orientación del comentario. El tono eleático, por momentos agresivo y mordaz del texto, revela marcas de la demarcación de los agentes en el espacio de la guerra fría cultural. Neruda representa la degradación de un poeta a través de su militancia en la izquierda revolucionaria. Representa, por tanto, ciertas creencias y preceptos que se oponen tanto a la de *Tempo presente* como a la de su reseñador. No es tanto lo estético cuanto la presencia del componente político lo que Wilcock objeta al poeta chileno, observando que es la causa principal de la degradación de su obra poética. Estos juicios moldean una imagen de lo extranjero, asociando al poeta chileno con las ideologías del «peronismo y del comunismo» (998).

Más aún. Wilcock considera las opiniones precedentes de los críticos sobre la poesía nerudiana para demostrar que, pese a las posturas adversas que condenan su figura y su obra, no todo en su producción es despreciable y que incluso, en algunos pasajes de la *Tercer Libro de las Odas*, puede salvarse algún poema. En otras palabras, la crítica a Neruda se dirige especialmente al componente ideológico, y evidencia, mediante el examen de poemas varios, el modo en que éste entorpece y

---

<sup>15</sup> «Quattro qualifiche che ci aiutano a capire la poesia di Neftalí Reyes, abbondante, negligente, realista, esorbitatamente romantica».





corroe su poesía. El procedimiento de Wilcock es semejante al de su artículo sobre Pasternak. Su lectura pone de relieve las virtudes o los defectos formales de sus poemas. El comentario introduce, además, algunos juicios estéticos que aprueban o desaprueban su composición formal, indicando hasta qué punto las decisiones del poeta han sido poco efectivas. Por esta razón, las calificaciones a la obra de Neruda —abundante, negligente, realista, desorbitadamente romántica— constituyen también la formulación indirecta de lo que no debería ser, a su juicio, la poesía: todos estos defectos merman la eficacia del estilo, el espesor significante del verso; Neruda es símbolo de esta esterilidad.

Pero, ¿por qué escribir sobre un autor que Wilcock desprecia? ¿Por qué publicar en *Tempo presente*, revista afín al Congreso por la Libertad de la Cultura, a un poeta como Neruda, imagen del poeta de izquierda? A nuestro modo de ver, la decisión de escribir dicho artículo involucra un modo de *apropiación* que pone de manifiesto una red de afinidades y de oposiciones. Elegir a Neruda supone una decisión táctica que refuerza su posición en el campo literario italiano, tanto a nivel estético como ideológico. Neruda, como hemos apreciado, representa, para Wilcock, el ejemplo contrario del *corpus* de autores occidentales a los que el escritor argentino intenta permanecer ligado. En un sentido, inventa a su antípoda, es decir, al autor que representa lo contrario a su concepción de la poesía. Por consiguiente, en términos de estrategia, la configuración de la imagen de Neruda constituye una forma de seleccionar, ordenar y, ante todo, orientar su recepción.

Este sistema de afinidades y de oposiciones se revela en varios artículos publicados en *Tempo presente*. Por oposición a Neruda, verbigracia, Wilcock elogia «el arte puro» de Unamuno en un artículo aparecido en la sección *Libri* (1959:159). Pondera su originalidad y su capacidad para forjar una obra a pesar de la mediocridad de la literatura española de su época (159) y destaca su resistencia a los grupos de izquierda española sin olvidar sus intervenciones en periódicos en contra de la invasión comunista (159). Aquí también es posible establecer relaciones con respecto a su obra poética así como su imaginario y pensamiento en los enfrentamientos políticos. Wilcock, que había cultivado una poesía de tendencia neorromántica caracterizada por una estética del sublime y por una búsqueda de un lenguaje puro (Herrera), reconoce en Unamuno un poeta que demuestra que «con un pensamiento puro y con un idioma puro, es posible hacer poesía» (1959:129). La alusión a la pureza no es gratuita: refiere a un uso específico de la lengua que excluye en forma deliberada rasgos de una variedad regional o nacional; y, asimismo, a la elección de prescindir de una referencia ideológica o cultural determinada. La pureza alude al cultivo de una poesía en un orden estrictamente literario, que intenta



neutralizar las inscripciones de discursos políticos propios de sus condiciones de producción, como puede apreciarse en pasajes de la obra poética de Neruda. En consecuencia, Unamuno, para Wilcock, representa aquel poeta que, lejos de la búsqueda de innovación de la vanguardia así como del eventual compromiso social, persevera exclusivamente en la composición laboriosa de un poema a partir de su conocimiento de la tradición.

Debemos comprender dichos juicios con relación a la actividad de Wilcock dentro de *Tempo presente*. Al contrario de Neruda, Unamuno representa lo que la poesía en castellano debería ser y observar; su evaluación puede ser leída como una táctica en la medida en que declara su posición al estimar la obra del poeta ibérico y desprecia la del chileno. Así, el elogio a Unamuno termina resultando clave para entender el sistema de afinidades y oposiciones que se entreteje en *Tempo presente*. Lo ideológico y lo estético, que estructuran las lecturas críticas, proceden, en general, a través de una dialéctica que permite anteponer Unamuno a Neruda, o bien, Proust a Pasternak. Wilcock establece, de esta manera, vinculaciones con determinados autores o textos extranjeros que ponen de relieve aspectos principales de su poética como escritor. El ordenamiento de esta tradición de textos de la literatura mundial, que circula en sus diferentes publicaciones, responde tanto a la línea editorial como a la formación de su literatura en Italia.

### ***The subterraneans***

Aparecida en el número IV de 1959, *Tempo presente* publicó una reseña propósito de *The Subterraneans* de Jack Kerouac firmada por Wilcock. No había, hasta entonces, una edición del libro en lengua italiana,<sup>16</sup> de manera que la reseña supuso el arribo inminente de una novedad editorial.<sup>17</sup> Es preciso destacar que el sello argentino Emecé había publicado *Los subterráneos* en traducción del propio Wilcock hacia 1959. En el mismo año, y casi de forma simultánea, la publicación de la reseña presentó, ante el público lector de la revista, un autor que, hasta ese momento, no contaba con mayores traducciones de sus obras literarias en Italia.

Como es sabido, la reseña puede ser un formato que permite la promoción de la novedad editorial así como una divulgación del título o autor extranjero en el seno

---

<sup>16</sup> La primera edición del libro data de 1960 por la editorial Feltrinelli en su colección *Le comete*, con el título de *I sotterranei* y una introducción de Fernanda Pivano.

<sup>17</sup> Esta edición supuso la introducción de la narrativa *beatnik* en lengua castellana y pone de relieve, entre otras cosas, el rol de Wilcock como traductor en editoriales argentinas durante un momento crucial de importación de literatura. En Torres (2012) puede encontrarse un relevamiento de esta traducción.



de la cultura receptora. No obstante, el comentario de Wilcock a la novela de Kerouac no se limita a la descripción de su aporte a la narrativa norteamericana. En lugar de reducir la reseña a su carácter publicitario, ensaya una lectura propia de sus modos de intervención en *Tempo presente*.

En primer lugar, su lectura destaca el tratamiento del inglés norteamericano de *The Subterraneans* no sólo como material literario sino también como procedimiento principal de la prosa de su autor:

Como escritor, se lo debe clasificar entre los adeptos a la búsqueda verbal. Este es el mérito principal de su obra: el de haber dado —naturalmente, no lo ha hecho sólo él— una forma literaria y por así decir enrevesada al lenguaje bastante reducido de una juventud *bohémienne*, desencantada y desorientada, *de su país*» (1959:328; los destacados me pertenecen).<sup>18</sup>

La idea de una *ricerca verbale* pone en cuestión el problema del uso literario de determinadas variedades lingüísticas. Kerouac, como un adepto a la búsqueda verbal, es un escritor cuyo valor estético ha sido haber representado *verbalmente* un grupo social de una localidad norteamericana. De aquí que se desprende que los escritores que exploran las posibilidades de los usos locales de una lengua producen una literatura cuyo aspecto esencial consiste en explicitar un determinado espacio lingüístico y cultural. Al juzgar que el arte de Kerouac es esencialmente verbal, el valor estético de *The Subterraneans* radica en la exploración de las posibilidades del registro coloquial y oral del inglés. Este valor, además, resulta restringido a la descripción de la figura del *hipster* americano. Por otra parte, el adjetivo *lambicatta*, a propósito de la forma literaria, resulta elocuente: pone el acento en el desarreglo, enfatiza la complejidad de la sintaxis, indica los circunloquios de la prosa, propios de la simulación del registro oral del inglés norteamericano ensayados por la novela.

El tratamiento de la lengua vernácula se explica por la existencia de una *prosa espontánea*, un procedimiento que consiste en simular los énfasis orales de una lengua. Distintivo de la narrativa del escritor norteamericano y del denominado movimiento *beatnik*, la idea de esta presunta espontaneidad es, en rigor, un artificio: consiste en ensayar una escritura privada de corrección o afectación, como si se tratara de la reproducción inmediata y directa de la voz del autor. De ahí que la novela

---

<sup>18</sup> «Come scrittore, lo si deve classificare fra gli adetti alla ricerca verbale. Questo è il merito principale della sua opera: quello di aver dato —naturalmente, non è stato lui il solo a farlo— una forma letteraria e per così dire lambicatta al linguaggio alquanto ridotto di una gioventù *bohémienne*, disincantata e disorientata, del suo paese».



se proponga como escritura testimonial y no como un lenguaje regido por una tradición literaria.

El uso local de la lengua caracteriza a Kerouac y es el fundamento de su prosa. No obstante, este aspecto resulta destacado por Wilcock para indicar hasta qué punto su argumento es tan simple como baladí. Juzga, en efecto, artificial y aparente este procedimiento y opina que la novela simplemente refiere «una historia de amor» (1959:328). Su mote de *arte verbal* equivale a sostener que vale menos por su significación que por su tratamiento formal de la lengua y que su contribución carece de significaciones más universales, que excedan la descripción específica del *hipster*. Observa, por lo tanto, que *The Subterraneans* tiene por mayor mérito haber constituido «un documento histórico» de este movimiento (328). Así, se establece una relación implícita entre el uso local de la lengua con respecto a la idiosincrasia del *hipster* y, a su vez, atribuye esta relación a la tentativa de ser «una autobiografía de Kerouac» (328). La atribución de este mérito no es inocente en la medida en que la evaluación le asigna a la novela un valor estético menos como innovación formal que como una representación, aunque encomiable, de una realidad lingüístico-cultural.

En resumen, la lectura de Wilcock objeta dos aspectos a la novela. Por un lado, el tratamiento exagerado de su inglés acaba por ser demasiado arraigado al registro local, lo cual trae aparejado el arraigo de un texto a una determinada zona de uso lingüístico. Si bien éste uno de los méritos de la novela, las significaciones que producen gozan de un valor menos universal. Por otro, la presunta espontaneidad de su prosa, que apuesta a la indiscreción y al desarreglo deliberado terminan por ser apenas otro rasgo de sus exploraciones con el inglés vernáculo. A la manera de su crítica a Pasternak, los *excesos* del método de Kerouac resultan, a propósito de la novela moderna, una merma de la efectividad de su lenguaje.

Dichos aspectos pueden ser contrastados con respecto a los rasgos que han caracterizado a la literatura de Wilcock conforme ha sido considerado por parte de su crítica. Mientras Kerouac ensaya una prosa espontánea, la escritura literaria del escritor argentino ha sido caracterizada por la búsqueda de la precisión y la corrección constante de los textos originales que aspiran, entre otros factores, a la eliminación de los rasgos locales de la lengua (castellana e italiana), elementos que ya han sido estudiados por parte de la crítica abocada a su narrativa (Patrizi, Cenati, González, Gasparini).

En cuanto a la razón por la que Wilcock traduce y comenta esta obra de Kerouac, su interés por el escritor norteamericano puede explicarse por la posibilidad de contraponerse a su uso de la lengua y manifestar, al mismo tiempo, la necesidad de



alcanzar significaciones menos restringidas a una zona cultural o lingüística definida. En este sentido, la configuración de la imagen de *The Subterraneans* parte de algunos de los presupuestos de la poética de Wilcock, legibles tanto en sus textos en prosa como en sus textos poéticos: la exclusión de las variedades lingüísticas vernáculas; los procedimientos de revisión y corrección de la forma literaria; la simpleza y economía verbal frente al desarreglo o la subordinación de la escritura literaria a la posición política. La reseña permite establecer una serie de oposiciones con respecto a la prosa espontánea de Kerouac que demarcan la posición asumida por Wilcock en *Tempo presente*. Por esta razón proponemos que esta reseña no es sólo la publicidad de una novedad en el mercado del libro en lengua italiana, sino una reorientación estética de su recepción en Italia.

## Conclusión

La selección, recensión y puesta en circulación de obras literarias por parte de *Tempo presente* no fue ajena a las disputas y a los enfrentamientos por la hegemonía cultural europea que dirimieron la posición de los agentes a mediados a finales de los años 50. Enmarcado en este espacio de relaciones objetivas, el rol de Wilcock como colaborador para la revista expone algunos modos de apropiación de obras literarias que ponen de manifiesto su trayectoria como agente importador. Dado que buena parte de su repertorio de textos críticos involucró la interpretación de literaturas extranjeras, conviene considerar esta práctica como una instancia de mediación de literatura que opera mediante la orientación estético–ideológica del material literario.

En el marco de la recepción de literatura extranjera en Italia, es posible caracterizar su lectura crítica a partir de dos procedimientos presentes en la recensión de obras de Pasternak, Neruda y Kerouac. El primero consiste en examinar el tratamiento de la forma literaria, al mismo tiempo, eventuales virtudes y defectos su producción literaria. En esta primera instancia, la evaluación analiza la mayor o menor la efectividad de la ejecución de un argumento por parte del texto literario. El segundo aspecto es consecuente de esta operación de lectura: corresponde a la asignación de valores estéticos e ideológicos que, expresados en términos de juicios, conforman el momento configurador de la evaluación. Lejos de limitarse a una descripción del texto literario, tales juicios se formulan de acuerdo a algunos de los presupuestos de Wilcock acerca del uso de la lengua y de la forma literaria.



Hemos señalado que estos juicios pueden ser contrastados con respecto a algunos de los aspectos principales de su poética, ya caracterizados por parte su crítica a propósito de su narrativa y su poesía: desde la exclusión de variedades lingüísticas vernáculas a la corrección y la eliminación de barroquismos y afectaciones retóricas. De esta manera, los objetivos y secciones de *Tempo presente* permitieron definir sus posiciones en cuestiones de índole política o estética mediante la recensión de literatura extranjera; a la luz de los tres casos observados en este informe, puede apreciarse que esta lectura crítica constituye la configuración de una imagen de lo extranjero, que opera en una red de intelectuales y colaboradores que caracterizó al proyecto cultural de Chiaromonte y Silone.

En este sentido, el artículo sobre *Il Dottor Živago* muestra la situación de agotamiento de las formas poéticas preestablecidas y la búsqueda del lenguaje poético en el género de la novela frente a los riesgos del lugar común, atributo principal del lenguaje. Al desplazar la orientación general de la crítica desde el factor político al cultural, Wilcock observa la esterilidad de las formas poéticas a la cual responde su propia producción de ficción en Italia. Neruda representa, a su vez, el degrado de la poesía a causa de la ideología de izquierda y, ante todo, de anteponer la causa política a la búsqueda estética. Contrario a lo que ocurre en el comentario a la novela de Pasternak, el factor político define los juicios de Wilcock sobre la poética de Neruda, el cual representa el símbolo de la mencionada esterilidad del lenguaje poético. Kerouac representa, por último, la tentativa por simular el uso oral de su lengua y de limitarse a explorar su posibilidad expresiva, a riesgo de restringir su literatura a una zona lingüística y cultural determinada.

Al tiempo que los juicios críticos verifican la mayor o menor afectividad de la forma literaria, Wilcock establece un sistema de oposiciones y de afinidades, a partir del cual enfrenta un autor o un título a otro (los diálogos de Proust frente a los de Pasternak; los versos de Unamuno a los de Neruda, por ejemplo). De esta manera, presupone una tradición de textos a los cuales se mantiene ligado como escritor de ficción. Frente a Pasternak, frente a Neruda, frente a Kerouac, la lectura crítica de Wilcock demarca su posición en el campo literario al poner en evidencia creencias y valores que sirven de su prepuesto a su propia escritura literaria.



## Bibliografía

- Buffoni, Franco** (2002). «Wilcock traduttore e interprete», en Roberto Deidier (director). *Segnali sul nulla. Studi e testimonianze per Juan Rodolfo Wilcock*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 113–124.
- Calvino, Ítalo** (2011). «Tradurre è il vero modo di leggere». *Mondo scritto e non scritto*. Milán: Mondadori, 78–84.
- Casanova, Pascale** (1999). *The World Republic of Letters*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004. Traducción de M.B. De Bevoise.
- Cenati, Giuliano** (2006). «I racconti del caos e i mondi impossibili di J. R. Wilcock». *ACME: Annali di Facoltà di Lettere e Filosofia dell'università degli Studi di Milano*. Vol. LIX, II, 169–202.
- Damrosch, David** (2003). *What is World Literature?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ferretti, Gian Carlo** (2004). *Storia dell'editoria letteraria in Italia (1943–2003)*. Milán: Einaudi.
- Gasparini, Pablo** (2014). «Wilcock: a dos tiempos y a dos voces», en Carina González (compiladora). *Fuera del canon. Escrituras excéntricas de América Latina*. Pittsburgh: Iberoamérica, 25–52.
- González, Carina** (2007). *Virtudes de la errancia: escrituras migrantes y dispersión en Juan Rodolfo Wilcock*. Tesis de Doctorado. Prince George: University of Maryland [en línea]. Consultado el 30 de julio de 2018 en <http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/7196>
- Herrera, Ricardo** (1988). «Juan Rodolfo Wilcock y el problema de la restauración neoclásica». *La ilusión de las formas*. Buenos Aires: Ediciones El imaginero, 53–78.
- Lefevere, André** (2000). «Mother Courage's Cucumbers. Text, system and refraction in a theory of literature», en Venuti Lawrence, editor. *The Translation Studies Reader*. London/New York: Routledge, 233–249.
- Mancosu, Paolo** (2013). *Živago nella tempesta. Le avventure editoriali del capolavoro di Pasternak*. Feltrinelli: Milán, 2015. Traducción de Francesco Peri.
- Mondello, Elizabetta** (2004). «Le riviste del secondo novecento», en Walter Pedullà e Nino Borsellino, editores *Storia generale della letteratura italiana. Il Novecento. La nascita del moderno*. Milano: Federico Motta Editore, 286–310.
- Panizza, Cesare** (2017). «“Tempo presente”, Nicola, Chiaromonte, Ignazio Silone e L'Italia», en Francesca Chiarotto, directora. *Aspettando il Sessantotto* [en línea]. Torino: Accademia University Press, 363–377. Consultado el 30 de julio de 2018 en <https://books.openedition.org/aaccademia/1610>





- Patiño, Roxana** (2006). «Revistas literarias y culturales argentinas de los 80». *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas* (715/716), 2–5.
- Patrizi, Giorgio** (2002). «Narrare l'iconoclastia», en Roberto Deidier, director. *Segnali sul nulla. Studi e testimonianze per Juan Rodolfo Wilcock*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 89–96.
- Revista Tempo presente** [N° 6, año III: junio 1958 – N° 12: diciembre 1958 – N°3, año IV: febrero 1959 – N°4, año IV: abril 1959] [en línea]. Consultado el 30 de julio de 2018 en <http://www.bibliotecaginobianco.it/?e=flip&id=1>
- Sapiro, Gisèle** (2016). *La sociología de la literatura*. Trad. de Laura Fóllica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- . (2017). «¿Cómo las obras literarias atraviesan fronteras (o no)? Una aproximación sociológica a la literatura mundial». Trad. de Santiago Venturini y Analí Gerbaudo. *El taco en la brea* 7 (diciembre–mayo), pp. 182–194. [en línea] Consultado el 30 de julio de 2018 en <https://doi.org/10.14409/tb.v0i7.7363>.
- Sosnowski, Saúl** (1999). *La cultura de un siglo: América Latina en sus revistas*. Buenos Aires: Alianza.
- Stonor Saunder, Frances** (2001). *La CIA y la guerra fría cultural*. Madrid: Debate.
- Torres, Augusto Gutiérrez** (2012). «El ángel subterráneo de Jack Kerouac en la traducción de Juan Rodolfo Wilcock (1959)». *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. Consultado el 30 de julio de 2018 en <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcn5958>
- Wilcock, Juan Rodolfo** (1960). *El caos*. Buenos Aires: Editorial La Bestia Equilátera, 2015. Traducción de Ernesto Montequin.
- . (1963). *Poesie Spagnole*. Parma: Guanda.
- . (2009). *Il reato di scrivere*. Milán: Adelphi.
- Wilfert, Blaise** (2002). «Cosmopolis et l'homme invisible. Les importateurs de littérature étrangère en France, 1885–1914» [en línea]. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, N° 144, 33–46. Consultado el 30 de julio de 2018 en [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=ARSS&ID\\_NUMPUBLIE=ARSS\\_144&ID\\_ARTICLE=ARSS\\_144\\_0033](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ARSS&ID_NUMPUBLIE=ARSS_144&ID_ARTICLE=ARSS_144_0033)





# La pulsión de imagen. El autor en el cine y en la literatura

HUGO ECHAGÜE

UNL – CEDINTEL

hugodaniel88@hotmail.com

## Resumen

Es habitual hablar de cine y literatura y de las relaciones entre ambos. Así se menciona la transcodificación; la transferencia de palabras a imágenes, y otras modalidades, siempre algo culposas y menesterosas de explicación. Unimos esta cuestión a la de la autoría en ambos casos. ¿Quién es el autor de una película? ¿Por qué no necesitaron nunca de una «muerte del autor»? Proponemos una pulsión o deseo de imagen, apropiándonos del concepto psicoanalítico. Lectores tanto como cineastas y, de reversa, escritores, parecen precisar, anhelar, esta metamorfosis de palabra en imagen y al revés. Esto no ocurre sin resto. Incluimos esta problemática en el proyecto CAI+D 2016 «La subjetividad autoral en el texto literario como instancia metapoética y sus implicaciones en la teoría y la crítica. Estudio de casos y modos de emergencia». Tratar esta relación con respecto a la imagen del cine es parte de lo que nos interesa en la era multimedial. También tenemos en cuenta la devolución del cine a la literatura. ¿Qué pasa con la literatura después/durante el cine? Así como los avatares de la pintura después de la fotografía.

*Palabras clave:* cine / literatura / autoría / pulsión / imagen



Es intención de este trabajo incursionar en la relación entre cine y literatura. De acuerdo con nuestra intención de tratar «La subjetividad autorial en el texto literario» en el proyecto CAI+D 2016, creo que ambas cuestiones se pueden relacionar. ¿Qué pasa con el autor en el cine y la literatura? Es una interrogación a plantear desde la propuesta de una *pulsión* o deseo de imagen, y entonces del paso de lo simbólico a lo imaginario. Así nuestro propósito se ubica en la transición entre texto literario y cine, respecto de los cuales ubicamos nuestros postulados desde la estética y la teoría literaria. Evocamos también una preferencia, una pasión de *amateur*, que proviene de una experiencia que viene de lejos.

## La autoría

La cuestión de la autoría en cine y literatura ocurre de modo muy diverso. La mera mención de la conocida «muerte del autor» (Barthes 1968, Foucault) y sus modos de recuperación (Topuzian) ya pone distancia. En un medio o arte como el cine esta cuestión no parece tener ninguna relevancia. Es más, hasta se llegó a hablar de «cine de autor» oponiéndolo al cine de la industria de los grandes estudios. Si la literatura evoca un arte antigua y consagrada, tanto elitista como popular, el cine difícilmente logra una versión de elite excepto que se considere así a las películas que sólo se exhiben en los festivales o en los ciclos de las instituciones. El cine surge de la mano de la técnica; de allí su diferencia y la dificultad de señalar un autor. La autoría en cine es múltiple y variable. El artículo de Walter Benjamin (1994) «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica» es probablemente el más conocido y celebrado a la hora de plantear el fenómeno del cine. Su origen reproducible lo hace un arte de masas, y lo sustrae de toda posible *aura*. También la literatura es reproducible desde la invención de la imprenta —sin embargo continúa conservando cierto prestigio y aspecto único, aun en su caída en las calles de la ciudad moderna, como en Baudelaire (Benjamin 1999:75–76)—. Las condiciones de producción del capitalismo hacen posible el cine (Benjamin 1994:18), cuya dimensión ideológica se ve potenciada por su realización serial. Entonces se trata de proponer «unas tesis acerca de las tendencias evolutivas del arte bajo las actuales condiciones de producción» (18):

Dichas tesis dejan de lado una serie de conceptos heredados (como creación y genialidad, perennidad y misterio), cuya aplicación incontrolada, y por el momento difícilmente controlable, lleva a la elaboración del material fáctico en el sentido fascista (18).



La reproducción de obras no es un procedimiento nuevo; así la imprenta del lado de la literatura. Pero es la tecnología la que potencia exponencialmente esta posibilidad y da a una obra su cuño, no ya de *copia* en sentido estricto, ya que no hay un *original*, sino de *reproducible* en-sí. La litografía y la fotografía, sobre todo, representan a este respecto, un avance decisivo. Por eso destaca Benjamin el carácter revolucionario y destructor de la reproductibilidad técnica; ésta atenta contra el *aura*, lo irrepetible, el aquí y ahora de la obra (20), y la pone a disposición de las masas, ya que la reproducción técnica no atenta contra la autenticidad de una obra. Sólo la reproducción manual puede ser falsa. La técnica es independiente de estos criterios. El ojo de la máquina fotográfica puede ver lo inaccesible al ojo humano: ya no hay copia, sólo una mirada independiente y hasta superior. En cualquier caso, la reproductibilidad desplaza el *aquí y ahora*, es posible en casi cualquier espacio y lugar; el criterio de autenticidad sencillamente ya no rige. «La técnica reproductiva desvincula lo reproducido del ámbito de la tradición. Al multiplicar las reproducciones pone su presencia masiva en el lugar de lo irrepetible» (22) porque también el *aura* es «la manifestación irrepetible de una lejanía» (24) —lo que permite ingresar otra categoría: el arte *aurático* es proclive a ser cultural, aun cuando pueda ser un «ritual secularizado» (26); pero no más, estima Benjamin, que hasta «l'art pour l'art» (26)—. Ante la reproducción técnica, ya de la fotografía y después del cine, el arte único, vinculado a una tradición, es una magia caduca, un encantamiento que el arte reemplazará, si es necesario, bajo la forma del *enigma* (Adorno:164–167) o del *shock* (Benjamin 1999:17 ss). El corte con la tradición no podría ser más abrupto, es un antes y un después en la historia del arte. «La liquidación del valor de la tradición en la herencia cultural» (23) es su operación definitiva. «En lugar de su manifestación en un ritual aparece su fundamentación en una praxis distinta, a saber en la política» (28).<sup>1</sup> Sin embargo, esta modalidad no es en sí de una cierta ideología previa a la que convenga, ya que

---

<sup>1</sup> La transición entre el arte aurático, mágico o cultural, al arte reproducible se mide también por su capacidad exhibitiva. Esto no ocurre sin resto: así considera Benjamin que en las primeras épocas de la fotografía el arte del retrato adquirió cierto valor aurático: «El valor cultural de la imagen tiene su último refugio en el culto al recuerdo de los seres queridos, lejanos o desaparecidos. En las primeras fotografías vibra por vez postrera el aura en la expresión fugaz de una cara humana» (31). Según Jean-Claude Milner (82–90), Roland Barthes (1980) se opone aquí a Benjamin. No será ésta la ocasión en que podamos plantear esta aparente polémica. Sólo agreguemos que, si como dice Milner, Barthes niega la suspensión del aura en el caso de la fotografía, Benjamin señala al retrato como último refugio de lo irrepetible. Por otra parte, ambos textos son inconmensurables: la teoriedad del escrito de Benjamin y el carácter testimonial y, por eso mismo, subjetivo del de Barthes, los diferencian profundamente. No hay una contienda en el plano teórico; tampoco en el de la experiencia, que es aquí unilateral en el maravilloso y estremecedor libro de Barthes (1980), su texto más íntimo y conmovedor, que daría para una reflexión mayor que la que aquí es posible desplegar.



también pudo ser recuperada por el nazismo en la obra de Leni Riefenstahl y por la industria cultural del cine de Hollywood.

Podría decirse que la reproductibilidad no lleva en sí una cualidad y que, si se la quiere dotar de un valor revolucionario, no es sólo la calidad de la obra lo que cuenta sino su dirección ideológica (aspecto a veces ambiguo y hasta neutro). Es la libertad del arte esta disposición aleatoria aunque dirigida de la ideología: pero lo que aquí está en juego no es lo llamado intrínseco de la obra sino el modo como llega al público. Por lo demás las obras deudoras del nazismo o de la reacción en general pueden, paradójicamente, permitir avanzar en la forma; es su sentido el que las enmarca en tal o cual lugar. Sin embargo la forma no es neutra. No destaca hoy, como en la época del ensayo de Benjamin, la distinción tajante entre el fascismo y sus pretensiones o la necesidad de las masas de que se modifiquen. Los parámetros son otros, y las configuraciones, más sutiles. El arte de consumo suele tildarse de conformista y respetuoso del *statu quo*; en cuanto al cine de vanguardia, no está asegurada una dirección ideológica —las que sin embargo existen y se sostienen a veces hasta con cierta dificultad—. Y aunque es la forma la que define, Benjamin pudo ver la ecuación claramente opuesta. Hoy es perceptible de otro modo y situación. Los lugares políticos existen, pero han variado de procedimientos estéticos —y esto, aun, sólo a veces. Parece que en todos los casos es la voluntad político-ideológica no necesariamente extraestética la que decide. En cine, suele adjudicarse sin más ni más, al autor, sea el director, el guionista o el estudio. En un arte de masas, anticipamos, la autoría es al menos imprecisa —tampoco es cuestionada o expuesta—. La reproducción iguala; lo aurático es lo irrepetible. Adorno, en conjunción con Kant, destaca que la obra aurática tiene relación con el culto; de allí proviene su aspecto mágico y único; la obra autónoma en cambio es repetible, reproducible (27) —por supuesto que hay datos históricos de que si el culto o el servicio a un noble decaen, se suman a esta posibilidad, cuyo alcance abarca toda una teoría estética y social, como la aparición de la mercancía y de las relaciones abstractas entre los objetos y así la asignación de valor de cambio a una obra al entrar en el mercado y el consumo. Pero no es tan tajante y clara la división; no es fija, está modulada por la historia y la sociedad. Aurático-cultural como opuesto a masivo-reproducible es una aproximación —las caracterizaciones pueden variar según la transformación de la obra en mercancía; lo que imposibilita toda estructura invariable y atribuciones *según naturaleza*. Es preferible distinguir en cada caso según momento y época. Señala Benjamin que el aspecto *aurático*, que se origina en el aspecto cultural de la obra, se desplaza sin perder su



fascinación al de *autenticidad* en la obra autónoma (27). Sin embargo, cuando aparecen medios estrictamente técnicos, como la fotografía, desaparece el postulado de autenticidad. Y Benjamin agrega:

Pero en el mismo instante en que la norma de la autenticidad fracasa en la producción artística, se transforma la función íntegra del arte. En lugar de una fundamentación en un ritual aparece su fundamentación en una praxis distinta, a saber, en la política. (27–28)

Así se precisa también la diferencia entre el uso fascista y el marxista del medio masivo que es el cine, función entonces de la sociedad y la política. El fascismo envuelve en una dudosa estética lo masivo (Riefenstahl: *El triunfo de la voluntad*), le da presunta grandeza, magnificencia *kitsch* y toda la fuerza de la técnica desemboca en la guerra por un falso ideal, y en la gloria asesina y mítica del sacrificio. Del otro lado, el marxismo procura a través del cine difundir la necesidad de compartir los beneficios de la técnica. (Sabemos el fin de la aventura; vale la pena recorrerla otra vez).

La humanidad, que antaño, en Homero, era un objeto de espectáculo para los dioses olímpicos, se ha convertido ahora en espectáculo de sí misma. Su autoalienación ha alcanzado un grado que le permite vivir su propia destrucción como un goce estético de primer orden. Este es el esteticismo de la política que el fascismo propugna. El comunismo le contesta con la politización del arte. (57)

Estas categorías nos han parecido necesarias para abordar el tema de la autoría, que asociamos con lo aquí desplegado. Del lado de la producción de uno y otro arte estas diferencias pueden seguir en vigencia —seguramente modificadas y valoradas de otro modo según el devenir de la historia y la política—. Valga como prolegómeno.

## El autor en el cine y en la literatura

La autoría se problematiza y delimita siempre según el criterio adoptado: institucional; legal; histórico; técnico; psicoanalítico; sociológico, y demás. La diferencia entre la peripetia autoral en cine y en literatura depende también de la diferencia entre un arte de masas y uno más prestigioso que alguna vez pudo ser considerado



aurático. La literatura, ahogada por la presión dominante, fundadora, del autor como garante de una tradición —la de los vencedores, agregaría Benjamin—, lo asesinó, en una operación poco cinematográfica, mediante la teoría literaria. Roland Barthes y Michel Foucault dieron cuenta de él con eficacia inestable y nunca definitiva. «Lo que es rehusado en el orden simbólico, vuelve a surgir en lo real» (Lacan 1981:25) o en lo imaginario. No insistiremos en lo que es historia más o menos conocida para nosotros. Hoy vamos al cine.

La autoría en este caso nunca representó un problema crucial para los teóricos. A diferencia de la literatura, y a contrario incluso, en un momento reciente de su historia, propone el «cine de autor» contrapuesto a los productos estandarizados, desprovistos de toda noción de creación o de arte, del cine industrial.

Aparentemente,

el primero en hablar del *cine de autor* fue François Truffaut, quien, en 1954, con tan sólo 22 años, escribió un artículo en la revista *Arts* acerca de este espinoso tema. (...) Para Truffaut los directores eran los responsables últimos de la película, y de ellos debía depender hasta el más mínimo aspecto. Estableció la que llamó «política de autor», por la cual se entendía que los autores —aquellos grandes directores que dejan su firma personal en cada película— merecen un «máximo respeto», y su obra, en tanto que visión subjetiva de la vida, está fuera de toda crítica. (Lamata)

Recientemente ha recibido diversas impugnaciones y variaciones pero es un hito que preferimos mantener en nuestra exposición. (No queda claro qué alcance tendría que «su obra, en tanto que visión subjetiva de la vida», esté por eso «fuera de toda crítica»).

«Cine de autor» fue una reivindicación del director como el hacedor de un «film de arte» (ambos conceptos son solidarios). Desde el neorrealismo italiano a la *Nouvelle Vague* francesa; el cine de Bergman o Tarkovsky; Ozu, Kurosawa, Buñuel, y más cercanamente Haneke, Lanthimos, Lynch; el cine se reivindica como no comercial, como un arte que, a pesar de todo, si no una resonancia general, en algunos casos llegó a captar la atención de un público disconforme con el cine de entretenimiento, o de masas.

Aun así, ¿quién es el autor de una película? En el caso de la Argentina, la ley 11.723 establece en su art. 20 que «salvo convenios especiales, los colaboradores en una obra cinematográfica tienen iguales derechos, considerándose tales al autor del argumento, al productor y al director de la película», agregando que «cuando se trate de una obra cinematográfica musical, en que haya colaborado un compositor, éste



tiene iguales derechos que el autor del argumento, el productor y el director de la película». Entonces, se reconoce como «autores» de la obra cinematográfica al guionista, al productor y al director (nótese el probable privilegio de la escritura), y también al compositor en el caso del musical. Por fuera de la ley, la convención más probable indicaría al director y al guionista; pero se ha decidido por el primero, en consonancia con el privilegio de la imagen. En la literatura, en un movimiento estrictamente inverso, en épocas del auge del *cine de autor*, Roland Barthes proclama la «muerte del autor». Les ahorro la exposición; para consignar que al año siguiente (1969) Michel Foucault encuadra el problema en una *función-autor*, perspectiva más fundada en la historicidad de la idea de literatura, en tanto que la mirada de Barthes cuestiona la institución literatura tal como transcurría en Francia, derribando un ídolo, pero entronizando otro, el lector, y el más privilegiado de ellos, el crítico.

No muy recientemente se ha vuelto a hablar de la «resurrección del autor», ya insinuada en Barthes (1971:12, 1973:38), y que incluye la literatura testimonial y otros avatares (Ver Topuzian). Vaivenes de la teoría; pero también en la escritura y en la sociedad, de donde finalmente proceden y se saturan estos conceptos.

David Thomson (2005:100) señala respecto del primer «autor» norteamericano:

Griffith era un actor mediocre que, para seguir empleado en la productora Biograph, tuvo que aceptar, muy a su pesar, el oficio de director. Vale la pena preguntarse qué significaba dirigir entonces, aunque sólo sea porque aquel germen funcional primitivo probablemente aún siga ahí en este empleo que actualmente se considera mucho más elevado. El director era el manager, un intermediario entre elementos como el guión, la cámara y los actores (tareas autosuficientes en sí mismas). Estaba ahí para mantener la eficacia del proceso; coordinar a los actores en la acción; asegurarse de que la cámara estaba cargada y lista. (...) Griffith fue uno entre varios que poco a poco dedujo distintas maneras de filmar cosas; era un organizador, con el suficiente instinto actoral para escoger los momentos clave en la acción y ver cómo un cambio de posición en la cámara podía generar una sutileza.

Lo que da cierta clave de lo difuso del término en la cinematografía; la autoría en el cine de culto fue una precisión; sus avatares más actuales no descartan alguna dispersión. ¿Qué ocurre con el director que filma su propio guión? Es, por cierto, un autor. ¿Cuál es entonces la estructura del guión: una partitura, una serie de indicaciones? Proponemos: es una mediación, desde una escritura como deseo de imagen.





## La *pulsión* de imagen

Ya propuesto una suerte de marco teórico-histórico y las categorías en juego, vamos ahora al centro de la temática: el paso de la literatura al filme; de las palabras a las imágenes. Más allá del hecho contingente, psicológico e individual, de darle carnadura, espesor, imagen, a lo que transcurre en la lectura y porque queremos proponer otra cosa que la transcodificación; el cambio de un lenguaje a otro, instalamos una clave que lo impulsa, un factor dinámico: la pulsión de imagen, o el más amplio y usual, de deseo. Tal vez no haga falta aclarar que hacemos un uso metafórico, o mejor, que nos apropiamos del concepto freudiano para establecer una relación más íntima y decisiva entre ambas manifestaciones. Categoría que no es del ámbito de lo estrictamente racional, lo pulsional es una «fuerza constante» (Freud) que pugna en dirección a una meta. Menos exigente que lo inconsciente y reprimido, pero también imprecisa, caprichosa y variable, es lo que aquí proponemos: un sueño de la letra; un *inconsciente literario* que nos propone imágenes. El cine cierra el circuito pulsional; pero lo que nos interesa acá es salir del ámbito de lo Simbólico en dirección a la imaginación, a lo Imaginario.

El concepto de *Trieb* —uno de los *Cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* según Lacan (1973:168–193)— fue acuñado por Freud. Traducido y comprendido durante mucho tiempo como *instinto* en la traducción de Luis López-Ballesteros (1981), fue modificado por el de *pulsión*, más adecuado porque sale del dualismo cuerpo/alma que lo instintual proponía hacia lo que Freud caracteriza como «el concepto fronterizo de lo somático respecto de lo anímico», al final de la sección III de su estudio del caso Schreber (Freud 1911:68). No es éste el sentido en que nos lo apropiamos, sino como un factor psíquico dinámico, que parece resultar inevitable en la lectura: el deseo de imagen podría ser más adecuado, sin abandonar la definición de pulsión como «fuerza constante», es decir una solicitud imaginaria que parte de las palabras.<sup>2</sup> La letra parece requerir su plasmación en imagen —meramente caprichosa en la lectura individual, socializada en el fenómeno cinematográfico.

Aquí interviene la *reproductibilidad técnica*: la literatura se vuelve reproducible, no sin diversas mediaciones: el guión, la puesta en escena, la dirección de cámaras y, por supuesto, la eventual adaptación.

---

<sup>2</sup> Reiteramos: es una apropiación metafórica, y no es inconsciente —en primera instancia, al menos—. No es traumática; es como un deseo de visibilidad de la lectura y es situable históricamente: las ilustraciones de Gustavo Doré del Quijote están del mismo lado que nuestra presunción. No significa que a la letra le falte algo; no es así. Lo que creemos percibir es un deseo, una expectativa, una pregnancia de lo escrito que se puede plasmar en caprichosas imágenes subjetivas o colectivizarse en la cinematografía.





Obras célebres a disposición de las masas, aunque a veces el precio sea la disolución total en el cine comercial. Del otro lado, la intervención de autores como Hitchcock o Buñuel cuyas películas —se dice— podrían sobrepasar al original y además lo acercan a un público masivo. Difunden a Boileau-Narcejac o a Pérez Galdós de un modo que no habrían imaginado. Los vuelven virtualmente *populares* —aunque ahora amenazados de convertirse en mercancía.

En consonancia con nuestro desarrollo, dice Lacan (1958–1959:5):

deseo, el último beneficio de este uso pleno es que nos preguntaremos: ¿qué es el deseo? Esto no será una cuestión a la cual tendremos o podremos responder. Simplemente, si yo no estuviera aquí atado por lo que podría llamar la cita urgente que tengo con mis necesidades prácticas experienciales, me estaría permitido una interrogación sobre la cuestión del sentido de este término deseo, junto a *aquellos que han estado más calificados para valorizar su empleo, a saber, los poetas y los filósofos*. (ND)

Valga esto como una apertura metafórica a un campo de urgencias; de transformación. ¿Podríamos decir que el cine cumple el deseo de la literatura? No en su totalidad, si así fuese; el registro de la palabra resiste la puesta en imágenes de obras como *En busca del tiempo perdido*, cuya versión más o menos aceptable es la de Raoul Ruiz (1999). Desde luego que hay transposiciones que no tienen por qué ser textuales (ni en Hitchcock ni en Buñuel lo son), pero *Un amor de Swann* de Volker Schlöndorff (1984) no me convence. En cuanto a la versión cinematográfica de Ulises de Joyce, no pude pasar de los primeros cinco minutos: ni siquiera en lo mimético de los personajes acierta. Prefiero no saber cómo se las arregló con el monólogo interior.

Jacques Rancière (2011:18) señala:

Si el cine no confirmó la promesa de un nuevo arte antirrepresentativo, no fue tal vez por sometimiento a la ley del comercio. Sucede que la voluntad misma de identificarlo con una lengua de la sensación era contradictoria. Se le pedía que cumpliera el sueño de un siglo de literatura: sustituir las historias y los personajes de antaño por el despliegue impersonal de los signos escritos sobre las cosas o la restitución de las velocidades e intensidades del mundo.

Con tal fin se habría confiado en el montaje entre otros elementos no lineales. Sin embargo, finalmente el cine seguía las mismas secuencias que la literatura (17). Rancière insiste en que las diferencias de códigos dan a la literatura una especie de



expansión narrativa, que le permite develar una apariencia; la pregnancia de la imagen, en cambio, hace difícil esta posibilidad. Acerca de uno de los filmes que analiza, *Vértigo* de Hitchcock (1958), afirma que «el virtuoso se vuelve inhábil cuando se topa con lo que constituye el corazón «literario» de la obra que adapta» (Rancière 2011:19). Aquí se muestra la diferencia entre el mostrar y el decir. Pero cada realizador se maneja de modo diverso con la obra que retoma en imágenes. Rancière señala una dificultad, puede haber otras, y también soluciones más felices a veces porque la transformación es tan amplia que se logra la autonomía del texto fílmico. Cada caso requiere de un estudio particular; difícilmente traducible en términos precisos, sino de eficacia de transmisión. No siempre el cine, en estos casos, lleva la mejor parte. Sobre esto se discute: lo que destacamos es la cercanía de ambas manifestaciones y cómo la probable masividad del cine lleva al público a oscuras en una sala, literatura, filosofía y otros tantos saberes, sin perderse por eso. Tal vez cumplió su cometido de ser un traductor universal; puede que no siempre fiel.

Rancière establece así una de las «distancias del cine» con la literatura en que ésta puede hacer y deshacer sin consecuencias el juego de las apariencias, porque no está atrapada en el dominio pregnante de la imagen, cuya intensidad sensible es más difícil de deshacer. Su análisis de *Vértigo* muestra esta distancia entre palabras e imágenes cuya incongruencia nunca acaba de cerrarse. A veces se cruzan y se contradicen de manera asombrosa. Y el sueño del cine no queda sin embargo defraudado; seguirá intentando.

## Antítesis

Sin embargo, como nuestra propuesta está atravesada por la historia, alguna vez la idea fue la contraria, o al menos disonante. Nos referimos a las reservas hacia el cine de Theodor W. Adorno, expuestas en *Dialéctica de la Ilustración* (1969), teniendo en cuenta la época y el contexto, el cine de Hollywood. En este libro Adorno expone la más arriesgada de sus tesis: si la razón sacó al individuo de la barbarie, mediada por la Ilustración, esta misma pudo, vía la cuantificación del mundo por la ciencia, en manos del capitalismo, ir hacia la masificación como cosificación. Es decir, el mismo movimiento que sale del mito y libera al individuo, sirve para encarcelarlo, alienarlo y volverlo nulo, dominarlo. Aquí el valor a defender es la individuación y no lo masivo modelado por los medios. El cine de la época en que Adorno estuvo en Hollywood —al igual que en la reflexión de Benjamin sobre el uso estético del fascismo— puede servir como elemento de dominación y alienación:



Para él [Adorno], la dialéctica que se inició con la constitución del sujeto —la dialéctica de la ilustración— parece haber preparado el terreno únicamente para la industria cultural —es decir, para la masificación—, en lugar de haber hecho posible que cada individuo fuera diferente del otro. (Schwarzböck:232)

De allí su oposición al filme sonoro; entretiene al individuo alienado, acapara toda su atención y le impide discernir. Todo esto, que hoy nos resulta al menos extraño, fue sostenido en su aparición por muchos intelectuales y artistas, como Chaplin. Este cine que veía Adorno es sólo diversión, dispersión y está también planificado. Schwarzböck señala el trasfondo de este pensamiento como un error de Adorno que no alcanzó a ver en todo su alcance la presencia del sonido en el cine (234) ni el verdadero sentido del cine clásico (235–237).

El problema es que Adorno no puede pensar en un arte popular: «La industria cultural no debe ser confundida nunca con cultura popular, porque, para Adorno, no existe la posibilidad de que las masas tengan expresiones culturales auténticas» (239). Y el choque es irresoluble: Adorno identifica el cine con la industria cultural y la masividad que Benjamin quería politizar, es para él sólo masificación. Adorno parece haber reemplazado el aura por las vanguardias y el arte de elite. Y finalmente, la industria cultural lo ha invadido todo, aun los productos de la llamada alta cultura; entonces se trata de la actitud que se tenga ante la obra individual, desde la persona individual: arrancarla de la alienación y devolverle su potencial de ruptura, a través de la mediación que supone una sociedad no reconciliada. ¿Cuestión de ideologías? Sí, pero que se encuentran donde menos se las espera.

La historia de la incorporación del cine al arte autónomo —para Adorno, el arte sin más—, es extensa y llevaría un espacio aparte desarrollarla. Señalamos como hito la aparición del «cine de autor», que ya habíamos mencionado. Aquí el cine se siente, se quiere arte; lo masivo es extrínseco a la obra de arte, aunque pueda tener una dirección política. En manos de la *Nouvelle Vague*, de Tarkovsky, de Bresson; de Bergman, Visconti, por nombrar los más conocidos, el cine se vuelve arte. Una vez más comprobamos la pertinencia de nuestra recurrencia al Autor como instancia decisiva: es a partir del Autor que el cine se vuelve Arte y puede dialogar de igual a igual con la literatura. Ésta es parte central de nuestro propósito aquí. Y si alguien pregunta: ¿y ahora? Bien, sigue habiendo autores: Von Trier, Lanthimos, Aronofsky tal vez. ¿Anacrónicos, apocalípticos, destructores? Seguramente. Lo sabemos desde



Nietzsche y Walter Benjamin (1994:175–191; 193–194) a Didi-Huberman. Intempestivos. (Dejemos para otro momento la reflexión sobre el modo en que se relacionan con la sociedad globalizada).

## De lo Simbólico a lo Imaginario

Como sabemos, los registros lacanianos consisten en lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario. Dejemos de lado el primero por literalmente imposible. Lo Simbólico es el ámbito del lenguaje. Si bien la literatura no utiliza el lenguaje sólo discursivo, sino que da cuenta de la falta en el lenguaje, lo que la lleva a recurrir a la retórica, no como mero adorno, sino como la manera de decir lo indecible o desconocido (Lacan 1966). El deseo se expresa en la metonimia, y eventualmente, puede metaforizar en una interpretación siempre vacilante y hasta inapresable. Lo Imaginario en cambio es — además de lo obvio que su nombre inscribe— el ámbito de lo pasional, del enfrentamiento, de las identificaciones y los espejos. Sin embargo, no necesariamente el código coincide con el registro: acá son formas de leer. Lo Simbólico en la Teoría Literaria se manifestó sobre todo en el estructuralismo: la remisión a un ámbito que se ocupara de dilucidar la estructura del relato. El sueño duró poco. Apenas cuatro o cinco años después de su eclosión, su principal mentor, Roland Barthes, lo declaró terminado, al menos en cuanto a sus pretensiones fundamentales. «Ciencia con paciencia, suplicio seguro», cita a Rimbaud en la primera página de *S/Z* (1970), el manifiesto de defunción de lo que Milner (10) describió así: «En 1970, el éxito era completo. Cuando el campo entero quedó saturado, cierto día y en un día el reino del Signo se había convertido en el reino del tedio».

Después de todo el ámbito de la literatura nos atrae porque es el de las pasiones, los sentimientos, las identificaciones. El elemento del arte, dicen Deleuze y Guattari (1991:164 es la *sensación*; no el concepto: «Lo que se conserva, la cosa o la obra de arte, es un *bloque de sensaciones, es decir un compuesto de perceptos y de afectos*». Así el retorno triunfal de lo imaginario acontece con *Fragmentos de un discurso amoroso*. De nuevo Barthes (1977). Se lo recibió con estruendo. Era hora. Sin embargo, el privilegio de la palabra no cesa, en esa ductilidad para develar apariencias que destaca Rancière. El cine es difícilmente simbólico: el ámbito de las imágenes puede ser tal vez codificado, pero para el espectador importa el devastador, bello y fascinante impacto de la imagen. Desde este punto de vista, el debate y la confrontación en torno del cine está mucho más vivo e interesante que los meros dictámenes



sobre el canon literario emitidos desde las metrópolis académicas. El cine como refugio de la letra.

## El autor, otra vez

Y bien, ¿qué pasa entre tanto con la autoría al pasar de la palabra a la imagen? Ya señalamos que las objeciones en torno del autor no tienen cabida en el mundo del cine, más bien es al revés, debido a que el *status* de autor no queda nunca definido con certeza. Todos hablamos muy rápidamente de los directores como autores. ¿Y la política de los estudios, los productores? Para escapar a esto es que surgió el cine indie (a veces para terminar con un contrato con uno de los grandes estudios, lo que entre nosotros simplemente no ocurre).

Ya señalamos que en el cine se debió defender la *autoría del director*, justamente y coordinando con las dimensiones desplegadas por Walter Benjamin, por ser un arte masivo, destinado al gran público y, además, eventualmente rentable. Pero antes, ¿qué lugar le asignaríamos al director de cine y al guionista que «adaptan» una obra literaria y la traducen en imágenes? Excepto en el cine de autor, este rol se diluye y complica.

¿Otra vez el significante representa a un sujeto para otro significante? No, porque esto vale en el orden de lo Simbólico. Acá el director es el que transfiere del lenguaje a lo Imaginario; literalmente un *transformador*. A veces, de modo algo apresurado y con terminología ya al límite de sus posibilidades, se considera que se transfiere el contenido y se lo coloca en otra forma. No, porque siempre se trata de forma; aquí se de-forma; se trans-forma. Siempre se trata de la forma. También el director es un traductor; pero, si el cine es el sueño de la literatura (Rancière), la imagen soñada, impulsada, disparada por la lectura, es previa a la presunta ocurrencia del director — aunque no siempre—. En *La muerte en Venecia* (1971) de Luchino Visconti, la enorme interpretación de Dirk Bogarde no cambia estrictamente nuestro sueño de lectores, fuese la que fuese la imagen que le demos al Gustav von Aschenbach, el escritor de la novela, del que sabemos que no se trata sino de Gustav Mahler, el músico al que, según la leyenda, Freud psicoanalizó en un paseo por la vieja ciudad universitaria de Leiden. La imagen de Bogarde confirma o tal vez reemplaza nuestra fantasía. El director (acá Visconti) sueña el sueño de todos. Democratiza, vuelve masivo al personaje de Thomas Mann. No sólo transforma; cambia de registro —de lo simbólico a la imagen— sino que lo introduce en la reproductibilidad técnica. (¿Lo saca por eso de lo estrictamente estético como lo concibe Adorno? Abrimos otro espacio).



Cambio de código; cambio de registro; cambio de ámbito histórico-social: lo elitista (Adorno) se vuelve masivo (Benjamin). ¿Cambia el concepto de arte? Sí, porque éste es histórico; no es una esencia invariable (Adorno:9–12). Cambia su relación con lo empírico; aquí, mediante la aparición de la tecnología y la reproductibilidad, y aun en uno de los más preciosistas directores de su época (aunque había comenzado en el neorrealismo): hay una nostalgia de lo aurático en la película, y aquí la forma es lo que dice: que ese mundo no vuelve, que decae en fúnebre belleza.

El director de cine oscila entre estas figuras: Traductor–Ejecutante–Intérprete, como si el texto literario fuese para él una partitura.

Y aunque otra vez acudiésemos a Lacan (2004:74) («el significante representa a un sujeto para otro significante»), esta vez tampoco alcanza. El autor aparece de nuevo en escena y su deslizarse entre los significantes implica un alto grado de autoconciencia; es a veces quien enfrenta un vacío irrepresentable. ¿La imagen suple una falta de lenguaje? Difícilmente. Es más bien *fantasmática*. Pero es el momento del cine, arte de masas. El director brilla con luz propia. El imperio de lo audiovisual se impone y no por moda o casualidad, sino como rémora de aquella presunción acaso profética de Walter Benjamin. Todo lo que era reservado a un grupo se vuelve de todos, lo privado se vuelve público.

Entonces se revela la posibilidad de redefinir desde esas coordenadas tanto a la literatura como al cine. ¿Qué se transfiere? ¿Qué se traduce? Se cambia de código, de acuerdo —en primer lugar, lógicamente (o usualmente) hablando—. Pero la experiencia del espectador puede precisar otra opción, porque si hay *pulsión de imagen*, deseo de ver, es un cambio de modo, y hasta de sentidos; es explicitar lo que de alguna manera estaba en potencia en el texto. El *fantasma* que habitaba su partitura. Ahora es una imagen enorme e intimidante sobre una pantalla que titila y fascina.

## Una categoría

Volvimos a Lacan y sus transitados registros: suponemos que en la literatura predomina lo simbólico, el lenguaje, pero no es el lenguaje discursivo del decir teórico y conceptual; es un lenguaje, tejido como en el nudo borromeo con los otros dos registros, imaginario y real. No se dan puramente, se precisan, se encadenan, literalmente, dependen uno de otro. Y así volvemos a la postulación que seguimos: el lenguaje literario invoca a la imagen. Aunque sería una falsedad creer que la literatura no está completa sin su puesta en visión. Lo evitaremos porque se diría que quita especifici-



dad. ¿Pero qué es lo específico? No hablamos sobre literatura en términos excluyentes. La imagen no está de más ni de menos, no es ni indispensable ni innecesaria. Pero secretamente la anhelamos y es hora después de todo de hacerle un lugar al deseo en la teoría. No como una referencia externa, sino como una categoría propia aunque parezca chocar con lo usual en la teoría, que es lo conceptual, lo simbólico. Sin embargo, en la teoría psicoanalítica es uno de los cuatro conceptos fundamentales, el de *pulsión*. Indica un movimiento un tender hacia, pero también un cambio de registro. Walter Benjamin (1994:48) habla de un «inconsciente óptico» en relación con la cámara. Hay deseo de imagen. Pulsión, al menos en la narración. El cine apareció fortuitamente en una época cercana al surgimiento del psicoanálisis. Proponemos entonces que la traslación al cine no es un capricho, una dificultad y, a veces, un fracaso, es una modalidad de la intersección de las obras en la cultura, en el deseo del lector–espectador. ¿Valdría también para la poesía? Pier Paolo Pasolini propuso un cine poético. Sabemos hasta ahora que se adecua mejor a la narración.

## Intersecciones

Retomando: lo que nos interesó de esta propuesta fue el modo en se cruzan e interrelacionan diversas categorías:

–El surgimiento de un arte masivo, que termina por derrumbar el *aura* que el arte poesía hasta por los menos Baudelaire (Benjamin 1999).

–Los códigos de Lacan y un concepto de Freud que, sin recurrir a la universalidad de una ciencia, coinciden históricamente con esa ruptura.

–La necesaria remisión a la historia y a la política, urgente en el caso de Benjamin, pero siempre presente aún hoy.

–La probable imposibilidad de definir categóricamente al cine como arte –lo que quizá no tenga importancia cuando el arte no sólo perdió su *aura*, en lo que Adorno coincidiría, sino que además renunciaría a la autonomía, la que es central en el pensamiento adorniano, que retoma de Kant. Entonces, la revolución es posible, aunque falsa, en el arte (sublimada, podríamos decir), en tanto que es imposible, al menos hasta ahora, en la política, que parece haber renunciado a ella:

La humanidad, entonces, no puede emanciparse a través de la política, aunque ésa es la única vía que tiene para hacerlo. Ésa es la paradoja que encierra la política. No hay indicios en la historia de Occidente como para pensar que la emancipación ocurra alguna vez





en la sociedad, *sobre todo si ya ha ocurrido en el arte*, que es donde se ha expresado lo no idéntico. (Schwarzböck 20. ND)

El tajante dicho de Silvia Schwarzböck lo juzgamos como contingente; corre el riesgo, como ocurre en Hegel, de dar el transcurso histórico por terminado. Creo que su dicho vale *hasta ahora, a la fecha*. Allí es cierto que «la felicidad que la sociedad no tiene por no estar emancipada se ha podido expresar negativamente en las obras de arte, precisamente porque la política no ha liberado a los hombres del sufrimiento que padecen como especie» (20).

Pero la historia no ha terminado, ni siquiera la del cine y la literatura y su propuesta pulsión de imagen. No siempre el cine expresa la felicidad perdida. La gran película de Ingmar Bergman (1968:123), *Persona*, carece de toda presunción de redención o de felicidad, pero deja una hendidura, un aviso de incendio, en el dicho fantasmal de Alma: «Desperate, maybe...».<sup>3</sup>

Aunque preferimos pensar que todo depende de la libertad humana y sus decisiones éticas, si las identificaciones giran hacia la pulsión de muerte, habría que retomar la reflexión sobre los modos de la afección, lo imaginario y aun lo inconsciente, para desatar el nudo de lo imposible, lo Real. Lejos hemos llegado. Entre tanto, «¿Qué se puede hacer salvo ver películas?» (García 1977). Vamos al cine.

## Bibliografía

**Adorno, Theodor W. y Max Horkheimer** (1969). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta. 1998.

**Adorno, Theodor W.** (1970). *Teoría estética*. Madrid: Akal. 2004.

**Barthes, Roland** (1968) «La muerte del autor», en *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós, 65–71.

---. (1970). *S/Z*. México: Siglo XXI: 1980.

---. (1971). *Sade, Loyola, Fourier*. Caracas: Monte Ávila, 1977. Traducción de Néstor Leal.

---. (1973). *El placer del texto*. México: Siglo XXI, 1978. Traducción de Nicolás Rosa.

---. (1977). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI. 2003.

---. (1980). *La cámara lúcida*. Barcelona: Paidós. 1989.

**Benjamin, Walter** (1994) «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica», en *Discursos interrumpidos*. Barcelona: Planeta, 15–60.

---

<sup>3</sup> Hay versión en español: Bergman (1968).





- . (1994). «Tesis de filosofía de la historia», en *Discursos interrumpidos*. Barcelona: Planeta, 175–191.
- . (1994). «Fragmento político-teológico», en *Discursos interrumpidos*. Barcelona: Planeta, 193-194.
- . (1999). *Sobre algunos temas en Baudelaire*. Buenos Aires: Leviatán.
- Bergman, Ingmar** (1968) *Persona*. México: Era. 1970.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari** (1991). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama. 2001.
- Didi-Huberman, Georges** (2000). *Ante el tiempo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.
- Foucault, Michel** (1969). «¿Qué es un autor?», en *Entre filosofía y literatura*. Barcelona: Paidós, 329–360.
- Freud, Sigmund** (1911). «Puntualizaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente», en: *Obras completas XII*. Buenos Aires: Amorrortu. 1991, 1–76.
- García Moreno, Carlos** (1977). *Películas*.
- Hitchcock, Alfred** (1958). *Vértigo*.
- Lacan, Jacques** (1981). *Las psicosis*. Barcelona: Paidós.
- . (1973). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1986.
- . *El deseo y su interpretación*. 29/4/2018. Disponible en <http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/Seminario-6-El-Deseo-y-su-Interpretacion-Edicion-C-ritica.pdf>
- . (1966). «La instancia de la letra en el inconsciente», en: *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI. 1986, 473–509.
- . (2004). *La angustia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- Lamata, Manuel** (2012). «¿Qué es realmente el cine de autor?». *Ritmos* [en línea]. Consultado el 2 de mayo de 2018 en <https://www.ritmos21.com/6869/que-es-realmente-el-cine-de-autor.html>
- Milner, Jean-Claude** (Milner (2003). *El paso filosófico de Roland Barthes*. Buenos Aires: Amorrortu. 2004.
- Nietzsche, Friedrich** (1874). *Sobre la utilidad y los perjuicios de la historia para la vida*. Madrid: Edaf. 2000. Rancière, Jacques (2011) *Las distancias del cine*. Buenos Aires: Manantial. 2012.
- Riefenstahl, Leni** (1935). *El triunfo de la voluntad*.
- Ruiz, Raoul** (1998) *El tiempo recobrado*.
- Schlöndorff, Volker** (1984). *Un amor de Swann*.



**Schwarzböck, Silvia** (2008). *Adorno y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.

**Thomson, David** (2005). *The Whole Equation: A History of Hollywood*. Traducción parcial de John D. Sanderson en *¿Cine de autor? Revisión del concepto de autoría cinematográfica* [en línea]. Consultado el 26 de mayo de 2016 en [www.cervantesvirtual.com/.../cine-de-autor--revisin-del-concepto-de-autora-cinematogrfrica-0%20\(1\).pdf](http://www.cervantesvirtual.com/.../cine-de-autor--revisin-del-concepto-de-autora-cinematogrfrica-0%20(1).pdf)

**Topuzian, Marcelo** (2014). *Muerte y resurrección del autor* (1963–2005). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.



# Infancia y transición en la narrativa española contemporánea

DANIELA FUMIS

IHuCSO – CEDINTEL – CONICET / UNL

danielafumis@conicet.gov.ar

## Resumen

El presente avance de investigación se propone dar cuenta de una aproximación a la categoría de infancia como emergente del trabajo de la literatura en la narrativa española contemporánea, tomando como punto de partida el período de la Transición. Significativamente, a pesar de constituir una dimensión de singular operatividad en la narrativa española, la infancia aparece como una zona que no ha sido suficientemente atendida por parte de la crítica. En este sentido, el trabajo buscará exponer algunos aspectos problemáticos en el abordaje de la narrativa en torno a 1975 para, finalmente, ir al encuentro de la infancia como lugar clave en la reconsideración de las lecturas predominantes. Dado que nuestra investigación de tesis doctoral aborda ficciones de familia e infancia en tres autores contemporáneos —Juan José Millás, Eduardo Mendicutti y Manuel Rivas—, se intenta en esta oportunidad definir la productividad de la infancia en tres obras disímiles que no obstante encuentran puntos de contacto en el modo en que dichas ficciones dialogan desde las preguntas sobre un pasado no gestionado.

*Palabras clave:* infancia / narrativa española / Transición / «Nueva Narrativa»



## Transición y «Nueva Narrativa»

Este texto intentará dar cuenta de una aproximación a la categoría de infancia como emergente del trabajo de la literatura en la narrativa española contemporánea, tomando como punto de partida el período de la Transición. Si bien la muerte de Francisco Franco determina el inicio de la Transición política en España, el año 1975 constituye para la cultura española un hito particular en términos de imaginario. No obstante, la delimitación histórica de la denominada «Transición» varía según los autores. Gómez Montero (8) indica como fechas clave la muerte del dictador el 20 de noviembre de 1975 y el ingreso de España a la Comunidad Económica Europea el 1 de enero de 1986, lapso temporal que podría verse ampliado si se considera 1968 como año emblemático y 1992, como año particular en lo que respecta a la gestión de la autorrepresentación nacional a través de eventos destacados como los Juegos Olímpicos de Barcelona, la Expo de Sevilla y el quinto centenario de la llegada a América. Bou y Pitarello (7) coinciden en señalar el año noventa y dos como el de «asentamiento» de la Transición. En tanto, para Vilarós, la Transición tuvo lugar entre 1973, año del asesinato de Carrero Blanco y 1993 con la firma del Tratado de Maastricht. De todos modos, en este amplio lapso, Vilarós distingue dos etapas: la primera comprende de 1973 a 1982, momento de la Transición propiamente dicha; la segunda, de 1982 a 1993, de afianzamiento democrático (3). En este sentido, si el período de la Transición se muestra especialmente significativo para nuestra investigación<sup>1</sup> se debe a que a partir de 1975 se inaugura una tendencia en la narrativa española denominada la «Nueva Narrativa» con la publicación de *La verdad sobre el caso Savolta* de Eduardo Mendoza. Sin embargo, dicha consideración ha sido discutida por su carácter simplificador, lo que obligaría a revisar la idea de una «transición narrativa» desde una concepción ampliada. Constantino Bértolo (2004) cuestiona la significativa coincidencia de 1975 y propone considerar como parte de un proceso de exploraciones nuevas a otros textos contemporáneos (*Cerberos son las sombras* de Juan José Millás, también del año setenta y cinco, por ejemplo), y otros anteriores de Juan Benet, Juan Marsé, Luis Martín Santos, Juan Goytisolo y Gonzalo Torrente Ballester.

La nómina de autores impulsa a la ineludible lectura de corte generacional. Pero si se deja en suspenso el abordaje por generaciones y se recurre a una perspectiva estética para comprender la emergencia de una «nueva narrativa» resulta necesario

---

<sup>1</sup> Investigación que desarrollamos con el financiamiento de una Beca doctoral de CONICET en el marco de nuestra tesis titulada «Ficciones de familia e infancia en tres narradores españoles contemporáneos: Juan José Millás, Eduardo Mendicutti y Manuel Rivas».



atender a la oscilación en términos de predominancia de dos tendencias contrapuestas: experimentalismo frente a narratividad. En el terreno de los textos que suponen un nuevo modo de pensar la novela, Ken Benson (225) focaliza sobre la condición de hito de *Tiempo de silencio* (1962) de Luis Martín Santos,<sup>2</sup> en acuerdo con la posición al respecto de Darío Villanueva (1987). De esta manera, surgen nuevas formas de concebir la novelística desde la ruptura con la concepción mimética y de compromiso de la tendencia social–realista anterior. En este sentido, el experimentalismo habría permitido un nuevo posicionamiento del texto con relación a la forma y una apertura hacia nuevos problemas vinculados a una dimensión autónoma de la literatura. No obstante, la publicación de la novela de Mendoza (y en paralelo la de Millás) es un dato importante en la medida que habilita para la crítica un giro transformador en el vínculo del relato con la realidad:

El discurso no puede imitar ya una realidad objetiva y extratextual (lo cual resulta imposible tras la destrucción del lazo entre narración y realidad llevada a cabo por la generación anterior); para los nuevos narradores la narración no es imitación de la realidad externa sino que es *imitación del acto lingüístico de «contar»* (Ohman 34; Reyes 31): (...) el fenómeno antropológico y cultural del acto de narrar historias. (Benson:234)

En este sentido, Jean Tena (2001a) alude asimismo a que «las nuevas condiciones socioeconómicas y culturales de los años sesenta ponen un punto final al ciclo de la narrativa social, género dominante de la década anterior». Vale decir, no se trataría sólo del agotamiento de un modo de novelar (el realismo social) sino de la emergencia de otras condiciones sociales que colaborarían a la buena recepción de obras experimentales. Lo expresa así:

Los años sesenta se abren con una solución socio-económica de recambio, tecnocrática y planificada, al sistema anterior. La censura se vuelve más pragmática, menos dogmática. Regresan algunos autores exiliados e irrumpe el *boom* latinoamericano. No hay crisis del género novela en sí, sino de la novela social dominante del decenio anterior, de esta «antiutopía que aspira secretamente a una España perfecta».

---

<sup>2</sup> Ratificaría el lugar de Santos como narrador de ruptura, la secuela inconclusa de esta novela: «La novela siguiente, *Tiempo de destrucción*, interrumpida por la muerte de su autor en 1964 y publicada por José-Carlos Mainer en 1975, añadía a dichos ingredientes elementos subconscientes, oníricos, misteriosos, fantásticos, precursores, tal vez, de la «desrealización» de los años setenta». (Tena: 2001a)



Si bien Benson asume que en este viraje hacia la novela experimental se juega la pregnancia del posmodernismo, consideramos más pertinente encuadrar el período en esta serie de transformaciones que se ligan específicamente al agotamiento de un régimen que culmina con la muerte del dictador y que dan lugar a la *Transición*. Asimismo no puede desconocerse que esta discusión entre distintas tendencias conserva una vieja disputa en la tradición española que podría formularse como la tensión entre la novela decimonónica galdosiana y la novela de Cervantes como paradigmas del novelar. La primera se acercaría más a los moldes del realismo, la segunda a los del experimentalismo. No obstante, como la definición de rótulos y tendencias es un ejercicio que atañe más a la tarea crítica que a la de los escritores mismos, es evidente que existen matices en los distintos períodos. La relevancia de una u otra tendencia estará probablemente mejor asociada a los avatares teóricos y de la crítica que llega siempre a posteriori. En consecuencia, si bien es necesario considerar este aspecto, también es cierto que cada obra se posicionará como una propuesta que excede los lineamientos del momento. Oleza sostiene al respecto que en realidad lo que se juega en esa tensión es más amplio:

otra línea de debate, no la que contrapone tradición a experimentación, sino la que reúne o separa arte y vida cotidiana, la que dirime las relaciones entre estética y ética, la que discute la autosuficiencia del universo estético respecto de los otros universos de cultura. (1996:1)

Por este motivo, es significativa la relectura que propone Fernández con relación a esto:

A mediados de los años ochenta, los textos críticos que discuten el futuro de la literatura española después de la dictadura, trazan la figura fantasma de una generación anunciada, la *nueva narrativa*, de la que todavía no se sabe nada: ni quiénes la integran ni qué estética la caracteriza. Sólo existe la certeza de *la inminencia de un cambio* que producirá un corte con la literatura del pasado, a la que se daba por obsoleta después de la muerte de Franco. (...) Claramente, el espíritu de la época reivindica estéticas centradas en el individuo, en el ámbito privado, y desestima el compromiso social y político como una injerencia indebida de las estructuras partidarias sobre la autonomía del arte que condicionó la producción literaria española bajo el franquismo. Paralelamente, el mercado asoma como un elemento crucial —aunque el poder que detente pocos años después para determinar qué debe entenderse como literatura española es algo que la crítica del



momento no puede siquiera imaginar—, y algunos críticos celebran el regreso a la «narratividad», también considerada como una «normalización» de las relaciones de la literatura con el mercado (...). (Fernández:223. Cursiva nuestra)

El dinamismo y la fecundidad del momento pueden explicarse en esa sensación a la que se refiere Fernández con relación a «la inminencia de un cambio», una construcción imaginaria que resulta clave a la hora de abordar la productividad del período y que en términos concretos, juega a favor de las posibilidades creativas.

Para intentar explicar ciertas características de la época aludida, resulta altamente potente la hipótesis que aporta Vilarós. Atento a lo que se entiende con De Certeau como *lapsus de la sintaxis* en la escritura de la historia, la autora sugiere que la muerte del dictador genera una respuesta propia del colapso de los grandes proyectos utópicos, que deriva en una suerte de «pacto de olvido». En su lectura, esto que ella denomina «proceso enquistatorio» (11), derivará en un regreso de lo reprimido en términos de expansión de una actitud de respuesta compulsiva ante un estímulo ausente. Vilarós lo explica de este modo:

Propongo, pues, pensar el periodo de la transición española como un espacio/tiempo colgado entre dos paradigmas históricos que a su vez, y debido a las características sociopolíticas del particular momento español, se dirime también en el imaginario social como el momento de negociación psíquica con una brutal y totalitaria estructura patriarcal y represora (Franco y el franquismo) a la que nos habíamos hecho adictos. El momento transicional, tensado por diferentes y opuestas fuerzas, se revela como un agujero negro, una fisura o quiebre en la sintaxis histórica que si bien permite por un lado iniciar en el posfranquismo una nueva escritura, agazapa en su seno todo un pasado conflictivo que el colectivo «pacto de olvido» reprimió. (20)

Esta idea del «pacto de olvido» emerge en la tensión con un proceso institucional que se intentó mostrar como modélico. En este sentido, la Transición habría alcanzado estatuto de *mito* fundador de la democracia contemporánea española, organizado en torno a dos ideas: la cooperación de los partidos políticos y el *consenso* social (Ros Ferrer:153) como garantía del ingreso a la democracia. Este «mito» ha vuelto a ocupar el foco de interés en función de su desarticulación en tanto tal, especialmente a partir de las reflexiones suscitadas en España con motivo de los episodios que tomaron espacio en la arena pública durante 2011 y que fueron reunidos bajo la denominación general de 15-M. Pero en la consideración del período, tanto los abordajes



tempranos como el de Vilarós como los más recientes, enfatizan en la idea de un *malestar* ligado a un asunto no resuelto: la gestión del pasado traumático en línea con la construcción de formas de ciudadanía democrática. La respuesta de la sociedad ante lo vivido durante cuarenta años de dictadura se puede leer así en sentidos diversos: como una falta de cuestionamiento funcional a una política de silenciamiento (Martínez 2012) o como transformación en *otra cosa* (Vilarós, Labrador Méndez).

Labrador Méndez sostiene a este respecto que el tan mentado «pacto de olvido» de la Transición no existe en la medida que en las distintas manifestaciones de la cultura popular y espontánea, los españoles no dejaron de recordar. Y al respecto agrega:

la percepción más extendida (...) es la de que, en los años setenta, no hubo proyectos alternativos —de tipo ciudadano— a favor de una salida diferente del proceso transicional. Esta negación es el síntoma mayor de la derrota de las opciones políticas contrahegemónicas, pero no afecta al hecho histórico de su existencia. Lo que tenemos aquí es un problema de memoria. (62)

Como la literatura podría entenderse en esta línea como parte de un fenómeno más global que involucra manifestaciones de resistencia desde la cultura en sentido amplio, entendemos que esta reconsideración del período invita a la revisión de los modos de leer la narrativa de los setenta.

## Infancia en transición

El trabajo de Labrador Méndez (2017) abre una vía de acceso para la reflexión en otra línea. El autor propone una definición de la Transición en estos términos:

La transición, en esta perspectiva, no debe ser la historia de la construcción de las instituciones políticas de la democracia (ni la de sus usurpadores) sino, más bien, un *cuerpo de experiencias*, un paisaje de época, una forma de habitar en él, donde, por supuesto, no sólo toman parte los jóvenes. (75)

Su estudio se propone, así, revisar los relatos de la Transición como configuraciones de un imaginario letrado que atraviesa las formas de la vivencia, transformándolas en mecanismos de resistencia al silencio. Por tanto, las tensiones que se pondrán de manifiesto en los gestos contradictorios entre lo celebratorio y lo apático,





darán cuenta de formas de respuesta que en el terreno de lo estético serán altamente productivas. Se trata de prácticas que no respondieron a un impulso sistemático o a gestos en términos de colectivo, sino que representaron réplicas ante un vacío. Los quiebres que suponen las distintas producciones emergentes en el entramado cultural de la época resultan así detenciones, fisuras, lugares en los que el compromiso es nada más que con la desarticulación del presente de la vivencia, pero que finalmente, se revelan como síntoma de un pasado no del todo gestionado. Resulta de interés detenerse en estas manifestaciones como formas de búsqueda y exploración de narrativas viables para decir en el terreno del *yo* las negociaciones y tensiones entre presente y pasado. En esta línea, para Labrador Méndez, la memoria de la infancia viene a ocupar inusitadamente un espacio privilegiado.

A la enorme atención crítica que ha recibido la novela de Mendoza aparecida en 1975, es posible contrastar la consideración mucho menor que recibió otro texto asimismo singular. Nos referimos a *La infancia recuperada* de Fernando Savater publicado en 1976. Se trata de un ensayo que es a la vez un ejercicio de la memoria lectora, en el que Savater vuelve a sus lecturas de infancia desde la intervención de Bataille como premisa de urgencia: «La literatura es infancia al fin recuperada» ¿Por qué la infancia? Labrador responde:

la literatura de aventuras y sus paraísos perdidos se perciben, en plena transición, como un antídoto contra «la mentalidad realista, burócrata, tecnócrata, autoritaria» dominante (Bufill 1977). Frente a la misma, se trata de ganar el mundo de la niñez para la vida, movilizandolas para que participen en la guerra cultural contra el franquismo y contra sus metamorfosis parlamentarias. *Lo niño liberado* se convierte así en un emblema poderoso de la nueva sensibilidad antifranquista (...) Y así, con las energías de *lo niño*, retorna también la literatura, los tebeos, los mitos, el cine que estremeció a aquella generación durante su infancia y primera adolescencia. Treinta años después, vuelve así los jóvenes antifranquistas sobre las fábulas con las que, bajo la posguerra aprendieron a resistir las formas de domesticación dispuestas por el régimen, adquiriendo conciencia de ser distintos gracias a ello. (194)

La infancia se convierte en la Transición, entonces, en núcleo generador de sentidos. Los escritores disponen así de *lo niño liberado* como un dispositivo que posibilita la apertura hacia lugares alternativos, pensados no en términos de evasión sino de compromiso con una energía vital que atraviesa una historia.



Estos *infantes perversos* –como Savater– aprendieron a darse placer usando fábulas poéticas e imágenes profanas, en tiempos de historias pías, ejercicios espirituales e iconos religiosos. La experiencia privada de *fugarse*, de aprender a *quedarse colgado*, en *plena pausa*, se atesora en lo íntimo. Resulta fundadora, la base subjetiva de un principio de autonomía frente al mundo. En el contexto franquista, las publicaciones infantiles eran una *tecnología del yo* al servicio de estos niños raros, un espacio de resistencia biopolítica. (Labrador Mendez:197)

«Quedarse colgado» tiene que ver con la experimentación lisérgica del período pero se vincula de igual modo con el éxtasis que provoca la lectura como desconexión frente a la opresión. Como el niño que juega con un residuo y le da una nueva utilidad, hacer tabula rasa de lo dado no supone acá el olvido, sino la resignificación. Es lo que hicieron los jóvenes escritores de la Transición.

Si bien hay algo de la infancia que resulta siempre inaprehensible, puede no obstante permitirse funcionar como una operatoria. Se trata de lo que acontece en un instante pero en términos dinámicos, «el punto de intersección del construir y destruir» (Vazquez:37). Savater reflexiona en su texto sobre el poder de fascinación de los relatos en la infancia en términos de «hechizo liberador» (44). Walter Benjamin habla de «felicidad no disciplinada». Hacer casa en los textos, habitar sin hábito (al decir de Vazquez sobre Benjamin), sustraer a las cosas de su lógica y ponerlas a funcionar en una dimensión alternativa.

Sosteníamos en otro trabajo que

Lo infantil (...) es siempre ahora. (...) como ocurre toda vez que un adulto intenta aprehender ese niño que fue, borra el centro, lo desplaza. Lo excéntrico de la posición infantil es el gesto de no ir tras la comprensión sino tras la necesidad: nunca es suficiente. No se va tras el requerimiento de «comprender» sino que se sigue un hilo por el cual lo que se reclama es precisamente lo que no se comprende: es el llamado de lo íntimo. (Fumis:78–79)

Esta postulación puede leerse en línea con la emergencia de la infancia en los textos de Benjamin.<sup>3</sup> Sobre ello, Manuel Vazquez dirá: «[Para Benjamin] Probablemente haya infancia, siga habiendo infancia, tanto tiempo como quede incumplida la promesa que la constituye. Esa infancia puede durar toda la vida» (38)

---

<sup>3</sup> Pensamos especialmente en *Crónica de Berlín*, *Infancia en Berlín hacia 1900* y *Calle de mano única*.



Esto nos permite volver a nuestra investigación desde la pregunta ¿Por qué la infancia sería una categoría metodológicamente necesaria en el abordaje de un corpus crítico que involucra la obra de Millás, Mendicutti y Rivas? Básicamente, porque nos permitiría abordar las manifestaciones textuales desde el período de la Transición en términos de reinscripciones del pasado como operatoria de lectura del presente.

### **Posiciones infantiles en transición y después**

El devenir de la narrativa española desde la Transición puede pensarse así como la creación de un espacio habitable desde el ejercicio de «contar historias» en función de una aproximación a lo no dicho por su condición de ilegibilidad. La «Nueva Narrativa» ensaya modos de acercamiento al relato desde la fascinación de las historias, desde la exploración sobre «el hechizo liberador» del que hablaba Savater. En este sentido es importante reconocer una trayectoria que eclosionará a fines de los noventa y principios de dos mil en el auge de la novela de la memoria. No obstante, en ese recorrido la crítica ha desatendido significativamente el lugar de la infancia como núcleo que se proyecta como un despliegue de posiciones desde las que se revisita *lo dado* para poder ser dicho o para decirse de otro modo.

Nuestra investigación, que trabaja sobre la obra narrativa de Juan José Millás, Eduardo Mendicutti y Manuel Rivas, sostiene como hipótesis central que en los relatos de estos tres autores las ficciones familiares e infantiles emergen como una construcción que provoca una grieta en sus programas narrativos. Se entiende por *grieta* una zona de quiebre sobre la superficie de los proyectos escriturarios reconocibles en la obra de cada autor, desde donde se habilitan ciertas operaciones de desestabilización a partir de las cuales es posible re–considerar sus rasgos constituyentes. En línea con el planteo básico sostenido hasta el momento, cada uno de estos autores trabajará sobre la noción de infancia como una emergencia que delinea imágenes que funcionan replegadas sobre los modos de entender la tensión entre la literatura y su tiempo. Por eso, al hablar de posiciones infantiles en términos de posiciones excéntricas, será posible delimitar zonas de tránsito en un tiempo–espacio siempre oscilante en las que la infancia se vuelve una forma de inscripción de lo desplazado y lo no resuelto.

Si bien estos tres autores constituyen referentes destacados en el terreno de la narrativa española actual, publican por editoriales reconocidas y son asiduos colaboradores en la prensa, sus obras irrumpen en momentos distintos. No obstante, en



este sentido, resulta significativo que se trata de tres narradores nacidos en el interior de España: Millás en Valencia, Mendicutti en Sanlúcar de Barrameda y Rivas de A Coruña. Ese triángulo geográfico que trazan sus trayectorias nucleadas en el centro, importa en la medida que el devenir de la infancia en cada una de sus obras trabajará, con matices singulares, sobre los efectos de una *transición infantil* desde la periferia. Por tanto, las preguntas que se deslizan en ellas sobre el lugar de la literatura en el espacio de lo social, asumirán aristas diversas pero para iluminar lo ex-céntrico (lo que problematiza el centro) desde el retorno de la infancia como enclave del presente: Mendicutti, sobre la diversidad de los cuerpos como tensión entre un cuerpo abierto y en un hacerse; en Rivas, sobre lo gallego como una lengua familiar desde la periferia (la provincia/el campo) y en Millás como tensión entre la ganancia y la pérdida a través de la escritura sobre una dimensión de la ficción como desdoblamiento de toda realidad. Así esta exploración sobre *lo niño liberado* no se circunscribe a «los niños» en los relatos, sino que se vincula más bien con maneras de gestionar lo dado.

En conclusión, los procedimientos y decisiones en el orden de las poéticas pondrán de manifiesto indagaciones narrativas que exceden las tendencias predominantes. La puesta en diálogo de la obra de estos autores nos permitiría dar cuenta de ciertos rasgos de la narrativa española en distintos períodos por fuera de la categoría generacional. Creemos haber dado cuenta de la importancia del período de la Transición a la hora de intentar comprender el lugar de la infancia en la narrativa, en tanto apertura a nuevas posibilidades creativas ligadas a necesidades de expresión, que se transformarán luego en hilos en los que la memoria sigue funcionando como pregunta axial para el presente.

## Bibliografía

**Alonso, Santos** (2003). *La novela española en el fin de siglo 1975-2001*. Madrid: Marenostrum.

**Benjamin, Walter** (2016). *Infancia en Berlín hacia 1900, Crónica de Berlín*. Buenos Aires: El cuenco de plata. Traducción de Ariel Magnus y Griselda Mársico.

---. (2014). *Calle de mano única*. Buenos Aires: El cuenco de plata. Traducción de Ariel Magnus.

**Benson, Ken**. (1992). «Experimentalismo frente a narratividad». *Actas del XI Congreso Internacional de Hispanistas* [en línea]. Consultado el 20 de junio de 2018 en [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih\\_11\\_1\\_023.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/11/aih_11_1_023.pdf)



- Bértolo, Constantino** (1992). «La “nueva narrativa española”», en Francisco Rico, editor; Villanueva, Darío y otros. *Historia y crítica de la literatura española. Volumen IX: Los nuevos nombres*. Barcelona: Crítica. 292–299.
- . (2004). «La novela española de los últimos veinte años: ¿una comedia ligera?» [en línea], en Paz Lorenzo, coordinadora. *El Español en el Mundo: anuario del Instituto Cervantes 2004*, 77–99. Consultado el 1 de junio de 2018 en [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_04/bertolo/p01.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_04/bertolo/p01.htm)
- Bou, Enric y Elide Pittarello** (2009). «Introducción. Las claves de la Transición», en Enric Bou y Elide Pittarello, editores. *(En)claves de la Transición. Una visión de los Novísimos. Prosa, poesía, ensayo*. Madrid/Berlín: Iberoamericana/Vervuert, 7–37.
- Fernández, Álvaro** (2014). «La mirada histórica. Estrategias para abordar la cultura de la transición española». *Kamtchatka: revista de análisis cultural*, 4 [en línea], 209–232. Consultado el 20 de junio de 2018 en <https://ojs.uv.es/index.php/kamtchatka/article/view/4299/4399>
- Fumis, Daniela** (2016). «Posiciones infantiles, posiciones excéntricas. Apuntes para una lectura de Las voces bajas de Manuel Rivas», en Analía Gerbaudo, directora. *Cuarto Coloquio de Avances de Investigaciones del Cenditel* [en línea]. Santa Fe: UNL, 68–83. Consultado el 1 de junio de 2018 en: [http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL\\_documentos/Coloquio%20IV.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Coloquio%20IV.pdf)
- Gómez Montero, Javier** (2007). «Crónica parcial de la memoria literaria de la Transición española», en Javier Gómez Montero, coordinador. *Memoria literaria de la Transición española*. Madrid: Iberoamericana, 7–16.
- Labrador Méndez, Germán** (2017). *Culpables por la literatura. Imaginación política y contracultura en la transición española (1968-1986)*. Barcelona: Akal.
- Martínez, Guillem** (Coord.) (2012). *CT o la Cultura de la Transición*. Barcelona: Debolsillo.
- Oleza, Joan** (1996). «Un realismo posmoderno» [en línea]. *Insula*, (589/590), 39–42. Consultado el 1 de junio de 2018 en: <http://entresiglos.uv.es/wp-content/uploads/realpost.pdf>
- Ros Ferrer, Violeta** (2013). «Representaciones de la transición española en la novela actual: Una indagación en la configuración de la cultura democrática» [en línea]. *Olivar*, 14(20), 149–169. Consultado el 1 de junio de 2018 en [https://www.olivar.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Olivar2013v14n20a07/pdf\\_56](https://www.olivar.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Olivar2013v14n20a07/pdf_56)
- Sanz Villanueva, Santos** (1992). «La novela», en Francisco Rico, editor general; Villanueva, Darío y otros. *Historia y crítica de la literatura española. Volumen IX: Los nuevos nombres*. Barcelona: Crítica, 249–284.



- Savater, Fernando** (1995). *La infancia recuperada* [en línea]. Madrid: Taurus. Consultado el 1 de junio de 2018 en [http://revistaliterariakatharsis.org/Savater\\_infancia\\_recuperada.pdf](http://revistaliterariakatharsis.org/Savater_infancia_recuperada.pdf)
- Tena, Jean** (2001a). «La novela de los sesenta: Tiempo de silencio y la liberación de la escritura» en Paul Aubert, director. *La novela en España (siglos XIX–XX)*. Madrid: Casa Velazquez. Consultado el 20 de junio de 2018 en <https://books.openedition.org/cvz/2656>
- . (2001b). «Del experimentalismo a la «renarrativización». La novela de los años sesenta», en Paul Aubert, director. *La novela en España (siglos XIX–XX)*. Madrid: Casa Velazquez. Consultado el 20 de junio de 2018 en <https://books.openedition.org/cvz/2658>
- Vazquez, Manuel** (1996). *Ciudad de la memoria. Infancia de Walter Benjamin*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- Vilarós, Teresa** (1998). *El mono del desencanto. Una crítica cultural de la transición española (1973–1993)*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.



# Sin la pretensión de una cartografía. Notas sobre la enseñanza de Saer en la universidad argentina (1984–2003)<sup>1</sup>

ANALÍA GERBAUDO

IHuCSO-Litoral – CONICET – UNL

analia.gerbaudo@conicet.gov.ar

## Resumen

¿Cuántos Saer caben en Saer? ¿Qué Saer se enseñó en la universidad argentina del primer ciclo de la posdictadura (me apuro en aclararlo: en las cátedras de Literatura argentina y de Teoría literaria)? ¿Sobre qué aspectos de su «obra» se llamó la atención? ¿Qué se incentivó a mirar? ¿Qué se motivó a poner en relación? ¿Desde qué posiciones? ¿Cuántos de estos Saer pasaron a la estabilización de la lectura escrita bajo los protocolos de la «crítica»? Sin la pretensión de una cartografía exhaustiva, la presentación ronda sobre estas preguntas y bosqueja notas sobre algunas respuestas mientras hipotetiza respecto de los efectos de campo de las clases sobre Saer dictadas entre 1984 y 2003 en la universidad argentina. O dicho en otros términos, arriesga algunas conjeturas sobre lo que pueden ciertas clases (las marcadas por la imaginación literaria y la osadía didáctica) en la construcción de un canon, de una agenda crítica y de investigación.

*Palabras clave:* Juan José Saer / Argentina / universidad / posdictadura

---

<sup>1</sup> Agradezco a Adriana Amante, Alberto Giordano, Miguel Dalmaroni, Analía Capdevila y, muy especialmente, a Rafael Arce, el generoso envío de materiales y la continua disposición para la conversación: sin estos regalos de papeles y de tiempos, no habría escrito este trabajo que armé especialmente para el *Coloquio Internacional Juan José Saer* organizado por el Ministerio de Innovación y Cultura en mayo de 2017 en Santa Fe, y que expuse en un panel junto a Martín Kohan. Al momento de publicar las actas del evento, los organizadores estimaron que, dada su extensión, este artículo no podía incluirse, salvo que lo sometiera a un recorte que atentaba contra la lógica argumentativa que lo estructura. Aprovecho entonces el esquema de discusión con evaluadores externos y posterior edición que ofrecen los coloquios del CEDINTEL para difundir estos resultados completos y, en este sentido, valoro especialmente la devolución de Paola Piacenza, comentarista de la mesa en la que me tocó exponer.





## «Datos» y cuentos

Este texto vuelve sobre un conjunto de preguntas sobre las derivas de nuestras prácticas como profesores insertos en los sistemas de enseñanza y/o de investigación estatales. Un conjunto de preguntas que se activan, en diferentes momentos, por hechos que, desde lugares distintos, interrogan nuestros derroteros.

Me apuro en aclarar que empiezo (y termino) con algunos «cuentos», es decir, con relatos que tanto aquí como en la investigación de la que se desprenden, si bien no tienen valor probatorio respecto de la dinámica del campo que, metodológicamente, describo a partir de otros «datos» (programas, curriculums, clases desgrabadas, producción académica publicada), sin embargo enriquecen el análisis por aportar una perspectiva ligada a la intencionalidad de los actores. Una suerte de instantánea recortada sobre (y desde) uno o varios momentos de sus biografías.

Empiezo entonces por un cuento que Rafael Arce, que conoce mi obsesión por registrar historias sobre los efectos de las clases en las lecturas, me cuenta. Un cuento que permitiría conjeturar que buena parte de la recepción crítica de Saer en Uruguay se desencadena a partir de una escena de aula: el ya mítico Seminario dictado por Nicolás Rosa sobre *El entenado* en Rosario en 1984. Un seminario del que tiene noticias Óscar Brando y que suscita, primero su curiosidad, y luego, su sostenido interés al punto de generar un importante trabajo crítico sobre el santafesino (2015). El cuento de Rafael envía a los del propio Brando. Sumándose a los eventos alrededor del «año Saer» organizados por el Ministerio de Innovación y Cultura de la provincia de Santa Fe, el periódico uruguayo *Brecha* publica un ensayo en el que Brando repasa su ciclo narrativo en base a preguntas del tipo «por dónde empezar a leer Saer» (Brando 2016:22). Entre las respuestas que hilvana, se cuele otro cuento contado con gracia:

Me paro frente a la biblioteca y, aunque no los cuente, sé que hay 25 títulos originales, 25 libros con el sello Saer (...). Veo los primeros ejemplares que tuve, reediciones realizadas a principios de los años ochenta por el Centro Editor de América Latina (...). Llegaron a mi casa a finales de esa década provenientes de Rosario, Argentina, donde Nicolás Rosa insistía hacía un tiempo en enseñar Saer en la universidad. (2016:22)

Brando estampa este mismo cuento en la versión libro de su tesis doctoral defendida en París en 2013 ante un tribunal integrado, entre otros, por Julio Premat y Graciela Villanueva. No obstante en esta versión del cuento hay un agregado que vale la pena destacar ya que vuelve sobre lo que pueden las clases (podríamos agregar, las





«buenas clases» de literatura: esas que como cierta crítica, provocan efectos de envío). En el prólogo a *La escritura de Juan José Saer. La tercera orilla del río*, se reitera prácticamente la misma descripción de cómo le llegan a Brando los primeros ejemplares de la obra de Saer que componen su biblioteca. Pero hay un detalle que pone en valor el lugar de aquellas clases de Rosa en el encuentro con Saer. Hay una pregunta implícita devenida aparentemente apóstrofe para Brando: ¿qué tenía Saer para que Rosa le dedicara sus «seminarios»?:<sup>2</sup>

Los primeros, desvencijados, incompletos ejemplares de la obra de Juan José Saer que llegaron a mis manos, y que aún conservo, fueron los de las reediciones que Centro Editor de América Latina hizo a principios de la década del 80 del siglo pasado. Los conocí en 1988, venidos de Rosario, donde Saer, desde hacía un tiempo y de la mano de Nicolás Rosa, era leído por estudiantes de la Facultad de Letras. Saer resultaba para mí un nom-

---

<sup>2</sup> Como se verá, hay más de un seminario dictado por Rosa en Rosario. A pesar del carácter incompleto de los archivos institucionales, las consultas a los estudiantes que habían cursado el «célebre seminario» (Retamoso 2017) sobre *El entenado* (en otro lugar [2017] desarrollé las precauciones metodológicas a la hora de usar la información extraída de «cuentos», ya sea tomados de entrevistas o de los pasajes de textos publicados que revisten este carácter) en conjunción con datos tomados de los textos críticos desencadenados a partir de aquellas clases ayudan a esclarecer por qué Brando habla de la «insistencia» de Rosa en enseñar Saer: «En la facultad fue un sólo año, 1985, pero antes lo habíamos hecho con un grupo en forma privada en el 81 u 82, no lo tengo presente, pero era al fin de la dictadura», revela Roberto Retamoso (2017). Sobre estos seminarios clandestinos, agrega: «me refiero a seminarios privados que hicimos con Nicolás durante la dictadura, en el contexto de lo que alguien llamó “la universidad de las catacumbas” (...). El último de esos seminarios fue sobre Saer, y particularmente sobre *Nadie nada nunca*. Para mí fue el primer contacto importante que tuve con la obra de Saer, ya que hasta entonces había leído *El Limonero Real* y alguno de los primeros libros, pero sin realizar hasta entonces un abordaje crítico. Eso fue mérito de Nicolás, y fue una experiencia muy formativa para el grupo» (2017). Este comentario esclarece la nota que anexa en uno de los trabajos que publica en el número de la *Revista de letras* que condensa parte de la producción crítica impulsada por aquellos seminarios: Retamoso aclara que ese artículo «fue inspirado por el Seminario sobre *Nadie nada nunca* que dictara Nicolás Rosa en 1981, para un grupo de graduados de dicha facultad» (1987:143).

Más allá de cierta oscilación alrededor de la fecha exacta de dictado de estos cursos (según Cariello [1987:45], por ejemplo, el Seminario sobre *El entenado* fue en 1984), importa resaltar que es en la universidad de la posdictadura donde se introducen oficialmente estos contenidos trabajados en «formaciones» (Williams 1977) clandestinas. Sin la reconstrucción de lo acontecido en estas formaciones es prácticamente imposible explicar la explosión profesional que se verifica tanto en docencia como en investigación en las universidades públicas apenas restituido el orden democrático (cf. Gerbaudo 2014, 2016). Como aprendimos de Gisèle Sapiro (2015), si bien no hay «archivo» (Derrida 1995) de la resistencia (lo que no significa que no se pueda reconstruir dicho archivo, tal como la propia Sapiro ha ensayado [cf. 1996, 1998, 1999, 2004a, 2004b, 2006]), algo de esa trama se puede recomponer a partir de estos «cuentos» que rodean a los datos exhumados de programas, clases desgrabadas, planes de estudio, artículos y libros publicados, etcétera.



bre desconocido que tal vez hubiera visto y olvidado en la antología *Novísimos narradores hispanoamericanos en Marcha 1964-1980* que Ángel Rama había publicado en 1981. (2015:9)

Estos cuentos y la convocatoria a este congreso impulsaron la recuperación de una investigación incompleta que había iniciado bajo la dirección de Miguel Dalmaroni sobre la enseñanza de Saer en la universidad argentina<sup>3</sup>. Un proyecto que el propio Dalmaroni había abarcado en buena medida al trabajar un largo momento de la recepción del santafesino en el país. Retomo entonces este rastreo donde Dalmaroni lo deja con dos acotaciones. La primera: trabajo fundamentalmente escenas de enseñanza recortadas sobre programas de cátedra y clases<sup>4</sup> destinados al nivel de grado haciendo foco en el primer ciclo de la posdictadura recortado entre 1984 y 2003. La segunda acotación: de lo recopilado, selecciono para esta presentación tres universidades: la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es decir, los centros desde donde se arma, en este período, la agenda de la investigación literaria argentina<sup>5</sup> alrededor de Saer.

### Los programas y las clases: restos con huellas de prácticas

Los programas disponibles leídos junto a los textos críticos que quienes los firman han producido, sus curriculums y un conjunto de entrevistas realizadas entre 2015 y 2016 a más de cien profesores universitarios que trabajan activamente en el

---

<sup>3</sup> Dicha investigación se enmarcó en el Proyecto de Investigación Plurianual (PIP/ CONICET) *Archivos Saer* dirigido por Miguel Dalmaroni entre 2009 y 2012. Mi participación en esta investigación grupal se recortaba sobre un problema que, desde 2006, desarrollo en el CONICET: trabajo las clases de los críticos que enseñaron Teoría Literaria y Literatura argentina en la universidad pública durante lo que ahora renombro como el «primer ciclo de la posdictadura» cuyo fin relativo había situado en 2003 (cf. Gerbaudo 2016a): las decisiones en política científica, económica, educativa, de salud, laborales, derechos humanos, etc., tomadas por el gobierno de la alianza «Cambiamos» abren un segundo ciclo en cuya caracterización estamos trabajando.

<sup>4</sup> En otro lugar (2016a) apunté algunas notas metodológicas respecto del análisis de las clases desgrabadas así como una distinción entre la enseñanza de los textos literarios como «caso» o «ejemplo».

<sup>5</sup> Estas notas recobran las experiencias de enseñanza con mayor «efecto de campo» (Bourdieu 1985, 2001) en las lecturas saerianas (efecto rastreable no sólo en las citas sino en los modos de construir los objetos). En las escenas de aula que describo, y en otras ya analizadas por Dalmaroni, se alojan las claves interpretativas más importantes de esta obra, desde entonces hasta estos cortes del presente, en la universidad argentina.



campo de la investigación literaria<sup>6</sup> permiten detectar, a propósito de Saer y en la enseñanza de grado,<sup>7</sup> cuatro líneas ligadas a los nombres de Beatriz Sarlo, María Teresa Gramuglio, Martín Prieto y Nicolás Rosa junto a Alberto Giordano a los que esta descripción incorpora, por su singularidad, las lecturas de David Viñas y de su equipo y las de Jorge Panesi, entre otras.

Empiezo por la Universidad de Buenos Aires y por la cátedra que con más empeño ha contribuido a construir la firma Saer: la de «Literatura argentina II», a cargo de Beatriz Sarlo entre 1984 y 2003.

El Saer que enseña Sarlo es el de la resistencia a la lectura que, con la misma consistencia, Miguel Dalmaroni trabajará hasta el presente: hay pasajes de los textos de Sarlo y de los Dalmaroni en los que, además de la mirada teórica, se replican los tonos, el léxico (cf. Dalmaroni 2005). Una conjunción que se produce más allá de cualquier voluntarismo («Hablar me da miedo porque sin decir nunca bastante, digo también siempre demasiado», alertaba Jacques Derrida [1967:18]).

También el Saer de Sarlo es el del «regionalismo-no-regionalista»: obsesión que va desde *Los libros* a *Zona Saer* (ese ensayo reciente atravesado por un mandato: no escribir sobre Saer si no se puede «pensar de nuevo a Saer» [Sarlo 2016:9]). En la presentación del último libro de Sergio Peralta sobre el cine producido en Santa Fe desde 1985 hasta 2015, Raúl Beceyro, con un entusiasmo inusual en sus planteos, volvía sobre una aserción de Roberto Maurer para corregirla con la ilusión de aludir a una discusión ya cerrada: si Peralta retoma la preventiva consigna de Maurer contra los embanderamientos regionalistas («no es cine santafesino: es cine argentino realizado en la ciudad de Santa Fe»), Beceyro cita al Saer de «Una literatura sin atributos» para desmarcar cualquier circunscripción territorial del arte. Pero también evoca al Saer profesor con quien se endeuda por la iniciación en cierta sofisticada lectura de Marcel Proust, Thomas Mann, James Joyce, Jorge Luis Borges y Antonio Di Benedetto, entre otros. Este desmarcado, tanto del color local del interior como del exotismo continental, es el que propicia Sarlo, muy temprano ya desde *Los libros*

---

<sup>6</sup> Esta investigación, iniciada en el proyecto *International Cooperation in the Social Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities* (INTERCO SSH, European Union Seventh Framework Programme FP7/2007-2013/ Grant Agreement N°319974) dirigido por Gisèle Sapiro (CNRS-EHESS, enero 2013; febrero 2017) se continúa en el marco del proyecto *Estudios lingüísticos, literarios y semióticos en Argentina: institucionalización e internacionalización (1958-2015)* perteneciente al Programa *Lengua, literatura y otros bienes culturales en la escena internacional de circulación de las ideas*, ambos bajo mi dirección (CAI+D-PACT/UNL, 2017-2020).

<sup>7</sup> Los resultados de las entrevistas realizadas para el proyecto INTERCO SSH se utilizan para este artículo junto con los datos tomados de los curriculum vitae que las acompañan. En particular se atiende a dos preguntas: una sobre la tradición de lectura en la que el entrevistado se reconoce; otra sobre los libros que le hubiera gustado escribir. Las respuestas contribuyen a trazar los esbozos de esta cartografía.



(cf. 1975, 1976); vuelve sobre el tema en *Punto de vista* a propósito de la literatura de Tizón (cf. 1995) y de la edición de la poesía completa de Juanele Ortiz por Sergio Delgado (cf. 1996); lo reitera en sus míticas clases de «Literatura argentina II» de la Universidad de Buenos Aires (1985) y lo despliega nuevamente en *Zona Saer*, a sabiendas de que el debate no ha terminado.

En el programa<sup>8</sup> de 1994 aborda este tema. La categoría de «comienzos», propuesta por Edward Said (un autor que, junto a Raymond Williams y Pierre Bourdieu, también contribuye a introducir en el campo de la investigación literaria argentina), ordena la configuración: «Procesos ficcionales: el comienzo y la autorización de la escritura» (1994:1). En la fundamentación del recorte aclara que «el comienzo condensa cuestiones de legitimación dentro del campo literario y de construcción material de la escritura» (1994:1). Es desde este doble ángulo de asedio que Saer aparece, como en sus escritos de la época (cf. Sarlo 1995), junto a Tizón. Y como en sus escritos, es el trabajo sobre la lengua lo que habilita la asociación de estos autores que practican, cada cual a su manera, una imponente forma de inscribir la región, ya desde sus textos primeros:

La invención de la zona; opacidad de lo real, extensiones de la temporalidad narrativa, relaciones entre acontecimiento y discurso ficcional. Juan José Saer: *En la zona y La mayor*. El regionalismo no regionalista. Héctor Tizón: *Fuego en Casabindo y El gallo blanco*. (1994:2)

La vuelta sobre estos problemas en *Zona Saer* permite conjeturar sobre los desarrollos de aquellas clases. Se retoma aquí el enredado lazo de don y deuda entre Borges y Saer (2016:23–40).<sup>9</sup> Un problema que ya en 1994 planteaba en términos de luchas por la legitimación y por la legitimidad de la inclusión en el campo literario:

---

<sup>8</sup> Se aclara que se han exhumado programas discontinuos: en ningún caso se cuenta con la totalidad de los presentados para las materias seleccionadas durante el período 1984-2003.

<sup>9</sup> Nuevamente Said es el autor que usa para pensar la relación entre Borges y Saer (2016:36). Sarlo destaca el lugar diferencial de Saer en la invención de «la zona» (una forma sofisticada de «regionalismo no regionalista»), la explotación de la productividad de su ubicación en las «orillas» del campo literario y la contundencia de un comienzo sólido, desde su siempre imaginario «principio»: «Saer fue afortunado al vivir en Santa Fe y leer a Borges desde lejos, mientras leía y hablaba con Juan L. Ortiz, desde una colocación más al margen. Sin embargo, con esa misma colocación, podría haber sido solamente un escritor regionalista. Y la originalidad saeriana es precisamente escribir obsesivamente sobre la región, sin evocar nunca el regionalismo» (36–37). Y agrega, subrayando el contraste con la incómoda posición de Borges sobre sus tres primeros libros de poesía: «Saer no necesitó destrozar su comienzo para seguir escribiendo» (37).



El comienzo permite analizar las diferentes estrategias por las cuales un autor coloca sus textos en una literatura existente: respecto de qué debates se define, cuáles son los conflictos que instala, qué noción de lo nuevo y de la tradición articula. La definición de un comienzo supone ideas y prácticas respecto del pasado y una colocación estética e ideológica en el presente. Por lo tanto, el estudio de algunos textos de comienzo permitirá plantear hipótesis referidas no sólo a la obra de un escritor sino también al estado de la literatura en su momento de su emergencia. (1994:1)

Como luego en *Zona Saer*, la tensión entre representación e invención de un espacio a partir de la literatura se trabaja con detalle, texto a texto. Un detalle que en *Zona Saer* la lleva a explorar, tras la huella de Franco Moretti (1997), la construcción de mapas que dan cuenta de los recorridos en «Algo se aproxima», *Cicatrices*, *Glosa*, otras narraciones y *La grande*. Salvo *La grande*, cuya escritura es interrumpida por la muerte de Saer en 2005, el resto de los textos constituía el corpus elegido para la unidad 4 de un programa fechado en 1997 que gira alrededor de los «espacios representados, espacios imaginados, espacios textuales» (Sarlo 1997:1). Tanto en el ensayo del 2016 como en el programa de 1997 se insiste en la referencia a la creación de un mundo literario universal a partir de la región:<sup>10</sup>

Unidad 4. El espacio de la región como referencia y como invención en Juan José Saer. «Algo se aproxima» y *Responso* como fundación literaria; *Cicatrices*: espacio referencial y espacio textual; *Glosa*, el espacio y el tiempo en el relato; *El río sin orillas*, historia, paisaje y biografía. (1997:2)

En el programa del año siguiente, la serie que compone para analizar los comienzos pone a Saer junto a Walsh a partir de la matriz de un género compartido: el policial:

Unidad III. El policial como género de los comienzos y matiz de transformaciones. Rodolfo Walsh: *Variaciones en rojo*, *Operación masacre*. Juan José Saer: *La pesquisa*. (1998:2)

También si se observa el primer programa que escribe para sus primeras clases en la universidad pública de la posdictadura, se advierte la temprana emergencia de una obsesión crítica persistente. En estos inicios, con la marca de cierta desmesura:

---

<sup>10</sup> En *Zona Saer* dirá, a propósito de este tema: «La región es tan universal como el San Petersburgo de Dostoievski o la Santa María de Onetti (...). La región no se encuentra en sus contenidos simples y evidentes. La región es una elección dentro del lenguaje» (2016:49).



a la extensa y desagregada unidad I sobre «I. Problemas de literatura argentina del siglo XX» le sigue otra escueta sobre «Formas narrativas y lengua poética». Mientras el corpus de la unidad 1 es abarcativo (una selección de la *Historia* de Rojas, de las revistas *Proa*, *Martín Fierro*, *Sur* y *Contorno*; textos de Gálvez, Arlt, Borges y Victoria Ocampo; críticas sobre *Rayuela* y *Adán Buenosayres*, etc.), el de la 2 es compacto: sus contenidos, que coinciden con el tema ya enunciado, se piensan a partir de Saer y, por lo tanto, sólo Saer ocupa la escena. Cito sin omisiones lo que continúa a la formulación del contenido «Formas narrativas y lengua poética»: «Juan José Saer, “Sombras sobre vidrio esmerilado”; *La mayor*; poemas de *El arte de narrar*; el sistema del relato; *Nadie nada nunca* y *El entenado*» (1984:1). Probablemente no trabajara entonces sobre la poética saeriana y el haiku, como lo hace ahora, con los borradores de los cuadernos de trabajo de Saer recientemente exhumados por Sergio Delgado y Julio Premat (Saer 2012, 2013, 2014, 2015): «Saer está traduciendo haikus más o menos en el mismo momento en que Barthes trabaja sobre ellos en su seminario sobre la preparación de la novela», constata a partir de estos viejos papeles, recientemente sacados a la luz (43). Y agrega: «Por supuesto ninguno de nosotros podía conocer entonces esa coincidencia» (43). Sarlo arriesga una equiparación importante: «el haiku es para Barthes como para Saer un “argumento breve” que obliga a ver lo que generalmente se pasa por alto» (45). Es a partir de esa equiparación que despliega una elocuente hipótesis sobre este ángulo de la obra saeriana: «Necesité del haiku porque captura el poder de un instante indispensable para narrar» (44). Y señala: «Saer expande el haiku hasta que se expande como descripción. Pero del haiku conserva el valor del detalle preciso que es poético. Sin esa precisión no hay haiku. Tampoco hay descripción saeriana» (44). Más adelante amplía el alcance de su tesis: «Liberar a la descripción de su trabajo esclavo implica afirmar su función poética» (105). Y luego, esta precisión: «Saer es Saer, por el lugar y la extensión que elige para la descripción» (105). Pareciera que la literatura de Saer corrigiera empíricamente y sin proponérselo, lo que queda aún del Barthes estructuralista en ese texto maravillosamente ambiguo en el que, contradiciendo la metodología que formulara apenas dos años antes (Barthes 1966), invita al lector a demorarse en lo que, narratológicamente, no es más que gasto «inútil», «lujo de la narración», «detalle superfluo» (Barthes 1968:84–85): no es acción, no es indicio. Es pura descripción. Es decir, la clave misma, según Sarlo, de la obra saeriana.

Se podría afirmar, sobre la base de la evidencia disponible, que lo que ahora Sarlo despliega estuvo desde el comienzo, claro está, con otro caudal de datos. Como ha planteado a propósito de Saer (2007) y también de Sebald (2002), la lectura se modifica cuando la supuesta «obra» se concluye por el cierre radical a la productividad





que impone el fin de una vida. Sin embargo, como sabemos, ese cierre es siempre relativo: no es casual que los apuntes de Saer rescatados por Premat y Delgado, entre otros, ocupen el centro de sus nuevas argumentaciones. Nuevas en sus precisiones y en sus derivas; las mismas en sus conjeturas nodales.

Como el Saer que ya sabía, hace más de cincuenta años, lo que Sarlo entiende que sabe ahora la teoría, ella ya sabía, hace más o menos tres décadas, lo que ahora reafirma. Sus programas de entonces permiten conjeturar que *Zona Saer* es la traducción del recuerdo de aquellas intervenciones pedagógicas. Una traducción que afina aquellas tesis en diálogo con una obra que se expande, más allá de la muerte de su autor. Un texto deslumbrante en su sencillez, profundo en su despojo, sobre el que quisiera poder sostener esta hipótesis como un modo de conjurar la imposibilidad de exhumar aquellas clases (salvo unas pocas [cf. Sarlo 1985, Gerbaudo 2016b]). Dice Sarlo sobre Saer: «Sabía eso y lo escribió en un momento en que esas cosas no estaban de moda» (2016:10). Decimos sobre ella que sabía lo que ahora ratifica y lo enseñó en un momento en que esa manera de leer no estaba de moda. Como en buena parte de sus intervenciones y como en las de Saer, se trata de hacer lugar a un lector por-venir: «Sus libros conectaban con un tiempo de lectura que todavía no había llegado» (2016:14), advierte.

En esa misma introducción, revela un anhelo: «Escribí este libro tratando de transmitir la felicidad y el asombro que siempre sentí ante la literatura de Saer» (9). Algo de eso suscita aún hoy, pasados treinta años, la lectura de sus inteligentes programas junto a las muy contadas clases exhumadas. Y sigue: «Por eso evité el lenguaje académico y no volví a leer ninguna de las notas, artículos y ponencias que a lo largo de las décadas yo había escrito sobre Saer. Seguramente quedará algo de ellas, pero como recuerdo, no como resultado de la perezosa operación de “cortar y copiar”» (9). Efectivamente, se constatan estas huellas, aunque más ligadas, de todos modos, a las hipótesis traducidas en contenidos que dejaba entrever en sus programas que a las desplegadas en sus artículos.

Por ejemplo, tomemos su programa de 1990, sus contenidos sobre *La ocasión* y su expansión en *Zona Saer*.<sup>11</sup> En 1990, Sarlo enunciaba de este modo los contenidos

---

<sup>11</sup> En *Zona Saer* retoma las ambivalencias alrededor de un triángulo amoroso que se forma entre sus personajes. La frase «hay que volver a leer ese libro» (59), además de ratificar sus fantasías de formación de un lectorado-por-venir, vuelve sobre sí, sobre la remanencia de sus lecturas. El nuevo contenido que aparece en sus hipótesis da cuenta de la «historia social» que se lee en la novela: la narración que termina con la fiebre amarilla que Antonio Garay López trae desde Buenos Aires alude también a «otros comienzos de la peste en la historia argentina: el establecimiento de una clase social que dominó la llanura apoderándose de la tierra por la expulsión, la matanza y el incendio. La familia de los Garay López participó de ese despojo» (63). Sarlo concluye con una frase categórica de tono Viñas: «La Argentina ha nacido no de sus leyes, sino de sus violaciones. El futuro se anuncia mal» (63).



de la unidad que alojaban al texto de Saer en una propuesta centrada en la exploración de «hipótesis organizadoras de la producción de ficción en la Argentina del siglo XX» (1990:1). Allí, en la unidad III, se lee: «Estrategias de ruptura de la representación. El texto fantástico, el texto erótico» (1990:2). Y como corpus, junto a una selección de textos de Julio Cortázar, *La ocasión* de Saer.

Su programa de 1992 también se expande en *Zona Saer*. En 1992, su recorrido por la narrativa del siglo XX se orienta a partir de un tema recortado desde un doble ángulo: se atiende tanto a la «construcción de mundos imaginarios, contrafácticos e hipotéticos» como al «trabajo» de estabilización y de desestabilización de géneros como «el policial, el relato de aventuras y la ciencia ficción» (1992:1). En ese marco, *El entonado* se pone en serie con «El informe de Brodie»: «Unidad I. Los mundos hipotéticos: la construcción de utopías y distopías. Narraciones filosóficas. Jorge Luis Borges, “El informe de Brodie”; Juan José Saer, *El entonado*» (1992:1). Se puede aventurar que la relación de don y deuda entre Borges y Saer que Sarlo escudriña en *Zona Saer* se anticipaba aquí, a propósito de estos textos en 1992.

Aunque desde otra posición, también en 1992 esta serie entre *El entonado* y «El informe de Brodie» se propone desde la cátedra de David Viñas. Como ya era su costumbre, Viñas diseña un programa sobre un problema. En este caso, el V Centenario le da letra para un tema «alusivo» que, por otro lado, se inscribe entre sus obsesiones: así como en 1986 paga el precio de ser acusado por enseñar un solo texto (insidiosa objeción, ciega al lugar que *Una excursión a los indios ranqueles* juega en su complejo modo de leer y de enseñar la literatura argentina del XIX mientras envía a la del XX y a la literatura en general [1986a, 1986b]), aquí trabaja sobre la reconstrucción de las representaciones del «indio» en la literatura argentina mientras examina las autofiguras de clase de quienes las escriben (sin acudir a la cita, salvo cierta referencia oblicua en la bibliografía general, Lucien Goldmann se mantiene en la base de sus decisiones metodológicas):

Objeto de la conquista militar y espiritual, enemigos estratégicos, aliados ocasionales, materia de reducción, despojo de guerra, paradójicos habitantes de un poblado desierto, los indios son uno de los traumas de la sociedad argentina que gusta imaginarse bajando de los barcos: imaginación reelaborada (construida, cuestionada) por la literatura. (1992:1)

Viñas insinúa sus hipótesis de lectura desde un título inquietante, «Indios, conquista y literatura» (imposible no reconocer aquí el eco de *Indios, ejércitos y fron-*





tera), y desde muy desagregados contenidos que se agrupan en 12 unidades ordenadas cronológicamente. En la última, *El entonado* (1982) de Saer hace serie con *Zama* (1956) de Antonio Di Benedetto, *Ena, la cautiva* (1981) de César Aira y *Fuegia* (1991) de Eduardo Belgrano Rawson dado el desplazamiento que estas novelas impulsan respecto de un flujo de estereotipos:

Como otros desaparecidos, los indios reaparecen, fatalmente, así sea en la frontera — más o menos fluvial— de la salud y del cólera; en la memoria y en la literatura. Recientes obras de ficción replantean esa presencia, ya no como programa ni como uso: como interrogación, como inversión de “certezas”, como devastación del lugar común.

En un año de celebraciones centenarias y consiguientes y previsibles escamoteos, este programa intenta sugerir una perspectiva polémica que empieza por abandonar la facilidad de las generalizaciones y por proponer la exhumación de textos y el trabajo con ellos. (1992:1)

Además de esta ubicación en la unidad 12 bajo el preciso título «Revisión, ficcionalización», es la categórica introducción al programa la que habilita esta lectura. En su elocuente fundamentación atiende a los mismos textos que en su propuesta didáctica de 1986, calibrados desde la misma posición: como en aquellas clases, envía a *Casa grande & senzala* de Gilberto Freyre (recordemos que entonces afirmaba que en Argentina aún no se había escrito un estudio equiparable al del brasileño [cf. Viñas 1986b, 9:16<sup>12</sup>]) y atiende al lugar de la «china» en esas representaciones. Como en su libro del 82, equipara las operaciones de exterminio de la última dictadura con las de la conquista del mal llamado «desierto». Transcribo algunos pasajes para que se pueda apreciar el encadenamiento de sus intempestivas conjeturas:

Desde su condición logística de abastecedores de alimento, trabajo y sexo en las tempranas crónicas, [los indios] entran en el primer poema del Río de la Plata asociados a culpas y cualidades blancas, y el texto de un mestizo que funda nuestra historiografía comienza por negar la marca aborígen de su autor.

Otro absoluto en los programas de exterminio, su demonización, se insinuará en algunos textos neoclásicos y se afirmará en cierta visión romántica. Y si en las propuestas «integradoras» y reformistas se comenzaba por disolver su cultura, el modelo de reducción

---

<sup>12</sup> Cada vez que se citen clases, se codifican del siguiente modo: (año de dictado, número de clase, página de la transcripción mecanografiada).



deja de ser una mera experiencia misional para involucrar incluso otras formas de disolución o idealizado rescate: desde el uso de los indios en las apelaciones incaicas de nuestro primer patriotismo hasta las limitaciones, incluso estéticas, de la afirmación indigenista. Puesto que la campaña de exterminio, a fin del siglo pasado, coloca la «solución» del «problema» indio en los orígenes mismos de la construcción del Estado moderno, no extraña que la redistribución de los restos de los vencidos entre las «familias de bien» condicione el hallazgo poético de la chinita en el interior de una novela (y de una casa del ochenta), casi como anticipación de las hipótesis posteriores de Gilberto Freyre en *Casa grande & senzala*» (1992:1)

Este es el marco para las clases sobre la serie de novelas en la que ingresa la de Saer: Julio Schvartzman (1992, 20) se hace cargo de *Zama*; Liliana Zucotti y Emilio Díaz (1992, 21) de *Ema, la cautiva*, y Adriana Amante y Cristina Iglesia, de *El entenado* (1992, 22).

La primera parte de la clase dedicada a la novela de Saer está a cargo de Amante. Su presentación, erudita y plena de envíos que van desde *El imperio jesuítico* de Leopoldo Lugones (1903) hasta *Aguirre, la ira de dios* de Werner Herzog (1972), lleva la marca Viñas hasta en el léxico (es notable su recurrente empleo de la palabra «ademán»), la marca Pezzoni en el ritmo (hay un evidente cuidado de la sonoridad en el encadenamiento del fraseo) y la marca Sarlo en la relación que desarrolla entre Borges y Saer sin desatender cierto eco de los rizomáticos recorridos suscitados por los seminarios de Nicolás Rosa (esta última cuestión se comprenderá mejor algunas páginas más adelante).

El Saer que enseña, centrándose en *El entenado*, es el del distanciamiento de los estereotipos de la «novela histórica». Para desplegar esta línea de lectura explora minuciosamente los recursos empleados en su escritura.

Su entrada al tema precisa el anclaje de sus envíos: «La clase de hoy es sobre *El entenado* de Juan José Saer. Para hablar de Saer, voy a comenzar hablando de Borges» (22: 1). Amante contrapone pasajes de «Fundación mítica de Buenos Aires» y de *El río sin orillas* para hacer visible la «disputa» alrededor de «cierto mito fundacional» que, enfatiza, Saer encara «con ademanes de parodia» (2). Perspectiva ostensible en *El entenado* a través de la imbricación entre recuerdo y sueño que, otra vez, lleva a Borges: «Todo pudo haber sido así; todo pudo haber sido de otro modo» (5). En clave Sarlo, Amante encuentra la marca de esta obra en el registro de una «percepción fragmentaria» que destierra toda fantasía de verdad o desvelamiento certero: un efecto que logra a partir de la explotación narrativa de la «duda», el «malentendido» (5) y la diseminación de sentidos y versiones. La demostración de esta



promisoria hipótesis conduce a dos exhaustivos recorridos por envíos intertextuales e intratextuales.

Amante se sirve de la descripción de los envíos intertextuales para dar cuenta de la singularidad de la escritura saeriana: contrasta su posición respecto de la reconstrucción histórica con la de Hans Staden en su *Vera historia...* (1557) mientras remite a *Mendoza y Garay...* de Paul Groussac (1916) y a *El imperio jesuítico* de Lugones (1903); despunta la relación con la picaresca, puntualmente con *La vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*; desarrolla el diálogo con *Radiografía de la pampa* de Ezequiel Martínez Estrada dados sus planteos respecto del lugar del «error» y del «malentendido» en nuestra configuración como nación e insinúa el contrapunto con «El informe de Brodie» (tema del que se ocupará Iglesia en la segunda parte de la clase).

Por otro lado, su descripción de la red intratextual que teje la obra de Saer valida la hipótesis que había deslizado respecto de la «imposibilidad» (8) de alcanzar ninguna verdad definitiva como tesis estructurante de su escritura. Por ejemplo, Amante caracteriza la arquitectura textual de *Cicatrices* con su superposición de versiones sobre el hecho que se relata; se pronuncia sobre el sutil comienzo de *Glosa* que, mientras exhibe las licencias de la literatura, revela la impotencia al que su arrojo la conmina («Es, si se quiere, octubre, octubre o noviembre, del sesenta o del sesenta y uno, octubre tal vez, el catorce o el dieciséis, o el veintidós o el veintitrés tal vez, el veintitrés de octubre de mil novecientos setenta y uno pongamos —qué más da» [Saer 1986:13]). Finalmente atiende a dos aspectos intersectados de *El entonado*: el potencial diseminador de la lengua de los aborígenes de «la zona» (imposible no comparar el célebre «*def-ghi*» saeriano con las disquisiciones derrideanas alrededor del *pharmacon* [1972]) tematizado desde una escritura «antropofágica» que hace del «borrado», su marca. La escritura de Saer «come-con-la-coma lo anterior» (10) sin ofrecer garantía alguna respecto de la captura de los hechos por las palabras.

Por su parte, el Saer que enseña Iglesia es el que caricaturiza el poder militar mientras disputa el lugar de Borges en la literatura argentina.

Su clase sobre *El entonado* gira, por un lado, sobre la representación del capitán de la expedición que trae a estas tierras al grumete que terminará narrando esta historia. Un capitán desnortado que suspira cuando tendría que arengar y que, en lugar de discursos, balbucea frases incompletas. Afirma: «no puede bautizar, gesto básico del conquistador. Dar nombre es la forma más esencial y eficaz de la dominación, de la apropiación del otro» (21).

Por otro lado, precisa cómo esta novela de Saer confronta con «El informe de Brodie»: para Iglesia, Saer no sólo narra el «horror esencial» sobre el que Borges



decide callar en su cuento sobre los yahoo sino que, al hacerlo, «da un paso más» (28). Saer describe al entenado con «la boca hecha agua frente a las parrillas en un símil con los amigos de sus otras novelas, en espera del asado» (28).

Hablar de la enseñanza de *El entenado* en la universidad de la posdictadura exige detenerse sobre lo exhumable de las intervenciones de Nicolás Rosa dados, entre otros,<sup>13</sup> los efectos de campo reconstruidos al inicio de esta presentación. Tenemos así que el Saer que enseña Rosa en su Seminario «Análisis textual de *El entenado*»

---

<sup>13</sup> Parte del impulso crítico que genera la versión rosarina de este seminario puede verificarse en la producción institucional de la época: el primer número de la *Revista de letras* editada en 1987 por la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR recoge no sólo ensayos derivados de los envíos críticos generados en el seminario sobre *El entenado* (cf. Retamoso y otras, Chababo, Cariello, Kanzepolsky y Zanin, Giordano 1987a, 1987b) sino también los promovidos por los seminarios dictados en los grupos privados (cf. Retamoso 1987) que, por otro lado, habrían sido discutidos en un Coloquio sobre Saer (Cariello 1987:45). A esto se agregan reseñas sobre investigaciones que toman como objeto a Saer (cf. Contreras) y un texto crucial para esta investigación: mientras expande los fundamentos pedagógicos de «El Seminario» (Rosa 1987), Rosa escribe una teorización didáctica. En este trabajo de género inclasificable desarrolla, a propósito de *El entenado*, las bases para una pedagogía inspirada en derivas derrideano–barthesiano–lacanianas y a contrapelo, ya desde entonces, de las certezas hermenéuticas (estábamos en 1987: las huellas del magisterio de Edelweis Serra estaban aún latentes y contra ellas, subrepticamente, escribe desde una posición que, más de diez años después, será historizada por sus discípulos [Estrín y Blanco 1999]): «El Seminario confronta a la literatura desde dos perspectivas diferentes e incluso antagónicas: una sagrada, la teología del sentido (y por supuesto, de la teología de la significación), la sacralización de la obra (o del autor) y la metafísica de la letra en acto de palabra: el Seminario habla de algo que se entiende es otra cosa y que allí no está..., por darle un nombre, el texto. Se lo nombra, se lo señala, se lo indicializa, se lo convoca con todas las letras —la sociológica, la psicoanalítica, la antropológica, la filosófica— ahora reivindicada —la Teoría—, pero no se lo puede cercar. El texto es ubicuo, es itinerante, es intolerante al sentido y sobre todo al demasiado sentido, escapa —cuando puede y puede siempre— a la paranoia hermenéutica. El cuerpo del Seminario, el cuerpo de los seminaristas —qué otro nombre darles— es cuerpo hierático, allí los cuerpos sólo soportan el **sto**: el verbo postural por definición: el estar de pie, el estar parado, el estar sentado, en suma, el mal-estar del sentido. Allí todo el mundo (la pequeña demografía del Seminario) teatraliza su narcisismo hasta... la perversión. El maestro, el donador del sentido, histerifica el espacio, por momentos lo hiper–histerifica y lo promueve al desasosiego (la Histeria nunca es previsible). Se somete al espacio creyendo someter a los otros, se hace voz contundente, voz filosa, voz de la verdad (del Seminario) y su elocución —el flujo de su discurso— se yergue o se marchita —inflación/deflación - tumescencia/detumescencia de la voz— según la ortofonía abyecta de la escucha: cada cual oye lo que quiere oír» (Rosa 1987:91). En el mismo movimiento, Rosa propone una teoría de la enseñanza que se adelanta a las elucubraciones derrideanas sobre la «herencia» y la «apropiación» (cf. Derrida 2001): «La otra cara, la profana, es más aceptable para los bienpensantes. El Seminario se dicta con el propósito de propulsar, incitar la investigación y poner en práctica (el síntoma del posicionamiento comienza a mostrarse) alguna “teoría”, alguna “metodología”, alguna **tekné**, más o menos deslumbrante. Es la práctica universitaria que, en sus mejores posibilidades, propone **ex-cátedra**, una multiplicidad discursiva, un dejar hablar al otro, un dejarse hablar en el otro, e imaginarse **con** el otro» (91–92). Por el léxico, los cruces, las apropiaciones y las invenciones, vale para sus transferencias didácticas la caracterización que Louis Althusser realiza sobre las de Lacan: «Ayant à enseigner (...) à des médecins, analystes ou analysés, Lacan leur donne, dans la rhétorique de sa parole, l'équivalent mimé du langage de l'inconscient qui est, comme chacun sait, (...) calembour, métaphore ratée ou réussie» (Althusser en Roudinesco 2011:7).



es, para 1985,<sup>14</sup> un Saer del disparate: ese que, como nos enseñó a pensar Raúl Antelo (2017), lleva al pensamiento por dislocación, por ruptura de lo habilitado para convivir en el orden de la contigüidad. Así Rosa pone juntos a Sigmund Freud y a Jacques Lacan con el Barthes de *S/Z* y les agrega Mijail Bajtin y Emile Benveniste. Si bien autorizándose en Julia Kristeva (que seguirá reconociendo hasta el presente, junto a los otros nombres, es decir, junto a sus deudas más conocidas, el magisterio menos obvio de Benveniste en su formación —cf. Kristeva 2017—), los contenidos que formula desconciertan los que promovía el «semanálisis» (1969) y cualquier tradición académica. Este efecto se desencadena tanto desde el orden de lo hasta entonces al uso bajo el término «análisis» como desde su escritura que, en este caso, debía servir de guía pedagógica al estudiante. Por su singularidad, vale la pena transcribir una secuencia extensa que permita dimensionar el alcance de la transgresora operación en términos de «configuración didáctica» (Litwin 1997). Una transgresión que se materializa a partir de lo que se incluye como puntos a tratar en cada uno de sus muy desagregados órdenes de análisis.

Estos órdenes son cuatro: «1. Cómo se hace el referente»; «2. Cómo se hace el relato»; «3. Cómo se hace la historia»; «4. Pospuestos teóricos para el análisis textual». El desagregado de sus contenidos deja entrever tanto las conjeturas que los articulan como la poco ortodoxa lógica que subyace a su formulación. Así en el primero, «1. Cómo se hace el referente», encontramos el siguiente despliegue que envía a *El limonero real*, *La mayoría* y *Nadie nada nunca* (textos incluidos entre las lecturas exigidas para este apartado —Rosa 1985:3—):

#### 1. CÓMO SE HACE EL REFERENTE

*El linaje de la escritura*: problemas de texto a texto, de género a género, dialogismo textual y formas de inter- e intratextualidad:

- a) Narraciones de viajes, relatos de viajeros.
- b) La *nouvelle*, el *cuento filosófico* (S. XVIII).
- c) Novelas de iniciación y de aprendizaje (el *Bildungsroman*).
- d) La picaresca y el *Lazarillo de Tormes*.
- e) Las memorias como género.
- f) El referente histórico discursivizado (la expedición de Solís y la historia de Francisco del Puerto).
- g) El *topos* del cautivo/cautiva.

---

<sup>14</sup> Según Dalmaroni, este seminario que dicta en la UBA es prácticamente la repetición del que un año antes dicta en Rosario, en 1984 ya que, aparentemente, abriría un capítulo por escribirse de la recepción de Saer en Uruguay y del lugar que en dicha recepción tienen las clases de la universidad argentina.



- h) La fábula y la leyenda sobre América.
- i) Los tratados de etnología. Visión y discurso del etnólogo.
- j) Las novelas de Saer. (1985: 1)

En el nivel 2, Rosa promete desplegar un exhaustivo trabajo semiológico para caracterizar la escritura de *El entenado*:

## 2. CÓMO SE HACE EL RELATO

### A) Proceso de enunciación narrativa de la

#### a) Memoria: como género

Memoria: como generador del relato (como *tejné rethorikê*)

Memoria: como rememoración (como *tejné poitikê*)

#### b) Tiempo de la escritura / tiempo de la lectura.

Memoria de la escritura / memoria de la lectura.

#### c) La generación de la subjetividad: del Yo relator al sujeto de la narración: el narrante.

El sujeto de la mirada: escritura y *voyeurismo*.

### B) Construcción del relato

Construcción del enunciado narrativo.

Gramática del enunciado narrativo.

#### a) La expansión controlada del enunciado narrativo Saer (ENS).

#### b) Sintaxis y transformación del relato. (1985:1-2)

En el nivel 3, sus planteos, inspirados en la *Antropología estructural* de Lévi-Strauss, envían, entre otros textos, a *Avaporú: algunas fuentes documentales para el estudio de la antropofagia guaraní*: libro publicado en 1964 en Asunción (vale la pena destacarlo: estamos en un tiempo muy anterior al del mundo en un click). Se observa, por otro lado, que cada línea de cada contenido presenta una hipótesis que inaugura, a propósito de Saer y de la novela en cuestión, una de las más creativas configuraciones didácticas de programas en la universidad pública de la posdictadura:

## 3. CÓMO SE HACE LA HISTORIA o un Tratado de Antropología Fantástica.

### A) Cómo se construye una orgía ... clásica.

Cómo se construye una orgía ... sadiana.

Cómo se construye una orgía ... americana.

La antropofagia ritual.

### B) Un pequeño tratado de lingüística antropológica.



Una ficción del lenguaje o una utopía del lenguaje.

Contra-mito de la creación del mundo: una cosmogonía americana.

Un verosímil del «bucolismo americano»: las cuatro estaciones. (1985:2)

El nivel 4 se abre con un título ambivalente, tal vez no intencional dado los frecuentes errores de tipeado que se advierten en los programas de Rosa. No obstante, dada su tendencia a inventar palabras, podríamos también aventurar que se trata, en este caso, de un juego a través del cual se intenta cautivar a los estudiantes alrededor del misterio sobre el contenido en cuestión. Cabe aclarar que en la reconstrucción de los contenidos de la versión de este seminario dictada en la UNR, esta unidad se subsume en la anterior y el misterioso título desaparece (cf. Rosa 1987):

#### 4. POSPUESTOS TEÓRICOS PARA UN ANÁLISIS TEXTUAL

Una lógica matricial de la escritura:

- La «historia» como filiación de la escritura.
- La «historia» como restitución de la paternidad, forcluída de la escritura.
- La historia americana de un texto como escritura de la lectura europea.
- El falso silogismo o el entimema del deseo. (Rosa 1985:2)

Los contenidos presentados en este programa de la UBA y los que reconstruye de los dictados en Rosario (cf. Rosa 1987) no sufren variaciones importantes. Sí es imperioso señalar que, a propósito de estas clases sobre *El entenado*, Rosa desarrolla una teorización didáctica en clave derrideano–barthesiano–lacaniana que dejará sus huellas en los credos didácticos de la escuela rosarina (en particular, en los de Alberto Giordano).<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Transcribo un pasaje extenso que revela estas asunciones sobre el carácter indeterminado de los derroteros del sentido que abrirán una intrincada trama de dones y deudas tanto en las prácticas docentes como en las críticas por-venir (la extensa cita permite identificar no sólo las tesis sino el tono desde el que se formulan: una identificación que se reconoce a partir del eco en artículos, ensayos y programas de la época y posteriores —muy en especial, en los de Alberto Giordano—): «El Seminario —que se dictó asimismo en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires— operó como un verdadero desencadenante: una cadena —todavía no interrumpida— de lecturas que se apropian–desapropian, se alienan y desalienan el texto propuesto del seminario que no se trata ¡ya! del texto saeriano y lo han —como quien dice— lecturizado, Seminario dixit: etapa última del goce —hoy reivindicado por esta brevedad de escolio— donde se anonada el sujeto del Seminario: goce doloroso y por momentos intempestivo. ¿Hablar una vez más del goce esclavo tendría sentido? ¿O es goce necesariamente in–compartible, que no soporta la partición? De audiofonía a oralidades se juegan, se trenzan, desde el *acting* hasta el pasaje al acto. ¿No es el Seminario acaso espacio inquietante —quizá siniestro— del sentido? ¿No es el único que todavía, todavía permite salvar de la extinción a la “verdad” agonizante del discurso burocrático, encrático? Espacio de maldades, también allí se juega el registro, pero ahora manifiesto, de la propiedad de los discursos, el régimen de clase (maestro, profesor, enseñante, pasante, hablante escolar, educando, alumno, discípulo, hablante)





También se impone recobrar las conjeturas que sobre *El entenado* esgrime en este texto publicado dos años después de aquella intervención docente. Mientras intercala los «axiomas» teóricos sobre la lectura<sup>16</sup> que sostienen su propuesta didáctica, Rosa desliza sus muy psicoanalíticas lecturas de la novela saeriana cuya pregnancia en las clases que vendrán se reconocen a la luz de lo ya desarrollado (por ejemplo, entre otras, en las de Amante):

---

y de clases discursivas: proferaciones, balbuceos, preguntas, susurros y murmullos anónimos y por sobre todo la **quaestio**, casi siempre retórica. Espacio de interrogantes y de disciplinas (en el sentido religioso y penal) si se prefiere, aunque en la Interrogación anida quizá el desplazamiento mayor del eje escolástico de la dupla profesor/alumno: interroga a ambos y bajo el mismo régimen: el del desconocimiento. De allí al no-saber no hay más que un paso. Y sólo los esforzados (el saber cuesta y el reconocimiento del no-saber, más), los curiosos ("un océano de falsa-conciencia" nos separa de la tierra prometida de la verdad) y, quizá también, los gozosos del saber —que son pocos— se animen al reconocimiento de una falla esencial: aquella que hace que todo siempre esté en falta» (95).

<sup>16</sup> Vuelvo sobre estos axiomas para atender a su carácter teórico. Rosa escribe una teoría sobre la lectura, la escritura y, como se anticipó en las citas anteriores, sobre la enseñanza, mientras expande los fundamentos de una práctica ya desarrollada:

«Proponer **una** lectura no es proponer **todas** las lecturas posibles, sino proponer la única lectura imposible. Del texto todo es posible, hasta la imposibilidad, pero nada es predecible. Los axiomas del Seminario eran claros y, como tal, deducibles:

\* Todo no puede ser escrito, pues no se puede escribir Todo (~~A~~), al Otro-Todo siempre le falta un **uno**: aquello que no puede ser escrito.

\* Todo no puede ser leído, pues nadie puede leer Todo (~~A~~), al Otro-Todo siempre le falta un **uno**: aquello que no puede ser leído» (Rosa 1987:92).

Más adelante, a propósito del concepto de «intertextualidad», agrega nuevas formulaciones que debieran integrarse a una compilación por-venir de la teoría literaria escrita desde América Latina:

«La intertextualidad es, para el Seminario, la lectura de las huellas mnémicas de las que el texto resulta ser su trama. La intertextualidad le permitió recortar un conjunto de presupuestos —la teoría como presuposición— centrado sobre los nombres paternos, los ancestros textuales resueltos en una lógica ambivalente de lo universal y lo particular:

a) Todo (cada) texto se define en relación al imaginario textual de una época, en un momento determinado de la historia (textual).

b) Todo (cada) texto se define en relación a las reglas de legibilidad/ilegibilidad y de escribibilidad/no-escribibilidad de cada época.

c) Todo (cada) texto se define por su **pasado textual (lo ya escrito)** y por el futuro utópico de la escritura: aquello que está **en espera** de ser escrito/leído.

d) El autor como texto es siempre el pasado para la lectura; el lector, siempre un futuro para la escritura.

e) Todo (cada) texto es siempre definible en relación a sus padres textuales: sus correlaciones marcan una filiación a posteriori (la de los precursores borgianos) y una que se persigue en el futuro: el hijo inventa —función lógica— al padre textual.

f) Las relaciones textuales (inter-intra-textuales) son relaciones de alienación-separación que marcan la inscripción (distanciamiento-diferenciación) y la negación (y las diversas formas de la negación) de la relación con los textos padres: desde la **missa parodia** hasta la maquetización y la miniaturización, la cosmetización y el travestismo y las formas textuales miméticas» (92-93).





Sobre estos axiomas el Seminario eligió **una** obra de **un** autor: *El entenado* de Juan José Saer: le deslumbró la posibilidad de leer un texto donde todo está dicho y todo está borrado sobre la pura superficie de los significantes y sus expansiones hacia otros discursos, hacia otros textos (...).

*El entenado* es uno de esos textos que se escriben —se leen— como negación—afirmación (texto de la ambivalencia) en tanto se lo hipotetizaba como una metáfora de la paternidad fallida que se escribe como restitución simbólica de la paternidad textual. (92–93)

Ahora bien, pasamos del Saer de las novelas al de los cuentos al momento de reponer las clases de Jorge Panesi.

El Saer enseñado por Panesi en 1987 en el marco de la cátedra «Teoría y análisis literario C» liderada por Enrique Pezzoni puede reconstruirse a partir de un conjunto de datos tomados de materiales que rodean a sus inhallables clases de aquel año sobre este autor.<sup>17</sup> Si seguimos a Dalmaroni, tenemos que esas clases habrían encontrado su inspiración en los grupos de estudio clandestinos conducidos por Josefina Ludmer durante la dictadura. Pero salvo esta referencia y la precisión del corpus, formado por «Sombras sobre vidrio esmerilado» y «Fresco de mano», no agrega nada más (Dalmaroni 2006:646).

De ese año, la única clase exhumada en la que se alude a Saer participa de la presentación de la materia. Por la constelación en la que aparece, podemos conjeturar que Saer funciona en ese proyecto de cátedra como «caso». Un modo de abordaje que, en parte, imaginamos a partir de la evocación de estos desarrollos en las clases del año 2002, pero también a partir de los autores con los que es puesto en serie en las destinadas a la presentación de la materia en 1987: Saer, César Vallejo y Borges son analizados desde esta lógica cuya potencia para promover disonancias cognitivas se desmarca de la más escolar del «ejemplo»:<sup>18</sup>

En clase analizaremos ciertos textos: Pezzoni, de César Vallejo. Yo, algún cuento de Borges y de Juan José Saer. Les pido que vayan leyendo «Sombras sobre vidrio esmerilado». Lo encuentran en *Narraciones*, publicado por el Centro Editor de América Latina. (Panesi 1987 3:3)

---

<sup>17</sup> Para el análisis de cómo Panesi trabaja en sus clases junto a Pezzoni los ensayos críticos de Saer, ver Gerbaudo 2016a, Panesi 1984 34, 59.

<sup>18</sup> En otro lugar he justificado minuciosamente por qué César Vallejo y Borges, entre otros, funcionan en esta cátedra desde la lógica del «caso» (cf. 2016a, 2016b:244–248).



En 1998, Saer ingresa a un programa firmado por Panesi y recortado sobre un problema que dará lugar a una de sus categorías teóricas: «Las operaciones de la crítica» (cf. Panesi 1998a, 1998b).

En sus clases, Saer funciona como «caso» para introducir la crítica derrideana a las certezas hermenéuticas tanto respecto de la intencionalidad de los escritores como respecto de la estabilización del sentido de los textos (Panesi 1998c20:6). También lo emplea para arremeter contra los «estándares de lectura» y los «patrones» dominantes en la escuela secundaria: como diría en un texto de aquellos años, ni la teoría funciona como «caja de herramientas» (1996) ni la literatura se reduce a la mera acumulación de datos inconexos cuyo rastreo seguía al uso desde los tiempos de la dictadura hasta las aulas de aquellos días y después. Por si quedara alguna duda, Panesi explicita concretamente qué no hacer con la literatura cuando detalla las consignas de esa búsqueda improductiva que consiste en apuntar: «a) biografía del autor; b) datos sobre la publicación del texto; c) resumen del argumento, personajes principales y secundarios, metáforas» (Panesi 1998b20:7).

En 2002, centra su programa alrededor del tópico «Narraciones»: la «hipótesis» que lo estructura toma en cuenta tanto los «intercambios disciplinarios» alrededor de los relatos como «el papel que los estudios literarios (desde siempre preocupados por el análisis del discurso y las narraciones) han representado en la elaboración de teorías y tipologías narrativas» subrayando su rol de «conformador y ordenador de saberes dentro de las diferentes culturas» (2002a:2). En el marco general de una propuesta que pretende «iniciar a los alumnos en los problemas generales de la Teoría Literaria», el tema recortado imprime una selección de cuestiones a tratar que la desbordan:<sup>19</sup> «relación entre relato e ideología, relato y conocimiento; el estudio de

---

<sup>19</sup> A través del tópico de las «narraciones», Panesi problematiza los relatos de la vida cotidiana, del periodismo, de la fotografía y del arte en general, del psicoanálisis y de la historia, entre otras disciplinas. Vale la pena reponer la «fundamentación» de su propuesta dada la completa y a la vez sintética reconstrucción histórica de las variaciones alrededor del concepto que articula su programa: «Desde finales de la década de 1960 y bien entrada la de 1970, el estudio de la narración en el campo de la Teoría Literaria estuvo signado por la creencia de que era posible constituir una especie de saber universal sobre los relatos. Es lo que se llamó "Narratología", conato de ciencia que está unida a la empresa teórica del estructuralismo, pero cuyas bases en buena medida fueron sentadas por las investigaciones formalistas relacionadas con la etnografía (Propp) y algunas intuiciones generales de la escuela rusa. En el plano de la crítica literaria, el auge de la narratología estaba unido íntimamente a una concepción de la literatura opuesta jerárquicamente al lenguaje ordinario (la "literaturidad"), una concepción que los estudios contemporáneos han criticado y dejado de lado por insostenible. La caída de la ilusión cientificista del estructuralismo, sin embargo, lejos de agotar el interés por establecer indagatorias acerca del poder cognoscitivo y conformador de mundos que tienen los relatos, se convirtió en 1980 y el final del siglo XX (dentro del espacio de las llamadas "ciencias humanas") en una voluntad por estudiar qué tipos de relatos conformaban en cada disciplina específica una relación con el saber que les era propio. Hasta tal punto este interés por los relatos es visible, que las especulaciones sobre la denominada "posmodernidad" caracterizaron su "objeto"



los mitos en tanto relato, la circulación y constitución de relatos en las culturas orales y en las letradas, los relatos de saber, la génesis y las tipologías narrativas, etc.» (2).

También aquí «Sombras sobre vidrio esmerilado» funciona como «caso»: no sólo es el texto a partir del cual Panesi presenta la propuesta de la materia («Una manera sería empezar por la teoría literaria: cosa que no haré. Voy a empezar por la literatura», aclara —2002a, 1:9—) sino que también es el texto a partir del que revisa su propuesta didáctica a través del tiempo. Tenemos entonces que la exhumación de estas clases aloja la fantasía de habilitar la recomposición de algo de lo acontecido en aquellas otras de 1987.

En el segundo teórico de la cátedra, inclinada ese año sobre la cuestión de los «cuentos», Panesi cuenta el suyo mientras desliza algunos comentarios alrededor de su inestable vínculo con la literatura de Saer. Una inestabilidad que, sin embargo, no le impide rescatar un tipo de «análisis» que había enseñado «hace como veinte años» en esa misma cátedra: «Entonces me interesaba este cuento y Saer. Después dejé de frecuentar su literatura (...). Como *revival* he desempolvado este análisis que está, obviamente, marcado por el tiempo» (2002b 2:11).

¿Por qué Panesi decide «desempolvar» aquel análisis (se sabe, el mismo pero otro)? Podemos arriesgar que ese rescate le permite reponer los cambios en la conversación crítica entre 1987 y 2002 con sus derivas en ciertos modos de enseñar. Variaciones en el campo que, no obstante, como lo prueban sus clases (cf. 1984 30, 34, 35, 39, 42, 56, 59; 1985 18; 1986 4), ya desde los tempranos ochenta estaban atravesadas por las sospechas que a todo lector y a todo profesor le imprime la desconstrucción. Así mientras recobra las hipótesis sobre el proyecto narrativo saeriano formuladas por Sarlo en su ensayo «Saer: narrar la percepción» (2002b 2:15), recuerda cómo se leía (y cómo se enseñaba a leer) en los ochenta: «En aquella época los críticos literarios que son lo más parecido a modistos que se pueda imaginar (hay una intensa relación entre la crítica literaria y la moda [...]), practicaban un análisis concienzudo, lo más detallado y exhaustivo posible. Se trata de un tipo de ejercicio que me parece útil mostrar» (11).

---

mediante un rasgo que daba coherencia a lo heteróclito: el descrédito en que cayeron los relatos globales o fundamentales (Lyotard). También en los estudios sobre el nacionalismo y los de "género", en los cuales la constitución de la identidad es central, el problema de los relatos surgió como necesario para comprender un terreno cambiante y complejo. (...) En estas indagatorias "revisionistas" presentes en las distintas disciplinas, las contribuciones al análisis narrativo que proveyó la Teoría Literaria son notoriamente visibles. La hipótesis con la que hemos confeccionado el programa tiene en cuenta estos intercambios disciplinarios y el papel que los estudios literarios (desde siempre preocupados por el análisis del discurso y las narraciones) han representado en la elaboración de teorías y tipologías narrativas. Esta perspectiva también se dedica a subrayar el papel conformador y ordenador de saberes que dentro de las diferentes culturas poseen los relatos» (2002a:3-4).



Se impone preguntar «útil» para qué. Y rápidamente descubrimos la respuesta si seguimos el hilván de su razonamiento: como en la «fundamentación» de su programa (2002:3–4), Panesi se distancia del positivismo metodológico asociado a las promesas narratológicas. A partir de «Sombras sobre vidrio esmerilado» y del envío al ensayo de Sarlo, «solicita» (en el sentido derrideano de «hace temblar») toda certeza si lo que se quiere es «pensar» a partir de la literatura.

Su pensar a Saer pasa, en principio, por traer a la conversación de aula el modo en que su literatura «problematiza» el concepto de tiempo: «El ahora estalla, se desintegra, se astilla, se esmerila en correlato con ese “vidrio” fragmentado en canales, canaletas, rombos. Una superficie fragmentada. Como la textual: el texto como fragmentos» (2002b 2:16).

No obstante, su lectura retoma una enseñanza metodológica traída de los comienzos estructuralistas de la cátedra: «Una cosa enseñó el estructuralismo que habría que reivindicar: no hay esencias. Las significaciones, el sentido, emergen de las relaciones: de las diferencias, de las homologías, de las repeticiones» (2:18). A partir de ese precepto, trabaja sobre diferentes niveles del texto: articula la tematización de la ablación con la recurrencia al paréntesis y su introducción formal de cortes en la escritura; atiende a la imbricación entre prosa y poesía. Pero también depara en la red que la literatura teje con la literatura (si es que se hace participar a los textos de Platón en este género, además de su menos controversial inclusión en la filosofía)<sup>20</sup> al mostrar los envíos a Platón (*Ión*), a Arthur Rimbaud («Cartas del vidente»), a Joyce (*Ulises*). A partir de los envíos a «Contra voz» de Alfonsina Storni (*Mundo de siete pozos*, 1934) solicita la categoría de «autor» y vuelve sobre el muy derrideano interrogante respecto de la relación entre propiedad y lengua (Derrida 1974, 1984a): «¿Qué hay de propiedad en el lenguaje? ¿Qué lleva de lo propio al lenguaje quien escribe? Yo contestaría con Saer: nada. En el lenguaje no hay nada privado» (Panesi 3:14). Finalmente, los envíos se emplean para construir una hipótesis compleja que pone a Saer en serie con Osvaldo Lamborghini, Luis Gusmán y Ricardo Piglia. Panesi se pregunta por la literatura que, con mayor o menor disimulo, se apropia de teorías. La osadía de la conjetura demanda la reposición completa del razonamiento:

Hay dos conceptos del psicoanálisis que el texto de Saer trabaja. Básicos o claves a partir de los que piensa el proceso de engendramiento de la escritura: primero, el deseo; segundo, la castración.

---

<sup>20</sup> Tomo la idea de «participación» de los textos en más de un género sin «pertenencia» exclusiva a ninguno de Jacques Derrida (1984b). Y del mismo autor, y en la misma línea de razonamiento, su tesis sobre la «participación» de la escritura de Platón en más de un género (cf. 1972).



Debemos decir que la incorporación de lo teórico como material de la narración es algo que estuvo muy en boga en la literatura argentina contemporánea a Saer que empieza a escribirse en los 60. Es decir: lo teórico como una regla de producción de la ficción literaria, particularmente en la narrativa argentina post-Borges.

Lo que viene después de Borges es un tipo de narrativa que tomaba como material algunas teorías, particularmente del psicoanálisis y del marxismo. Eso se ve muy claramente en un autor y en un texto de culto en esta facultad: Osvaldo Lamborghini y *El fiord*. (...) Lamborghini es seguido muy de cerca por su amigo, y en cierto modo discípulo, Luis Guzmán con una novelita que también hizo escándalo —fue prohibida, sacada de circulación, etc.: *El frasquito*.

La producción de Saer está girando en ese momento. Por lo tanto, no debería extrañarnos la incorporación de estos elementos teóricos como materiales de su cuento.

Otro que escribe en este momento es Ricardo Piglia. ¿Qué texto podría ser casi un ensayo de teoría literaria? Hay una novela que incorpora, a través de largos párrafos en muchas páginas, la teoría del formalismo ruso y conceptos de Tinianov. Se trata de *Respiración artificial*: la teoría como el colmo o la asfixia de la respiración. (3:17)

También, a propósito de este cuento, arriesga una definición de cómo se construye una «buena crítica»: «Una buena lectura crítica es la que ha sido capaz de dar cuenta del mayor número de elementos textuales significativos» (3:22). Pero a la vez, transido por la distancia de Paul De Man respecto de lo que puede toda lectura, relativiza su alcance mientras vuelve, reflexivamente, sobre sus estrategias de enseñanza de este contenido:

Josefina Ludmer, en alguno de sus primeros textos, habla de los restos del texto. La crítica sería como una malla puesta sobre los materiales textuales: a veces es más fina, más gruesa, más o menos superficial. Pero el texto siempre tendrá un resto de significaciones del cual la lectura no puede dar cuenta.

Obviamente, si leo desde un punto de vista psicoanalítico (...), muy raramente podré saltar, salvo que sea un equilibrista o un bailarín, a un análisis de tipo cultural o social. Cada instrumento teórico, cada instrumento metodológico tiene su propia ceguera. El que lee siempre está sujeto a la ley de la transparencia y de la ceguera. Hay cosas que mi lectura ilumina y otras para las cuales soy ciego.

(...) Este ejercicio que hago con ustedes intenta mostrarles que leer un texto es leer de todas las maneras posibles. (3:22)



Este «análisis» que Panesi dice «desempolvar» con sus movimientos recursivos y meta-analíticos le demanda, hasta aquí, tres clases. Desde un posicionamiento didáctico refractario a la comodidad demagógica de la lectura-fácil, responde al descontento de algunos estudiantes por la detención, a juicio de ellos, excesiva, en este cuento breve de Saer. Su respuesta pone en serie su trabajo con el seminario de Barthes sobre *Sarrasine*. Una equiparación que ratifica sus decisiones pedagógicas mientras trae nuevamente a la conversación la importancia que el trabajo en el detalle cobra en la lectura:

Hay un libro que ustedes tienen que leer que se llama *S/Z* de Barthes. Creo que duró dos años el comentario de esa pequeña novelita de Balzac llamada *Sarrasine*. Este texto de Balzac fue comentado durante dos años y el resumen de eso es ese trabajo textual. (4:2)

A este trabajo en el detalle le dedicará tres clases más. Es decir: Saer ocupa, durante 2002, el espacio cuantitativo que en esta cátedra ocupan los casos: Vallejo y Borges, entre otros (cf. Gerbaudo 2016a).

En esas tres clases retoma la relación entre percepción y ceguera a propósito de la dificultad para desentrañar las razones estéticas que producen la conjunción de ciertos materiales con ciertos procedimientos en la literatura: «Para Saer, después de *Bouvard y Pecuchet* de Flaubert, la novela tiene que ser “otra cosa”. Y parece que encuentra esa experimentación con “otra cosa” en el ensanchamiento de límites de la narración vía la poesía» (4:8). Panesi repara entonces en la «insistencia narcótica, somnolienta» de los cuentos de *La mayor*. Y encuentra en el cuento que lleva ese nombre su «poética»: los «principios de producción de toda su narrativa» (8). Una poética que, si se inclina hacia el realismo, lo hace de un modo singular: «Saer erige un mundo novelístico ficticio autosuficiente al que vuelve por medio de recurrencias, de repeticiones de personajes, de lugares y de hechos. Ya no sería realista como copia de un afuera —la ciudad de Santa Fe—, sino que se vuelve representativo de ese mismo mundo novelístico» (9). La creación de ese «mundo novelístico» alrededor de «un grupo de intelectuales que hablan y hablan, comen asado, van a bares santafesinos, pasan por el puente colgante y siguen hablando de literatura y de filosofía» conforma una «zona como resistencia a la cultura que Buenos Aires impone (por ejemplo, Borges)» (10). Una zona que se inventa a partir de «una concepción de la literatura que sitúa en la literatura (y no en lo biográfico) su modo de engendrarse, de nacer, de originarse» (5:5):



«Nuestras cicatrices nos tienen continuamente al tanto de lo que hemos sufrido. Pero no como recuerdo, sino más bien como signo». Aquí podríamos agregar el comentario de Adelina: «Todo es terriblemente literario». Un sufrimiento trasladado a la literatura no es sufrimiento: es signo. Es literatura. (6:17)

El cierre del tema tiene el remate de una evaluación: dado el uso de los «recursos», puntillosamente detallados en sus clases, afirma que «Sombras sobre vidrio esmerilado» es «uno de los mejores cuentos que Saer escribió» (5:12). Y como en 1987, para el examen parcial propone el abordaje de «Fresco de mano». En esta ocasión, accedemos a los fundamentos didácticos de la decisión: «no me sentiría cómodo leyendo repeticiones de mis ocurrencias sobre “Sombras sobre vidrio esmerilado”», explica (6:1). Elegante manera de promover, si se quiere, la mimesis de un ejercicio, pero pasando por el esfuerzo de la construcción por analogía.

Ahora bien, antes de continuar, es imperioso realizar dos aclaraciones metodológicas.

La primera: al revisar lo exhumado en la Universidad Nacional de La Plata, durante el período recortado y en las materias seleccionadas, encontramos dos programas que incorporan a Saer, datados en 2002 y 2003 y firmados por Jorge Panesi como Profesor Titular de la cátedra «Teoría de la crítica». Dado que el corpus de estos programas así como sus ejes ordenadores de contenidos («Narraciones», para el de 2002; «Narraciones y público lector», para el de 2003) coinciden con los contruidos por la misma época para la materia dictada por Panesi en la Universidad de Buenos Aires y, dado que en este último caso se cuenta con la casi totalidad de las clases desgrabadas, se trabaja solamente con estos materiales que permiten hipotetizar con mayor seguridad respecto de sus configuraciones didácticas.

La segunda: nuestras conjeturas sobre el Saer enseñado en la Universidad Nacional de Rosario se sostienen únicamente en los pocos programas que fue posible exhumar gracias a la recolección enmarcada en el Proyecto *Archivos Saer* dirigido por Dalmaroni.

Digamos entonces, para empezar con esta última institución, que podría trasladarse a la enseñanza la tesis que Dalmaroni proyecta sobre la crítica de Alberto Giordano en la que encuentra una huella del magisterio de Nicolás Rosa (cf. Dalmaroni 2006:646): la escasa evidencia disponible pareciera confirmar, para el período y las materias en cuestión, dicha marca. Aunque, como también menciona Dalmaroni, el





trabajo de Giordano tiene, desde sus inicios, su sello propio (647). Así el Saer de Giordano, el enseñado en el Seminario de Literatura argentina que dicta en 1992<sup>21</sup> y que lleva por título «La experiencia narrativa y la experiencia amorosa», deja entrever ya el signo teórico de Maurice Blanchot<sup>22</sup> que se impondrá con fuerza más adelante. Un Blanchot con más atravesamientos de Derrida que los que revelan sus citas: ese Derrida marcado por el psicoanálisis de un modo que el propio Derrida nunca ha admitido. En esta propuesta de contenidos y de corpus, estamos ante un Blanchot eclipsado por el Barthes de *Fragmentos de un discurso amoroso* y por la Kristeva de *Historias de amor*. El Saer de Giordano es un Saer poco transitado entonces, salvo por Sarlo en su programa de 1990 desde una arista temáticamente similar, aunque abordada desde otras conjunciones teóricas y literarias. Se trata aquí del Saer de *La ocasión* puesto en serie con *La invención de Morel* de Adolfo Bioy Casares, *El amor brujo* de Roberto Arlt, *Sangre de amor correspondido* de Manuel Puig, *En breve cárcel* de Silvia Molloy y *La prueba* de César Aira. A cada novela le dedica una unidad con un contenido que adelanta sus hipótesis de lectura. Transcribo los que corresponden a la novela de Saer para que se pueda apreciar la impronta psicoanalítica de su formulación: «Unidad IV. Lectura de *La ocasión* de Juan José Saer: la experiencia de la “idea fija” y la estructura demoníaca de los celos» (1992a:1).

---

<sup>21</sup> Ese mismo año Giordano publica *La experiencia narrativa: Juan José Saer, Felisberto Hernández, Manuel Puig* (1992b). Más allá de la coincidencia entre las fechas del seminario y la publicación del libro, se trata de textos previos, escritos entre 1987 y 1991, situables en continuidad con cierto modo hipercontrolado del trabajo intelectual sobre el que el programa de este Seminario del 92 plantea un cierto desborde, tanto en los contenidos como en las teorías puestas en diálogo.

Estos ensayos despuntan un camino que deja entrever lo que viene después. El epígrafe que abre «El efecto de irreal», el primero de la compilación, es de un Derrida que interroga las taxonomías genéricas y el principio de pertenencia de los textos a un género. El primer párrafo, dedicado a Saer, hace caer sobre sus críticas las tesis de la productividad que luego se reconocerán en sus planteos sobre el tema: «la intransitividad», «el valor de la incertidumbre» y de la «interrogación» y la expulsión de «cualquier determinación previa» al instante en que la escritura «acontece» (1992b:11) son los aspectos sobre los que Giordano llama la atención para solicitar, justamente por la complejidad de estas asunciones, la relación entre su literatura y la realidad. Bastante más adelante, en la apertura a otro de sus ensayos, un pasaje de antología con una resolución magistral que dará lugar a más de una deriva crítica alrededor del demarcado territorial de las literaturas. Después de un estratégico epígrafe de Jean-Paul Sartre tomado de «Venecia, desde mi ventana» («La verdadera Venecia, la que soñáis, la encontraréis siempre en otra parte», dice el Sartre que Giordano trae a la conversación), una nota planteada con lucidez: «Rincón como Santa Fe, Santa Fe como París: cualquier lugar es el mismo (*Glosa*) porque ningún lugar es *él* mismo» (29). Estos dos escritos, ya publicados en el primer número de la *Revista de letras* de la UNR, revelan la deuda con los credos críticos y didácticos de Rosa (las extensas citas extraídas para este trabajo intentan mostrar esa prolífica relación transferencial) entre los que se incluye la búsqueda, muy sutil en su caso, de construir un armado categorial desde el ensayo literario (un camino que se resolverá entre Blanchot y Barthes con ecos de Lacan y Derrida).

<sup>22</sup> Giordano trabaja aquí con la traducción de «La maladie de la mort (éthique et amour)» publicado en el número 55 de *Le Nouveau Commerce* en 1983 y luego incluido en *La communauté inavouable* (1984).





Por otro lado vale la pena reponer tanto los contenidos de la unidad 1 que condensan los conceptos centrales a usar en las lecturas como la «fundamentación» del Seminario dado que allí se dejan entrever las deudas teóricas, filiadas al magisterio cruzado de Nicolás Rosa y de Juan Ritvo. La posición psicoanalítica, transida por un Blanchot con mucho de Derrida (un Derrida incorporado, en estos inicios, vía Barthes), se anuncia ya en estos planteos en los que se insinúa, además, una forma discreta y peculiar de poner en diálogo a la teoría con la literatura y con la vida misma:<sup>23</sup>

### *Fundamentación*

A través de la lectura de una serie de novelas escritas por autores argentinos, novelas de las llamadas «de amor», y de la reflexión a partir de algunas teorizaciones sobre diferentes formas de amor, durante el desarrollo del Seminario se probará la *similitud* entre la experiencia amorosa y la experiencia narrativa, entendidas ambas como búsquedas determinadas por su indeterminación, búsquedas imaginarias que ponen a prueba el carácter unívoco y el poder referencial y comunicativo del lenguaje.

Las reflexiones que acompañarán el movimiento de las diversas teorías sobre el amor serán introducidas en ocasión de la lectura de las novelas, de forma tal que las exigencias literarias (las exigencias planteadas por las novelas) subordinen a las teóricas.

### *Plan de trabajo*

---

<sup>23</sup> Como a Jep Gambardella, el personaje de *La grande bellezza* interpretado magistralmente por Toni Servilio, se le podría preguntar a Giordano si cuando escribió este programa estaba enamorado (la película de Paolo Sorrentino está atravesada por el complejo vínculo entre vida y obra). Pero en verdad ni la pregunta ni la respuesta aportan nada a la conversación crítica (en el film de Sorrentino, por el contrario, hay una hipótesis, desde el inicio hasta el final, que liga inexorablemente buena producción con buen momento vital). Sí aporta atender a un recorrido (crítico) que sigue minuciosamente un conjunto acotado de preguntas: una de ellas ya despunta en este temprano Seminario. Me refiero, justamente, a la misma obsesión que recorre la película de Sorrentino respecto de cómo se entrelazan escritura y vida aunque, en el caso de Giordano, no hay resolución unidireccional de ese entramado. Tras la huella del lema derrideano «El sentido debe esperar a ser dicho o escrito para habitarse», Giordano aborda desde esta intransigencia este vínculo, no sólo en sus libros más obviamente dedicados a este tema (2006, 2011a, 2011b, 2011c, 2015) sino también en aquellos en los que, a propósito del ensayo, lo retoma (1999, 2005). Los efectos de campo de sus intervenciones se pueden medir, no sólo a partir de las citas a sus trabajos sino en especial a partir de la multiplicación de esta perspectiva de análisis: la repercusión de los congresos que organiza sobre el tema no hacen más que confirmar esta capacidad de marcar la agenda. Por otro lado, el ligero corrimiento del nombre usado para la convocatoria no hace más que confirmar la misma sutil variación que se advierte en sus objetos de investigación: del primer *Coloquio Las escrituras del yo* celebrado en Rosario en agosto de 2006 llegamos al *IV Coloquio internacional Literatura y vida* realizado en la misma universidad en junio de 2016. La misma continuidad con sus variaciones se registra en buena parte del título de las tesis dirigidas en el período (datos tomados de su curriculum vitae cedido para la investigación INTERCO SSH).



*Unidad I:* El concepto de «experiencia». El vínculo paradójico entre determinación e indeterminación. Instante y temporalidad. La fascinación y las dos versiones de lo imaginario. (1992a:1)

Por otro lado, el Saer que enseña Martín Prieto es el del escritor endeudado con la poesía de Juan L. Ortiz. El Seminario de Literatura Argentina que prepara para 1994, «Una historia de la poesía argentina», es la traducción didáctica del recorte imaginado para el libro entonces por-venir: su *Breve historia de la literatura argentina* (2006). Los núcleos de las tesis de esa historia, contada como un cuento con el sello indiscutible del trabajo de escritor, se despliegan en ese programa que se abre con una unidad dedicada a consideraciones metodológicas, sigue con otra sobre poesía argentina de vanguardia y cierra con una dedicada a poesía objetivista antecedida por aquella en la que Saer es puesto en serie con Hugo Padeletti, Arturo Carrera y Juan L. Ortiz bajo el título de «simbolismo argentino»<sup>24</sup>. Sus clases de literatura privilegian un género entonces desvalorizado en el campo editorial. Durante una conversación con Matilde Sánchez, María Teresa Gramuglio y Beatriz Sarlo, Prieto presenta este diagnóstico mientras recuerda la hipótesis que había escrito en el ensayo publicado junto a las *Obras completas* de Juanele (1996) y que luego lleva a sus clases: mientras Gramuglio llama la atención sobre «la entonación, la dicción, la puntuación, el rimo de la frase, la colocación del adjetivo, la narración de pequeños episodios» como marcas de la escritura de Saer, Prieto señala la deuda con Juanele. Conjetura que Gramuglio acepta (de algún modo, como una suerte de expansión de la que ella había despuntado en un artículo de 1979 publicado en *Punto de vista* a propósito de *El arte de narrar*): «Saer inventa e insiste en un modelo de frase para la ficción narrativa que también trabaja en sus poemas. Es verdad que él viene de Juan L. Ortiz, como dice Martín» (2000: 5).<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> En su programa, Prieto arma la serie a partir de un hilván: sitúa a Carrera, a Padeletti y a Saer como lectores de Juanele. En varios pasajes de su *Breve historia de la literatura argentina* vuelve sobre estos lazos que en su propuesta didáctica presenta desde el «simbolismo argentino» (2002: 1): una posición estética que opone «el enigma» a la «presentación directa de los objetos» (2006:418).

<sup>25</sup> En su *Breve historia...*, Prieto con-funde los lazos de don y deuda con Juanele y Borges legibles en Saer: «Si se siguiera el provocador esquema de Ezra Pound, para quien la literatura está escrita, en primer lugar, por los inventores, que son aquellos que “descubrieron un nuevo proceso” y, en segundo lugar, por los maestros, que son aquellos que usan esos procesos “igual o mejor que sus inventores”, y se lo llevara a la literatura argentina de la segunda mitad del siglo XX, sería posible ver en Ortiz al inventor de un procedimiento en el que Saer descolló como maestro, si no fuera porque Saer fundió el modelo orticiano con el de la ficción antirrealista y crítica de Borges, volviendo a su obra irreductible a la suma de ambos antecedentes» (370).



En su programa de Literatura argentina II de 2003, Prieto realiza un recorte centrado en la propuesta de una «lectura atenta» de sus «textos principales, también llamados canónicos» (2003:1). El Saer de *Cicatrices* hace serie con *El frasquito* de Luis Guzmán en una unidad recortada sobre un contenido complejo: «revolución estética y revolución política en los años 70» (2003:2). Su serie se anuda a la hipótesis que despunta este contenido y que se retoma, aunque parcialmente, en el libro que publicará apenas unos años después.

No sólo por su carácter mítico vale la pena reponer las series armadas por Aldo Oliva al momento de construir sus programas de Literatura argentina II. En 1986, y a partir del eje «La novela del S. XX», *Cicatrices* y *Nadie nada nunca* forman serie con otros 24 títulos seleccionados por la «perduración de su resonancia estética» (1986: 1).<sup>26</sup> En su propuesta de 1991, armada junto a Graciela Cariello, Saer vuelve a aparecer, esta vez junto a Daniel Moyano y a Héctor Tizón, en un programa recortado sobre las «rupturas» estéticas localizables en la narrativa «después de Cortázar» (1991:1). El Saer que se enseña en esta ocasión es el de *La mayor*, *En la zona*, *Palo y hueso*, *Unidad de lugar* y *El entenado*. Los contenidos a los que responde este corpus se recortan desde la escritura y su mixtura de géneros: «1- JUAN JOSÉ SAER. Ruptura con los géneros. El trabajo de borradura. La reducción de la intriga: el margen de la narración, el margen de la poesía» (1991:3).

En la misma institución, Roberto Retamoso retomará a Saer para hacer girar los planteos teóricos de «Teoría y crítica I» alrededor de los cruces de géneros «narrativo» y «poético». Tanto en su programa de 1993 como en el de 1994 selecciona *Cicatrices*, *Glosa* y *El arte de narrar*. Hay en esta inclusión la huella de los seminarios sobre Saer dictados por Nicolás Rosa en Rosario tanto en los grupos privados como en la universidad de la posdictadura (cf. Retamoso 2017). En su reconstrucción retrospectiva de las razones de la inclusión de Saer, Retamoso reconoce también una marca pedagógica de época: «En esa época armábamos los programas incluyendo siempre una primera parte teórico-metodológica, y una segunda parte de utilización

---

<sup>26</sup> Transcribo los otros títulos seleccionados siguiendo el ordenamiento cronológico pautado en el programa, levemente alterado por las variaciones que imprime la (¿caprichosa?) selección de dos títulos por cada autor: *Historia de un amor turbio* (1908) y *Los desterrados* (1926) de Horacio Quiroga, *El mal metafísico* (1916) y *Nacha Regules* (1919) de Manuel Gálvez, *Los caranchos de la Florida* (1916) y *El inglés de los güesos* (1924) de Benito Lynch, *Los siete locos* (1929) y *Los lanzallamas* (1931) de Roberto Arlt, *Adán Buenosayres* (1948) y *El banquete de Severo Arcángelo* (1965) de Leopoldo Marechal, *El túnel* (1948) y *Sobre héroes y tumbas* (1961) de Ernesto Sábato, *Rayuela* (1963) y *Libro de Manuel* (1973) de Julio Cortázar, *Zama* (1956) y *El silenciero* (1964) de Antonio Di Benedetto, *Sudeste* (1962) y *Mascaró, el cazador americano* (1975) de Haroldo Conti, *Los dueños de la tierra* (1958) y *Hombres de a caballo* (1967) de David Viñas, *Fuego en Casabindo* (1969) y *Sota de bastos, caballo de espadas* (1975) de Héctor Tizón y *La traición de Rita Hayworth* (1968) y *Boquitas pintadas* (1969) de Manuel Puig.



de los conceptos estudiados previamente en el análisis crítico de determinadas obras. Así fue como esos años incluimos a Saer en el programa» (Retamoso 2017).

Dejé para el final la descripción de qué Saer se enseña en el Seminario de Literatura argentina preparado por Laura Milano en 1985 y centrado sobre «La novela argentina en la década del 60». El Saer de Milano entra también en serie con Daniel Moyano y Héctor Tizón, con el agregado de Juan José Hernández: lo que reúne a estos nombres es el concepto de «supraregionalismo» propuesto entonces por Antonio Cándido a cuyos textos envía tanto a partir de la compilación de César Fernández Moreno (1972) como desde *Literatura/sociedad* de Sarlo y Altamirano (1983) cuya deuda con el autor brasileño se explicita desde el título. Es decir, Milano inserta a Saer en el marco de una conversación crítica de aquellos años (cf. Antelo 2001, 2008; Sarlo 2001, Aguilar 2001, Garramuño y Amante 2001). Una conversación que desde otras claves, más cercanas al «regionalismo no regionalista» de Sarlo, retomará Martín Prieto en su ya citada *Historia...* (2006:350–353).

Finalmente, el Saer enseñado por Gramuglio fue magistralmente analizado por Dalmaroni. Si me permito traer derivas de aquellas clases es por ciertas insistencias que respecto de la enseñanza universitaria de la literatura, en general, se han reiterado en varias de sus intervenciones públicas. Es a partir de esas insistencias que arriesgo que el Saer que se desprende de sus enseñanzas se conectaría con lo que hoy llamaríamos «literatura mundial» en un sentido Pascale Casanova del término.<sup>27</sup> Para decirlo junto a Matilde Sánchez, Gramuglio busca constantemente apartarse del «*beautiful set* de nuestro pago chico» (Sánchez 2000:9). Su infatigable salida del campo de las «literaturas nacionales» para leer las «literaturas nacionales» y su insistencia sobre la importancia pedagógica de estos giros se detecta en varias conferencias y entrevistas, más allá de atravesar su crítica. Es justamente durante la conversación ya citada con Prieto, Sánchez y Sarlo, quien remarca lo que pueden ciertas clases universitarias respecto de un modo de trabajar el detalle. Una precisión estética formal que pone en diálogo con un vasto panorama de escrituras y de lenguas. Su comentario es filoso y terminante: valora «la lectura y cierta enseñanza de la lectura que se hace a veces en las clases» (Gramuglio 2000:7). Y detalla qué tipo de intervención es esa que valora: «esos momentos en que, después de que se han visto los datos que son indispensables para situar un texto, entramos a ver cómo está construido, empezando por su arquitectura o por su nivel fónico» (7). Su ejemplo, no del todo escuchado entonces ya que el eje de la conversación pasa luego al mercado, al

---

<sup>27</sup> El concepto de «literatura mundial» presenta diferentes matices que abren, a su vez, a diversas heurísticas. Para una lectura actualizada de este problema, ver el número monográfico de la revista *World Literature* coordinado por Annalisa Mirizio y Marta Puxán (2017).



público y a las estrategias de su captura vía los grandes medios, apunta a ese modo de leer que pone a la literatura argentina en (diálogo con) la literatura mundial. Por la claridad y la síntesis con que expone el tipo de exigencia crítica demandado por la lectura que refiere, cito ese pasaje que, además, sigue el hilván del trabajo con la literatura de Juanele:

Solamente dos versos de Verlaine, por ejemplo «Il pleure dans mon coeur/comme il pleut dans la ville». Hacer notar que en francés todas las palabras de ese poema suenan como monosílabos; las aliteraciones; la rima interna de «pleure» y «coeur»; la violación gramatical con el verbo «il pleure»; por qué es tan difícil que la palabra «coeur» pueda pasar a «corazón», cambiando de tono y de acento musical, iluminando problemas de dicción y de prosodia. Enseñar literatura es enseñar a percibir formas, incluso en su carácter social, histórico. Y es también enseñar a armar las redes secretas de la literatura: si se conocen esos versos de Verlaine, seguramente se leerá de un modo diferente el verso de Juan L. Ortiz «Llueve en mi corazón y llueve sobre el Yang-Tsé». (7)

En un párrafo Gramuglio condensa, no sólo una didáctica de la poesía, sino una didáctica de la literatura argentina en la trama de la literatura universal a partir de una convincente delimitación de aquello a lo que es necesario atender si, como ella, se apuesta a una lectura atenta a una perspectiva comparada. En definitiva, en un momento de descrédito y desprecio a la enseñanza en todos sus niveles, Gramuglio trabaja desde una alta exigencia pedagógica: esa sobre la que insistía cuando remarca que sólo «cierta enseñanza» que acontece «a veces» en las clases es la que parece convocar a esos «lectores apasionados» que encontraba en la universidad. Esos a los que destinaba ese trabajo.

## Los «cuentos» y las herencias

Empiezo por dos anécdotas conocidas. Las repito porque creo en la necesidad de multiplicar su escucha dado lo que insinúan respecto del tejido de dones y deudas o, dicho de otro modo, respecto del armado del campo de la lectura literaria, su enseñanza y su investigación en la Argentina de la posdictadura.

Cuando Rossana Nofal, investigadora del CONICET sobre temas ligados a literatura y testimonio y profesora de Literatura latinoamericana en la Universidad Nacional de Tucumán, se pregunta, ya bien entrado el Siglo XXI, «cómo salir del canon



Sarlo» (un canon que abarca no sólo textos sino, en especial, un modo de interrogarlos del que es heredera [2009a, 2009b]), o cuando un escritor consagrado, profesor en la Universidad de Buenos Aires, se despacha irónicamente (en un coloquio realizado en esta ciudad) contra sus compañeros de mesa, enfervorizados en una crítica al canon literario de la universidad argentina, con una frase del talante de «ellos quieren que los lea Beatriz» (Kohan 2007), sintomáticamente se está dando cuenta, entre otras cosas, del tipo de transferencia de capital simbólico que se produce por el solo hecho de ser incluido en sus programas de cátedra, libros, reseñas, etc., y de los efectos de campo que esa operación provoca. Cómo no reconocer ahí, en esa línea enredada de dones y deudas, entre muchos otros, el exhaustivo trabajo sobre la recepción de Saer que escribe Dalmaroni; cómo no reconocer también ese cruce singular entre Adorno y Williams en el conjunto de sus intervenciones críticas y, muy en especial, en sus textos pedagógicos y metodológicos (cf. Dalmaroni 2005, 2009, 2013). De esta marca se hace cargo, si bien la expande a un colectivo: «Durante años, *Punto de Vista* se leyó para saber qué había que leer, para no quedar fuera de los tópicos principales del presente de la discusión cultural» (Dalmaroni 2006:643).

Cuando en una entrevista reciente, Ana Porrúa resalta que su modo de leer se nutre de los que desarrollan en Rosario «ciertos poetas y críticos rosarinos, como Daniel García Helder, Martín Prieto, Nora Avaro e Irina Garbatzky» (2016), está dando cuenta de una posición de lectura y de escritura que se reconoce en una manera particular de conectar, aunque no solamente, la poesía con la narrativa.

También resultó inevitable traer el nombre de Martín Prieto (junto a otros en el que los citados por Porrúa y la propia Porrúa aparecen) como refutación al provocador diagnóstico sobre la omnipresencia de la narrativa en la enseñanza universitaria de la literatura argentina en la universidad pública realizado por Jorge Fondebrider (2016) en una intervención en un coloquio reciente organizado en esta ciudad.

Si se lee con detalle *Juan José Saer: la felicidad de la novela* de Rafael Arce (2015) se descubren las huellas de un modo–Giordano que reinventa a su vez los magisterios de Nicolás Rosa y de Juan Ritvo en su asedio de los objetos. Un modo que privilegia un tono, más allá de una posición teórica compartida que no siempre asegura esa respiración familiar que se escucha en sus trabajos.

Respecto de María Teresa Gramuglio, difícil identificar quién hereda ese legado. Me inclino a afirmar que son Judith Podlubne y Nora Avaro las que reinventan su modo de armar los corpus, de interrogarlos, de traerles las categorías para que las hipótesis que se construyan puedan dar cuenta de su potencia con la misma exigencia crítica convertida en práctica, con el mismo gesto austero y desaprensivo. Se descu-



bre también, más allá de Saer, una configuración que provoca reacciones insospechadas y a la vez deseadas por quienes estamos involucrados en este tipo de intervención institucional. Baste, como ejemplo, la de Javier Gasparri que, alguna vez, dejó entrever sólo en dos oraciones, lo que le había sucedido cuando escuchaba una de sus clases: «¿Qué pasa? ¿Ya terminó?».

### **(Se ruega insertar)<sup>28</sup>**

No es una obviedad: este artículo podría haberse titulado «más de un Saer». O, imitando los juegos de Jean-Luc Nancy (2007) a través de los que deja entrever todos los Derrida que se desprenden de Derrida, más de un «Juani». Los resultados de esta exhumación de programas y clases alrededor de su obra exigen volver a la hipótesis bourdesiana respecto de la relación entre escritura y enseñanza: en sus seminarios, Bourdieu repetía que en buena parte de las clases que los profesores dictan se permiten hablar sobre aquello que no imaginan o no pueden (tal vez, todavía) escribir (Sapiro 2012). Algo de eso acontece con la enseñanza de Saer en la universidad argentina entre 1984 y 2003: tanto programas como clases revelan series, hipótesis y asociaciones menos homogéneas y estabilizadas que las que se desprenden de los textos críticos que esos mismos profesores han firmado por esa misma época. Más de un Saer, entonces. Más de los que nos dejaba contar el trabajo crítico. Y la posibilidad de trabajos por escribir—se sobre los efectos de esas ocurrencias (a veces, disparatadas) respecto de los entonces lectores por—venir (es decir, sobre los críticos del presente).

Colastiné, mayo de 2017

### **Bibliografía**

- Aguilar, Gonzalo** (2001). «Ángel Rama y Antonio Candido: salidas del modernismo». *Antonio Candido y los estudios latinoamericanos*. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh, 71–94.
- Amante, Adriana y Cristina Iglesia** (1992). Clase N° 22. «Literatura argentina I». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.

---

<sup>28</sup> Como las hojitas sueltas en los libros de Derrida, este apartado podría leerse al comienzo o al final de este artículo.





- Antelo, Raúl** (2001). «Antonio Candido, a *hybris* e o híbrido». *Antonio Candido y los estudios latinoamericanos*. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh, 131–163.
- . (2008). «Una crítica acéfala para la modernidad latinoamericana». *Iberoamericana*, 30, 129–136.
- . (2017). «A escuta selvagem (I. A história universal da contingência. II. *Logos, pathos, saber*)». Conferencia. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Arce, Rafael** (2015). *Juan José Saer: la felicidad de la novela*. Santa Fe: UNL.
- Avaro, Nora** (2015). «Pasos de un peregrino. Biografía intelectual de Adolfo Prieto». *Conocimiento de la Argentina. Estudios literarios reunidos*. Rosario: e(m)r. 7–108.
- . (2016). *La enumeración. Narradores, poetas, diaristas y autobiógrafos*. Rosario: Nube Negra.
- Barthes, Roland** (1966). «Introduction à l'analyse structurale des récits». *Communications*, (8), 1–27
- . (1968). «L'effet de réel». *Communications*, 11, 84–89.
- . (1982). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI, 1991. Traducción de Eduardo Molina.
- Beceyro, Raúl** (2017). Presentación del libro *Santa Fe: ciudad set. Realizadores audiovisuales y cinéfilos 1985–2015*. Santa Fe: Foro cultural universitario.
- Bourdieu, Pierre** (1985). «Effet de champ et effet de corps», *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 59, 2–73.
- . (2001). *Science de la science et reflexivité. Cours du Collège de France 2000–2001*. Paris: Raisons d'agir.
- Brando, Oscar** (2015). *La escritura de Juan José Saer. La tercera orilla del río*. Buenos Aires: Corregidor.
- . «Ante la obra de Juan José Saer». *Brecha*, 28 de octubre, 22–23.
- Caisso, Claudia** (1987). «De la constitution clandestine d'un nouvel objet». *Études françaises* 23, 249–265.
- Candido, Antonio** (1972). «Literatura y subdesarrollo». *América Latina en su literatura*. César Fernández Moreno, editor. Siglo XXI: México, 335–352.
- Capdevila, Analía** (2017). Consulta por Analía Gerbaudo. INTERCO SSH–EHESS/CAI+D–UNL.
- Casanova, Pascale** (1999) *La République mondiale des lettres*. París: Seuil.
- Contardi, Sonia** (1987). «*El entenado*: un cruce de discursividades y de prácticas semióticas del siglo XVI hispano–americano». *Revista de letras*, 1, 115–130.
- Contreras, Sandra** (1987). «El limonero real. Graciela Montaldo». *Revista de letras*, 1, 178–182.





- Dalmaroni, Miguel** (2005). «Historia literaria y corpus crítico (aproximaciones williamsianas y un caso argentino)». *Boletín*, 12, 109–128.
- . (2006). «El largo camino del “silencio” al “consenso”. La recepción de Saer en Argentina (1964–1987)», en Julio Premat, coordinador. *Glosa. El entenado (edición crítica)*. Archivos: Madrid, 607–664.
- . (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- . (2013). «El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase». *Educación, lenguaje y sociedad*, 10, 129–156.
- Derrida, Jacques** (1967). *L'écriture et la différence*. París: Du Seuil.
- . (1972). *La dissémination*. París: Du Seuil.
- . (1974). *Glas*. París: Galilée, 1995.
- . (1984a). *Signéponge*. New York: Columbia University Press.
- . (1984b). «La loi du genre», en *Parages* (Nouvelle édition revue et augmentée). París: Galilée, 2003, 233–266.
- . (1995). *Mal d'Archive. Une impression freudienne*. París: Galilée.
- Estrín, Laura y Oscar Blanco** (1999). «Hermenéutica nacional», en Nicolás Rosa, editor. *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos, 251–287.
- Fondebrider, Jorge** (2016). «Últimos años de la literatura argentina: una serie de eventos desafortunados». En *XII Argentino de literatura* (11–22). Santa Fe: UNL, 2017, 11–22.
- Garramuño, Florencia y Adriana Amante** (2001). «Partir de Candido». *Antonio Candido y los estudios latinoamericanos*. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh, 95–117.
- Gerbaudo, Analía** (Dir.) (2014). *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945–2010). Notas «en borrador» a partir de un primer relevamiento*, Santa Fe: UNL.
- . (2016). «Enrique Pezzoni: los “casos literarios” en la enseñanza de la teoría (1984–1986)». *OrbisTertius*, 21. Disponible en <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTe019>
- . (2016b). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura 1984–1986*. Santa Fe/Los Polvorines: Universidad Nacional del Litoral/Universidad Nacional de General Sarmiento.
- . (2017). «Derivas conceptuales (un borrador)». *IV Coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: UNL, 2017, 84–107.



- Giordano, Alberto** (1992a). Programa. Seminario de Literatura Argentina «La experiencia narrativa y la experiencia amorosa». Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (1992b). *La experiencia narrativa: Juan José Saer, Felisberto Hernández, Manuel Puig*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- . (1999). *Razones de la crítica. Sobre literatura, ética y política*. Buenos Aires: Colihue.
- . (2005). *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- . (2006). *Una posibilidad de vida. Escrituras íntimas*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- . (2008). *El giro autobiográfico de la literatura argentina actual*. Buenos Aires: Mansalva.
- . (2011a). *Vida y obra: otra vuelta al giro autobiográfico*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- . (2011b). *La contraseña de los solitarios: diarios de escritores*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- . (2011c). «El desierto en la intimidad. Sobre el *Diario* de Juan B. Ritvo». *Una poética de la interrupción. Ensayos para Juan B. Ritvo*. Rosario: Beatriz Viterbo, 41–54.
- . (2015). «Con Barthes. Apuntes tomados en un *Diario*». *Roland Barthes. Los fantasmas del crítico*. Rosario: Nube Negra, 215–239.
- Gramuglio, María Teresa** (1979). «Juan José Saer: el arte de narrar». *Punto de vista* 6, 3–8.
- . (2000). «Literatura, mercado y crítica. Un debate» (con Beatriz Sarlo, Matilde Sánchez y Martín Prieto). *Punto de vista* 66: 1–9.
- Groussac, Paul** (1916). *Mendoza y Garay: las dos fundaciones de Buenos Aires, 1536–1580*. Alicante: Biblioteca Virtual Cervantes (edición facsimilar a partir de Buenos Aires: Jesús Menéndez editor, 1916).
- Herzog, Werner** (1972) *Aguirre, la ira de dios*. República Federal Alemana.
- Kanzepolsky, Adriana y Marcela Zanin** (1987). «*El entenado*: un testimonio fallido». *Discusión. Suplemento de crítica literaria de la Revista de letras*, 1, 59–64.
- Kohan, Martín** (2007). *III Argentino de Literatura*. Santa Fe: UNL. En prensa.
- Kristeva, Julia** (1969) *Semiótica*. 1 y 2. Madrid: Fundamentos, 1981. Traducción de José Martín Arancibia.
- . (1983). *Historias de amor*. México: Siglo XXI, 1999. Traducción por Araceli Ramos Martín.
- . (2017). «L'universel, à l'épreuve du mal». *Les chemins de la philosophie*. Radio France Culture. Emisión del 3 de febrero.
- Lévi-Strauss, Claude** (1958). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba, 1968. Traducción por Eliseo Verón.



- Litwin, Edith** (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Lugones, Leopoldo** (1903). *El imperio jesuítico*. Barcelona: Sopena.
- Martínez Estrada, Ezequiel** (1933). *Radiografía de la pampa*. Buenos Aires: Eudeba, 2011.
- Milano, Laura** (1985). Programa. Seminario de Literatura argentina «La novela argentina en la década del 60». Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Mirizio, Annalisa y Marta Puxán** (Coords.) (2017). *Journal of World Literature* (2).
- Moretti, Franco** (1997). *Atlante del romanzo europeo 1800-1900*. Turín: Einaudi.
- Nancy, Jean-Luc** (2007). *À plus d'un titre. Jacques Derrida. Sur un portrait de Valerio Adami*. París: Galilée.
- Nofal, Rosana** (2009a). «Literatura y testimonio». *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: UNL, 147-164.
- . (2009b). «Panel de cierre». *II Workshop Internacional de Investigadores Jóvenes «La gravitación de la memoria: testimonios literarios, sociales e institucionales de las dictaduras en el Cono Sur»*. Tucumán: UNT.
- Oliva, Aldo** (1986). Programa. «Literatura argentina II». Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (1991). Programa. «Literatura argentina II». Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Panesi, Jorge** (1984). Clases. «Introducción a la Literatura (C)». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (1985). Clase N° 18. Seminario «Algunos problemas de Teoría Literaria». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (1986). Clases. «Introducción a la Literatura (C)». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (1987). Clases. «Teoría y Análisis literario (C)». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (1996). «La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria». *El taco en la brea*, 1 (2014), 322-333.
- . (1998a). Programa. «Teoría y Análisis literario (C)». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (1998b). «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.



- . (1998c). Clases. «Teoría y Análisis literario (C)». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (2002a). Programa. «Teoría y Análisis literario (C)». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (2002b). Clases. «Teoría y Análisis literario (C)». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Peralta, Sergio** (2016). *Santa Fe: ciudad set. Realizadores audiovisuales y cinéfilos 1985-2015*. Santa Fe: UNL, Grupo de cine.
- Pezioni**, (1987). Programa. «Teoría y Análisis literario (C)». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Podlubne, Judith** (2003). «Moral y literatura en *Sur*: un debate tardío». *Boletín* 11, 42-58.
- . (2008). «El joven Bianco: de *La Nación* a *Sur*». *Boletín* 13/14, 110-125.
- . (2010a). «Entre la gratuidad y el compromiso: el valor de lo literario en la revista *Sur*». *Boletín* 15, 47-64.
- . (2011). *Escritores de Sur. Los inicios literarios de José Bianco y Silvina Ocampo*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- . (2013a). «La lectora moderna. Apuntes para una biografía intelectual», en *Nacionalismo y cosmopolitismo en la literatura argentina*. Rosario: e(m)r, 7-62.
- . (2013b). «El antiperonismo de Sur: entre la leyenda satánica y el elitismo programático». *El hilo de la fábula*, 14, 44-60.
- . (2015). «Del lado de Barthes: Oscar Masotta». *Roland Barthes. Los fantasmas del crítico*. Alberto Giordano, editor. Rosario: Nube Negra, 185-214.
- Porrúa, Ana** (2016). Entrevista por Santiago Venturini. INTERCO SSH-EHESS/CAI+D-UNL.
- Prieto, Martín** (1996). «*En el aura del sauce* en el centro de una historia de la poesía argentina». *Juan L. Ortiz. Obra completa*. Sergio Delgado, editor. Santa Fe: UNL. 111-125.
- . (1994). Programa. Seminario de Literatura argentina «Una historia de la poesía argentina». Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (2000). «Literatura, mercado y crítica. Un debate» (con María Teresa Gramuglio, Matilde Sánchez y Beatriz Sarlo). *Punto de vista*, 66, 1-9.
- . (2003). Programa. «Literatura argentina II». Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- . (2006). *Breve historia de la literatura argentina*. Buenos Aires: Taurus.



- Retamoso, Roberto** (1987). «“A medio borrar”: las formas narrativas de lo inenarrable». *Revista de letras*, 1: 131–144.
- . (1993). Programa. «Teoría y crítica I». Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1994). Programa. «Teoría y crítica I». Rosario: Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (2017). Consulta por Analía Gerbaudo. INTERCO SSH–EHESS/CAI+D–UNL.
- Retamoso, Roberto y otras** (1987). «El proceso de enunciación narrativa en El entenado de Juan José Saer». *Revista de letras*, 1: 97–108.
- Roudinesco, Élisabeth** (2011). *Lacan, envers et contre tout*. París: Seuil.
- Rosa, Nicolás** (1985). Programa. Seminario «Análisis textual de *El entenado* de J.J. Saer». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1987). «El Seminario». *Revista de letras*, 1, 91–95.
- Saer, Juan José** (1986). *Glosa*. Buenos Aires: Seix Barral, 1995.
- . (1988). *Una literatura sin atributos*. Santa Fe: UNL.
- . (2012). *Papeles de trabajo. Borradores inéditos*. Julio Premat, editor. Buenos Aires: Seix Barral.
- . (2013). *Papeles de trabajo II. Borradores inéditos*. Julio Premat, editor. Buenos Aires: Seix Barral.
- . (2014). *Poemas. Borradores inéditos III*. Sergio Delgado, editor. Buenos Aires: Seix Barral.
- . (2015). *Ensayos. Borradores inéditos IV*. Julio Premat, editor. Buenos Aires: Seix Barral.
- Sánchez, Matilde** (2000). «Literatura, mercado y crítica. Un debate» (con María Teresa Gramuglio, Beatriz Sarlo y Martín Prieto). *Punto de vista*, 66: 1–9.
- Sapiro, Gisèle** (1996). «Liste noire». *Dictionnaire des intellectuels français*. J. Julliard y M. Winock, directores. París: Seuil.
- . (1998). «Les Lettres françaises». *The Historical Dictionary of World War II France: the Occupation, Vichy and the Resistance, 1938–1946*. B. Gordon, director. USA: Greenwood Press, 220–221.
- . (1999). *La Guerre des écrivains (1940–1953)*. París: Fayard.
- . (2004a). «Aragon», «Paul Eluard», «François Mauriac», «Claude Morgan», «Jean Paulhan», «Vercors», «Comité national des écrivains», «Lettres françaises», *La Résistance locale en île-de-France*. París: DVD-ROM de l'Association pour des Etudes sur la Résistance intérieure.



- . (2004b). «La République du silence», «Paris sous l'Occupation», «Qu'est-ce qu'un collaborateur?», «Un promeneur dans Paris insurgé», «Collaboration», «Résistance», «Méaculpisme», «Socialisme et liberté». *Dictionnaire Sartre*. Noudelmann, François y Gilles Philippe. París: Champion.
- . (2006). «Intellectuels et artistiques (milieux)», «Poésie et résistance», «Aragon», «Vercors». *Dictionnaire de la Résistance*. Leroux, Bruno, François Marcot y Christine Levisse-Touzé, directores. París: Laffont, 347–348; 379–380.
- . (2012). Apertura. *Journée d'étude Internationale Penser l'État avec Pierre Bourdieu*. París: Collège de France.
- . (2015). Clases. Seminario «Sociologie historique des Sciences Humaines et Sociales». París: EHESS.
- Sarlo, Beatriz** (1975). «Literatura de las provincias». *Los libros. Una política en la cultura*, 44, 3.
- . (1976). «Saer-Tizón-Conti. Tres novelas argentinas». *Los Libros. Una política en la cultura* 44, 3–6.
- . (1980). «Narrar la percepción». *Punto de vista*, 10, 34–37.
- . (1984). Programa. «Literatura argentina II». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1985). Clases. «Literatura argentina II». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1990). Programa. «Literatura argentina II». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1992). Programa. «Literatura argentina II». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1994). Programa. «Literatura argentina II». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1995). «Experiencia y lenguaje I». *Punto de vista*, 51, 1–4.
- . (1996). «La duda y el pentimento». *Punto de vista*, 56, 31–35.
- . (1997). Programa. «Literatura argentina II». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1998) Programa. «Literatura argentina II». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (2000a). «Literatura, mercado y crítica. Un debate» (con María Teresa Gramuglio, Matilde Sánchez y Martín Prieto). *Punto de vista*, 66, 1–9.
- . (2001). «Antonio Candido: para una crítica latinoamericana». *Antonio Candido y los estudios latinoamericanos*. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh, 35–45.
- . (2002). «De nuevo, y quizás por última vez, sobre Sebald». *Punto de vista*, 72, 16–19.





- . (2005). «El mejor. Juan José Saer (1937–2005)». *Punto de vista*, 82, 1.
- . (2007). «Lectura sobre lectura». *Punto de vista*, 89, 46–48.
- . (2016). *Zona Saer*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sarlo, Beatriz y Carlos Altamirano** (1983). *Literatura/sociedad*. Buenos Aires: Hachette.
- Schwartzman, Julio** (1992). Clase 20. «Literatura argentina I». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- Staden, Hans** (1557). *Verdadera historia y descripción de un país de salvajes desnudos, feroces y antropófagos situado en el Nuevo Mundo América*. USA: Stockcero. Edición de Jean-Pauls Duviols.
- Tolozza, Fernando** (1987). «Perspectivas ambiguas: indicar, desviar, insistir (sobre El limonero real)». *Discusión. Suplemento de crítica literaria de la Revista de letras*, 1, 71–74.
- Viñas, David** (1986a). Programa. «Literatura argentina I». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1986b). Clases. «Literatura argentina I». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1992). Programa. «Literatura argentina I». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- . (1992). Clases. «Literatura argentina I». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.
- Williams, Raymond** (1977). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península, 1980. Traducción de Pablo Di Masso.
- Zucotti, Liliana y Emilio Díaz** (1992). Clase 20. «Literatura argentina I». Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Investigación CIC–CONICET. CD–ROM.





## Por el cuentito: revisando preguntas recientes de la didáctica de la literatura en Argentina

SERGIO PERALTA

CEDINTEL – UNL

sergio.dl.peralta@gmail.com

### Resumen

El artículo propone cuatro preguntas con las que revisar los debates «recientes» de la didáctica de la literatura. Reciente es, para este artículo, lo que comienza alrededor del Bicentenario argentino tanto en las políticas públicas relacionadas con la lectura como en la didáctica investigada: una mayor preocupación por los criterios de selección de textos literarios para conformar *corpora* didácticos, concomitante con el rechazo a la *psicoliteratura* o *paraliteratura juvenil*. Esta preocupación, se sostiene, manifiesta al menos cuatro formas de problematizar la definición de criterios. Se suma a esta problematización la noción de «cuentito».

*Palabras clave:* didáctica de la literatura / Argentina / políticas públicas / lectura



## «Cuatro son las historias... y seguiremos narrándolas»

A nuestro juicio, cuatro preguntas pueden dar cuenta de los debates recientes de la didáctica de la literatura en las revistas especializadas más citadas en planes de cátedra de la universidad argentina y en publicaciones especializadas: *El Toldo de Astier* (en adelante *El Toldo*), *Lulú Coquette* (en adelante *Lulú*), *Imaginaria* y *Catalejos*.<sup>1</sup> Estas preguntas son: 1. ¿Cómo «enganchan» lectores sin resignar o sobredeterminar el valor estético por el valor ético?; 2. ¿Cuál es el mejor «cuentito»<sup>2</sup> para poner textos literarios en relación y conformar un *corpus* didáctico?; 3. ¿Cómo articular «el derecho a la tradición» —o el acceso a los textos neurálgicos del sistema literario— y, a la vez, dar cabida a la literatura reciente o a distintas *formas de pensar lo literario* (Cuesta 2013)?; 4. ¿De qué máquina es engranaje la enseñanza literaria: de la ciudadanía, de la formación del consumidor cultural, de la individuación, etc.?

Tales interrogantes cortan transversalmente a las dos constelaciones teóricas más nítidas del debate didáctico reciente: la didáctica sociocultural de la literatura (o de la lectura, como sugiere Carolina Cuesta —2011—) y el acondicionamiento del «programa Alvarado», cuyo punto neurálgico es el *corpus* (Nieto 2014 y 2017a). Además, es un debate que también puede localizarse en publicaciones del Plan Nacional de Lectura, sobre todo después del año 2009. En este trabajo nos proponemos señalar las respuestas más significativas a estos interrogantes con el propósito de dar *otra vuelta de tuerca*: indicar la mayor importancia que reviste la segunda pregunta —que alberga la más reciente preocupación por los criterios de selección de lo que se da a leer— para orientar las respuestas posibles a las otras tres.

---

<sup>1</sup> Que estas son las revistas que lideran el campo de la didáctica investigada puede sostenerse observando los planes de cátedra de didáctica de la lengua y la literatura y los de seminarios sobre literatura infantil y juvenil de distintas universidades nacionales entre los años 2008 y 2015. En especial, observamos los planes de Carolina Cuesta (Universidad Nacional de La Plata), Mirta Fernández (Universidad de Buenos Aires), Patricia Bustamante (Universidad Nacional de Salta), María Dolores Duarte (Universidad Nacional del Comahue) y Susana Gómez (Universidad Nacional de Córdoba).

<sup>2</sup> Como explicamos luego, la noción de cuentito retoma dos ensayos: «Tesis sobre el cuento», de Ricardo Piglia (1986), y «El cuentito», de Mauricio Kartun (1995). Una primera aproximación lateral al cuentito mora en la consideración que realiza Guadalupe Maradei cuando analiza los «protocolos críticos» que se disputan el uso de la categoría *realismo*: «Se postula así una relación entre crítica literaria y problemas del realismo en la historia de la literatura argentina que se puede interrogar a través de la *constitución de narraciones o tramas* que no solo historizan la serie de sus materiales y procedimientos, sino que habilitan modos de experiencia e inteligibilidad de las constantes y los cambios históricos, culturales e institucionales.» (Maradei 2013: 5; cursiva nuestra)



## Enganchar

Una dimensión de los debates didácticos se hace inteligible si se acepta que la lectura de literatura en terreno escolar es una economía política<sup>3</sup> que opera con dos recursos escasos: el tiempo (del aula, del año escolar) y la calidad. Es una zona más del desacuerdo sobre la relación entre redistribución (qué leer/espectar) y reconocimiento (por qué leer/espectar esto o aquello) que podríamos describir como la resistencia a la instalación del aprendiz-ciudadano-consumidor cultural en la precariedad, o referirlo utilizando un concepto de Marcelo Urresti: una cruzada (moral —con el valor— y material —con políticas de dotación de libros a las escuelas—) contra el «consumo indoloro».<sup>4</sup> Enganchar es aquí un verbo sobre el que disputamos su sujeto (¿mercado, escuela, docente, mediador, animador, etc.?) y predicación. El más reciente debate de esta economía política se da a propósito de la Literatura Infantil y Juvenil como paraliteratura y/o psicoliteratura, como mecanismo de enganche. Es el punto de partida para todo debate sobre criterios de selección o conformación de *corpora* didácticos y es el relevo del debate que en los *videoculturales* años 90 se produjo a propósito de las relevancias entre lector y espectador, y, al mismo tiempo, sobre el objeto de estudio de los Estudios Literarios y los Estudios Culturales (Heram 2013).

Desde los años 90 a esta parte, los debates sobre la importancia y suerte de la cultura escrita podrían resumirse en dos afirmaciones contrapuestas y una pregunta: *no se lee, sí se lee (¡y cuánto!)*,<sup>5</sup> *¿qué se lee?* Desde la constatación o problemati-

---

<sup>3</sup> Según Greimas y Fontanille (2002:84 y ss.), en la episteme, la economía política reemplazó a la teoría de las pasiones: la necesidad y el interés —determinantes en la relación con los objetos— reemplazaron a la afectación y los deseos, es decir, al sujeto. En este tránsito, sostienen los autores, lo que está en juego es la capacidad de subsunción de lo tímico y lo cognoscitivo a lo pragmático. Sospechamos que este cambio epistémico puede alegorizar no sólo lo que está en juego en la economía política de la lectura en el aula o en la más reciente «comunidad de lectura» sino también el debate entre las dos constelaciones del campo de la didáctica de la literatura antes mencionadas: el énfasis en la subjetivación *versus* el énfasis en el *corpus*.

<sup>4</sup> Expresión utilizada por Marcelo Urresti en «Las culturas juveniles», conferencia dictada en el marco del ciclo Cine y Formación Docente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación en el año 2005.

<sup>5</sup> Escribe Luciana Vázquez en *La Nación*: «entre 2012 y 2013, la venta de novela juvenil, por ejemplo, con el *fantasy* a la cabeza, creció un 48 por ciento según las cifras que manejan en Random House Mondadori, de acuerdo con su editora de Infantiles, Mariana Vera. Ocho millones y medio de libros. Ésa fue la cantidad de obras de literatura infantil y juvenil que se vendió en todo 2012, es decir, un 18 por ciento sobre los 47 millones de ejemplares que alcanzaron las ventas totales todo tipo de libro de la industria editorial. Y lo que es central, la venta privada (es decir, la demanda de padres y chicos con ganas de leer más allá de lo que la escuela pide) representó el 70 por ciento del segmento, con 7,4 millones de libros vendidos. Poco más de la mitad fue literatura infantil y un 21 por ciento, juvenil.» [SIC] Asimismo, la publicación de «novedades» en LIJ va de 918 títulos en 2015 a 3556 en 2012. Cfr. «Literatura en las



zación de una crisis —agudizada cuando se hacen públicos los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación— a la interrogación por los criterios de selección, momento este último que —según Facundo Nieto (2017b), cuya posición al respecto compartimos— alcanza su esplendor en torno del Bicentenario argentino. Admiten ser leídas en este mismo sentido las publicaciones del Plan Nacional de Lectura luego del cambio de gestión en el año 2008,<sup>6</sup> dos propuestas audiovisuales de Canal Encuentro (*Desde el sur* en 2010 y *Claves de lectura* en 2013) y «Lecturas grabadas», la iniciativa del Plan Nacional de Lectura y el Ministerio de Educación nacional publicada en el sitio web Educ.ar (2014). Admiten ser leídas como operaciones de canonización escolar cuya particularidad es que son, a la vez, operaciones de cuentito realizadas en un contexto de bonanza en la política de dotación de libros a las escuelas (DINIECE, 2012) y del programa Conectar Igualdad. El cuentito es, como sostendremos luego, un criterio en sí mismo y la posibilidad de vida de la historia de la literatura en la enseñanza después del destronamiento del «enciclopedismo» con el que la historia literaria había quedado visceralmente asociada.

En este apartado queremos mostrar tres rasgos salientes en la didáctica de la literatura investigada argentina: 1. que hay dos respuestas al interrogante sobre cómo producir el enganche, dependientes de los objetivos que gobiernan el uso de la

---

aulas: entre el placer y el trabajo», *La Nación*, 29/11/2013, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1642911-literatura-en-las-aulas-entre-el-placer-y-el-trabajo>

<sup>6</sup> De las antologías (*Leer por leer* en el 2004 y *Leer la Argentina* en 2005) a las reseñas de libros y las recomendaciones para el trabajo con ellos en la escuela (los dos tomos de *300 libros* en 2011, *Docentes que dan de leer* en 2009 y *Fortalecimiento institucional de la escuela secundaria como comunidad de lectura* en 2010) hay un cambio significativo de la normatividad en la propuesta oficial: aumenta gradualmente la preocupación por fundamentar criterios de selección de los textos literarios que se darán a leer (es concomitante la reposición del discurso experto) y es posible observar un énfasis en las capacidades lingüístico-cognitivas que se adquieren con la lectura en sentido amplio, con especial atención a los «modos de leer disciplinares» y a la incorporación de temáticas «de actualidad e interés generacional». Esto último es más claro en *Práctica diaria de la lectura en las escuelas. Cuadernillo pedagógico* (2015). El cambio se cifra en dos pares de palabras-concepto recurrentes en los materiales oficiales con distribución gratuita: de experiencia y apropiación a hábitos y habilidades. En el caso de *300 libros*, cada experto moviliza sus propios criterios y en el caso de los productos audiovisuales para la televisión educativa, la Historia de la Literatura y la palabra de los críticos literarios es la fuente de la que sonsacar criterios: *Desde el sur*, *Claves de lectura* y *Nacidos por escrito* son buenos ejemplos de esto. Si consideramos el sitio web Educ.ar, es significativo que en 2005 aparezca por primera vez el debate acerca de la escuela como discontinuidad de la vida cotidiana y que para dar este debate el objeto operativo sea la educación literaria. Cfr. <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/debate/una-cancion-que-todos-conocen.php> Sin duda, esto guarda relación con la problemática de las «escuelas comedor», muy candente después de la denominada «crisis del 2001», y con la «recuperación de la tarea pedagógica» que la cartera educativa nacional se propone desde 2003, pero aquí esta emergencia indica otra cosa, a nuestro juicio novedosa: la educación literaria como sinécdoque de la tarea pedagógica. En 2010, por otra parte, los criterios de selección de textos literarios como tópico llega a Educ.ar (cfr. <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/para-trabajar-clase/algunas-ideas-en-torno-a-la-li.php>).



literatura (el aula al que se destina: lengua y literatura y educación sexual); 2. que tales respuestas precipitan desde un debate de fondo: definir una criteriología para el uso de literatura en la escuela; y 3. que la importación con fines criteriosóficos del debate sobre la psicoliteratura/paraliteratura juvenil dado por Lluch en España se condimenta en Argentina con otro más infraestructural: la división de aguas entre novela gótica y novela de aprendizaje, a veces paralela a la división entre literatura fantástica y realismo.

El concepto de psicoliteratura, forjado por la investigadora española Gemma Lluch en 1996, no es homogéneo en comprensión y extensión en su propia producción académica —adquiere diferentes significados y referentes entre 1996 y 2005— y también muta en algunas apropiaciones de didactas argentinos. En 1996, Lluch define a la psicoliteratura como narrativa psicológica de superación de problemas (en medio del auge de la literatura de autoayuda), en 2003 como «narración en valores» (en medio de una reforma curricular española que apuesta por la «educación en valores») y en 2005 equipara paraliteratura y psicoliteratura para referirse a las sagas «maravillosas» que conforman la «literatura juvenil comercial» facturada por la «industria paraliteraria». La metáfora de la máquina —*contrario sensu* a la utilización que una región del formalismo ruso hacía de ella (Steiner, 2001)— es pertinente porque la paraliteratura se sirve de estilemas (engranajes) que no son ajenos a la Literatura, pero monta los estilemas de una manera objetable por su finalidad: la adicción. Una suerte de *ostranenie* autopoietica que construye su propio universo vía la intermedialidad y en la que las «opciones ideológicas» subordinan al «nivel discursivo». Si bien los textos psico o paraliterarios tienen algunos atributos de los «textos felices» que analizaba Beatriz Sarlo en *El imperio de los sentimientos* (1985), el foco de Lluch reside en la —si se nos permite— intencionalidad industrial, en su cualidad de fenómeno editorial (en Sarlo, por el contrario, la totalización es analítica: genérica).

Preocupada por la «lectura identificativa» que los «mecanismos discursivos» de la paraliteratura promueven, Lluch convoca una batería de conceptos que se instalan en el parteaguas entre razón y emoción, pensamiento crítico (entendido como distanciamiento irónico) y refuerzo de la identificación del lector por similitud.<sup>7</sup> El

---

<sup>7</sup> Es importante aclarar que los estudios empíricos de la lectura, desde las ciencias cognitivas y la narratología, aún no aportan tesis concluyentes sobre el funcionamiento de la identificación y, sobre todo, sobre su relación con la empatía en la lectura. Sobre esto, véase las entradas «Character», «Narrative Empathy» y «Cognitive Narratology» en *The Living Handbook of Narratology*, sitio web de la Universidad de Hamburgo en actualización constante. Disponible en: <http://www.lhn.uni-hamburg.de/> Véase también las veintisiete hipótesis sobre la relación entre lectura, identificación y empatía que releva Suzanne Keen en el apéndice de *Empathy and the Novel* (2007).



enganche como metáfora ecualiza con el tratamiento de la droga como problema público (Seddon 2010): la literatura en el marco de los «consumos problemáticos» en una sociedad en la que se gestionan riesgos (generacionales). La necesidad de una criteriología se pone en el lenguaje de la vulnerabilidad y el riesgo, no en el de los *usos indebidos*;<sup>8</sup> en otros términos, la criteriología se reclama con el lenguaje del derecho a otra Literatura —sobre todo en la escuela, si atendemos a la actuación profesional de Lluch—<sup>9</sup> antes que a saber qué hacer con esa que es consumida. Entre los didactas argentinos hay varias formulaciones sobre la lectura enunciadas en el lenguaje del derecho: «derecho a la metáfora» es una expresión de Michèle Petit que retoma Valeria Sardi para historizar el escolanovismo y sugerirlo como tradición significativa; «derecho a la tradición» es una expresión de Beatriz Sarlo que María Dolores Duarte (2011) retoma para revitalizar la tradición en la lectura literaria (*Martín Fierro y Facundo*); «derecho a la palabra» es un sintagma más genérico y recurrente. Enunciar el problema o la respuesta al mismo en términos de derechos acarrea no sólo formular una demanda para que el Estado cumpla sus obligaciones porque se trata de ciudadanos (en la escuela), sino también dar cuenta del conjunto de intereses especiales que el Estado tiene que velar y los fines por los cuales se demanda tal derecho. En el caso de Lluch, hay una tensión entre concebir a la ciudadanía como derecho a ser visto y oído (Barbero y Lluch 2011) y la imaginación

---

<sup>8</sup> En el Plan Nacional de Formación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 se lee: «6. Intensificación de las propuestas de enseñanza para *una nueva ciudadanía*: Construcción de Ciudadanía, Educación sexual integral, Educación y memoria, Prevención del *uso indebido* de drogas» (36; resaltado nuestro)

<sup>9</sup> La misma puede consultarse en el Curriculum Vitae publicado en su página web personal: [www.gemmalluch.com](http://www.gemmalluch.com). La palabra de Lluch es importante no sólo por su citabilidad en la enseñanza e investigación didáctica argentina, sino también porque es asesora experta de la cartera educativa española, brinda seminarios en Latinoamérica (con una firma nada menor como es la de Jesús Martín Barbero) y es experta contratada por el Plan Nacional de Lectura de Argentina después de la gestión de Gustavo Bombini (cfr. *300 libros iberoamericanos*, 2011). Según nuestro relevamiento, Lluch ingresa al programa de cátedra de «Literatura Infantil y Juvenil» de la Universidad Nacional de Salta en 2010, el mismo año que registramos su ingreso en el seminario de posgrado «Canon y literatura infantil y juvenil» en la Universidad Nacional de Córdoba. Por su ponencia en un congreso chileno del año 2012, publicada por Lee Chile, podemos saber hacia dónde apunta su crítica y cómo se matiza la preocupación por la normatividad en la instrumentalización de literatura. Cuando considera los valores como un criterio para la selección de lecturas, solicita que: el autor no imponga su punto de vista (valora el discurso indirecto libre), que el autor no escriba para solucionar los problemas del lector juvenil y que el texto proponga distintas perspectivas sobre los temas difíciles (comúnmente asociados con el realismo) para que el lector pueda reflexionar, sensibilizarse y conectar con su cotidianidad. Cfr. <http://www.gemmalluch.com/esp/actividad/la-necesidad-de-construir-criterios-para-la-seleccion-de-lecturas/>. La educación crítica para una ciudadanía responsable es el vector normativo en la producción más reciente de Lluch, como puede observarse en sus asesorías profesionales a Fundalectura desde el 2006, en «10 consejos para seleccionar lecturas. Secundaria», publicado por la cartera educativa española en 2010, y en el libro que escribe junto con Jesús Martín Barbero: *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información* (2011).



«clasesmedista» difundida por la industria paraliteraria; a la enseñanza literaria en la escuela le toca ser tercera en discordia.

La analogía con la droga como problema público, no obstante, es limitada: para Lluch, la adicción que promueve la industria paraliteraria no disminuye la autonomía del sujeto; por el contrario, la alimenta para dar forma a una cultura juvenil prefabricada. Para evitar el *adultocentrismo* o paternalismo en una época signada por los derechos del niño y su «interés superior», los argumentos de Lluch sobreentienden que el valor literario está en ciertas «opciones estilísticas» (discurso indirecto libre, personajes complejos, predominancia de la descripción y heterogeneidad del régimen verbal, etc.) y que es transhistórico. De aquí que la transmisión intergeneracional esté en riesgo por la dominancia del consumo indoloro.

Progresivamente, paraliteratura y psicoliteratura han llegado a ser sinónimos, aunque hay algunos datos que nos permiten sostener que no siempre lo fueron, al menos en el campo académico argentino. Si consideramos la Tercera digresión de *La trama de los textos* (1989 y 2005), la propuesta para *Fuentes para la transformación curricular* (1996) y la tesis doctoral de Gustavo Bombini (1998), nos encontramos con que paraliteratura y paraliterario tienen varias valencias, pero nunca refieren a literatura mala o nociva, como en el análisis formal de Lluch. Estas valencias son: 1. significación cercana al paratexto: textos que integran el espacio literario y contribuyen a reconstruir el contexto comunicativo de un texto literario particular, en especial porque permiten problematizar concepciones de literaturidad; 2. significación histórico-cultural: textos que no se consideran literarios en un estado institucional de la literaturidad (de la norma y su valor) y de los modos de leer hegemónicos que definen tal estado (i.e.: letras de rock, historietas, etc.), definiciones revisables en pos de un «canon literario escolar ampliado»; 3. tipo de información: la información paraliteraria (como los datos biográficos del autor) puede ser beneficiosa o no según cómo se la utilice; 4. como prácticas que el campo literario (en especial, su zona intelectual) tendría que atender porque contribuyen a su reproducción: enseñanza formal y no formal, crítica periodística, etc. También es importante marcar que en el ensayo de Bombini y Claudia López, «Literatura “juvenil” o el malentendido adolescente» (1992), nunca se utiliza el concepto de paraliteratura para este «subproducto cultural» que desficcionaliza, deshistoriza y descontextualiza.

Según nuestro relevamiento, las apropiaciones que Diana Moro, Mila Cañón y María Elena Stapich hacen de la noción de paraliteratura en textos recientes son las que más se asemejan al concepto de Lluch; no es gratuito que estas tres autoras pongan el acento en los *corpora* escolares y en la criteriosofía, como veremos luego. Facundo Nieto (2017c) también se sirve de Lluch, pero para aseverar que *no toda* la





literatura juvenil comercial (que gusta o tiene éxito de ventas) es mala, recuperando el concepto «libros de borde» de Cañón y Stapich. Por ahora sólo notemos que, para ejemplificar qué cae en el espacio liminar de los «libros de borde», Nieto utiliza dos novelas de aprendizaje y que en su análisis hay una voluntad de indicar que se trata de un realismo cuyo pacto de referencialidad con el lector es sofisticado.

La contraposición entre novela de aprendizaje y novela gótica (cfr. Peralta en Gerbaudo, 2016), y sobre todo la cuota mayor de esta última respecto de la primera en materiales para la enseñanza, tiene ecos del problema de la psicoliteratura según los términos de Lluch, además de ser —cuando se solapa con la contraposición realismo *versus* fantástico— una polémica infraestructural del sistema literario argentino. Esta contraposición es, además, una respuesta al enganche para el aula de literatura. Sin ánimo de agotar las explicaciones posibles, veamos por qué se produce la recurrencia que primero mostramos con un pasaje de la versión preliminar de *Leer literatura en la escuela secundaria*, de Agustina Peláez y equipo (2011; resaltado en el original), y con pasajes extraídos de distintos números de la revista *Lulú Coquette* (resaltado nuestro):

El género gótico está ampliamente extendido en las **producciones culturales de circulación masiva**, el cine y la televisión y es bastante común que nuestros estudiantes tomen elementos provenientes de ese circuito para imaginar historias.<sup>10</sup> (Dalmaroni *et al.*:131)

Así como en el caso de las lecturas de cuentos fantásticos señalábamos que estas lectoras buscaban coordenadas en los textos que les permitieran recuperar *la lógica del mundo cotidiano*, y de esta manera ordenar el sentido según sus propias experiencias; en este caso se produce la operación de lectura inversa: adoptando una disposición frente al texto basada en la experiencia de lectura de *cuentos fantásticos*, se toman elementos presentes en el relato, y se los refuncionaliza para descifrar un sentido que escapa a la literalidad del texto. (Reimondo, *Lulú* 2:118)

La imaginación, la *inventio*, posibilita ese juego entre los significados culturales de los estudiantes y los textos prestigiosos de la cultura de una manera que sin duda nos aleja de representaciones escolares de amplia circulación sobre el canon de lecturas escolares y sobre los «temas» sugeridos para proponer tareas de escritura. *Estas representa-*

---

<sup>10</sup> La primera formulación didáctica de esta hipótesis pertenece a Carolina Cuesta. Véase «Los diversos modos de leer literatura: el género gótico como patrón de lectura del público lector», ficha de la Cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Letras (UBA, 2000). Véase también el material didáctico escrito junto con Sergio Frugoni en el año 2004 para el Ministerio de Educación de la Nación, bajo el nombre «Prácticas de lectura y escritura. Entre la escuela media y los estudios superiores».



*ciones indican que los textos elegidos para trabajar con adolescentes no deben permitir una identificación mecánica con su realidad inmediata. Es decir, textos que hablen de manera «realista» de los problemas y experiencias de los jóvenes. Muy por el contrario, la actividad imaginaria de los adolescentes, como nos indica Kieran Egan, tiene unas características singulares que se encuentran lejos de la identificación «realista». El pedagogo señala como rasgo central la poderosa romantización de la experiencia que constituye el modo de imaginar adolescente. (Frugoni, *Lulú* 3:90)*

En un texto narrativo, entonces, lo afectivo tiñe o matiza los hechos narrados y esta dimensión afectiva funciona como otro modo de acceder al conocimiento ya no a partir de lo ajeno o, en otros casos, abstracto, sino *a partir de un territorio más amigable o más cercano afectivamente a los sujetos involucrados en la experiencia narrativa...* La escritura de un texto narrativo de imaginación da lugar a experiencias propias, a resignificar los sentidos de los textos y a *descubrir otro modo de ver la propia experiencia*; de esta manera, tiene el poder de tomar lo familiar como extraño y, partir de ahí, «reexaminar lo obvio». (Sardi, *Lulú* 3:115)

...en el interjuego entre la singularidad y la colectividad, Gloria Fernández nos invita a descubrir que a estos *lectores los cautivan las propuestas estéticas distantes del realismo* y nos ofrece las razones por las cuales habría que acercarlos una propuesta poética que muchas veces conduce al deseo de escribir. (Colussi, *Lulú* 4:162)

En primer lugar, el gótico permite hacer a un lado la mimesis realista o el pacto referencial entre la literatura juvenil y *la* cultura juvenil. Ahuyentando la mimesis evitamos el posible refuerzo identificatorio por similitud en la actividad lectora, aunque el argumento para su incorporación en el aula sea la familiaridad de los estudiantes con la *serie negra*<sup>11</sup> y su potencia de enganche. En este sentido, el gótico en la didáctica investigada y aplicada despeja el temor de Lluch (y da por buena la teoría estética de Borges en «El evangelio según Marcos»). En segundo lugar, desde las páginas de *Lulú Coquette*, la difusión de los postulados de Kieran Egan<sup>12</sup> contribuye a la batalla didáctica de los géneros: hay que partir desde lo que los aprendices

---

<sup>11</sup> Utilizamos la noción de *serie negra* como la fundamenta María Negróni. El programa Práctica Diaria de Lectura en las Escuelas (2015) insiste en la *serie negra* para los primeros años de la escuela secundaria, como ya lo planteaba Carolina Cuesta en 1996 en un trabajo surgido de un seminario doctoral sobre novela gótica y novela de aprendizaje dictado por José Amícola en UNLP.

<sup>12</sup> Las tesis principales de Egan son difundidas en el N° 3 de *Lulú* (2005). Para Egan, el piagetismo es un relato de origen (preoperatorio, operatorio concreto, etc.), una axiomática (condiciones de verdad) y una axiológica (medidas de valor) que considera al conocimiento como una serie de verdades analíticas y desestima el lugar de la imaginación y de las emociones. La imaginación —definida como capacidad anticipatoria y apertura de la posibilidad (mundos posibles)— es un mediador para alcanzar otras representaciones, más por giros metafóricos que por reestructuración cognitiva.



pueden imaginar y no restringir lo que se da a leer según los saberes previos atribuidos (lo que Egan denomina *piagetismo*). Esta hipótesis didáctica (una hipótesis de buena enseñanza) nos vuelve a dejar cerca del gótico, por el diagnóstico antes expuesto. En tercer lugar, la conceptualización que hace del género fantástico Ana García Orsi en *El Toldo* 1 (2010) nos permite atisbar otra explicación «epocal»: el género fantástico como una literatura de los límites entre el yo (lo conocido) y el otro (lo desconocido). El género fantástico, entonces, se hace cargo del medular problema del Sujeto y de la Verdad, porque no es sólo una literatura sino también un modo de leer: García Orsi propone leer los mecanismos de construcción de la verdad en el discurso periodístico detectando mecanismos de verosimilización propios del fantástico. Por último, otro argumento permite comprender la jerarquía genérica: el realismo es relevante para una «moral lectora» cuestionable que utiliza los textos como «aparatos simbólicos» para una «ingeniería simbólica» consustanciada con una «hermenéutica hegemónica»<sup>13</sup> (Sardi 2012 y 2016).

Por otro lado, como envés, cuando se analizan textos escritos por los alumnos en contexto escolar a contraluz de tópicos y motivos del gótico, los mismos son analizados como ostensiones de aprendizajes realizados por sus autores (saberes menores y locales) y como indicadores de un estado de la imaginación y de modos de sentir juveniles (cfr. Andino en Sardi 2017) Una lectura que bien podríamos llamar sintomática. La escritura de los estudiantes se analiza buscando indicios (*guessing*) que se cotejan con citas de autoridad de sociólogos y antropólogos, pero esto no sucede con la escritura de los escritores, posiblemente para evitar excesos herme-

---

<sup>13</sup> Vale una aclaración sobre el uso del concepto «simbólico». *Simbolización* refiere a la operación de una pedagogía cívica que gobierna la selección de textos literarios con ciertos fines. Para esta pedagogía, hay que tematizar los problemas que importan (i.e.: guerra, inmigración, discriminación, *bullying*) y tratarlos de un modo deliberadamente sesgado (aunque con procedimientos retóricos indirectos, como el discurso indirecto libre, metáforas visuales y detalles) para la promoción de un modo de vivir juntos. Un defensor de esta pedagogía y del valor de ciertas «formas del realismo» es Fanuel Hanán Díaz, recientemente editado por Lugar Editorial (*Temas de literatura infantil* 2015) y citado en los programas de cátedra de UBA y UNSa. Este autor venezolano utiliza la noción de simbolización con otro sentido: operación retórica de pasar «lo real» a la ficción para construir un «espacio simbólico» que «asegura la ambigüedad propia del lenguaje literario» (Hanán Díaz 2015:126). Simbolización es aquí ficcionalización. Por el contrario, en Michèle Petit (2013 [1999]:73 y ss.) la simbolización se piensa en relación con la psicología de las relaciones objetales: simbolizar es nombrar lo que se vive. En tal sentido, hay una relación de proporcionalidad inversa entre la capacidad de simbolización (para ello la lectura literaria, porque ensancha el repertorio de identificaciones empáticas posibles) y el nivel de agresividad. Para evitar el utilitarismo en el uso de literatura que podría inferirse de esta colocación, Petit contrapone función —y con ello una visión del estructural-funcionalismo en las ciencias sociales y humanidades— y curiosidad, autodescubrimiento, creación de sí mismo. En este mismo sentido, la singularidad se concibe en contraposición y no como declinación de los marcos de inteligibilidad usuales en las ciencias sociales: clase social, grupo etario o sociocultural e individuo.



néuticos: es indecible, por ejemplo, si Muñeca es abusada o no en «El pecado mortal», de Silvina Ocampo. A un lado hermenéusis y al otro, deconstrucción. Este doble juego de la didáctica investigada es más marcado cuando la literatura se instrumentaliza para una disciplina escolar relativamente ajena a Lengua y Literatura, como es la Educación Sexual. En la relación con el texto literario se activa el fantasma del activismo como nueva intrusión pedagógica encaminada a «transmitir mensajes morales» (Sardi 2016), pero, para el enganche, vuelve la «política de la proximidad». Esta política gira: «en torno a cuestiones concretas vinculadas con la singularidad de los sujetos que, más allá de lo abstracto, implique un interés y una preocupación por sus cuerpos y sus vidas reales» (Andino en Sardi 2017: 59). De resultas, la selección de textos literarios se hace con ánimo realista (contextual) y el análisis de la evidencia de los aprendizajes es sintomatológico, siempre bajo la condición de la polisemia del texto literario, asegurada por el gótico (y el tópico).

La tentación de estar afuera de algún tipo de moral o, lo que es lo mismo, la pendiente resbaladiza que hace de toda postura moral un moralismo es en sí discutible, al menos desde las epistemologías que no presuponen una distinción entre hecho y valor (Peralta 2016). Pero es más relevante advertir qué atajos se proponen para sortear la pendiente. El género gótico o la literatura fantástica es un atajo al que tendríamos que agregar el humor, al menos tal como aparece en una de las pocas propuestas de enseñanza comunicadas en revistas de didáctica que se las ve con el realismo. Rocío Quiroga (2015) reporta su práctica de enseñanza en la que utilizó *Morón suburbio*, el *fanzine* de Ángel Mosquito (1997–1998), para un curso de «Literatura y formación ciudadana». Veamos primero qué fantasmas se activan en la prolepsis de Quiroga:

El lugar de la «literatura comercial» o «adolescente» tampoco es menor, puesto que en la búsqueda de obras que resulten más llevaderas para los alumnos o, al menos, más cercanas a sus experiencias de vida, se cae en la **literatura de identificación** aunque muchas veces esos textos carezcan de contenidos que resulten fértiles para los tópicos a tratar.

Ahora se puede cuestionar desde una **postura conservadora** el realismo de esta historieta pero esta postura deja de lado uno de los principales elementos del realismo: el contexto político, económico y social. (Quiroga, *El Toldo* 10:29 y 35; resaltado nuestro)

Quiroga batalla contra «una concepción histórica» del realismo, considerado como un modo de representación cristalizado en un canon invariable y alejado del «humor cínico y despierto» que valora en *Morón suburbio*. Su propuesta nos per-



mite cerrar nuestro argumento no sólo porque exhibe el fantasma de la literatura de identificación asociado con el realismo sino también por la operación teórica con la que legitima el uso de un texto realista. Esta operación consiste en articular realismo con perceptualismo —hacer del realismo algo que no está en el texto como forma sino como producto de su modo de leer huellas de lo real— e incorporarlo por medio de uno de los géneros discursivos estrella del «canon escolar ampliado»: la historieta.

Antonio Santa Ana —el autor de *Los ojos del perro siberiano*, la novela juvenil considerada psicoliteratura por excelencia entre sus detractores<sup>14</sup>— responde en un foro de *Imaginaria* en 2004 exponiendo un temor fundado:

Más libre la infantil, toda la vida. Hay muchas novelas para jóvenes que están muy cerca de los libros de autoayuda (esto que quedé entre nosotros dos, tengo mucho miedo por el uso que le dan a *Los ojos del perro siberiano*, a veces dudo tanto si no habré escrito uno de esos libros que yo odio...) Y sí, los docentes quieren información en forma de novela, los famosos contenidos transversales. Ojo, que muchos docentes lo hacen a regañadientes...

El problema que yo tengo con el realismo (lo digo como escritor de novelas realistas) es que es un género moral y me da miedo bajar línea...<sup>15</sup>

## Criteriosofías

Las criteriosofías en disputa son importantes en sí mismas, como demostración de un saber experto y de una intencionalidad político-pedagógica, pero también por las diferencias de diagnóstico de las que parten para justificar su necesidad y por la relación de las mismas con el cuentito, como veremos luego. Mostraremos aquí tres formas de plantear como problema a los criterios de selección de textos literarios para conformar *corpora* didácticos; en primer lugar, porque a nuestro juicio otras propuestas pueden pensarse como variaciones de estas, y, en segundo lugar, porque se trata de las autoras más citadas en planes de cátedra y revistas especializadas. Si no quedó claro hasta el momento, definir un criterio es definir una medida de valor:

---

<sup>14</sup> Entre quienes valoran a *Los ojos...* positivamente se encuentran Graciela Perriconi (*Lectura y vida*, Año 26, n° 2) y Gerardo Valverde (*Etruria* n° 4); entre quienes la conceptualizan como psicoliteratura, véase Cañón y Stapich (2012) y Moro (2014). Además, *Los ojos* es uno de los trescientos libros recomendados por el Plan Nacional de Lectura en *300 libros iberoamericanos* (2011).

<sup>15</sup> «Conversación abierta con Antonio Santa Ana», disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/14/1/foro.htm>



una serie de restricciones que acotan el universo de lo elegible. Esto involucra una concepción de la Literatura, un horizonte de expectativas sobre su enseñanza y un contradestinatario.

Comencemos por un concepto exigente de Literatura como núcleo de la criteriosofía. En el caso de Marcela Carranza —en «La literatura al servicio de los valores» (2006), «Algunas ideas sobre la selección de textos literarios» (2007) y «Algunas consideraciones sobre el humor...» (2011)— hay una postulación fuerte de «lo literario» (la «naturaleza» literaria del texto es la ambigüedad) y un concepto restrictivo o exclusivamente deontológico de moral. La noción de *experiencia* (como *ex-periri* o exposición al peligro sin retorno) aparece como contracara de la comprensión lectora (así como comunicación se opone a juego), pero a la vez con un sentido contra-hegeliano: no deriva ni hacia la ciencia (metalenguaje) ni hacia la conciencia.<sup>16</sup> El recorte temático —y con él una noción de infancia o una política de la proximidad— es peligroso porque se trata de generar extrañeza y lejanía antes que cercanía y familiaridad. La palabra poética y la buena poesía (aquí una concepción sobre la Literatura) es niña en su proceder: desmantela con metáforas la utilidad de las cosas y les resta a las palabras su calidad de instrumento (comunicativo), para recuperar su materialidad.

Al respeto por la palabra poética se pueden agregar otras dos preferencias para elegir textos literarios: los que trabajan con el humor (*actitud frente al mundo* que atraviesa los géneros) y los clásicos no adaptados, para estudiar las operaciones retóricas y simbólicas de la adaptación, esto es, la presunción de cercanía y familiaridad. Carranza utiliza un léxico crítico que está ganando fuerza en su contexto de enunciación y se condensa en el siguiente viraje conceptual: de representación e identidad a experiencia y narración. La noción de experiencia aplicada a la lectura hace baladí cualquier sistematización de criterios: después de las preferencias resta ver, pragmáticamente, si funciona o hace una diferencia.

Por otro lado, así como Lluch entiende a la psicoliteratura como un fenómeno alrededor del curriculum escolar español, Carranza entiende a la educación en valores como un resultado de la transnacionalización del mercado editorial que tiene sus intelectuales orgánicos (Ana Garralón<sup>17</sup> y el Centro de Estudios y Promoción de la Lectura y Literatura Infantil de la Universidad de Castilla-La Mancha) y como un

---

<sup>16</sup> Sobre la experiencia como *ex-periri* en el pensamiento francés, en el marco de la crítica a la predominancia de la vista en la fenomenología (sartreana) y su recambio por la escucha en Blanchot y sus seguidores, véase *Cultural Semantics* y *Ojos abatidos*, de Martin Jay.

<sup>17</sup> En «Literatura con valores», Garralón (2004) argumenta su importancia porque da referencias de comportamiento, ayuda a interpretar la realidad y hace recapacitar al lector.





relevo «progre» o políticamente correcto de la relación entre moral y literatura ya sostenida por la última dictadura. Esta identificación de usina le permite hablar de un «programa» de transmisión de valores al que contraponen la noción de experiencia según el abordaje de Jorge Larrosa<sup>18</sup> y la tradición de Maite Alvarado y Elena Massat.

Las antinomias de Carranza son:

<i>Lectura pedagógica, formativa, provechosa</i>		
Univocidad y control de los significados: contenido, mensaje, sentido correcto		Apertura a la escucha (del lector y del texto) e interpretaciones múltiples
Verdad, certeza, mundo pre-interpretado (no en sentido hermenéutico)		Escucha, la infancia como enigma
«Contenidos moralizantes», «tutelaje pedagógico» <sup>19</sup>		Gratuidad, inutilidad, indomesticabilidad
Miedo		Libertad y oxígeno en los

<sup>18</sup> El filósofo moral Jorge Larrosa y el pedagogo Phillipe Meirieu (traducido y publicado en una colección dirigida por Larrosa) son referentes en la reflexión pedagógica y la intervención didáctica en Argentina. Como prueba, pueden verse los materiales para la enseñanza del Equipo Multimedia de Apoyo a la Enseñanza (realizados con staff de FLACSO), el Archivo Fílmico–Pedagógico «Jóvenes y escuelas» (coordinado por UNSAM) y el cuadernillo para docentes *Lecturas grabadas* (2015), realizado por el Plan Nacional de Lectura. Es posible observar que en los materiales donde más aparece la inquietud por los criterios más se lo cita a Meirieu, en particular su concepto de «responsabilidad pedagógica». Ambos pensadores han sido invitados por reparticiones del Estado argentino para brindar conferencias. Cfr. «La experiencia y sus lenguajes», de Larrosa (<http://goo.gl/exdCXC>). Las conferencias de Meirieu son: «Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza», brindada en el 2007 para el Observatorio de Violencia en las Escuelas (<http://goo.gl/H50Fhg>) y «La opción de educar y la responsabilidad pedagógica», brindada en 2013 para la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (<http://goo.gl/Uy2I1o>) La primera publicación de Larrosa en Argentina que pudimos documentar está en la revista *Propuesta Educativa* 5 (1993). Allí observa cómo las «narrativas de crisis» son consustanciales a la Filosofía de la Educación porque en ella la práctica educativa tiene un sentido moral que cursa como expectativa siempre defraudada. Años después, Larrosa se dedicó a indagar la relación entre literatura y moral, como en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, publicado en 1996 y reeditado en Argentina en 2007. Puede pensarse una misma lógica: la realidad que antes defraudaba la expectativa humanista de mejoramiento del estado de la educación es, en este último libro mencionado, la realidad del texto literario frente a la expectativa curricular de la educación en valores.

<sup>19</sup> Hay que considerar que el «tutelaje pedagógico» en la educación en valores se está indicando a poco de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2005), considerada la ley que cambia el paradigma de la minoridad y el tutelaje por el sujeto de derecho y la protección integral del interés superior del niño.





		textos y <i>para</i> los lectores
Pedagogía dogmática, «deber ser»		Experiencia
Censura		Lector traidor o desertor
Interpretaciones con- sensuadas, «moral consen- suada»		Comprensión de sí mis- mo y del mundo, impresivi- bilidad, ética
Discurso		Palabra poética
Comunicación		Juego

Vamos a detenernos en la recuperación de «El tesoro de la juventud», de Alvarado y Massat (1989), porque aquí la propuesta de Carranza hace síntoma. Veamos los dos pasajes siguientes: el primero es la cita directa de Alvarado y Massat realizada por Carranza y el segundo su paráfrasis introductoria (resaltado nuestro):

Hemos definido a la literatura infantil en la intersección de un mensaje estético, literario, y un mensaje que hemos llamado apelativo, **en contradicción con el primero**. Este doble mensaje es el lastre de una situación de enunciación asimétrica, que obliga al adulto a un esfuerzo de adecuación al destinatario infantil, lo que supone a su vez un esfuerzo suplementario: el de construir ese destinatario. (...) Hay en el origen de los relatos infantiles una intención distinta del narrar, una necesidad de que el relato aproveche y no solo (o aunque no) deleite.

La **tensión entre lo formativo y lo estético**, es uno de los problemas que atraviesa la literatura destinada a niños y jóvenes, y por lo tanto afecta directamente la selección de los textos. En su artículo «El tesoro de la juventud», Maite Alvarado y Elena Massat definen la especificidad de la literatura para niños en **esta tensión entre lo estético/literario y lo apelativo/formativo**.

El pasaje desde la *contradicción*, de orden lógico, a la *tensión* o convivencia paradójica en el orden discursivo es significativo, más allá del abordaje conceptual del término «contradicción» en el texto fuente. Nos señala una graduación antes que una mutua exclusión entre lo formativo y lo estético. Como si nos dijera: la crítica a la economía política de lo humano que sostiene la educación en valores es necesaria, porque entre otras cosas no tributa al objeto Literatura y es una moda editorial, pero esto no es escepticismo. Sin embargo, no hay un contra-programa explícito a la educación en valores; hay, sí, géneros, héroes (pícaros) y procedimientos (como la parodia) preferibles por ser apropiados para una didáctica del objeto Literatura.



La noción de «contenidos moralizantes» enmarca el debate en la antinomia contenido/forma —el modo de leer moralista es contenidista—, pero ya observamos que hay formas preferibles y contenidos relevantes. Tal vez se trate del miedo a la cursilería humanista en un contexto discursivo adverso —la pregunta *qué cuenta como humano* del poshumanismo—, o de que se puede llegar al mismo puerto (en especial, el reconocimiento de la vulnerabilidad en el mismo sentido planteado por María Adelia Díaz Rönner) haciendo otro viaje con la literatura, con su especificidad: intertextualidad, autorreferencialidad, desautomatización, desacralización, etc. Un viaje sin puertos es la metáfora que utiliza Carranza. Se trata de recuperar el libro perdido de Aristóteles sobre la comedia, cuando el humanismo se quedó con la tragedia para promover la resiliencia ante un mundo tal como está.<sup>20</sup>

Para seguir con el freno al escepticismo, Analía Gerbaudo —en «Impronta aplicacionista...» (2006)— indica el borde en su crítica al metalenguaje pretendidamente neutral y al «monologismo teórico-categorial» de la teoría literaria operativizada en y para el aula de literatura. El uso de metalenguaje es abusivo cuando se torna ilustrativo (por deducción) o sin reinención categorial<sup>21</sup> y cuando va acompañado de la (imposible) posibilidad de estarse afuera de la Ética (spinoziana) siendo moralmente neutral: «por fuera de la moral pero tomando posición [¿ética?]Lulú 5:25). En Gerbaudo encontramos una apuesta por criterios pluralistas para seleccionar lecturas de un texto literario más que textos literarios; se enseña la puja por agotar el sentido de un texto, porque es lo único que puede enseñarse. El modo de leer —leer es desarrollar una conjetura sobre lo leído— no tiene que ocultar la posición moral y *virtualmente* ética con la que *se elige* leer, lo cual presuponer *poder elegir*, manejar un cúmulo de saber experto para justificar por qué se dice no a otras lecturas posibles. La extraña institución Literatura es una paradójal imposibilidad: puede «decirlo todo» —aquí su política o poder desclasificadorio del ordenamiento simbólico— pero a la vez no puede agotar lo Real; en ese carácter inagotable de lo Real está la Ética. ¿Qué puede decir entonces la literatura en el aula, para qué convocarla? Aquí comienzan las restricciones y la fundamentación de las mismas. En primer lugar, Gerbaudo se aparta del escepticismo de las posiciones distópicas que hacen migas con lo que Daniel Link (2009) denomina *imaginación de la catástrofe*, contracara de la *imaginación humanista*.

---

<sup>20</sup> Sobre esto, véase la discusión entre Thomas Jeffers y Franco Moretti a propósito del *Bildungsroman* y la democracia liberal en Jeffers (2005).

<sup>21</sup> En «Impronta aplicacionista...» —artículo que integra la compilación de Gustavo Bombini: *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas* (2006)— la reinención categorial es índice de autonomía teórica del enseñante.



Hasta aquí, la tradición Díaz Rönner.<sup>22</sup> En segundo lugar, su crítica al metalenguaje presupone la indistinción entre hecho y valor: «un juicio de valor no deja de ser tal porque en lugar de llamarlo “actitud” [enjuiciadora] se lo denomine “evidencia” [semiótica]» (Gerbaudo en Bombini *et al* 2006:180). Al respecto, Gerbaudo se tiene en la dificultad de Raúl Castagnino para actuar su propia metodología de análisis literario cuando escribe como lector de literatura y no como metodólogo.

En este mismo sentido de su crítica al abuso del metalenguaje y su apuesta por producir conocimiento valorativo, la relación que establece Gerbaudo entre intuición e ideología es lo que nos interesa en particular: en la ideología habita el riesgo de lo pre–interpretado (*obstáculo epistemológico*), pero la intuición se desmarca a este respecto.<sup>23</sup> Las intuiciones parecen en algún punto autoevidentes y se desestima la posibilidad de que la intuición actúe del mismo modo que la ideología, como obstáculo o como posición innegociable o anti–ética: un monismo intuicionista. Hay que sacar las consecuencias de esto para el criterio que entrevemos en Gerbaudo. ¿El desacuerdo sólo es posible a nivel ideológico (ese discurso orientado a la reproducción social en el plano simbólico) o también de las intuiciones? La distinción conviene a su consideración sobre «morales de la lectura», su normatividad mínima frente a dos posibles formas de moralizar o usar literatura desestimadas: la prescriptivo–higienista y la cívico–nacionalista. Estas fijeas ideológicas, estas mal-

---

<sup>22</sup> Relacionamos a María Adelia Díaz Rönner con la ética de la virtud por las razones que sostenemos a continuación. En el I Argentino de Literatura (2005), Díaz Rönner se encarga de remarcar varias veces que en *Cara y cruz* sus invectivas iban dirigidas a ciertos «circuladores» (grupo SUMA y Emilio Breda) y no a la relación literatura y moral *in toto*. La ética de la virtud está en el planteo de Díaz Rönner no sólo por su enrolamiento con una «ética convincente y humanizante» que elige heredar de José Martí sino también en: 1. su énfasis epocal (*los niños de ahora*) y la cimentación de una razón práctica (no deductiva) para vivir en este estado del mundo (demanda de verosimilitud, en especial en lo fantástico), evitando frustraciones o semi-frustraciones en los lectores por exceso de humanismo (mediante el *deux ex machina* narrativo, por ejemplo); 2. el tratamiento de temas propios de la psicología de las relaciones objetales, como el «miedo primitivo» y su relación con la otredad, como se observa también en la recuperación de Winnicott que hace Graciela Montes para plantear su noción de «frontera indómita»: la función simbolizante de la lectura de literatura; 3. el acompañamiento del lector en la progresiva falsación de creencias al interior del mundo fictivo; 4. La crítica al predominio de lo maravilloso y lo épico, porque olvida la vulnerabilidad; 5. la crítica a la desresponsabilización del lector que promueve la colección *Elige tu propia aventura*, porque su énfasis en la peripecia desjerarquiza el *ethos* de los personajes (caracterización compleja) y eso hace que sea menos demandante. Una ética de la virtud aplicada a la lectura de literatura puede verse en los trabajos de Martha Nussbaum.

<sup>23</sup> Estamos pensando en la siguiente afirmación de Philip Stratton-Lake (2014) en «Intuitionism in Ethics»: «it looks like if we can find two notions of intuition in intuitionist thought —one understood as an intellectual seeming or apprehension [en este sentido pensamos que usa el concepto Gerbaudo], and the other as a pre-theoretical, non-inferred, firmly held belief of conviction. Which one they opt for makes a difference to their epistemology» (2). Según este autor, es discutible la tesis de que todo intuicionismo en Ética es pluralista *per se*, esto es, que afirme la existencia irreductible de múltiples principios morales básicos y la imposibilidad de establecer relevancias estrictas entre ellos.



versaciones del conocimiento valorativo que Gerbaudo nos convida a escrutar, se disuelven con una buena intuición del objeto Literatura.

Aun cuando es posible disentir sobre la distinción conceptual entre ideología e intuición, la derivación de la misma hacia la moral lectora (del docente–lector) asume, como propone Perry Nodelman (2010), que *todos somos censores*, pero que eso merece una justificación, que es, a su vez, la admisión de la posibilidad del desacuerdo y su imposibilidad de disolución. Pero si preguntamos quiénes podrán o no acordar en el aula, nos encontramos con la pregunta procedimental de la enseñanza pluralista: ¿cuándo tiene que comenzar y por dónde? ¿Es la intuición del lector (docente o aprendiz) el punto de partida para la misma o es el aprendizaje previo de *una* perspectiva o modo de leer y el esfuerzo de llevar su axiomática y axiología hasta las últimas consecuencias lo que hará necesario otra perspectiva y entonces hará de la enseñanza literaria lo que es: una querrela entre humildes?<sup>24</sup> La Ética por la que apuesta Gerbaudo (es bueno lo que potencia, produciendo afectaciones alegres) implica el pluralismo moral, flexibiliza la ética del rol del docente de literatura (por ser tal, debe enseñar el estado autorizado del sistema literario) y señala dos límites para el uso, como se dijo antes, y un límite para el objeto: de él sólo puede enseñarse que es una pregunta. Hay, entonces, una normatividad mínima. Gerbaudo toma posición ante ese problema sugiriendo la multiplicación de modos de leer y la reconexión de la escuela con la Academia (a diferencia de las reticencias de Bombini en el mismo libro que integra el artículo de Gerbaudo). Una buena enseñanza literaria propicia en su propia escala el laboratorio del crítico; un buen texto literario para trabajar en el aula es aquel respecto del cual podemos reconstruir la mayor cantidad de lecturas posibles (y ofrecerlas como luchas agónicas por el sentido).<sup>25</sup> El problema es entonces el del pluralismo en el aula en relación con los modos de leer, tal como lo plantea Wayne Booth (en Bombini, 1992) cuando analiza el *pluralismo modal*: ¿cuántos modos de leer garantizan pluralismo?

Otra forma de plantear el pluralismo, esta vez por el costado de los textos literarios elegibles, es la de Patricia Bustamante, quien recurre al concepto de *representación* para ello. En relación con el artículo de Bustamante publicado en *Lulú 4* (2008), vamos a observar una publicación anterior que forma parte de *Escuchando con los ojos* (2006), libro editado por el Plan Provincial de Lectura de Salta, y la ponencia «Literatura juvenil: entre las políticas educativas y el mercado editorial»,

---

<sup>24</sup> En «El dios alojado», Miguel Dalmaroni (2013) hace referencia a esto cuando coloca a la compasión en la relación entre lectores ignorantes y especialistas a la vez, y no como algo que habita en determinados textos.

<sup>25</sup> En este sentido hay que leer la recuperación del «programa Alvarado» en Nieto (2014).



publicada en actas de las Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas (2012). Nos interesan estos artículos porque en ellos aparece la noción de representación, más particularmente de *representación de los lectores* que los textos recogen y construyen, como posible parteaguas entre valor estético y valor ético. Es la noción de respeto lo que articula ambos valores, la contracara del «realismo simplificador» que Bustamante retoma del artículo de Bombini y López antes referido: búsqueda de identificación fácil por la utilización de personajes similares al lector, uso de «jerga juvenil», tratamiento de temas en agenda y un pacto de referencialidad no demandante, sin historicidad. La psicoliteratura —definida como narrativa psicológica de superación de problemas—<sup>26</sup> aparece aquí como un problema de cierto tipo de realismo. En los planes de la cátedra de LIJ a cargo de Bustamante en la Universidad Nacional de Salta, en el año 2014, el eje tres es «Realismo y psicoliteratura» y en el plan de 2015, al interior del mismo eje, se distingue entre realismo simplificador y realismo crítico.

Ya no se trata del abordaje pedagógico del objeto Literatura ni del modo de leer, sino de lo que habita en los textos. Una buena oferta de lectura, sostiene Bustamante, da cuenta del carácter múltiple y contradictorio de las representaciones sobre el adolescente o joven. En el artículo de *Lulú* que reconstruye la experiencia de enseñanza de literatura en el bachillerato para adultos salteño entre 1986 y 1991, el análisis de las fuentes históricas ya trasunta los vectores normativos de la investigadora. Una buena enseñanza de literatura es buena si produce: 1. articulación entre cultura popular (por definición oposicional a todo estado particular de la cultura hegemónica) y circuito letrado, lo cual convierte a la educación literaria en una política de promoción cultural; 2. interpelación porque imbrica dos densidades culturales (la del lector y la del texto), como en el caso de la parodia que presupone el conocimiento del texto parodiado, y de ese modo amplía el horizonte de referencias culturales; 3. una mirada crítica en términos sociales pero, a la vez, una mirada crítica en términos literarios: reconocimiento de intertextualidad y de los procedimientos experimentales en la escritura. Esta misma base valorativa es utilizada en el análisis del realismo en la LIJ, donde encontramos que las cualidades positivas de los textos recomendados son la contracara de los «mecanismos de adicción» identificados por Lluch Crespo. Asimismo, Bustamante acantona en el realismo los problemas de la psicoliteratura, mientras que la investigadora española incluye a la psicoliteratura en la literatura comercial y en esta a las sagas maravillosas.

---

<sup>26</sup> Esta es la definición que construye Lluch en 1996, distinta de la psicoliteratura como «narración en valores» de 2003.



El planteo normativo de Bustamante es consecuencialista porque los valores estéticos, alojados en las «estrategias escriturales», están supeditados a las consecuencias morales que puedan *efectuar*. No es gratuito que «interpelar» sea el verbo más recurrente en las referencias al poder performativo de la lectura. El derecho a la metáfora permite que ambos valores sean conmensurables y puedan sopesarse entre sí, siendo su contrario las «decisiones didácticas demagógicas» que dan a leer literatura que promueve la identificación fácil y la catarsis. ¿Qué sucede, por el contrario, en los textos con representaciones múltiples y contradictorias? Estos textos cuestionan las representaciones cristalizadas de género (la referencia teórica aquí es el clásico de Carol Gilligan sobre ética del cuidado); interrogan la identidad social frente al autoritarismo y el desarraigo, entre otros problemas sociales; construyen memoria social y problematizan al «otro» cultural; dialogan y/o polemizan con las tradiciones literarias, como el *fantasy*; habilitan la lectura en clave meta-literaria porque problematizan el mismo estatuto de la LIJ como género; producen ruptura de la linealidad temporal y diversifican las formas de focalización narrativa; entre otras características valorables. No habría nada que objetar a esta toma de posición si no fuese porque el énfasis en la historicidad de la representación plantea un problema procedimental importante: es necesario partir del mismo diagnóstico socio-cultural de las infancias y juventudes para seleccionar las representaciones múltiples y contradictorias, así como también de un estado consensuado del sistema literario para seleccionar los textos que abrirán la puerta al mismo.

Quienes se preocupan por el canon escolar *formativo* dan cuenta de esta última inquietud movilizándolo un concepto de calidad literaria —lo cual implica una lectura del estado del sistema literario— y junto con este concepto una posición respecto del rol de la escuela en la entrada al sistema literario (Moro) y en la reproducción de la diferencia de clase (Cañón y Stapich). Vamos a centrar la atención en textos de Diana Moro, Mila Cañón y Elena Stapich donde se tematiza la psicoliteratura y la paraliteratura, para observar allí qué tensiones entre valor estético y valor moral aparecen cuando se trata de argumentar en favor de un canon escolar común (que configure imaginarios colectivos) y formativo (que abra la puerta hacia la gran literatura y habilite la reflexión sobre la lengua). Estos textos son: «Acerca de atajos y caminos largos...», de Cañón y Stapich (2012), y «La lectura literaria: Educación y mercado», de Moro (2014), ambos publicados en *El Toldo*. Complementamos el texto de Moro con su artículo que integra la publicación de la Cátedra UNESCO «Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones» (2015).

En líneas generales, se encuadra el problema del canon formativo en la intersección entre las técnicas de seducción editorial («penetración de la industria cultu-





ral») y la representación de la literatura que tienen los profesores («cierto desapego intelectual»). Se objeta el «afán utilitario de la cultura escolar»<sup>27</sup> y se distinguen las prácticas de animación y promoción de la lectura de la educación literaria. Esta última demanda selección y secuenciación, como sostiene Moro (2015), y estas operaciones tienen que supeditarse a un «proyecto educativo referido a la enseñanza de la literatura en los distintos niveles del sistema» (108), que, a su juicio, no existe todavía.

En el artículo de Cañón y Stapich, el utilitarismo de la cultura escolar es un problema de convicciones docentes y de potencia de la industria editorial (toda una metáfora de la guerra en su tratamiento: invasión, penetración, tácticas, etc.). La «novela juvenil» es un atajo al sistema literario caracterizado como género, fenómeno editorial, *corpus ad hoc* y psicoliteratura. Este último concepto, tomado de Lluch, integra «al tipo de textos que cuestionaran López y Bombini» en «La literatura juvenil y el malentendido adolescente» (1992), es decir, integra a todas las conceptualizaciones críticas previas. Las autoras interrogan qué textos hacen una buena transición entre la literatura infantil y la literatura a secas y responden dando una serie de características delineadas en contraposición a la psicoliteratura que ya no es, como en Lluch, un hipónimo de la paraliteratura o literatura juvenil comercial. Esta apropiación conceptual sirve para estabilizar el referente de la literatura juvenil desfavorable y no tirar la bañera con el niño adentro. Las características que se valoran son: 1. que no se pretenda una «rápida y fácil identificación», ya sea por los personajes, a los que se quiere poliédricos, o por las situaciones de clase media que atraviesan;<sup>28</sup> 2. que se trabaje con el punto de vista narrativo (como propone Lluch, la identificación se acrecienta cuando el discurso directo le gana lugar a la voz del narrador); 3. que no haya finales felices o que concluyan todas las líneas narrativas (como en la estructura quinario usual cuando se narra el viaje iniciático del héroe); 4. que la voz narrativa sea verosímil, pero que ese verosímil no esté exclusivamente construido en relación con el mundo de los medios de comunicación o con la «cultura adolescente»; 5. que se dé voz a los silenciados sin apelar a la con-

---

<sup>27</sup> Es significativo que el problema del utilitarismo esté ahora —en el artículo de Cañón y Stapich— en la cultura escolar, al menos si consideramos, junto con Isabelino Siede (2016), que la noción de cultura escolar fue útil para problematizar la invariancia en la base pesada del sistema educativo (las aulas, los *sujetos de desarrollo curricular*) en relación con la agilidad de los cambios propuestos por los *sujetos de estructuración curricular* durante los procesos de reformas educativas.

<sup>28</sup> En Lluch y en Cañón y Stapich se critica a los personajes que son secundarios a la acción, porque se privilegia la mismidad y se promueve la identificación. Se puede entender lo que está en juego aquí con una cita de *Tiempo y narración I*, de Paul Ricoeur (2004): «En ética [...] el sujeto precede a la acción en el orden de las cualidades morales. En poética, la composición de la acción por el poeta determina la cualidad ética de los caracteres» (91).





miseración del lector (como en *Oliver Twist*) o a una concepción restrictiva de individuo cercano al *self made man*; 6. que se utilice un lenguaje literario ambicioso. Estas seis características les permiten «rescatar» literatura reciente de las garras de la psicoliteratura, porque «entienden de otro modo el realismo»: hay en ellos contextualización, historicidad compleja y nuevas representaciones sobre la infancia y la adolescencia.

En la propuesta de Moro, la escuela tiene que enseñar de qué está hecha la literatura, «cuáles son los materiales de una cultura y una sociedad que, cifrados a través del lenguaje, se constituyen en literatura». La pregunta *qué es la literatura* declina en *dónde está la ficción*: ¿es un tipo de discurso (sin apriorismo sobre «lo artístico» sino auscultando interacciones semióticas) o una energía (porque dice lo indecible y corre detrás de lo irrepresentable)? La medida de calidad radica en las «propiedades discursivas y semiótico-literarias» que son muestra representativa del sistema literario y por eso son desafiantes para un aprendiz de las convenciones retóricas, sintácticas y discursivas del mismo. El modo de selección minoritario de los textos para la escuela, en tanto trabaja con la tradición escolar y la tradición cultural o «campo literario en sentido amplio», responde a esta demanda ofreciendo un «patrimonio intangible» que habilita el diálogo inter-generacional y un *abordaje* para asir la ficcionalidad. Por contraposición, los criterios de selección mayoritarios dan cabida a la paraliteratura, un fenómeno editorial que la falta de un proyecto educativo no ayuda a contrarrestar, «pareciera que para evitar normalizar y prescribir». De modo que el planteo de Díaz Rönner sobre el servicio literario (*uso*) y las intrusiones tiene vigencia, aunque sin la ética de la virtud que lo soporta, y a ello se agrega el problema de la *unificación* de ciertas formas culturales y de pensamiento adolescente. ¿Cómo se trabaja a contrapelo de esto? Moro recurre al planteo de Martina López Casanova —la construcción de corpus didácticos en función de procedimientos lingüístico-textuales— como «aporte sustantivo». Nos encontramos entonces con que el canon formativo tiene que construirse como «corpus literario escolar» y que una forma posible de hacerlo es la que Bombini había desestimado en *Lulú* 3 por ser academicista y carecer de hipótesis didáctica. Asimismo, Moro vuelve sobre los postulados cognitivistas —problematizados en *Lulú* con Kieran Egan— para considerar la existencia de «corpus legibles para determinadas edades», pero evitando el determinismo. El planteo de Moro es significativo en sí mismo como reflujo del constructivismo, pero además en el marco del ideograma con el que caracterizaríamos la revista *El Toldo*, contraponiéndola a *Lulú*: mientras que en *Lulú* se dice que nadie sabe a ciencia cierta lo que puede un lector, en *El*



*Toldo* se dice no sabemos lo que puede un lector, tenemos indicios, pero sí sabemos lo que tiene que poder un docente de literatura.

## Ahora sí: el cuentito

Ricardo Piglia (1986) sostenía que un *cuento* cuenta siempre dos historias y establecía tipos según cómo las dos historias se enhebran. Por su parte, Mauricio Kartun (1995), contraponiendo *el cuentito* y la poética teatral como Reserva Imaginaria, aludía a los reclamos de orden narrativo cuya ausencia explicaba, a juicio de muchos espectadores y actores, que la gente ya no iba al teatro. Hay un sentido nativo del cuentito que reconoce Kartun al que quisiéramos hacerle dos agregados: «El Cuentito es un término convencional que utilizamos habitualmente los dramaturgos [e historiadores] para referirnos al nivel primario de un relato —un mapa con el que orientar las, a menudo, caóticas imágenes del creador [y del material documental]—». En tal sentido, el cuentito repele el fragmento y tiene potencia constructiva. Algunos ejemplos de aspectos, hipótesis o teorías sobre los que se puede constituir cuentito son: 1. «la filosofía del *como si*» y la hipótesis contra-fáctica con la que Carlos Gamerro arma *Facundo o Martín Fierro* (2015); 2. la Historia de la Literatura: cronológica (décadas, generaciones, movimientos) o cronosófica<sup>29</sup> (series, problemas, antinomias); 3. la especificidad del discurso/espacio literario (la literatura como procesadora discursiva), o cómo después de destronar a la historia literaria hay que comenzar con la pregunta *qué es la literatura*; 4. el polisistema literario: Borges escritor y lector, por un lado, y las *estéticas bastardas*, por otro (Amícola 2013); 5. los géneros literarios y una pregunta-problema, como por ejemplo la relación entre multitud y modernidad procesada desde los géneros; 6. las variaciones de procedimientos (retórica, recursos expresivos, relaciones intermediales, etc.); 7. el tipo de héroe, como en los libros de texto escolar de la editorial Puerto de Palos.

Por el contrario, no hay cuentito si: 1. el *corpus* didáctico es un conjunto de *subcorpora* temáticos, genéricos o histórico-culturales (generaciones, movimientos, estilos, etc.) a modo de tratado; 2. el tópico curricular (género, década, espacio geocultural, recursos expresivos, etc.) decide la selección de textos literarios a modo de ejemplo;<sup>30</sup> 3. problemáticas socio-culturales como el racismo, la relación de los

---

<sup>29</sup> Sobre el concepto de cronosofía, véase Krzysztof Pomian (1990).

<sup>30</sup> Del punto uno y dos son ejemplo los libros de texto escolar de la editorial Santillana dirigidos por Fernando Avendaño. Con sólo observar los índices de estos libros es evidente que no hay cuentito por-



jóvenes con las tecnologías de la información o el sistema patriarcal convocan a los textos literarios como cantera de posiciones al respecto, multímetro de sensibilidades y opiniones o planteos programáticos. Para ser claros: no es lo mismo preguntarse si hay o no abuso en «El pecado mortal», de Silvina Ocampo, que preguntarse *qué es consentir* y armar un corpus que integre a *Lolita*, «El pecado mortal» y *Fuera de lugar*, de Martín Kohan, para tratar de responderlo. En el primer caso, tomar posición (incluso la indeterminación) es la segunda historia del cuento; en el segundo, la pregunta hace cuentito.

El desacuerdo entre Bombini y Nieto —montado sobre el axioma común de la instrumentalidad de la literatura— interroga la potencia totalizante del cuentito. La consideración crítica de la colección *Leer por leer*, por parte de Nieto (2017a), viene a reclamar la segunda historia que cuenta el cuento: una suerte de ausencia de criterios de composición de *corpus* por fuera de la calidad literaria conjetural e implícita de los textos literarios ofrecidos. Ese segundo cuento hace de leer literatura una experiencia cognitiva, porque contesta *cuál*. Nieto vuelve a la historia literaria *desde el corpus*, cronosóficamente, para remediar eso: si la literatura reciente entra a la escuela, lo hace porque se conecta con los tópicos de, o lleva hacia, los textos neurálgicos del sistema literario argentino, y estos son enseñables en tanto expresan los problemas/antinomias que son «las condiciones necesarias de su génesis y efectos» (Starobinski citado en Altamirano y Sarlo 1980:10): lengua, peronismo, jerarquías culturales, ampliación de ciudadanía.<sup>31</sup> En este sentido, es productivo leer *Antinomias* (2015) en serie con *La Argentina en pedazos*, de Piglia (1993),<sup>32</sup> y con *Facundo o Martín Fierro*, de Gamarro (2015), descontando las propias afinidades señaladas por Nieto (2017b). En esta triangulación se comprende mejor hacia dónde apunta el análisis formal que *Antinomias* favorece cuando extracta de los conceptos de la teoría literaria lo que resulta operativo para el análisis de los textos seleccionados (sin homogeneizar una caja de herramientas para todo el libro), suscribe el «derecho a la tradición» y sugiere distintas formas de pensar lo literario. Se entien-

---

que no hay en cada uno de ellos un criterio para dividir y secuenciar capítulos: se salta del género al héroe, del tópico al período histórico, etcétera.

<sup>31</sup> Puede inferirse que esto está detrás de la sugerencia de Mónica Bueno en *Catalejos* 4: «nos referiremos a la enseñanza de la literatura argentina que, creemos, debe mostrar una forma particular de nuestro relato de identidad, una manera del uso particular de la lengua, una marca histórica y social de la experiencia de la vida» (93).

<sup>32</sup> La recurrencia de la alusión a Ricardo Piglia puede ser significativa: en el artículo de Raquel Fernández Cobo que integra *El Toldo* 9 (2014), en la serie *Claves de lectura* (2013) y en *Lecturas grabadas. Docentes* (2015) hay recuperación de sus hipótesis para historizar la literatura y sobre la lectura. Los apartados «escritura crítica» en *Antinomias* también pueden leerse en relación con la fórmula que utiliza Piglia para caracterizar la literatura de Puig en *La Argentina en pedazos: sin modelo no sé dibujar*.



de, también, la antinomia minorías/mayorías que no desvelaba a Piglia, pero sí a Nieto y Gamerro.

Veamos otro ejemplo de cuentito que articula historia y género literario. Un cuentito maltrecho, pero potenciabile. En *Claves de lectura. Obras de algunos escritores y escritoras de la literatura argentina para leer y analizar*<sup>33</sup> se tematizan catorce autores, seis géneros literarios y tres ejes: historia–ficción, el policial y el narrador.<sup>34</sup> Vamos a tratar esta serie y la guía didáctica que la acompaña<sup>35</sup> en relación con los dos tópicos considerados hasta ahora: cómo enganchar y con qué criterios hacerlo. La serie —guionada por Emanuel Flax, Rocío Flax y Ximena Espeche, entre otros— se presenta como una serie para jóvenes por: «La referencia a temáticas que, además de ser relevantes en la obra de los escritores que se presentan, se vinculan con temas del mundo juvenil: el lugar social de las mujeres (Storni), los mundos fantásticos (Ocampo, Lugones, Quiroga), la mirada irónica sobre la sociedad (Cambaceres), entre otros» (8). El uso de recursos audiovisuales (animación) es otro de los atributos para interpelar al receptor confeso y la guía didáctica se propone explícitamente contribuir a la alfabetización audiovisual.

El cuantificador «algunos» en el título y el tratamiento de las referencias a acontecimientos o procesos históricos deja pensar que la selección moviliza una conjetura de sociología literaria: obra es aquella que alcanza el mayor nivel de conciencia posible de una época, definida esta por un proceso histórico (el i.e.: peronismo, dictaduras) o acontecimiento relevante (i.e.: Revolución Cubana) a los cuales la obra refiere con mediaciones. Otros criterios como la representatividad («representante de la primera novelística argentina» o «uno de los mayores exponentes del género fantástico en el Río de la Plata», entre otras afirmaciones), el carácter fundacional («una de las primeras novelas urbanas de Argentina», «el introductor del Romanticismo») y la «tasa de autonomización» de las obras justifican la inclusión de los autores/as. Autonomía, veracidad, verdad y verosimilitud son palabras-concepto recurrentes en los capítulos y utilizadas por momentos como sinónimos, siempre en favor de cuestionar la referencialidad. Importa destacar que explicitar los criterios es una actividad que se solicita a los docentes antes de trabajar con sus alumnos: «¿Cuáles son los criterios presentes en la elección de los autores que forman parte de esta serie?» (7).

---

<sup>33</sup> La serie está disponible en: <https://goo.gl/z3at53>

<sup>34</sup> La serie *Claves de lectura* es consignada en la página web de la productora Banda Aparte como «Literatura para principiantes». Cfr. <http://bandaaparte.com/es/archivo>

<sup>35</sup> Disponible en la web de Canal Encuentro bajo el nombre «Claves de lectura». Cfr. <http://encuentro.gob.ar/enelaula/18>



En la guía que transforma al audiovisual de material educativo en didáctico, es indicativo de la voluntad de cuentito un subtítulo: «Corpus y canon literario». No se trata de un dilema para pensar lo que tiene que leerse en la escuela sino de una articulación que tiene que sopesar la potencia formativa, la demanda curricular, la oferta editorial y la novedad (en la escuela). Para ello, la *clave de lectura* ofrece una panorámica de la poética del autor (canónico) en cuestión —podría ser equivalente a «modo de leer»— y el *eje* arma corpus, montando secuencias de varios capítulos. En la guía didáctica, las «claves» y los «recursos literarios» invitan a expandir el *corpus*, pero siempre como *corpus de autor*.<sup>36</sup> Disminuye así la potencia constructiva del cuentito,<sup>37</sup> porque tracciona más en favor del canon que del corpus. Distinto es lo que sucede con la caja de herramientas de análisis; por esto vale atender a la recurrencia de conceptos (como los «recursos literarios»), palabras-concepto (como «reinterpretación» para referir situaciones de interdiscursividad, intertextualidad e intermedialidad) y a la paráfrasis conceptual en los diecinueve capítulos.<sup>38</sup>

Un caso de paráfrasis conceptual indicadora de sinonimia semémica es que «clave de lectura», «elemento que se repite», «estrategia» y «procedimiento» se utilizan indistintamente, sin marcar el carácter de hipónimos de los tres últimos. En Cambaceres, la antinomia campo (refugio)/ciudad (vicios) es una clave; en Quiroga es clave la utilización de la elipsis como «truco» para generar tensión; en Bioy Casares, la narración enmarcada es una clave de lectura; en Cortázar hay un «elemento que se repite» connotando el pasaje entre dos mundos (puentes, puertas, cartas, etc.), clave en la poética cortazariana; la «estrategia» de contar de la misma forma historias diferentes es clave en Soriano; el «procedimiento» consistente en que alguien cuente lo increíble (*usted no me lo va a creer...*) es clave en Fontanarrosa. Así las cosas, las relevancias que establecen las claves de lectura parece recostarse tanto sobre la *intentio auctoris* como sobre la *intentio operis* (de la obra) y la *intentio lectoris*. ¿Por qué sería importante que la clave de lectura tome en cuenta y opere con esta diferencia? En primer lugar, por la autonomía que repetidas veces se reclama para la literatura en la serie. En segundo lugar, porque aprender algo sobre

---

<sup>36</sup> Estamos pensando aquí en las diferencias que hace Miguel Dalmaroni (2005) entre corpus de autor (construido en función de una *firma*), corpus crítico (construcción artística relacionada con la historicidad del crítico, con el *posible filosófico* de la crítica) y corpus histórico emergente (mediante el cual se exhumaba una contemporaneidad cronológica, se delimita una *época*).

<sup>37</sup> Vale decir también que los datos biográficos de los autores se repiten con pequeñas variaciones en los capítulos que tematizan un mismo autor, por lo que podemos pensar que la serie no está pensada para ser vista como un todo.

<sup>38</sup> El problema de si el corpus obedece o no a una hipótesis didáctica y/o teórica es parte del desacuerdo planteado por Gustavo Bombini a propósito de un libro de Martina López Casanova y Adriana Fernández en *Lulú 3*; libro retomado varios años después como propuesta significativa por Diana Moro (2015).



una literatura involucra aprender un modo de hablar sobre *la* y *esa* literatura (las corrientes críticas son, entre otras cosas, conjuntos léxicos y axiomáticas que restringen su usabilidad). La elección de un modo de hablar y la marcación de su límite y su falla —la clave como conjetura— es, además de una toma de posición sobre el objeto, una decisión narrativa al interior del cuentito didáctico: la curiosidad generada por el *suspense*. Por último, porque hacer operar la distinción podría prevenir en el aprendiz una lectura que podríamos llamar «histórico-patrimonial»: tal poética hizo tales contribuciones a la tradición o al sistema (dos modos de pensar la influencia) y esa y sólo esa es su particularidad conclusa, su modo de participar en la Literatura Argentina. En resumidas cuentas, haría que la clave de lectura incite a seguir leyendo a Cortázar o a los cortazarianos.

El uso de la categoría género en clave bajtiniana (como sistema de expectativas) es el que más tracciona en favor del corpus, porque no es utilizado para tipificar las obras por sus rasgos dominantes (como sí sucede en el eje «El narrador») sino para hacerles preguntas que desentrañan decisiones narrativas, para sugerir la convivencia de géneros en un mismo texto y para marcar variaciones autorales respecto del género. La definición del género policial como «una forma de razonar» es productiva para señalar situaciones de hibridez genérica. El señalamiento de variaciones autorales, no obstante, no amplía la lista de los autores ya tratados en los capítulos. El tipo de detective al interior del género policial —clásico y negro, según la tesis de Piglia que se retoma— permitiría expandir el canon de la serie hacia un corpus, pero la serie sólo elige mostrar cómo Borges condensó y modificó el género policial. Aunque la guía didáctica tampoco recoge el hilo de ampliar las firmas, la caja de herramientas de la serie espera un docente que agregue más capítulos siguiendo el cuentito.

## Conclusiones

Después de que *la experiencia de lectura* o *la lectura como experiencia* fueron las tópicas dominantes para pensar la relación entre escuela, lectores y literatura, llegó *la responsabilidad pedagógica* y con ella una creciente preocupación por los criterios de selección de textos literarios para conformar *corpora* didácticos y por las habilidades que puede asegurar un cabal cumplimiento de «la lectura como derecho» (cfr. *Práctica diaria de la lectura en la escuela*). En las revistas especializadas, este mismo pasaje puede sintetizarse en dos sentencias: desde *nadie sabe lo que puede un lector* a *nadie sabe lo que puede un lector, pero sí lo que tiene que*





*poder un profesor de literatura*. En el marco de esta preocupación, la recepción del concepto psicoliteratura/paraliteratura —con sus distingos, sus solapamientos y las pujas por su aplicabilidad— fue decisiva, así como también adquirió importancia recuperar la dimensión cognitiva de la lectura de literatura. Indicador de esto último es la reaparición en los documentos curriculares del concepto de «estrategias» (de lectura, de resolución de problemas, de recuperación de la información, etc.), las referencias a la lectura como procesamiento de información y la expresa intención de conjuntar los objetos Lengua y Literatura, como es claro en *Lecturas grabadas. Docentes* (2015).

Pero no todo es cambio: algunas hipótesis sobre el enganche continúan siendo sostenidas, como la efectividad del (género y modo) gótico, y algunos fantasmas continúan activos, como el de cierto realismo que se conjura adjetivándolo (realismo crítico, no simplificador, etc.). Más allá de este consenso tácito, el debate sobre los criterios de selección de textos literarios está felizmente inconcluso. Intentamos mostrar esta imposibilidad de conclusión porque el debate sólo en la superficie parece ser por decidir un piso mínimo de criterios a priori o recordar «derecho a la tradición» (la importancia del canon). El desacuerdo está en cómo plantear la pregunta sobre los criterios: sobre una concepción del objeto Literatura, sobre la ética de un profesor de literatura, sobre la función de la escuela o sobre la especificidad de la literatura. Propusimos que recuperar el cuentito —que en el fondo no es más que reconectar la enseñanza literaria con la crítica literaria reciente— es un modo de zanjar (que no es evitar) el debate sobre dónde hacer pivotar los criterios de selección. Como sostuvimos al comienzo citando a Maradei, recuperar el cuentito no es más que decidir *narraciones o tramas* para totalizar lo que se da a leer, porque posiblemente con el cuentito podamos reconquistar lo que los narratólogos señalan como las fuerzas maestras con las que opera la narratividad: la curiosidad, la intriga y la sorpresa.

## Bibliografía

**Amícola, José** (2013). *Estéticas bastardas*. Buenos Aires: Biblos.

**Altamirano, Carlos y Beatriz Sarlo** (1980). *Conceptos de sociología literaria*. Buenos Aires: CEAL.

**Barbero, Juan Martín y Gemma Lluch** (2011). *Lectura, escritura y desarrollo en la sociedad de la información*. Colombia: CERLALC–UNESCO.





- Bombini, Gustavo** (1998). *Historia y problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario: Argentina, 1884–1960*. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires.
- . (2005 [1989]). *La trama de los textos*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bombini, Gustavo y Claudia López** «La literatura juvenil o el malentendido adolescente», en *Versiones* 1 (1), Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 28–31.
- Bueno, Mónica** (2017). «Suenan campanas»: Macedonio Fernández y la literatura (contra el canon)», *Catalejos* 2(4), 87–109.
- Bustamante, Patricia** (2012). «Literatura juvenil: entre las políticas educativas y el mercado editorial», en Riestra, Dora *et al.* [Comp.] (2013): *Terceras Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas*. Bariloche: GEISE, 809–818.
- Bustamante, Patricia y Betina Campuzano** (2006). *Escuchando con los ojos*. Salta: Ministerio de Educación de Salta.
- Bustamante, Patricia** (2008). «La enseñanza de la literatura en educación de adultos: el caso de los bachilleratos salteños para adultos», *Lulú Coquette* 4, 82–110.
- Cañón, Mila y Elena Stapich** (2012). «Acerca de atajos y caminos largos: la literatura juvenil», *El Toldo de Astier* 3 (4), 65–78.
- Carranza, Marcela** (2006). «La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura», *Imaginaria* 181 [online]. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm> (03/06/2018)
- . (2007). «Algunas ideas sobre la selección de textos literarios», *Imaginaria* 202 [online]. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm> (03/06/2018)
- . (2011). «Algunas consideraciones sobre el humor, el carnaval y la literatura para niños», *Imaginaria* 288 [online]. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/2011/03/algunas-consideraciones-sobre-el-humor-el-carnaval-y-los-libros-para-ninos/> (03/06/2018)
- Colussi, Romina** (2008). «La comunión cultural y el hurto inspirador: condiciones de producción del palimpsesto», *Lulú Coquette* 4, 161–163.
- Cuesta, Carolina** (2011). *Lengua y Literatura: Disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis Doctoral. UNLP.
- . (2013). «La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad», en *Literatura: teoría, historia, crítica* 15 (2), 97–119.



- DINIECE** (2012). *Las políticas de provisión de libros a las escuelas secundarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dalmaroni, Miguel** (2013). «El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de clase», *Educación, lenguaje y sociedad* X (10) [online]. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1482> (04/06/2018)
- Díaz Rönner, María Adelia** (2006). «Los caminos entre la literatura y los niños», en Bellessi, Diana *et al* (2006): *Argentino de Literatura I*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 31–57.
- Duarte, María Dolores** (2011). «Visitantes al país del nunca jamás. Consideraciones en torno al canon escolar», en *El Toldo de Astier* 2 (3), 87–95.
- Frugoni, Sergio** (2005). «La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la didáctica de la lengua y la literatura», *Lulú Coquette* 3(3), 80–95.
- Gamerro, Carlos** (2015). *Facundo o Martín Fierro*. Buenos Aires: Sudamericana.
- García Orsi, Ana** (2010). «En clave fantástica. Una propuesta de enseñanza de la literatura», *El Toldo de Astier* 1(1).
- Gerbaudo, Analía** (2010). «Reinscripciones del cuerpo y de la historia: la literatura y otras formas del arte en la escuela secundaria argentina», *Lulú Coquette* 5, 10–34.
- . (2006). «Impronta aplicacionista en la importación de teorías en los estudios literarios (1960–1970). Historia parcial de la configuración de un obstáculo epistemológico para la lectura», en Bombini, Gustavo *et al.* (2006): *Lengua y Literatura: prácticas de enseñanza. Perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 169–203.
- Greimas, Algirdas y Jacques Fontanille** (2002 [1991]). *Semiótica de las pasiones*. México: Siglo XXI.
- Hanán Díaz, Fanuel** (2015). *Temas de literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Heram, María Yamila** (2013). *La crítica de televisión en la prensa durante la formación de los multimedios. Modernización del medio, mutación del género e integración académica*. Tesis Doctoral. UBA.
- Kartun, Mauricio** (1995). «Tesis sobre el cuentito», en *Escritos 1975–2015*. Buenos Aires: Colihue, 2015.
- Keen, Suzanne** (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford UP.
- Link, Daniel** (2009). *Fantasmas*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- López Casanova, Martina y Adriana Fernández** (2005). *Enseñar literatura: Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial.



- Lluch, Gemma** (1996). «La literatura de adolescentes: la psicoliteratura», en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 9, España, Graó, 21–28.
- Lluch, Gemma** (2003). *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. España: Ediciones de la Universidad de Castilla–La Mancha.
- Lluch, Gemma** (2005). «Mecanismos de adicción en la literatura juvenil comercial», en *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* 3, Vigo, Universidad de Vigo, 135–156.
- Maradei, Guadalupe** (2013). «Polémicas en torno a la poética realista en la cultura argentina posdictadura», en *Question* 1(38), 1–8.
- Moro, Diana** (2014). «La lectura literaria: educación y mercado», *El Toldo de Astier* 5(8), 102–115.
- . (2015). «Corpus literario escolar: análisis de los criterios de selección», en Muse, Cecilia, editora. *UNESCO. Lectura y escritura: continuidades, rupturas y reconstrucciones*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 18–28.
- Nieto, Facundo** (2014). «El «programa Alvarado»: aportes para una renovación de la didáctica de la literatura», en *Exlibris* 3, 35–48.
- . (2017a). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003–2013)*. Los Polvorines/Santa Fe: UNL/ UNGS.
- . (2017b). «La cuestión del corpus literario: notas sobre la transitividad del verbo leer en la escuela secundaria», en *Traslaciones* 4(7), 63–83.
- . (2017c). «En torno a la paraliteratura juvenil: lo bueno de los libros malos del canon escolar», en *Catalejos* 2(4), 129–151.
- Nodelman, Perry** (2010). «Todos somos censores», en *Imaginaria* 279 [online]. Disponible en: [http://www.imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/\(2/06/2018\)](http://www.imaginaria.com.ar/2010/09/todos-somos-censores/(2/06/2018))
- Peláez, Agustina** (Dir.) (2011). *Leer literatura en la escuela secundaria. Propuestas para el trabajo en el aula. Versión preliminar*. Buenos Aires: Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Peralta, Sergio** (2016). «Ante la compasión: un hilo de la política de lectura de José Amícola». En Gerbaudo, Analía, directora. *Tercer Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: Ediciones UNL, 119–132.
- . (2016). «Polémicas profesionales: valor literario y foquismo moral», *Badebec* 6(11). Disponible en <https://revista.badebec.org/index.php/badebec/article/view/212>
- Petit, Michèle** (2013). *Leer el mundo*. Buenos Aires: FCE.
- Piglia, Ricardo** (1986). «Tesis sobre el cuento», en *Formas breves*. Buenos Aires: Anagrama, 1999.
- Pomian, Krzysztof** (1990). *El orden del tiempo*. Gijón: Júcar.



- Quiroga, Rocío** (2015). «El suburbio del canon académico. El realismo a partir de «Morón suburbio» de Ángel Mosquito», *El Toldo de Astier* 6(10), 28–40.
- Reimondo, Germán** (2003). «Una experiencia de lectura con adultos mayores en contextos no formales», *Lulú Coquette* 1(2), 112–119.
- Ricoeur, Paul** (2004 [1985]). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.
- Sardi, Valeria** (2005). «Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento», *Lulú Coquette* 3(3), 112–121.
- . (2012). «Intersticios y desvíos. Reflexiones en torno a la lectura literaria», *Estudios de Teoría y Crítica Literaria* 1 (2), Universidad Nacional de Mar del Plata, 31–39.
- . (2016). «La literatura de la infancia como experiencia de los límites». VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niñ@s. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.7528/ev.7528.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7528/ev.7528.pdf)
- . (Coord.) (2017). *A contrapelo*. La Plata: Edulp.
- Sarlo, Beatriz** (1985). *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Catálogos.
- Seddon, Toby** (2010). *A History of Drugs*. UK: Routledge.
- Siede, Isabelino** (2016). *Peripeccias de los derechos humanos en el currículo escolar de Argentina*. Buenos Aires: Eudeba.
- Stratton-Lake, Philip** (2014). «Intuitionism in Ethics», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition), Edward N. Zalta, editor. URL = <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/intuitionism-ethics/>



# Figuraciones de la infancia *queer* en la literatura española contemporánea

GERMÁN PRÓSPERI

CEDINTEL – UNL / UNR

germanprosperi@gmail.com

## Resumen

El trabajo pone a discusión las hipótesis y el marco teórico del proyecto CAID 2016 «Figuraciones de infancia en la literatura española contemporánea: laboratorios de escritura, emergencia de lo *queer*» (Dir. Germán Prósperi). En esta oportunidad nos interesa presentar y describir la dimensión *queer* de algunas figuras infantiles en el corpus que el proyecto lee. A partir de los acercamientos a una de las autobiografías de Roland Barthes (1975) en tanto repertorio categorial, el trabajo pone en diálogo esas dimensiones con la idea de crecimiento hacia los lados de Kathryn Bond Stockton (2009) con el objeto de diseñar un marco que permita analizar la irrupción de infancias *queer* en la literatura española contemporánea.

*Palabras clave:* figuraciones / infancia / *queer* / crecimiento hacia los lados



Las figuraciones de la infancia han sido la preocupación central de dos proyectos de investigación CAID en los que hemos abordado y seguimos indagando en los modos en que la infancia se dice en la ficción. En el proyecto actual, «Figuraciones de infancia en la literatura española contemporánea: laboratorios de escritura, emergencia de lo *queer*», no solo estudiamos el cruce entre las categorías de infancia y aprendizaje en tanto matrices productivas de las fábulas de inicio de la escritura<sup>1</sup> sino que incorporamos el horizonte teórico de lo *queer* en tanto espacio que permite la emergencia de infancias diversas. La existencia de un corpus de novelas, poemarios, diarios y otros textos autopoéticos (epistolarios, memorias, prólogos de autor, entre otros) con presencias infantiles *queer* nos permiten formular una hipótesis que sostiene la puesta de manifiesto de inicios raros para numerosos proyectos de escritura. No desarrollaremos aquí el marco teórico del proyecto pero sí señalaremos algunos aportes que nos permitieron formular las hipótesis y acceder al corpus.

En diciembre de 2017 se presentó en Santa Fe el texto *Mariconcitos, feminidades de niños, placeres de infancias*, compilado por Juan Manuel Burgos y Emmanuel Theumer y publicado on line con acceso abierto. El objeto reúne una serie de 75 fotografías acompañadas de breves textos escritos por quienes habían sido retratados en las imágenes, lo cual convierte a la colección en un muestrario autobiográfico sobre infancias mariconas. La génesis del libro, que puede leerse en el blog que acompañó el proceso de producción,<sup>2</sup> incorpora una provocadora serie de invitaciones a participar del proyecto bajo consignas precisas:

Decimos «mariconcitos» y con ello buscamos conjugar las feminidades de esos niños que fuimos (y en parte somos) con la cadena de regulaciones de género y expectativas hetero que han cargado sobre nosotrxs. Gritamos mariconcitos, y un furibundo eco nos devuelve «maricón», «puto», «putarraco», «manfloro», «marica», «invertido», «medio raro», «traga», «trollo» y un largo etcétera. Quizás por ello esta propuesta trate de perseguir huellas, exhumar un vivo pasado, abrir una cicatriz. Un **duelo compartido** que elegimos traer a escena. Quizás por esto mismo **nos interesa sumar los placeres que esas infancias nos brindaron**, sus alegrías, sus microresistencias. Su hermoso desplume!<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Este fue el tema del CAID 2011 «Los comienzos de la escritura: infancia y aprendizaje en la literatura española contemporánea».

<sup>2</sup> <http://proyectomariconcitos.blogspot.com.ar/>

<sup>3</sup> Negritas en el original.



La cita permite exponer el sentido de los plurales del título y desde allí habilita una lectura teórica. «No sé cómo hacen los niños para sobrevivir a este mundo» (8), dice Osvaldo Bossi en el prólogo del texto e instala la pregunta en un horizonte teórico que se deja leer muy claramente aunque no sea esa la finalidad primera de la publicación. En este sentido es que nos interesa reconstruir un marco que nos permita pensar esas infancias *queer* en la ficción, más allá de que el corpus de nuestra investigación sea español.

Recordemos que la incorporación del término *queer* a los estudios sobre literatura española e iberoamericana todavía merece atención en tanto que es un proceso que aún está en construcción y que no podemos evaluar como una simple recuperación de una categoría acuñada en la academia y el activismo norteamericanos. En una reciente reseña de la historia de este devenir, Jorge Luis Peralta y Lukasz Smuga concluyen:

La frecuencia e intensidad de los usos y (re)apropiaciones de *queer* en España y Latinoamérica indicarían, a esta altura, que el término ha pasado a formar parte de nuestro vocabulario crítico y activista, más allá de que puedan persistir ciertas resistencias o tensiones. (14)

Este diagnóstico nos permite posicionarnos, en tanto autores de un proyecto que incorpora la dimensión *queer*, asumiendo una posición que enmarque nuestras lecturas. Entendemos que una recuperación del sentido de lo raro en tanto matriz fundante del término permitiría leer con comodidad un corpus que se escapa a la rigidez de ciertas taxonomías.

En este sentido acercarse a las figuraciones de la infancia *queer* en la literatura española contemporánea, no solo implica advertir que las resistencias y tensiones de las que hablan Peralta y Smuga, sino incorporar algunas perspectivas ausentes en aquella historia crítica.

¿Cómo no pensar en esa serie la obra de Roland Barthes? ¿Cómo no asumir la textualidad del crítico en tanto autoría de un niño raro? En el proyecto autobiográfico de Barthes<sup>4</sup> se destaca *Roland Barthes por Roland Barthes* en tanto texto que despliega un repertorio categorial notable para poder analizar las figuraciones de la infancia y para advertir que se trata, entre otras dimensiones, del retrato de una infancia *queer*. El niño Roland está allí desde el inicio, en la fotografía que abre el

---

<sup>4</sup> Al decir proyecto autobiográfico hacemos referencia a los textos en los que Barthes opta por textualizar su vida, especialmente *Roland Barthes por Roland Barthes* (1975) e *Incidentes* (1987). En esta serie pueden leerse también *Diario de mi viaje a China* (2010) y *La cámara lúcida* (1980).





texto y en la que lo vemos junto a su madre. Ante esa foto nos preguntamos, retomando la categorización que Barthes desarrollará cinco años después en *La cámara lúcida*, ¿cuál es el *punctum*? ¿Dónde se encuentra ese «pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte, y también casualidad» (2003: 59). Podemos hipotetizar que «ese azar que en ella *me despunta* (pero que también me lastima, me punza)»<sup>5</sup> (59) estaría en la no distancia o no separación entre la cara de la madre y la cara del hijo pero también en una razón de escala. Ese hijo alzado por la madre es demasiado grande para estar allí, como si ocupara una posición que no le corresponde.

Tal como Barthes planteó en el prólogo del texto, su autobiografía ofrecerá «las figuraciones de una prehistoria del cuerpo, de ese cuerpo que se encamina hacia el trabajo, el goce de la escritura» (2004:18), como un modo de adelantar la hipótesis central de su trabajo que es también una hipótesis sobre la infancia: «Pues es este el sentido teórico de esta limitación: manifestar que el tiempo del relato (de la imaginación) termina con la infancia del sujeto: no hay biografía más que de la vida improductiva» (18).

La prehistoria de ese cuerpo que aún no produce sólo puede explicarse desde un «sentido teórico» y es desde allí que sostenemos que en Barthes existe una teoría sobre la infancia, aunque más no sea para reconocer sus límites. En *La cámara lúcida* estos límites reaparecen en las ampliaciones al concepto de *punctum*, el cual no es ya solo detalle sino muestra de lo catastrófico: «este nuevo *punctum*, que no está ya en la forma, sino que es de intensidad, es el Tiempo, es el desgarrador énfasis del noema ‘esto ha sido’, su representación pura» (2003:146). Ese *punctum* temporal es el que puede explicar la infancia en los mismos términos de aquello que va a desaparecer, lo que explica la gran cantidad de fotografías infantiles que Barthes incorpora en su texto como reemplazo de la única que jamás muestra, la de su madre niña en el invernadero.

Esa imagen al acecho, la que está allí pero no se muestra, puede ser explicada desde otras dimensiones inscriptas en el devenir teórico sobre la infancia. En esta línea, Daniela Fumis incorpora la categoría de posiciones infantiles (2017a, 2017b, 2017c) en tanto una postura excéntrica, como «el distanciamiento en función de la puesta de manifiesto de la lengua como problema y de la literatura como forma de trabajar sobre él» (2017a:74). Según Fumis, la infancia funciona en las ficciones que lee como un modo de producir literatura en tanto que impacta en las poéticas de autor como quiebre al mismo tiempo que disloca las temporalidades al poner el evento infantil en el futuro y no en el pasado. Esta tesis es explicada de manera con-

---

<sup>5</sup> Cursivas en el original.



tundente con un ejemplo de la novela *Una mala noche la tiene cualquiera*, de Eduardo Mendicutti. Al pensar en las fábulas del origen (Premat), Fumis inscribe la novela toda en tanto fábula infantil, a pesar de que las escenas estrictamente infantiles sean pocas:

Algo en la experiencia de la infancia pretende situarse como el lugar de la explicación de lo que el adulto es. No obstante, en *La Madelón*, ese paso es imposible, el proceso de construcción de su propio reconocimiento expone que toda construcción de la infancia es ficticia. Pero en este texto, el gesto está radicalizado. En la medida en que *La Madelón* no tuvo pasado, la dimensión temporal resulta desarticulada al punto en el que no es posible pensar la infancia más que en términos de devenir. Por eso el tiempo de la espera se vuelve el tiempo de la infancia: porque allí donde vemos pasado (en el recuerdo de la protagonista) no hay más que proyección de futuro. Esa es la posición infantil de la escritura. Por este motivo *Una mala noche la tiene cualquiera* se vuelve una fábula de infancia: al tematizar lo desoriginado (lo que no tiene origen) construye teoría sobre los modos en que se fundan siempre los inicios. (2017b:98–99)

La posición infantil desde la que se postula la novela puede inscribirse en la distinción que Julia Muzzopappa establece entre relatos de infancia e irrupciones de la infancia. Los primeros se caracterizan como «aquellas historias que se cuentan con personajes niños, sus relaciones con los adultos y el mundo, o de personajes adultos que evocan o regresan de diversos modos a episodios de su niñez» (17). Las irrupciones de la infancia son esos momentos en que la misma no se representa ni constituye un tema que forma parte de la historia, sino que se hace presente en la lengua:

Cuando la infancia irrumpe, algo pasa que impide, detiene o trastoca la narración, porque la lengua se enrarece y ese estado suspende las certezas, a veces, ya no se sabe quién narra, o bien, se desvanece el despliegue temático. Cuando la infancia irrumpe el discurso se sobresalta, porque retorna algo de su origen mudo, momento previo al que el hombre hace su entrada en el lenguaje. (58)

También Daniel Link ha pensado la infancia en términos de ficciones teóricas, las cuales reemplazan a los corpus de infancia o a sus evocaciones y recupera en su argumentación los clásicos desarrollos de Agamben y Schérer y Hocquengem, los primeros en plantear que la idea de infancia es de la misma naturaleza que la idea estética. Esta escapa a la razón al igual que no podemos pensar en el mismo sentido infancia y libertad. De allí que Link piense la infancia como falta y como la sucesión



de varias historias entre las que estaría «la infancia *queer*» (8). Desde ese lugar es que para Link pueden leerse las ficciones teóricas de infancia en Alejandra Pizarnik, Arturo Carrera u Osvaldo Lamborghini, para quienes la infancia funciona «como la máquina que produce el acontecimiento, y por lo tanto, la historia» (2).

Figuración, intensidad, ficción teórica, posición, irrupción. Modos de explicar la infancia en términos de una rareza que no figura sino que sugiere. En este punto sobresalen los planteos de Kathryn Bond Stockton referidos a la caracterización del niño *queer*. Su texto, *The queer child, or growing sideways in the twentieth century*, «criticado por no ajustarse a las formas tradicionales de acercarse a los estudios sobre la infancia, y mal comprendido como una defensa de que todos los niños son homosexuales» (Cortés:433), plantea que el niño *queer* crece linealmente y no avanza, y ese crecimiento en horizontal permite postular la niñez del homosexual en el tiempo.

La autora no plantea que todos los niños son homosexuales, sino que son *queer*, en el sentido de esa rareza ambigua en su marcha hacia la adultez y fuera de la su órbita. El título del texto, que incluye la palabra *queer*, obtura y dificulta su lectura y lo aleja del verdadero campo en el que pretende inscribirse, es decir, el de los estudios culturales.<sup>6</sup> Tal como sostiene Ana Cortés, si restituimos estas reflexiones al ámbito crítico correspondiente, descubriremos que el objetivo del texto es analizar

el lugar del niño y de la infancia en el imaginario de la modernidad, las perversiones que encierran dichos imaginarios y las metáforas al interior de las que los niños encuentran un escape a las constricciones impuestas a ellos por un mundo adulto del que son, a la vez, protegidos y excluidos. (435)

Al alejarse de las interpretaciones freudianas sobre el niño, Bond Stockton traza otra temporalidad a partir de la cual el sujeto que se halla en un lugar intermedio entre la adolescencia y la adultez y descubre o se reconoce homosexual, a su vez descubre que fue un niño gay ya que «ser un niño gay nunca es un hecho presente, sino más bien la resignificación de un espacio temporal ya lejano y perdido» (436). En su crecimiento hacia los márgenes o hacia los lados, «sideways», el niño imagina un futuro a través de la producción de ficciones que lo alejan de lo esperado para ellos. En este punto, lo *queer* alcanza a toda la niñez ya que los adultos miran a los niños en tanto seres extraños.

---

<sup>6</sup> Cortés se refiere a estas lecturas erróneas al reseñar los trabajos de Romesburg (2010) y Salomone (2009).



En el ámbito hispánico es Alberto Mira quien mejor ha recuperado los aportes de Bond Stockton. Así, por ejemplo, en su lectura de la autobiografía de Terenci Moix (2018), plantea que la futuridad del niño *queer* se aleja de la sociedad normalizada a través del contacto con otras ficciones, generalmente pertenecientes al mundo del cine o los musicales. Ese crecimiento hacia los lados le permite plantear una ficción de futuro que la sociedad le niega, porque tal como planteó Beatriz Preciado «la biopolítica es vivípara y pedófila» (2).

Esta figura de la negatividad extrema ha sido trabajada por Lee Edelman en lo que el mismo autor califica como un «polémico abordaje» (20), al declarar que

analizo en este libro la omnipresente invocación del Niño como emblema del valor inquestionable de la futuridad, y contra esta idea propongo el proyecto imposible de una oposicionalidad *queer* que se opondría a los determinantes estructurales de la política como tal, en otras palabras, que se opondría a la lógica de la oposición (20–21)

Lo polémico de la propuesta de Edelman es que no hay futuro para el niño *queer* o que está lejos, porque tal como señala el himno de la comedia musical *Annie* que el autor recuerda, «a la esperanza del Mañana, al futuro siempre/ le falta un día/ para llegar» (55).

Las ficciones que el proyecto de investigación que estamos desarrollando analiza ponen en duda esas hipótesis y demuestran que ya sea desde un crecimiento horizontal, desde la irrupción sorpresiva de voces que trastocan la historia o desde la emergencia de posiciones infantiles *queer* o incluso trans, existe un futuro para los mariconcitos.

## Bibliografía

- Barthes, Roland** (1975). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Barcelona: Paidós, 2004.
- . (1980). *La cámara lúcida*. Nota sobre la fotografía. Buenos Aires. Paidós, 2003.
- . (1987): *Incidentes*. Barcelona: Anagrama.
- . (2010). *Diario de mi viaje a China*. Madrid. Paidós.
- Bond Stockton, Kathryn** (2009). *The queer child, or growing sideways in the twentieth century*. Durham and London: Duke University Press.
- Cortés, Ana** (2016). «El niño *queer* o crecer oblicuamente en el siglo veinte, por Kathryn Bond Stockton». *Literatura y Lingüística* N° 34, 433–448.



- Bossi, Osvaldo** (2017). «Prólogo: La infancia sublevada», en Burgos, Juan Manuel y Theumer, Emmanuel, (comps). *Mariconcitos. Feminidades de niños, placeres de infancia* [en línea]. Córdoba, 8-10. Consultado el 24 de mayo de 2018 en <https://mariconcitos2017.wixsite.com/mariconcitos>
- Burgos, Juan Manuel y Theumer, Emmanuel** (Comps.) (2017). *Mariconcitos. Feminidades de niños, placeres de infancia* [en línea]. Córdoba. Consultado el 24 de mayo de 2018 en <https://mariconcitos2017.wixsite.com/mariconcitos>
- Edelman, Lee** (2004). *No al futuro. La teoría queer y la pulsión de muerte*. Barcelona: Egales.
- Fumis, Daniela** (2017a). «Posiciones infantiles, posiciones excéntricas. Apuntes para una lectura de *Las voces bajas*, de Manuel Rivas», en Gerbaudo, Analía (Dir.) *Cuarto Coloquio de avance de investigaciones del CEDINTEL* [en línea]. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 68-83. Consultado el 26 de mayo de 2018 en [http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL\\_documentos/Coloquio%20IV.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Coloquio%20IV.pdf)
- . (2017b). «Formas de la novela, infancia y oscuridad en *Una mala noche la tiene cualquiera*», *Telar* 19, 89–105.
- . (2017c). «Infancia y literatura en *Mi verdadera historia* de Juan José Millás». VI Congreso Internacional CELEHIS de Literatura. Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Link, Daniel** (2014). «La infancia como falta». *Cuadernos LIRICO* 11 [en línea]. Consultado el 21 de mayo de 2018 en <file:///C:/Users/prosperi/Downloads/lirico-1798.pdf>
- Mendicutti, Eduardo** (1982). *Una mala noche la tiene cualquiera*. Barcelona: Tusquets, 1994.
- Mira, Alberto** (2018). «El futuro frustrado: perspectivas sobre el niño queer en el cine». Conferencia en el IVAM, Valencia [en línea]. Consultado el 18 de mayo de 2018 en [https://www.youtube.com/watch?v=4CmzfeOP\\_ds&t=3535s](https://www.youtube.com/watch?v=4CmzfeOP_ds&t=3535s)
- Muzzopappa, Julia** (2017). *Irrupciones de la infancia. La narrativa de Silvina Ocampo*. Buenos Aires: Corregidor.
- Peralta, Jorge Luis y Lukasz Smuga** (2017). «Introducción. Hacia un hispanismo (todavía más) *queer*», en Mérida Jiménez, Rafael, Jorge Peralta y Lukasz Smuga (Eds.) «Dossier Entre otros/as. Perspectivas *queer* en el mundo hispánico». *Interalia* 12 [en línea], 11-20. Consultado el 21 de mayo de 2018 en [http://www.interalia.org.pl/en/artykuly/current\\_issue\\_201712.htm](http://www.interalia.org.pl/en/artykuly/current_issue_201712.htm)



- Preciado, Beatriz** (2013, 13 de enero). «¿Quién defiende al niñx queer?» [en línea]. Museu d'Art Contemporani de Barcelona. Consultado el 25 de mayo de 2018 en [https://www.macba.cat/PDFs/pei/BPreciado\\_La%20infancia.pdf](https://www.macba.cat/PDFs/pei/BPreciado_La%20infancia.pdf)
- Premat, Julio** (2016). *Érase esta vez. Relatos de comienzo*. Tres de Febrero: EDUNTREF.
- Romesburg, Don** (2010). «Review of Stockton, Kathryn Bond, *The Queer Child, or Growing Sideways in the Twentieth century*». H-Childhood, H-Net Reviews [en línea]. Consultada el 25 de mayo de 2018 en [http://www.h\\_net.org/reviews/showrev.php?id=29492](http://www.h_net.org/reviews/showrev.php?id=29492)
- Salomone, Frank** (2012). «Review Kathryn Bond Stockton (2009) *The Queer Child, or Growing Sideways in the Twentieth century*». *Childhood* 19.2, 282–283



## Las técnicas de la felicidad, los procedimientos del goce: Enrique Pezzoni y la traducción

CRISTIAN RAMÍREZ

IHuCSO Litoral – UNL / CONICET

Ramirez.cristiand@gmail.com; c.ramirez@conicet.gov.ar

### Resumen

El presente trabajo se desprende como avance de una investigación de doctorado titulada «Archivos y exhumación: Enrique Pezzoni, crítico, profesor y traductor (1946–1984)». En esta oportunidad se detiene en las intervenciones que Pezzoni realizó como *traductor* y, en este sentido, el trabajo traza una línea que intenta delimitar y clarificar algunas de las «operaciones» (cf. Panesi 1998) que Pezzoni ponía a funcionar en sus traducciones. La traducción como goce y como felicidad constituyen algunas de las recurrencias que se cuelan en las reflexiones acerca de esta actividad en boca de Pezzoni y en los «cuentos» (Gerbaudo 2017) que circulan en torno a él. Estas tres recurrencias, aunadas y retroalimentadas, parecen confluir y constituir la noción pezzoniana acerca de la traducción. Así, la hipótesis de este trabajo sostiene que en la práctica misma de la traducción Pezzoni configura una noción acerca de la actividad de traducir a medio camino entre una técnica y una intuición de lector/«creador» en línea con las discusiones que se retoman en el campo de los «estudios de la traducción».

*Palabras clave:* traducción / operaciones / reinención / lectura / creador





## Pezzoni múltiple

Crítica, docencia y traducción: actividades que encierran, cada una, un mundo diverso de agentes, instituciones, campos, operaciones e intervenciones. Crítica, docencia, y traducción son también un conjunto de actividades que, yuxtapuestas y mancomunadas, definen al multifacético Enrique Pezzoni «no sólo porque las practicó con éxito sino porque mostró la necesaria dependencia que existe entre ellas», afirma el editorial de la revista *Voces* (1991) en su novena edición, homenaje a Enrique Pezzoni. Son también, actividades que se retroalimentan en el devenir de sus prácticas y conforman un triple anclaje que permiten repensar las operaciones pezzonianas en la primera mitad del siglo pasado (Ramírez 2016) para describir y analizar el impacto que éstas tuvieron en el campo crítico-literario argentino. En esta tríada que conforman la docencia, la crítica y la traducción, ésta última no es una actividad menor si se la observa a lo largo de los años de producción activa de Pezzoni. Un rápido recorrido por su bibliografía (Di Natale 1989) nos permite señalar que tradujo un total de setenta y nueve textos de diversas lenguas. Veintidós desde el francés, treinta y nueve desde el inglés y dieciocho desde el italiano. Estas traducciones comenzaron a edad temprana y sus publicaciones circularon en diversas editoriales y revistas críticas. En general, cuando se trataba de artículos críticos, era la revista *Sur* la que se encargaba de las publicaciones. Pezzoni ingresó al grupo *Sur* en 1946 bajo la tutela de José Bianco y desde entonces participó en la revista no sólo como traductor sino también como jefe de redacción entre 1968 y 1970. *Sur* también albergó sus traducciones de poesía y algunos de los artículos críticos que luego recogería en *El texto y sus voces* (1986), único libro publicado por Pezzoni. Los textos traducidos en prosa, novelas en su mayoría, fueron publicados por Editorial Sudamericana, aunque no fue la única: Minotauro, Monte Ávila y Siglo XXI también se hicieron eco de sus traducciones. Una mención aparte merece Sudamericana por el hecho de que Pezzoni formó parte de ella como traductor y como asesor literario entre 1974 y 1989, año de su fallecimiento. Por su actividad de traductor, Pezzoni fue reconocido en 1984 por la Fundación Konex con un diploma al mérito.

En esta oportunidad, nos centraremos en las intervenciones de Pezzoni como *traductor*, en línea con otras presentaciones (Ramírez 2017a, 2017b) que intentan echar luz sobre diversos aspectos de las prácticas pezzonianas. Trataremos de dilucidar qué concepción sobre la actividad de traducción se desprende de las reflexiones de Pezzoni sobre ella, de la percepción de su trabajo como traductor



alrededor suyo, en el campo crítico, entre colegas y también del producto traducido y publicado. Así entonces, la traducción como goce y como felicidad constituyen algunas de las recurrencias que se cuelan en las reflexiones en boca del propio Pezzoni y en los «cuentos» (Gerbaudo 2017) que circulan en torno a él. Estas tres recurrencias, aunadas y retroalimentadas, parecen confluir y constituir la noción pezzoniana acerca de la traducción. En este sentido, la hipótesis de este trabajo sostiene que en la práctica misma de la traducción Pezzoni configura una noción acerca de la actividad de traducir a medio camino entre una técnica y un trabajo de lector/«creador» en línea con las discusiones que se retoman en el campo de los «estudios de la traducción». De esta noción acerca de la traducción podemos rastrear, al menos dos «operaciones» (Panesi 1998) que como traductor Pezzoni pone a funcionar.

La primera pregunta que se atina a hacer tiene que ver con un qué: ¿qué es la traducción para Pezzoni? La pregunta apunta a la búsqueda de una definición clara, cerrada y definitiva acerca de una práctica que históricamente ha sido enmarcada en diversas disciplinas y que ha sido conceptualizada de igual manera (cf. Berman 1989, Wilson 2004a, 2013; Venturini 2017). La búsqueda, entonces, de una definición de esta práctica en el lenguaje pezzoniano encuentra, al menos, dos vías que permiten reconstruir una conceptualización cercana a una definición: en primer lugar, el testimonio del mismo Enrique Pezzoni que reflexiona mientras traduce: tarea que, según Berman (1989), es inescindible de la experiencia de traducir; y los «cuentos» (Gerbaudo 2017) que habilitan otra vía para reconstruir una visión de esta práctica en manos de Enrique Pezzoni; en segundo lugar, el análisis descriptivo del producto traducido que permite observar algunas operaciones que el traductor pone en juego cuando opera con otra lengua.

### **La lectura: una traducción. La traducción: una lectura**

Detenerse en la primera de estas vías implica, necesariamente, analizar el texto «Sobre la traducción» publicado en el diario *La Opinión* en 1975 y republicado por la revista *Voces* en 1991, en la sección «Laboratorio del traductor» y en su edición homenaje al célebre profesor, crítico y traductor. En este artículo, Pezzoni desanda algunas líneas desde las cuales piensa la actividad de la traducción. Pensamientos que devienen reflexiones que son simultáneas a la práctica misma de traducir, práctica que denomina como «traducción creativa» (1991:8). La elección del



adjetivo no es casual e instala toda una concepción acerca del proceso de traducción como proceso de creación y producción que no remite necesariamente a la idea de pasaje, copia o imitación. Es interesante en este punto la oposición sobre la que se sostiene el ideal de creatividad, ya que en el vértice opuesto se encuentra la traducción «literal», aquella que reproduce sonidos y significados de la lengua original de manera «servil». El servilismo de una lengua hacia otra tiene aquí una concepción completamente negativa y opuesta al proceso creativo. Se pregunta Pezzoni: «¿A quién sirve, ante quién se humilla la traducción literal?» (8). La pregunta apunta directamente al corazón de la traducción llamada «palabra por palabra» que primó en las discusiones sobre la traducción durante siglos, desde Cicerón hasta San Jerónimo, desde Lutero hasta las traducciones españolas de los clásicos rusos a comienzos del siglo pasado (López Arriazu 2017). No exento de esta discusión, de esta disensión (Berman 1989) entre los partidarios de «la letra» y los partidarios «del sentido» y posicionado, entonces, del lado de la «traducción creativa», Pezzoni advierte que traducir es leer y afirma: «en materia de traducción literaria esta no puede ser sino creativa. Como lo es toda lectura de un texto» (9). El planteo de este parangón entre lectura y traducción nos lleva a recordar los planteos borgeanos en «Las versiones homéricas» (1932), ensayo en el que Borges cuestiona la existencia de la inferioridad de una traducción por sobre otra, trazando una línea de similitud entre traducción y lectura. Borges sostiene que ambas están sujetas a la reiteración y sucesión a las que son sometidas durante el acto de lectura y que siempre que leemos un mismo texto leemos otra cosa. Esta idea anula la noción de inferioridad de un texto por sobre otro, de una lectura sobre otra y aleja a los textos del adjetivo «definitivo» ya que «el concepto de texto *definitivo* no corresponde sino a la religión o al cansancio» (239). Cada lectura encuentra un texto nuevo y cada traducción también. Borges iguala la lectura de traducciones a cualquier otro tipo de lectura para salvaguardar a las primeras de las acusaciones acerca de la fidelidad o no en relación con el texto original. Pezzoni se mueve en la misma línea: las traducciones son una lectura más de un texto original, pero en otra lengua. Estas reflexiones de Pezzoni acerca de la diferencia entre la traducción creativa y la traducción servil también encuentra antecedentes en el ensayo borgeano de 1926 «Las dos maneras de traducir». Aquí, Borges afirma: «universalmente, supongo que hay dos clases de traducciones. Una practica la literalidad, la otra la perífrasis» (315). Creatividad y perífrasis, literalidad y servilismo, expresiones que sostienen dos tipos de operaciones opuestas con la lengua para definir la práctica de la traducción. Para Borges, será tarea del



traductor hallar la «verdad poética» y de «verter su original no sólo a las palabras, sino a la sintaxis y a las usuales metáforas de su idioma» (316) con la certeza de que traducir poesía no es traducir prosa y viceversa, aunque tenga para él que todo es traducible en igual medida. Para trazar esta diferencia entre prosa y poesía, Borges tiene en cuenta que el material con el que cuenta el traductor es la lengua, pero aclara que «allí el sentido de una palabra no es lo que vale, sino su ambiente, su connotación, su ademán». Pezzoni encamina su reflexión hacia el mismo lugar y afirma que no es sencillo recomendar qué tipo de lengua deberá usar el traductor, sobre todo en el español, donde debe atenderse a una amplia variedad lingüística. Así y todo, dice Pezzoni:

Yo no recomendaría la neutralidad absoluta (que parecería ser el ideal de los buenos traductores hasta no hace mucho tiempo). El mundo nos ha enseñado que los hombres somos muy distintos, pero también que hay una zona esencialmente idéntica en la base de todas nuestras diferencias. Creo que el traductor debe atreverse a usar la lengua de su comunidad, con todas sus peculiaridades pero fijándose un límite; no ha de llegar hasta el extremo en que la reinención se vuelva tergiversación y desplazamiento. (1991:8)

La *reinención* se yergue como operación pero fija un límite del que no debería moverse para no hacer decir al original lo que no dice. La buena traducción, entiende Pezzoni, es la que «lee el texto en otra lengua: la que no deja que el texto original se transparente por debajo de la versión y, sin embargo, alude constantemente a las sonoridades, a las visiones del mundo que surgían del texto original» (8). El límite a no cruzar se entiende como peligroso en la medida en que la *reinención* se encuentra en el centro entre los vértices creatividad/servilismo y lo excesivo de su práctica puede direccionarse hacia cualquiera de estos lados. Así, dice Pezzoni que traducir «una expresión elaborada en lengua coloquial no es reinención» y tampoco lo es «creer ver un sentido metafórico en una expresión corriente» (9). El mayor de los peligros, entiende Pezzoni, es trasladar de manera violenta un mundo a otro mundo distinto y el ejemplo que coloca es el cambio desde el tuteo al voceo de personajes originalmente franceses. Sostiene esta idea también en el debate con Ramón Alcalde, Luis Gusmán y otros para la revista *Sitio*, debate también recuperado por la revista *Voces* (1991) en el homenaje a Pezzoni. Allí comenta la inclusión del «vos» en boca de Molly por parte de Borges:



Por ejemplo, el «vos», el escandaloso «vos» que aparece allí, que obedece a ese ideal de mimetismo, pero que desde mis pautas de traductor creo que comete el error de desplazar la acción y la atmósfera del enunciado joyceano al ámbito rioplantense, donde es imposible esa visión joyceana del mundo. (1991: 22)

El ejemplo muestra la postura de Pezzoni traductor cuando habla de pautas que lo alejan de la intención de mimetismo que Borges le otorga a la traducción del monólogo de Molly. Ese mimetismo parece ser condescendiente con el límite que Pezzoni dice que no debería cruzar ninguna reinención. El mimetismo, en este caso, arranca un mundo para llevarlo a otro que se juzga como completamente distinto. Hay aquí una consciencia sobre el impacto de la traducción y una férrea defensa al cuidado del mundo original de donde ésta proviene. En su texto «Sobre los diferentes métodos de traducir», Schleiermacher (1813) reniega de dos modos de traducción que define por oposición pero que terminan siendo igualados cuando de resultados se trata. Schleiermacher habla de la «paráfrasis» y la «imitación». Acusa al primero de «expugnar la irracionalidad de la lengua, pero sólo de un modo mecánico» (20) como si los signos lingüísticos fuesen matemáticos; y, al segundo, de «doblegarse ante la irracionalidad de las lenguas» confesándose imposibilitado para poder reproducir en otra lengua «la imagen de una obra maestra» (21). Ante estas dos opciones, se pregunta sobre el verdadero camino que deberá recorrer el traductor que busca aproximar lectores a autores que no comparten la misma lengua y resuelve dos únicas posibilidades: o se acerca el lector al escritor; o, viceversa, se acerca el escritor al lector. Para Schleiermacher estas son las únicas opciones posibles. En el primer caso el traductor «se esfuerza por sustituir con su trabajo el conocimiento de la lengua original» (24) de la que carece el lector y aboga por comunicar la misma impresión, la misma imagen que él ha obtenido de la lectura original. En el segundo, el traductor lleva al escritor al terreno del lector y para su traducción imagina cómo éste habría hablado en la lengua a la que se lo traduce, para «hacerlos semejante a ellos» (25). Teniendo en cuenta estas dos posturas de Schleiermacher frente a la traducción y la negación de Pezzoni al traslado brutal que algunas traducciones hacen de un mundo a otro, cabe preguntarse por cuál de estos dos métodos se inclina Pezzoni desde «sus pautas de traductor». La respuesta parece deslizarse hacia la opción primera: el traductor deja al escritor tranquilo y acerca al lector hacia él. En este sentido, sabemos que Pezzoni avala el uso de la lengua de la comunidad del traductor fijando un límite, en pos de detener posibles tergiversaciones, aunque éste no sea el único propósito.



También existe la intención de resguardar las traducciones de ese traslado, de ese desplazamiento de mundos que juzga inapropiado. Así, apunta:

Por suerte cada vez más se ha perdido el temor al uso de regionalismos en la traducción, y se ha perdido el ideal de la lengua neutra. Pero usar regionalismos cuando desplazan el ámbito del enunciado, me parece escandaloso. Allí la operación de lectura y el pacto de lectura cambian de sentido. (1991:24)

Una vez más, una marca, un límite que debe tener presente el traductor y que tiene por objeto proteger el mundo de origen de la traducción. Así entonces, en sus operaciones como traductor, Pezzoni acerca el lector al escritor y esta operación de *reinención* que describíamos al principio debe resguardar el pacto de lectura entre quien traduce y el lector de traducciones. Pezzoni dirime esta cuestión en una suerte de compensación lingüística que juega siempre al límite, tal como lo hace la *reinención*. Afirma:

Traducir es un acto de elección continúa, y elegir siempre supone sacrificar algo (...) cuando elegís el «vos», creas una inmediatez mucho mayor que el «tú». Pero además, fatalmente estás trasladando un espacio a otro. En la situación «pacto de lectura-traducción», (que no olvidemos que funciona, es decir, cuando un individuo toma una traducción sabe que está leyendo una traducción, el «tú» funciona como una convención) está constantemente codificado en el ámbito traducción. Se pierde inmediatez, pero se tiene el saber de que se trata de una convención, precisamente porque es un hecho de traducción. Con el «vos» se gana en inmediatez pero se pierde una serie de espectros que están en el texto original. Generalmente lo que hace el traductor es trabajar mucho con el registro de lengua empleado, para que compense el «tú» y genere por otro lado la inmediatez. (25)

Lo extenso de la cita permite clarificar varias cuestiones: en primer lugar, reafirmar que a Pezzoni el traslado del escritor al lector no le parece una operación conveniente, habla de «escándalo» pero también de «fatalidad», toda una postura; en segundo lugar, muestra cómo el trabajo del traductor intenta compensar lingüísticamente la falta de «inmediatez» del texto traducido sin que se convierta en el mimetismo que le criticaba a Borges en su traducción de la última página del *Ulysses* de Joyce; en tercer y último lugar, la cita muestra que el esfuerzo del traductor debe estar puesto en una *reinención* controlada, atenta a estas



elecciones que menciona y a todas las salvedades en relación con el uso de la lengua del traductor. Así y todo, la operación de *reinención* no se detiene sólo en estos aspectos sino que implica un mayor alcance, en cuyos límites se incluye la revisión de otras traducciones. Pezzoni, tal como indica el discurso tradicional sobre la traducción (Berman 1989), coloca la experiencia sobre la práctica como ejemplo:

Quando yo traducía *Moby Dick*, revisé todas las traducciones existentes. La que hizo un equipo francés dirigido por Jean Giono es fluida, veloz, curiosa e insolente, como suelen ser las traducciones francesas. (...) En el comienzo mismo, Ismael dice «cada vez que en mi alma se posa un noviembre húmedo y lluvioso...» Giono y su equipo traducen: *Chaque fois que j'ai le cafard*, es decir, «cada vez que tengo la mufa». Ese me parece un ejemplo de reinención excesiva. (1991:9)

El ejemplo no sólo muestra que las reflexiones derivan de la práctica misma de traducir sino que también echa luz sobre una operación del traductor que tiene que ver con el análisis y el chequeo de otras traducciones, en otras lenguas, para encarar la propia. Esta operación, de amplio espectro y con espíritu crítico, recoge *otras* lecturas del texto original y posiciona al traductor primero como lector. En ésta cuestión, Pezzoni es insistente. En el marco del debate con Luis Guzmán, Ramón Alcalde, Guillermo Koop y otros, Pezzoni reitera: «no olvides que toda traducción es una lectura de un texto, entonces cuando lees una traducción, estás leyendo la lectura del texto. Es una serie de decisiones de lectura. Por eso, encimar traducciones es leer lecturas de un texto» (1991:27). El traductor es, primero y por sobre todas las cosas, un avezado lector de sus propias lecturas, que se convierten cada vez que se lee en traducciones, y de las demás lecturas que otros traductores/lectores puedan generar. Es interesante como Pezzoni no menciona ni en su artículo del diario *La opinión* ni en el debate de la revista *Sitio* la palabra «autor» y, en su lugar, prefiere la de «creador», ya sea para referirse al del texto original como al traductor. Esta elección no parece inocente si se tiene en cuenta el hilo de la reflexión acerca de la traducción creativa y sus implicancias. Quien traduce, crea. La ausencia de la noción de autor también contribuye a eliminar esta idea de la supremacía del texto original por sobre el texto traducido. Ambos son creadores y están, en todo caso, en igualdad de condiciones ante el trabajo con los recursos de la lengua. En este sentido, Paul Ricoeur (2005) señala una suerte de trabajo en conjunto entre quien escribe el texto original y quien lo traduce. Dice Ricoeur que «el autor delega en el traductor un poder por el cual éste está





autorizado a interpretar y reescribir el texto de partida» (5). Si bien en las palabras de Ricoeur sí señalan un autor original, éste aparece como el que cede, aprueba y otorga a otro ¿autor? el poder para que cree y re–escriba el texto original. Una *re–escritura* que es una nueva lectura del texto original. El lector se vuelve creador cuando esboza su lectura en otra lengua y así lo reafirma Pezzoni cuando escribe, ya hacia el final del artículo del diario *La opinión*:

¿Los problemas que aquejan al traductor? Dejo de lado los personales (desconocimiento de la lengua de la cual traduce, torpeza en el manejo de la propia, ignorancia de las realidades extratextuales a las que alude el texto). Los otros problemas son la falta de reconocimiento como creador de que es objeto el traductor. Y que se muestra en la parquedad con que se lo remunera (10)

No hay dudas para Pezzoni sobre el lugar del traductor frente a la traducción. La reflexión que va hilando, entonces, tiende a marcar insistentemente un proceso, que podríamos resumir así: primero se es lector, luego creador por una operación de *reinención* (que implica, además, una operación de chequeo de *otras lecturas*) y, finalmente, se vuelve a la posición de lector para descubrir una nueva lectura que pueda iluminar nuevamente el texto original o bien, la reciente traducción.

## La felicidad de la palabra

En «La traducción y sus discursos» Berman define a la traductología como la reflexión de la traducción sobre sí misma, a partir de su naturaleza experimental. Dicha definición implica, entre otras cosas, una reflexión sobre la práctica de traducción que se hace mientras se experimenta y no una mera teoría descriptiva, que analice y, posteriormente, rija la experiencia de traducir. En el marco de esta declaración de principios para la traductología, Berman ensaya diferentes «tareas» que a ésta le compete. Dichas tareas van desde un análisis histórico del campo de la traducción hasta uno de las tipologías que el mismo campo pueda arrojar. Puntualmente, la quinta tarea que se propone se centra en el traductor, básicamente en una reflexión sobre la figura del traductor, «el gran olvidado de todos los discursos sobre la traducción» (245) según Berman. Considerado como un «ser sin densidad, transparente, apocado» o, como un «hombre invisible» (Wilfert 2002:11), los discursos anteriores a la traductología no se detienen en su figura más



que para pensarlo como un mero puente de pasaje entre una lengua y otra. Este es el motivo por el que Berman señala la importancia de pensar en una biografía del traductor que nos permita conocer los orígenes del mismo en su actividad. No se trata de reconstruir su vida, aunque sí «saber qué lee, qué otras actividades tiene, además de la traducción, qué lenguas traduce, qué géneros literarios traduce habitualmente» (Wilson 2013:86). Si bien para Willson, esta quinta tarea no busca una biografía del traductor, al mismo tiempo no se puede escindir la vida personal de éste de la traducción. ¿Cuánto del recorrido biográfico y de las vicisitudes personales hay en una traducción? Los «cuentos» (Gerbaudo 2017) sobre la práctica pezzoniana nos ayudan a responder esta pregunta y a reconstruir otras operaciones que Pezzoni habilitaba a la hora de traducir.

Si la pregunta es cuándo un traductor se vuelve tal, Pezzoni atina una respuesta que, entre veladuras, parece indicar que lo hacemos desde el momento en que nacemos. Dice que «la operación de traducción es constante en el individuo humano» (1991:26). Se refiere, en este caso, a la traducción intralingüística, a la que le achaca «un hacer permanente». Esta traducción constante se superpone a la traducción extralingüística, aquella a la que se dedica quien tiene oficio como traductor. Desarrolla esta misma idea en su artículo «Malraux: el gran traductor», publicado en la revista *Sur* (1977) y recopilado luego para *El texto y sus voces* (1986). Se trata de unas palabras leídas durante el homenaje a André Malraux organizado por la Embajada de Francia en la 3era Feria Internacional del Libro en Buenos Aires, el 13 de marzo de 1977. Allí, Pezzoni afirma:

En realidad, todos somos traductores. Vivir en contacto con el mundo y con el mundo del arte es actividad de traducción permanente. Traducimos cuando caminamos por una ciudad desconocida. Traducimos cuando leemos el *Quijote* o una novela de Balzac, cuando miramos un cuadro del Renacimiento o una estatua prehelénica. Conformados por códigos lingüísticos, culturales, ideológicos, intentamos recuperar, entender, refutar o admirar los de otros tiempos (2009:342)

La traducción, entonces, es una actividad permanente e infinita y quien se dispone a apreciar el arte no puede escapar de ella; se vuelve, indefectiblemente, traductor. En «Sobre los diferentes métodos de traducir» Schleiermacher ya había realizado un planteo similar, antes de abocarse a la búsqueda de los métodos propiamente dichos. Así, dice que para hablar de traducción «ni siquiera necesitamos salir del dominio de la misma lengua» (21) e incluso, habla de



traducción cuando parafraseamos lo que dice otro en pos de iluminar zonas oscuras de su discurso. Por supuesto que Schleiermacher y Pezzoni diferencian claramente este tipo de traducción diaria, cotidiana, de la que todos somos parte, de aquella que se pretende profesional o, por lo menos, entrenada para el cruce entre dos lenguas. De todas formas, ninguna de las dos puede separarse la vida. Quizás, entonces, es necesario reformular la pregunta para ver cómo vida y traducción funcionan juntas: ¿En qué momento de la vida nace un traductor? Si hay una escena clara, en la que un traductor se visualiza comenzando, debe ser repuesta mediante una anécdota y el vasto terreno del relato oral y la anécdota era manejado con maestría por Pezzoni (Ramírez 2017b). La escena inaugural, de todas formas, la conocemos gracias a Jorge Panesi que en su texto «El traductor feliz» (1991) la evoca:

En mi familia éramos muy pobres —decía— y yo ahorraba las monedas del tranvía que todos los días tomaba para ir al profesorado. Las monedas que juntaba estaban destinadas a comprarle regalos a Raimundo Lida, que era mi profesor, y a quien yo admiraba mucho (me parece que en ese entonces, a los dieciocho años, estaba un poco enamorado de Raimundo, que soportaba mis regalos resignadamente y sin traslucir la perturbación que le causaban). En una de sus clases nos mandó a leer obligatoriamente un artículo en inglés para la lección siguiente. Un poco avergonzado, corrí a decirle que no me era posible leerlo porque no sabía inglés. Me respondió que tomara un diccionario y me pusiese a traducirlo, que tenía un fin de semana para la tarea. Y sacándole horas al sueño, traduje ese artículo. (1991:6)

Es interesante la anécdota por cómo se traza un parangón entre la falta material (la pobreza familiar, las monedas del tranvía que se ahorran) y la falta de conocimiento sobre una lengua (el inglés). Las anécdotas son un material recurrente en el itinerario pezzoniano y sus efectos son múltiples (Ramírez 2017b). En este caso, esta escena de iniciación recurre a una imagen sobre la pobreza material que, bien mirada, prepara el terreno para el anuncio de la falta lingüística, porque la traducción para Pezzoni comienza con una falta. Aunque la resolución del conflicto llega a buen puerto con relativa rapidez, la falta es una marca de iniciación en el camino de la traducción. De todas formas, no es éste el único aspecto que ilumina esta anécdota, sino también la felicidad del traductor que es ungido por su maestro, quien lo invita a traducir, a superar esa dificultad que menciona. El profesor que es admirado, el que recibe los regalos, lo pone en la senda de la



traducción con ese convite simbólico que es la superación del obstáculo lingüístico. La anécdota también une un episodio de la vida a la actividad de traducción y echa por tierra la disociación que se pueda proponer entre ambos aspectos. En la misma línea, Ana María Barrenechea (1991) ensaya otras escenas de iniciación en la traducción para Enrique Pezzoni. Consultada sobre cómo lo conoce, aclara que no fue su alumno pero que su nombre ya era conocido por ser «un alumno brillante». Dice Barrenechea: «se le auguraba un gran futuro y era, además, el preferido de María Rosa Lida por sus brillantes traducciones del griego y del latín. Desde esta época podemos remontarnos a Enrique como traductor» (2). Barrenechea ensaya otro comienzo, otro inicio (Said 1985) en la actividad; aunque no es el único:

De ese período es un dibujo que había hecho de María Rosa como Palas Atenea con todos los atributos de la diosa. Fijate que se puede encontrar ahí también el germen del traductor que comunica al mismo tiempo el deslumbramiento que le producía su profesora y su sabiduría y hace así una traducción, una transposición a otro código de la imagen de ella. En esta anécdota, además, se resumen una serie de sus características que luego explotaría más tarde. No era solamente un dibujo de un estudiante, era alguien que estaba haciendo una transposición entre códigos, alguien que estaba creando, en definitiva, en virtud de un talento decididamente excepcional. (2)

Como se puede observar en la cita, se retoma la idea de «creación» para hablar de traducción y se extiende el alcance de ésta hacia otras actividades que no tienen que ver estrictamente con el código lingüístico. En este caso, se trata del dibujo que se transforma en el medio mediante el cual se realiza la transposición de ese «deslumbramiento» que le provoca a Pezzoni su docente. Se trata de *otra* traducción que se coloca a la par de aquella que se realiza a diario y en todos los órdenes de la vida y de la traducción lingüística. En las anécdotas que se usan para reponer estas escenas iniciáticas podemos observar una serie de recurrencias: tanto la que recupera Panesi como la que recupera Barrenechea tienen un maestro como protagonista (María Rosa Lida y Raimundo Lida, respectivamente); además, en ambas hay una marca de admiración de Pezzoni, representada en cada caso mediante regalos y dibujos; por otro lado, también en ambos casos, se produce una traducción en el marco de esa relación con los maestros. La admiración se paga con traducción. La deuda (por lo enseñado, por lo aprendido) se paga con lengua.

Se marcan, entonces, tres inicios para Pezzoni en relación con la traducción: el de la superación del obstáculo que provoca la falta, el de las lenguas clásicas y el del



dibujo y la transposición. Cada uno de estos comienzos está íntimamente vinculado a la vida y también a lo que Panesi llama «felicidad corporal» (5). Para Pezzoni la traducción es vital, en la medida en que a la traducción se le pone el cuerpo y el cuerpo, a su vez, da batalla. Lo resume claramente Panesi, retomando las palabras de Pezzoni en lo que llama un axioma pugilístico y erótico:

Enrique Pezzoni repetía (...) para sintetizar la pasión de la crítica: «*la crítica literaria consiste en un cuerpo a cuerpo con el texto*». Esta es la frase de un traductor, porque concibe su faena como *agonística*: pelea, duelo, erotismo. El cuerpo del traductor pone el cuerpo de la lengua propia para sentir o pelear con el cuerpo de la otra. (6)

Aunque la puesta del cuerpo en estas batallas y las peleas con la lengua podrían indicar un agotamiento propio de cualquier enfrentamiento, la metáfora con la que Pezzoni se define como crítico y traductor parece referir lo contrario. Dice Barrenechea que recuerda que la traducción «no era una tarea que lo agobiara» y que «contra lo que pudiera parecer, traducir para él era un verdadero placer. Era una prueba a la que se enfrentaba con la naturalidad y la solvencia que da un conocimiento no sólo de las lenguas de las que traducía sino también (...) del español» (3). Panesi coincide en esta apreciación y sostiene que «traducir para Pezzoni era un refugio en medio de la inestabilidad de las lenguas» (4) y que, incluso, la traducción le servía como lugar para «serenarlo (en efecto, traducía por el placer de traducir y para escapar —curiosamente— de lo insoluble)» (5). En las palabras dedicadas a André Malraux Pezzoni, por su parte, habla de la traducción como «una experiencia fascinante» (341). Barrenechea rescata la cuota de humor que «hacía la tarea más grata» como una marca del goce de la traducción. Para Pezzoni no había agobio, a pesar de dejar entrever las dificultades que debe padecer un traductor por las pagas mezquinas y la escasez de tiempo con la que cuenta para la presentación de las traducciones. Dice en su artículo para el diario *La opinión*: «para ganarse la vida no puede sino acumular traducciones y reducir el tiempo que puede dedicarle a cada una. Yo he padecido en épocas de cesantías o renunciadas a mi profesión docente, esas premuras» (9). La vida, nuevamente, atraviesa el proceso de traducción y deja algunas marcas en el producto traducido. Dice Pezzoni: «a un personaje de Julien Green lo hago ponerse en el bolsillo del saco un «portafolios» (*portefeuille*: billetera)».

Para Pezzoni la traducción no siempre tuvo fines editoriales. En las diversas entrevistas a ex alumnos del Instituto del Profesorado «Joaquín V. González»



aparece una recurrencia: la actualización bibliográfica en las clases de Pezzoni era constante. Producto de sus viajes a Europa (la Feria del Libro de Berlín, por ejemplo) o de sus múltiples contactos en diversas academias europeas y estadounidenses, la bibliografía se mantenía en constante recambio y actualización. Como la mayoría estaba publicada en inglés o en francés, Pezzoni era el encargado de traducirlas para sus estudiantes. Lo dice Barrenechea también en la entrevista para el dossier de la revista *Voces*. Ante la falta de acceso, ante el obstáculo lingüístico que también él debió atravesar en sus días de estudiante, Pezzoni ofrece la traducción. Este no es un gesto menor y aparecerá posteriormente como una marca más de su *firma* (Derrida 1995) en el campo de los estudios críticos y literarios (cf. Link 1991, 2017).

Como mencionábamos al inicio, las actividades en las que se desempeñó Pezzoni eran múltiples, pero había principalmente tres: docencia, crítica y traducción. Una de las hipótesis para leer esta multiplicidad de intervenciones en el campo sostiene que Pezzoni practicaba las tres actividades en simultáneo y que éstas se retroalimentaban mientras se desarrollaban. Entonces, ¿qué aportes puede ofrecerle la traducción al Pezzoni docente? Podríamos ensayar una respuesta, de entre tantas, que se desprenden también de los «cuentos» de ex alumnos como de las clases recopiladas por Annick Louis (1999). La traducción le ofrece a la docencia el *error* como material de trabajo y como disparador de reflexiones. «Para un traductor es imposible no equivocarse» le señala Pezzoni a Jorge Panesi ante el desasosiego que le produce a este último la equivocación de los traductores. Dice Panesi: «se trata de una consigna, menos resignada que alegre (pues reconoce, como lo entrevistó Freud, que si hay un fondo en el lenguaje, éste pertenece al dominio del chiste): el que traduce sabe que cuenta, como aliada y traidora, con la equivocación del equívoco» (1991:4). La falta de agobio, la naturalidad de la traducción y la felicidad con que se encarán las traducciones dan cuenta de esta consciencia del error, pero la reflexión no se detiene sólo en este punto. Enrique Pezzoni potencia el error en la traducción convirtiéndolo en material para sus anécdotas, ese material del que se valía en todos los ámbitos, incluidas las clases. Así podemos verlo en la clase 14, del 2 de junio de 1988 (Louis 1999) en la que continúa sus reflexiones sobre Borges, puntualmente sobre «Tema del traidor y del héroe». En el marco de esta reflexión acerca de la deificación del sentido y la posibilidad de plantear un relato posible, que se cuente como relato, pero que ofrezca la posibilidad de un relato futuro, Pezzoni introduce un ejemplo desde su experiencia de traducción que tiene doble efecto: por un lado, contribuye a la



reflexión que plantea en la clase y señala el error como potencia del sentido y, por el otro, muestra el trabajo de traducir para sus estudiantes que mencionábamos más arriba. Dice Pezzoni:

Les voy a citar el texto de una traducción que corregiré a medida que lea; es una publicación hecha por una editorial pequeña y privada, hecha con excelente voluntad y que tomó el nombre ficticio de «Editorial Freeland» (...) con muy buena voluntad recoge una serie de escritos sobre Borges, pero las traducciones son absolutamente desopilantes, y entonces uno piensa: ¡qué extraño el fervor de algunas personas que se interesan por temas sobre los cuales lo ignoran absolutamente todo! (...) los errores a los que puede llegar un traductor son inconcebibles e imperdonables porque están marcando unas zonas de tremenda ignorancia, mientras que los errores que comete un autor son divinificados por los críticos porque ven modos de ser del sujeto, actitudes, posturas... En cambio, el pobre traductor se equivoca y dice: ¡bestia! ¡ignorante! Yo he sido traductor muchos años, sé lo que es esta terrible experiencia de andar sobre el filo de la navaja, a punto de cortarme más de una vez... (1999:54-55)

Como se puede observar en esta cita, hay una reflexión sobre el trabajo del traductor que elabora una defensa, pero también una crítica a la «mala traducción», aquella que aleja por completo el sentido del original. La clase sigue con un ejemplo clave:

Entonces, les decía que en esta traducción Macherey habla mucho de «La muerte y la brújula»; como el texto está traducido desde el francés, el cuento se convierte en «La muerte en La Boussole». ¿Por qué? Porque «boussole» quiere decir «brújula», cosa que ignora el traductor del francés; como además también ignora el cuento de Borges, supone que «Boussole» es el nombre de un lugar; entonces convierte «La muerte y la brújula» en «La muerte en Boussole», como si dijéramos «La muerte en Tapalqué» o «La muerte en La Salada». (55)

A continuación, Pezzoni continúa su reflexión a raíz de este error de la traducción para plantear cómo el cambio del objeto por el topónimo modifica el contrato de lectura y además, el sentido total del relato que, en su traducción del francés, se aleja por completo del original. Hay aquí dos lecturas del cuento de Borges, aunque una mediada por otra lectura desde una lengua extranjera. De esta





manera, como decíamos, Pezzoni usará también la traducción para enriquecer su faceta docente y su faceta crítica.

Señala Panesi en este sentido:

Con la indecencia involuntaria de la traducción (esto es, la incompetencia lingüística o cultural del traductor), la decencia de Enrique Pezzoni tenía una doble vertiente: una, ser implacable con su trabajo denunciando pedagógicamente sus propios errores (que por cierto lo obsesionaban de forma retrospectiva, y reírse de sí mismo; y la otra, transformar el error risible de las traducciones ajenas en anécdotas, suavizando así la carcajada hiriente que pueden provocar los errores del prójimo. Si traducir es una cuestión de matices, Enrique encarnaba el matiz que va de la maldad a la malicia: la malicia señala el error con inteligencia, la maldad nunca deja de condenar estrepitosamente, porque en el fondo se regodea con su propia incompetencia arrojada hacia los otros. (1991:7)

Marcar tanto el error propio como el del otro en el marco de las traducciones implica potenciarlo para reflexiones críticas o pedagógicas, según lo requiera el caso. Esta podría ser señalada como una nueva operación de parte de Pezzoni y en relación con el proceso de traducción. Se traduce conscientemente, a sabiendas de la posibilidad del error, incluso cuando se trata de errores derivados de las condiciones de producción de la traducción, como mencionamos anteriormente. El error, entonces, se vuelve productivo porque permite volver a revisar la lectura del texto fuente transformada en traducción. El error se puede detectar para corregir, pero también para mostrar que la traducción invisible o transparente (Wilson 2004) muchas veces no lo es tanto.

## **Un acercamiento a la traducción**

¿Cómo analizar una traducción? Dijimos al comienzo que existen dos vías que pueden colaborar para determinar las operaciones que Pezzoni pone a funcionar en sus traducciones, como así también una idea o concepción de la actividad. La primera de ellas se reconstruye por la propia voz pezzoniana que reflexiona mientras traduce y, además, incorpora los «cuentos» que otras voces exponen acerca de esta actividad en manos de Pezzoni; y, la segunda, reconstruye las operaciones mediante el análisis del producto traducido. Por esta última, la



pregunta del inicio. Múltiples pueden ser las respuestas: la traducción analizada en el lugar de origen del original, la traducción analizada en la cultura receptora, la traducción analizada a la luz del texto original o por fuera de él, la traducción analizada desde unidades temáticas, variantes de género y rasgos escriturarios, o la traducción analizada mediante el cotejo. En esta oportunidad plantearemos sólo algunos datos sujetos a análisis que surgen de un ejercicio de observación de algunos textos traducidos por Pezzoni. Un análisis riguroso implicaría, por ejemplo, el planteo de una hipótesis de lectura que pueda guiar el camino a lo largo de la traducción, ya sea con cotejo o sin cotejo del texto original. Además, un análisis de este tipo también implicaría señalar diversos procedimientos propios del traductor y que se desprenden del trabajo con la lengua del original y la de la traducción.

El traductor de un texto no sólo se encuentra en las operaciones que realiza con la lengua dentro del texto original que traduce o que crea, en términos de Pezzoni. El traductor también puede rastrearse por fuera del texto, anunciado en los datos de edición, debajo del título o mediante prólogos o notas que intentan iluminar alguna decisión de traducción. En la mayoría de los textos traducidos por Pezzoni hay una clara ausencia de estas notas, prólogos o advertencias al lector. La mayoría de las traducciones están «limpias» de estas marcas, aunque no todas. Veamos aquí un caso: en 1975, Editorial Sur publica *Viajes con mi tía* de Graham Greene traducido por Enrique Pezzoni. El original, *Travels with my Aunt*, había sido publicado un par de años antes, en 1969. Aquí ya tenemos un dato para observar: el título de la novela permanece intacto y la traducción que hace Pezzoni es directa en este caso. Recordemos que los títulos de los textos traducidos suelen ser fuente de análisis y, en muchos casos, de desasosiego por parte de los traductores que se debaten entre la presión del original y la adaptación a la cultura receptora (Willson 2004b:183). En este caso, Pezzoni resuelve una traducción fácilmente reconocible en el título original. De todas formas, en este texto, no es el único dato para observar. También aparecen aquí notas del traductor. La primera de ellas, es simplemente una nota de contextualización. La tía Augusta sostiene: «Yo vivía en Brighton por esa época y estaba muy interesada en los Fabianos» (25); el traductor, por su parte, escribe: «Fabianos: miembros o simpatizantes de la *Fabian Society*, organización creada en Inglaterra en 1884 para difundir gradualmente los principios socialistas». Más adelante, una nota en el mismo sentido: mientras Henry baja por las escaleras, escucha a una joven: «Peter no sabe hablar más que de críquet. Todo el verano con lo mismo. Siempre con esas Cenizas de mierda» (28). Pezzoni hace la salvedad en Cenizas y dice: «*Ashes* [Cenizas]: símbolo de la



supremacía porque luchan en los partidos de críquet, los equipos australianos en ingleses». Recordemos que Henry se encuentra en la casa de su tía con el paquete de cenizas de su madre, cremada pocas horas antes. La voz de la joven le recuerda que ha olvidado el paquete en la casa de su tía y el traductor salva este doble uso de la palabra «cenizas». En esta línea, un juego de palabras que en español pasa desapercibido, también es salvado por el traductor: «juego de palabras entre *cross* [cruz] y *doublé-cross* [traición]» (51). A lo largo del texto aparecen siete notas más del traductor, cada una de ellas en la misma línea que las aquí expuestas, es decir, datos de contextualización, palabras con doble sentido, palabras que carecen de una traducción directa o de una que se le acerque en el español, poemas y fragmentos de textos que Pezzoni decide dejar en inglés para luego traducirlos en las notas, etc. Otro dato observable en esta traducción de Pezzoni tiene que ver con los topónimos, patronímicos, nombres de calles, bares, restaurantes y hoteles que permanecen como en el original y no se aclimatan al idioma de recepción. Recordemos que Pezzoni realiza, en este sentido, algunas postulaciones sobre el alcance de la operación de *reinvención* que en general gusta de dejar estos nombres como en el original. En la entrevista de *Sitio*, así lo manifiesta: «a mí, como acto de elección en mi lectura, me gusta ese sabor extraño de los nombres propios, me gusta percibir la distancia entre ese espacio y el mío, el mío de lector empírico y no de lector inmanente del texto» (1991:27) y define, más adelante: «es una forma de acercarse al texto, a la extranjería del texto». Ese gusto, ese placer por la lectura que, recordemos, es una traducción, se concreta cuando se mantienen estos nombres extranjeros.

Otro caso, paradigmático en el recorrido de Enrique Pezzoni como traductor, es el de *Lolita*. Publicada originalmente en 1955, esta novela de Vladimir Nabokov fue traducida por Pezzoni para *Sur* en 1959 bajo el seudónimo de Enrique Tejedor. Lo primero que observamos en este caso es el seudónimo que el traductor elige para despistar a quienes desde ciertos juicios morales acusaban a la novela de ser un fomento a la pedofilia. La elección del nombre Tejedor no parece inocente, por lo que la acción del tejido implica: la idea de hilos, de tramas, de sentidos que se unen en una u otra dirección se asocia, con relativa rapidez, a quien traduce porque teje sentidos entre una lengua y otra. En cuanto a la traducción del texto, si hacemos un cotejo, encontramos algunos detalles en las elecciones que Pezzoni hace como traductor. Por ejemplo, uno de los apartados del texto original comienza así: «I was born in 1910 in París». Pezzoni resuelve la traducción obviando el lugar de nacimiento del personaje: «Nací en 1910». Este dato tampoco se repondrá como tal



en las líneas que siguen, aunque se deja entrever por los lugares geográficos que se mencionan y las frases en francés que también se incluyen. En otro pasaje, el escritor habla de sí mismo en tercera persona pero Pezzoni hace caso omiso a esto y traduce en primera, como a lo largo de todo el texto: «Annabel was, like the writer, of mixed parentage: half-English, Half-Dutch, in her case/ como yo, Annabel era de origen híbrido: medio inglesa, medio holandesa».

En estas pequeñas observaciones podemos rastrear cómo se produce la *reinención* que propone Pezzoni para acercar el lector al autor. Por supuesto que el análisis puede ampliarse todavía más, por ejemplo, hacia uno que revise los títulos de las traducciones pezzonianas para ver qué operaciones allí se producen; otro podría apuntar a las escasas notas que aparecen en las traducciones e hipotetizar a qué se debe esta ausencia; otro análisis o estudio podría revisar el impacto de las traducciones de Pezzoni en los catálogos de las editoriales a las que pertenecían; otro, por ejemplo, podría centrarse en las derivas de las obras traducidas en el campo argentino y en el lugar que ocupó el escritor traducido por Pezzoni en el campo literario.

Múltiples son las posibilidades para encarar las intervenciones de Pezzoni en cualquiera de los ámbitos en los que se desempeñó. Aquí nos ocupamos de sólo un aspecto, la traducción y, a su vez, recortamos dentro de la traducción, otro aspecto todavía menor para pensar el trabajo pezzoniano: algunas «operaciones» claves en el marco de sus lecturas como traductor. Estas operaciones, en conjunto con otras que se desprenden de su actividad docente y de crítico contribuyen a delinear las intervenciones que se reconocen como parte de la *firma* de Enrique Pezzoni en el campo crítico argentino.

## Bibliografía

**AA.VV.** (1991). «Editorial». *Voces* 9(1).

**Barrenechea, Ana María** (1991). «Entrevista: traducir para él era un verdadero placer». *Voces* 9(2-3).

**Berman, Antoine** (1989). «La traduction et ses discours», *Meta* 34(4), 672-679. Traducción de Lucía Dorin. Mimeo.

**Borges, Jorge Luis** (1926). «Las dos maneras de traducir», en *Textos recobrados (1919-1929)*, 313-317. Buenos Aires: Emecé, 2007.



- . (1932) «Las versiones homéricas», *Discusión. Obras Completas. Tomo 3*, 258–265. Buenos Aires: Sudamericana, 2011.
- Derrida, Jacques** (1995). *Mal d'Archive. Une impression freudienne*. París: Galilée. Traducción de Paco Vidarte.
- Di Natale, Juan** (1989). «Bibliografía». *Filología* 1–2, año XXIV, 27–40. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires..
- Gerbaudo, Analía** (2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura: 1984–1986*. Santa Fe/Buenos Aires: UNL/UNGS.
- Gerbaudo, Analía** (2017). «Derrida y Bourdieu, juntos (¿a pesar de todo?)» 1er. Coloquio *La resistencia a la teoría: literatura, escritura, lectura*. La Plata: UNLP. En prensa.
- Joyce, James y otros** (1981). «Molly por Joyce, Borges, Pezzoni y Alcalde», *Sitio 2*, Buenos Aires, 1991.
- Link, Daniel** (1991). «El intelectual, el maestro». *Dossier «Enrique Pezzoni: al pie de la letra»*. *Babel. Revista de libros* 22, 5.
- . (2017). *La lectura: una vida...* Buenos Aires: Ampersand.
- López Arriazu, Eugenio** (2017). «Dossier La traducción editorial: Poetas, autores, traductores: el caso de Poesía rusa del siglo XX de la Biblioteca Básica Universal, CEAL, 1970», *El taco en la brea* 4(5), 273–288.
- Louis, Annick** (1999). *Enrique Pezzoni, lector de Borges. Lecciones de literatura 1984–1988*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Panesi, Jorge** (1998). «Las operaciones de la crítica: el largo aliento», en Alberto Giordano y María Celia Vázquez, compiladorxs. *Las operaciones de la crítica*. Rosario: Beatriz Viterbo, (9–22).
- Pezzoni, Enrique** (1975). «Sobre la traducción». *Voces* 9, 8–9, 1991.
- . (1986). *El texto y sus voces*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2009.
- Ramírez, Cristian** (2016). «Apuntes sobre un proyecto: Enrique Pezzoni: crítico, profesor y traductor (1946–1984)». *III Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL*, 133–146. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. E–book.
- . (2017a). «Enrique Pezzoni en *Los Libros*: hacia la consolidación de la firma». *V Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. E–book. En prensa.
- . (2017b). «*La anécdota como disparador*: Enrique Pezzoni, performance, oralidad y escritura». *Centro de Letras Hispanoamericanas (CELEHIS)*. Mar del Plata, Buenos Aires. En prensa.



- Ricouer, Paul** (2005). *Sobre la traducción*. Buenos Aires: Paidós. Traducción de Patricia Willson.
- Said, Edward** (1985). *Beginnings. Intention and Method*. New York: Columbia University Press.
- Schleiermacher, Friedrich** (1813). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. Madrid: Gredos, 2000. Traducción De Valentín García Yebra.
- Venturini, Santiago** (2017). «Dossier: la traducción editorial. Presentación», *El taco en la breca* 4(5), 246–256.
- Wilfert, Blaise** (2002). «Cosmópolis y el hombre invisible. Los importadores de literatura extranjera en Francia, 1885–191», 2007. Traducción de Gabriela Villalba. Mimeo.
- Willson, Patricia** (2004a). «¿Especular o describir?», *Otra Parte* 4, 8–11.
- . (2004b). *La constelación del Sur*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- . (2013). «La traducción y sus discursos: apuntes sobre la historia de la traductología» *Exlibris* 2, 82–95.



# **Las puestas en escena del autor. Las autopoéticas en la construcción del proyecto autorial de Benjamín Prado**

MARÍA JULIA RUIZ

UNL – CEDINTEL

july\_77@hotmail.com

## **Resumen**

Nuestras investigaciones sobre la obra de Benjamín Prado han estado vinculadas a diferentes procedimientos de manifestación autorial: autopoéticas, autoficciones y meta-ficciones. En nuestra tesis doctoral hemos profundizado en las autopoéticas, entendidas como procedimientos de puesta en escena del autor. Esta puesta es abordada desde un paradigma teórico amplio que media entre el análisis del discurso y el sociológico de la literatura: desde esta perspectiva, perseguimos en las autopoéticas de Prado las imágenes de autor que se construyen en la obra. La lectura de estas imágenes puestas en perspectiva con aquellas surgidas fuera de la obra (la aparición del autor en intervenciones públicas) delinea una(s) postura(s) de autor. Esta categoría, presentada por Viala (1993) y teorizada por Meizoz (2007) establece una lectura dual del objeto–autor, el cual se construye en su obra y fuera de ella como sujeto, pero más propiamente como proyecto (Zapata 2008).

Esta intervención es un resumen de las ideas centrales planteadas en la tesis doctoral, del proyecto de investigación CAID 2017 «Figuraciones de infancia en la literatura española contemporánea: laboratorios de escritura, emergencia de lo queer» dirigido por el doctor Germán Prósperi.

*Palabras clave:* puesta en escena / postura / autopoética / proyecto autorial / Benjamín Prado





La vuelta del autor, tanto a las páginas literarias como a las agendas de investigación contemporáneas, manifiesta una de las problemáticas centrales sobre el sujeto en el siglo XXI. La misma pertenece a todos los ámbitos teóricos de las ciencias humanas y sociales y exige una revisión, una problematización, un abordaje múltiple.

Este sujeto que regresa adopta nuevas formas de expresarse, de relacionarse y de posicionarse no sólo en sus textos sino en el mundo real: figura que, ponderada y olvidada en el tiempo, muerta y resurrecta, exige una determinada postura de parte de quien la mire. Lectores e investigadores reciben el concepto de *autor* según una convicción interna; es decir, lo adoptan de una manera determinada: los lectores como una estrategia del discurso o una manifestación del escritor real y los investigadores de la tradición teórica a la cual adscribimos como una mixtura de estas dos instancias.

La pregunta inicial versa sobre cómo abordar este concepto errático de *autor* que se compone en un cincuenta por ciento de lenguaje y en un cincuenta por ciento de realidad, mitad hombre y mitad simulacro, mitad sujeto y mitad discurso. El marco teórico que ensamblamos busca dar respuesta a esta pregunta mediante las metáforas escénicas, aquellas que permiten indagar en los procedimientos de puesta en escena del autor como parte de la construcción de un proyecto autorial.

Nuestra tesis busca analizar el proyecto autorial de Benjamín Prado a través de las imágenes y posturas de autor que emergen en sus autopoéticas. La hipótesis central de la investigación es que el proyecto autorial de Benjamín Prado condensa una serie de procedimientos textuales y comportamentales de puesta en escena y de construcción del autor.

A partir de esta hipótesis y a modo de pregunta y respuesta —como hiciera Meizoz en el prólogo de su libro *Posturas literarias* (2007) a través de la construcción de dos personajes o *posturas* de sí mismo, «el investigador» y «el curioso»— intentaremos desmontar el andamiaje categorial que nos que acompaña, para dar cuenta de sus usos y alcances en la investigación. Cada concepto se vincula con el anterior y con el precedente, generando un entramado teórico recursivo que tiene como finalidad acercarse al análisis de la figura autorial en sus diversas manifestaciones.

### **¿Por qué *Proyecto autorial*?**

Porque este concepto —propuesto por Juan Manuel Zapata (2011) y heredero de los aportes de José-Luis Díaz, Alain Vaillant, Jerome Meizôz y Dominique Maingueneau— permite aunar los análisis discursivos de la obra de un autor con la pers-



pectiva sociológica de la literatura. La noción de proyecto autorial se elabora desde «una teatralización de la figura del autor en la que participan no sólo ese personaje que firma la obra, sino las diferentes instancias que componen la vida literaria» (42). En otras palabras, es el resultado de una serie de posicionamientos del autor a lo largo de su trayectoria; posicionamientos que se evidencian tanto en el hacer discursivo (en la propia obra) como en las manifestaciones sociales circundantes a ese hacer (en aquello que rodean esa obra). El concepto de proyecto de autor es «un intento por superar la división entre las aproximaciones internas y externas del hecho literario» ya que «permite describir los fenómenos concernientes a las realidades estéticas como parte de un sistema de relaciones entre los actores e instancias que intervienen en el proceso de producción, difusión y legitimación de la práctica literaria» (48).

Esta categoría brinda un marco global para la lectura de una trayectoria de autor en sus vaivenes y fluctuaciones en la escena literaria, ya que «permite analizar bajo el concepto englobante de *proyecto*, las diferentes posturas autoriales desplegadas»; es decir, «las constantes y variables de los diferentes escenarios autoriales desplegados en el conjunto de la carrera» (49). Así entendido, el proyecto autorial es «un mecanismo o serie de estrategias empleadas a lo largo de una trayectoria» (49) y permite «un estudio sistemático de la función–autor» (48), el cual

se ejecuta en tres movimientos inseparables: 1) los modos de inscripción de la «presencia autorial» tanto en los textos: novelas, poesías, teatro, etc., como en los paratextos: correspondencias, autobiografías, prefacios, manifiestos, etc. 2) las situaciones de enunciación de dichos discursos en tanto manifestaciones de una posición particular en el campo literario y 3) la recepción y modos de circulación de éstos. (48)

La obra de Benjamín Prado puede leerse entonces como un proyecto autorial, ya que no sólo está cargada de estrategias de autofiguración y posicionamiento, sino que también atraviesa los «momentos» o las «etapas» de toda carrera de autor descritas por Jacques Dubois: emergencia, reconocimiento, consagración y canonización (Zapata 2011:54).

En el primero de esos momentos, la *emergencia* o el *querer ser literatura* «el aspirante al estatuto de autor realiza sus primeros pasos en la vida literaria y empieza a definir su proyecto autorial», proyecto que viene acompañado de la elección de una «identidad imaginaria, de un primer rol que elegirá entre las escenografías autoriales ya existentes» (54). En esta etapa inaugural, el reconocimiento del aspirante es restringido y por ello suele «asociarse con aquellos que, como él, se en-



cuentran en una situación homóloga en el campo»; de ahí que «las instancias que intervengan en esta etapa sean, por lo general, los salones literarios, los cenáculos, las escuelas o corrientes literarias en emergencia y las pequeñas revistas de difusión restringida» (54).

En el segundo momento, el *reconocimiento* o el *ser literatura*, es cuando el aspirante adquiere estatuto de autor mediante sus primeras publicaciones: en esta instancia los editores y las editoriales intervienen en su inserción en el campo. Asimismo, el flamante autor que se encuentra por primera vez confrontando al público y a los medios de comunicación «se ve obligado a exponer su identidad imaginaria al examen público, lo que acarrea, por lo general, la necesidad de reevaluar y reacomodar su primera identidad escenográfica» (55).

El tercer momento es la *consagración* o *hacer parte de la «gran literatura»*: en esta etapa se plantea «el paso hacia la madurez literaria, hacia una identidad social ya instaurada y, por lo tanto, menos movible» (55). Aquí intervienen la crítica, los premios literarios y los medios de reconocimiento del autor, entidades que se valen de algunas estrategias autoriales propias de este momento: publicación de las obras completas, redacción de autobiografía o memorias, liderazgo de un grupo o movimiento literario (56).

Finalmente, la cuarta etapa es la *canonización* o *convertirse en modelo literario*. Ésta se encuentra atravesada más que nada por el ingreso a las instituciones educativas, a los planes de estudio, ya que éstas se dedican a la reproducción del canon, las normas y los valores del campo literario (56). A través de estas cuatro etapas propuestas por Dubois es que puede realizarse un estudio del proyecto autorial de Benjamín Prado como parte de la trayectoria de un autor en su producción e interacciones con los medios e instituciones literarias.

Reiteramos que el universo conceptual de esta tradición teórica se presenta en forma circular, ya que cada concepto explica el siguiente y cada uno es, asimismo, el resultado del precedente. De esta forma, no puede entenderse la construcción del proyecto autorial sin la noción de posicionamiento, y esta última necesita la noción de postura y la postura precisa del concepto de imagen de autor. Así, el proyecto autorial (origen, deseo y finalidad del autor) es la conclusión de una serie de posicionamientos autoriales, posicionamientos que pueden leerse como «posturas»: estrategias de autorrepresentación del autor que buscan un determinado lugar en la escena literaria.



## ¿Por qué *Posturas*?

Porque la categoría de postura permite conjugar imágenes de autor provenientes tanto de las obras como del medio en el cual éstas se producen. En la confluencia de estas imágenes es donde se erige la postura como una forma de posicionamiento, una manera de instalarse en la escena literaria: no en vano, Meizoz define la postura como «la manera de ocupar una posición en el campo» (2007: 2). Esta definición tiene su precedente en Alain Viala, quien la entendía como una «estrategia literaria»:

Existen diferentes maneras de asumir o de ocupar una posición; se puede, por ejemplo, ocupar, de una manera modesta, una posición ventajosa, o se puede ocupar, con mucha pompa, una posición modesta. En ese sentido, utilizaremos pues la noción de postura (la manera de ocupar una posición) (...) Al relacionar [la] trayectoria [de un autor] con las diversas posturas que allí se manifiestan (o con la continuidad de una misma postura) —y que, por decirlo de alguna forma, constituye la «marca» específica de un escritor, esa propiedad que lo distingue y que le atribuimos a los que mejor se destacan) se descubre la lógica de una estrategia literaria (Viala, «Eléments de sociopoétique», pp. 216–217). (2007:2)

De este modo, la postura también puede pensarse como parte de las estrategias autoriales que apuntan a la construcción de una identidad a través de las singularidades de un autor: elecciones, decisiones, modos de adoptar o generar imágenes de sí (estilo, género, tono, entre otras). La diferencia entre las definiciones de Viala y Meizoz es que en la de Meizoz la postura no es sólo una estrategia discursiva sino también una operación «socio-poética», la cual engloba elementos del medio social con las decisiones autoriales que construyen una poética particular.

Las imágenes de autor que construyen las posturas emanan, como decíamos, no sólo del discurso literario (las obras) sino también del entorno social (apariciones en los medios, presentaciones de libros, entrevistas, lecturas, premiaciones). Las mismas son abordadas por una serie de autores (Maingueneau, Amossy, Meizoz, Zapata, Gramuglio, Premat, entre otros) que, si bien entre sus definiciones se pueden encontrar diferencias, coinciden en el factor «visual» del término, en la «imagen» como representación, figuración o mostración. Devenida de la retórica a través de la noción de *ethos* y a mitad de camino entre el análisis del discurso y la sociología de la literatura, esta imagen se presenta como «el resultado de la confrontación entre la imagen de autor que genera la obra y la imagen de autor que



generan los discursos que se construyen en torno a esta» (Amossy 2014:21). Puestas en perspectiva a lo largo de una trayectoria, de una carrera literaria, estas imágenes son las que despiertan determinadas posturas, aquellas que operan como «palanca de posicionamiento» en la escena, combinando al sujeto de carne con el sujeto de papel.

Meizoz redefine constantemente su objeto en la búsqueda de lograr mayor claridad y eliminar posibles ambigüedades del término:

Por postura entiendo algo que es común a todos los escritores (y a todos los artistas en general), algo que se encuentra ligado a su propio estatuto: una manera de enfrentar, en su sentido literal, de adoptar una figura (buena o mala) frente a las ventajas y desventajas de la posición ocupada en el «juego» literario o artístico. Todo autor manifiesta una postura, ya sea conscientemente o no (...). Sin embargo, la postura solo adquiere su verdadera significación en relación con la posición que el autor ocupa en el espacio de posiciones literarias posibles en un momento determinado del campo. De ahí que no debamos contentarnos con la sola descripción de los elementos más visibles o puramente cosméticos de una postura, como si se tratara únicamente de una puesta en escena intencional. (2007:5)

A partir de esta cita es importante aclarar que ninguna de estas imágenes devenidas posturas serían tales si no contáramos con dos factores determinantes: el cronotopo en el cual el autor transita en su construcción de sí y el posicionamiento o su puesta en escena.

### **¿Por qué *puesta en escena*?**

Porque es en la puesta en escena del autor donde pueden encontrarse los mecanismos de construcción de una identidad literaria. Las metáforas teatrales no son elementos que manifiesten representaciones superficiales o espectaculares del autor, sino que permiten hablar de una «fabricación que implica un proceso identitario» (Meizoz 2007:29). De esta forma, la dimensión escénica nos sirve para pensar —junto a Paul Valéry— cómo «Escribir, es entrar en escena» (Meizoz 2016:253).

Todo el mapa categorial que se aborda en la presente tesis está pensado desde esta dimensión escénica como propia del quehacer literario, motivo por el cual todas las estrategias de figuración del autor implican una puesta en escena del mismo. La metáfora espectacular expone al autor como una especie de «actor» mode-



lador de sí mismo, a la vez que deja ingresar lo mediático en los estudios sobre literatura: según Meizoz, «la dimensión escénica es consustancial a la actividad literaria» (2016:262).

Dentro de la puesta en escena, las *escenas* son dispositivos de lectura que evidencian la construcción autorial: imágenes en movimiento de un autor que se representa a sí mismo dentro de su obra y alrededor de ella. Dichas escenas son pura potencia: para que haya efectivamente construcción de autor (y con ella posturas, posicionamientos y proyecto), se debe realizar el pasaje de la *escena* a la *puesta en escena*. En ese pasaje se incluyen las imágenes en movimiento del autor, pero instaladas en un determinado espacio, en un escenario concreto: la *escena literaria* es el lugar de convergencia de las obras y su universo colindante, donde un autor puede crearse a sí mismo proyectando diversas imágenes que, leídas en consonancia y a lo largo del tiempo, pueden constituir el proyecto autorial.

La utilidad de la metáfora escénica se explica también en la importancia que José-Luis Díaz (2009) brinda a las instancias mediáticas que atraviesan a los escritores: la aparición en los medios, en las redes sociales, en las instituciones literarias y sus mediadoras; en resumen, en todos los circuitos que rodean a la obra. Además de las instancias mediáticas, Díaz hablará de las *escenografías autoriales*, las cuales son modelos o «plantillas» de autor disponibles en el tiempo para que los escritores en construcción seleccionen y personalicen. Figuras como el escritor bohemio, el filósofo, el romántico, el clásico forman parte del repertorio de estas escenografías o posturas de autor elaboradas en el tiempo y dispuestas para la adopción del escritor en formación. Este concepto resulta relevante no sólo por la metáfora escénica que manifiesta, sino porque, para Zapata, el proyecto autorial será el resultado de la sumatoria de las posturas literarias en consonancia con las escenografías autoriales disponibles: espacio de posibles, de imágenes, de tomas de decisión y de posición que se juegan en la elaboración de un autor.

### **¿Por qué autopoéticas?**

Porque estos textos son espacios privilegiados de representación autorial, la cual se manifiesta a través de una serie de imágenes de autor surgidas de los textos y del entorno. Con su dominio borroso y sus límites difusos, las autopoéticas permiten realizar una lectura que atraviesa los géneros discursivos en busca de la construcción del autor en su puesta en escena. Esta superación genérica tiene que ver con el propio estatuto de las autopoéticas, las cuales son consideradas textos ambi-



guos, ambivalentes, de poca especificidad, sin reglas determinadas: prácticas escriturarias a las que un autor recurre no sólo para indagar o explicar los procesos creativos sino también para ponerse en escena. Consideradas como una «clase textual» (Casas 1999), una «manifestación de la conciencia autorial» (Zapata 2010), un «género particular» (Badía Fumaz 2015), un «gesto o práctica» de elaboración de imágenes de autor (Lucifora 2015) o una «confluencia de géneros» (Fernández Urtasun 2000), las autopoéticas se presentan como un espacio propicio para la construcción del autor, un lugar de privilegio donde ponerse en escena. Esta categoría es definida por Arturo Casas como

una serie abierta de manifestaciones textuales cuando menos convergentes en un punto, el de dar paso explícito o implícito a 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. (210)

Zapata vincula estos postulados de Casas con la «manifestación de la conciencia autorial» (2010:11), la cual se ejerce en la mixtura de los pactos de lectura (pacto lírico en vinculación con el pacto crítico) y en la reconfiguración de la posición del escritor de acuerdo con esos pactos. Lucifora aúna las propuestas de ambos teóricos para pensar.

Por un lado, las autopoéticas como espacio de construcción, de armado de una figura de escritor, funcional a un proyecto literario y a un espacio definido en el campo intelectual (Zonana); por otro, el estudio de estos textos desde sus particularidades textuales (como el contenido, los formatos y las estrategias) y contextuales, en función de una obra literaria y de un espacio público definido (Casas). (2012:290)

De esta forma, define a las autopoéticas «como una práctica discursiva fundamental para el posicionamiento del escritor en su campo intelectual», práctica que le permitirá «articular una imagen de sí mismo y de su quehacer en relación con la tradición literaria, con sus pares generacionales y con el espacio social en el que se inserta» (2012:290). Desde estas perspectivas, consideramos las autopoéticas como dispositivos de lectura, como corpus y como espacios de construcción del autor. A través de estos espacios podremos indagar el proyecto autorial de Benjamín Prado, aquel que se configura no sólo por las elecciones poéticas del autor sino también por su interacción con el medio, con las instituciones circundantes y a través de las diferentes etapas o momentos de su formación como escritor.





### ¿Por qué *Benjamín Prado*?

Además de los motivos personales, aquellos que se basan en cuestiones subjetivas imposibles de explicar (¿por qué me gusta una cosa? ¿Por qué me conmueve?), la obra de Benjamín Prado se presenta como un ejemplo interesante para abordar las construcciones de autor en todas sus perspectivas: los conceptos de imagen, postura, posicionamiento y proyecto autorial (los principales en nuestro estudio) pueden leerse claramente en la puesta en escena que se manifiesta en los textos autopoéticos de Prado. De esta forma, se ejecuta no sólo un proyecto de obra sino también un proyecto de autor, aquel que atraviesa las etapas enunciadas por Dubois y persigue una posición singular en la escena literaria. De acuerdo con estas etapas, en la primera fase, la de la emergencia, encontramos imágenes de Prado como «aprendiz», aquellas surgidas de la autopoética *A la sombra del ángel. Trece años con Alberti* (2002) y de la serie de poemas *Lo que canté y dije de Rafael Alberti* (2004). En la segunda fase, la del reconocimiento, encontramos las imágenes de «compositor» junto a Joaquín Sabina en las autopoéticas *Romper una canción* (2009) e *Incluso la verdad* (2017), las de «aforista» en sus tres volúmenes de compilación de aforismos *Pura lógica* (2012), *Doble fondo* (2014) y *Más que palabras* (2015) y las de «ensayista» en la autopoética *Siete maneras de decir manzana* (2000). En la tercera etapa, la de la consagración, encontramos la imagen del «poeta» legitimado con la publicación de *Acuerdo verbal. Poesía completa 1986–2014* (2018). La cuarta fase, la de la canonización, todavía no ha sido cumplida en el proyecto autorial de Prado; no obstante, el estudio realizado pretende poner en circulación esta obra en las agendas de investigación hispanistas y asimismo en las instituciones educativas, aquellas interventoras en la construcción del canon y reproductoras del mismo.

Nuestras investigaciones sobre la obra de Benjamín Prado han tomado diversos rumbos desde que nos hemos abocado a brindar aportes críticos sobre la misma. Atravesando los géneros y las categorías, hemos propuesto distintos abordajes que permiten establecer una mirada plural sobre una obra —hasta el momento— no incluida en las agendas de investigación crítica de la literatura española contemporánea. Esos diversos abordajes han pretendido denunciar la zona de vacancia que esta obra presentaba, a la vez que exponer diversas puertas de acceso a una serie de textos caracterizados por la diversidad y la pluralidad dentro del propio sistema.



## Bibliografía

### Del autor

- Prado, Benjamín** (2000). *Siete maneras de decir manzana*. Madrid: Visor, 2008.
- . (2002). *A la sombra del ángel. 13 años con Alberti*. Madrid: Editorial Santillana.
- . (2004). *Lo que canté y dije de Rafael Alberti*. La Habana: plaquette de poesía de la Embajada de España en Cuba, 2009.
- . (2009). *Romper una canción. Así se escribió el disco Vinagre y Rosas, de Joaquín Sabina*. Buenos Aires: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara.
- . (2012). *Pura lógica*. Madrid: Hiperión.
- . (2014). *Doble fondo*. Madrid: Hiperión.
- . (2014). *Ya no es tarde*. Madrid: Visor, 2017.
- . (2015). *Más que palabras*. Madrid: Hiperión.
- . (2018). *Acuerdo verbal. Poesía 1986–2014*. Madrid: Visor.
- Prado, Benjamín y Joaquín Sabina** (2017). *Incluso la verdad. La historia secreta de Lo niego todo*. Buenos Aires: Planeta.

### Teórica y crítica

- Badía Fumaz, Rocío** (2017). «Las poéticas explícitas como género». En prensa de *Rilce*. Consultado el 23 de junio de 2017 en [https://www.academia.edu/26537169/Las\\_po%C3%A9ticas\\_expl%C3%ADcitas\\_como\\_g%C3%A9nero](https://www.academia.edu/26537169/Las_po%C3%A9ticas_expl%C3%ADcitas_como_g%C3%A9nero)
- Casas, Arturo** (1999). «La función autopoética y el problema de la productividad histórica» en *Poesía histórica y (auto)biográfica (1975–1999)*. José Romera Castillo y Francisco Gutiérrez Carbajo, editores. Actas del IX Seminario Internacional del Instituto de Semiótica, teatral y nuevas tecnologías de la UNED. Madrid: Visor, 1999.
- Díaz, José-Luis** (2009). «Autour des «scénographies autoriales»: entretien avec José-Luis Díaz, auteur de *L'écrivain imaginaire*» (2007). Santa Fe, 2017. Traducción de Verónica Tomás.



- Fernández Urtasun, Rosa** (2000). «Autobiografías y poéticas: confluencia de géneros narrativos» en *Rilce*, 16(3), 537–56. Consultado el 22 de junio de 2017 en <https://dadun.unav.edu/handle/10171/5359>
- Lucifora, María Clara** (2015). «Las autopoéticas como máscaras». *Recial*, 7(6), Consultado el 20 de junio de 2017 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5215381.pdf>
- Meizoz, Jérôme** (2007). *Posturas literarias. Puestas en escena modernas del autor*. Bogotá: editorial Universidad de los Andes, 2015. Traducción Juan Zapata.
- . (2016). «“Escribir, es entrar en escena”: la literatura en persona» en *Estudios*, 21(42) (enero–junio 2016), 253–269. Traducción de Juan Zapata. <http://www.revistaestudios.ll.usb.ve/sites/default/files/Estudios%2042/Jerome%20Meizoz.pdf>
- Rubio Montaner, Pilar** (1990). «Sobre la necesaria integración de las poéticas de autor en la Teoría de la Literatura». *Castilla. Estudios de literatura*, 15, 183–197. Consultado el 20 de junio de 2017 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=136145>
- Zapata, Juan Manuel** (2011). «Muerte y resurrección del autor. Nuevas aproximaciones al estudio sociológico del autor», en *Lingüística y literatura*, 60, 35–58. Consultado el 7 de agosto de 2017 en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3943056.pdf>
- Zonana, Víctor Gustavo** (2010). «Sobre la poética como conciencia literaria (Apuntes en forma de prólogo)», en *Poéticas de autor en la literatura argentina (desde 1950)*. Volumen II. Buenos Aires: Corregidor.



## Debates sobre la lengua en conferencias universitarias (UNL, 1948–1962)<sup>1</sup>

LUCILA SANTOMERO

IHuCSO/UNL – CONICET

lucilasantomero@hotmail.com

lsantomero@conicet.gov.ar

### Resumen

Esta presentación forma parte de los avances de una investigación doctoral en curso titulada «Lingüística y universidad pública en la posdictadura argentina: la formación de los docentes de Letras (Universidad Nacional del Litoral, 1984–2003)», que se lleva a cabo con el financiamiento de una beca CONICET y en el marco de dos proyectos de investigación colectivos: *Estudios literarios, lingüísticos y semióticos en Argentina: institucionalización e internacionalización 1945–2010* (CAI+D/UNL, 2017–2020), dirigido por Analía Gerbaudo y otro, ya finalizado, denominado *International Cooperation in the Social Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities* (INTERCO SSH), dirigido por Gisèle Sapiro y coordinado en Argentina por Gerbaudo para el área de Letras. En este trabajo se ensaya el análisis de tres conferencias, luego publicadas, producidas en el marco de la universidad pública de la región del litoral en las que circularon discursos vinculados a la lengua y, en algunos casos, a su enseñanza. Se pretende en esta instancia su descripción y análisis a los fines de explorar los debates, saberes y concepciones sobre la lengua que se privilegiaron en ese ámbito y así contribuir a la reconstrucción tanto de las ideas como de los estudios lingüísticos que circularon de modo hegemónico en la formación universitaria del área de letras.

*Palabras clave:* idioma nacional / debates ideológico–lingüísticos / formación docente / universidad pública / archivo

---

<sup>1</sup> Agradezco la lectura de la primera versión de este texto por parte de Paola Piacenza para la mesa del VI Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL. Sus comentarios y relatos aportaron datos e interrogantes que serán tenidos en cuenta para continuar la investigación y sus envíos habilitaron la búsqueda de nuevos materiales para el archivo en construcción. Un agradecimiento especial a Analía Gerbaudo por sus devoluciones en este encuentro y el estímulo permanente.



## Introducción

Este trabajo se propone observar la circulación de saberes y debates sobre la lengua y algunos aspectos de la enseñanza de este objeto en el ámbito de la universidad pública del litoral argentino. Partimos de una aclaración inicial: si bien para la investigación doctoral en curso se delimitó inicialmente el estudio de lo acontecido luego de la restitución democrática posterior a la última dictadura argentina, esta forma parte, a su vez, de un proyecto colectivo más amplio que se propone reconstruir los procesos de institucionalización e internacionalización de los estudios —en nuestro caso, lingüísticos— en Argentina desde 1945 hasta 2010. Se asume esta periodización más extensa con la finalidad de abarcar los procesos señalados desde los inicios —e incluso antes— de la conformación de la carrera de Letras en la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y atendiendo a la necesidad de reconstruir lo acontecido en las etapas previas para una mayor comprensión de la circulación de las ideas sobre la lengua y la lingüística en la formación docente universitaria durante la posdictadura<sup>2</sup> argentina (Gerbaudo 2016).

## Nuevos materiales para un archivo. Apuntes sobre algunas decisiones teóricas y metodológicas

Los documentos seleccionados corresponden una zona del archivo<sup>3</sup> (Derrida 1995, Gerbaudo 2016) aún no explorada en la investigación en curso, se trata de tres conferencias públicas dictadas en el marco de la UNL.<sup>4</sup> La primera es la disertación

---

<sup>2</sup> Dos aclaraciones respecto a este concepto. La primera es que, si bien hay otros investigadores que ensayan interesantes conceptualizaciones sobre el término «posdictadura», seguimos la caracterización planteada por Gerbaudo (2016) por sus aportes en el campo de la enseñanza universitaria. A esto se suma que la autora, en trabajos más recientes (2017a), se pregunta si lo que designaba como «posdictadura», es decir, el período comprendido entre 1984 y 2003, no sería más bien un primer ciclo de la posdictadura al que le sigue otro: un segundo ciclo que comenzaría junto con las decisiones tomadas por el gobierno que ocupa el Estado a partir de diciembre de 2015 y que suponen retrocesos en derechos humanos y laborales, educación, salud, ciencia, tecnología, comunicación, economía, seguridad, política internacional (endeudamiento externo, gestión del patrimonio en relación con acuerdos internacionales, alianzas estratégicas, etc.), etcétera.

<sup>3</sup> Para Jacques Derrida una de las exigencias para rotular a un texto como «archivo» está en su condición de «domiciliación» («No hay archivo sin un lugar de consignación, sin una técnica de repetición y sin una cierta exterioridad; ningún archivo sin afuera» —1995:26—) y preservación en un soporte resistente.

<sup>4</sup> En este punto es necesario aclarar que la Universidad Nacional del Litoral nace como una universidad regional, creada por Ley Nacional el 17 de octubre de 1919 y que, desde sus inicios, comprendía escuelas e institutos asentados en distintas ciudades: Santa Fe, Paraná, Rosario y Corrientes. En sus comienzos, la institución que albergó la carrera de Letras se denominó «Instituto del Profesorado de Santa Fe



de Carlos Berraz Montyn (1948) titulada «Hispanidad y argentinidad. Trascendencia y permanencia de lo español en lo argentino»; la segunda conferencia es la dictada por la profesora María Carmen Rivero (1952) acerca del problema de lenguaje en Argentina y, la tercera, es la llevada a cabo por la profesora Delia Travadelo (1962) en el Acto inaugural de las II Jornadas de Estudios organizadas por el Departamento de Pedagogía Universitaria de la UNL, denominada «Necesidad de revitalizar el uso de la lengua castellana en los tres niveles de la enseñanza».

Si bien estos materiales discursivos son emitidos por diferentes agentes en distintas ciudades y fechas, cada uno de ellos se inscribe en la instancia de enunciación estatal mencionada y aborda como tópico central la cuestión de la lengua. Por tal motivo, se propone su análisis en pos de dar respuesta a algunos de los interrogantes surgidos de la investigación que se está llevando a cabo. En esta oportunidad, se apunta a identificar los saberes y debates sobre la lengua que prevalecieron en la esfera pública universitaria de la región del litoral y, de este modo, ahondar en el conocimiento de cuáles fueron las variedades lingüísticas legitimadas y cuáles las desprestigiadas, qué posiciones en torno a la lengua nacional se construyeron y cuáles fueron las ideologías lingüísticas que circularon de forma dominante, promovidas desde el ámbito universitario. En esta línea, se focaliza el interés, además, en caracterizar lo propuesto en estas disertaciones respecto a la enseñanza de la lengua, los aspectos de la(s) lengua(s) que se valoran y los que se desestiman, las posturas que se asumen y las relaciones que se entablan con las transformaciones y los procesos históricos en los que estos discursos se inscriben.

Para llevar a cabo el análisis se retoman los lineamientos propuestos desde el enfoque de la Glotopolítica, definido como el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden (Arnoux 2014). Consideramos que esta perspectiva brinda un marco adecuado para nuestros propósitos ya que, siguiendo a Arnoux, asumimos que este

---

(1953–1957) y luego fue cambiando en distintas oportunidades de nominación, a saber: Instituto del Profesorado Básico (1958–1969); Escuela Universitaria del Profesorado (1970–1986); Facultad de Formación Docente en Ciencias (1987–1999) y, desde el año 2001, se instaura el nombre de Facultad de Humanidades y Ciencias, que se mantiene hasta la actualidad. La escisión de las sedes de Rosario y Entre Ríos se produce en los años 1968 y 1973 respectivamente. Estos datos son relevantes porque posibilitan identificar las relaciones establecidas entre los nombres que la carrera recibió —y los títulos que otorgaba— en los distintos períodos y los debates sobre la lengua que prevalecieron en cada momento histórico. Interesa atender no solo a la denominación del objeto (letras o castellano) sino también la incorporación de los destinatarios de la formación (o no) de futuros formadores. Los cambios en las Carreras dictadas en la institución fueron los siguientes: Profesorado en Letras (1953–1957); Profesorado del Ciclo Básico en Castellano y Ciencias Sociales (1958–1972); Profesor en Enseñanza Media especializado en Letras (1973–1979); Profesor en Letras (desde 1980 a la actualidad) y en 1993 se suma al profesorado existente la Licenciatura en Letras.



tipo de discursos en los que se tematiza el lenguaje pueden conformar «objetos de reflexión glotopolíticos por su circulación en ámbitos públicos, su incidencia en las ideologías lingüísticas, su participación en debates que han marcado una época y que sostienen decisiones que afectan el espacio del lenguaje o su importancia en la reproducción de las diferencias sociales» (2014:7).

## Relaciones entre lengua, hispanismo y universidad

En el año 1948, Carlos Berraz Montyn brinda una conferencia en el marco de la UNL en la que aborda la relación entre hispanidad y argentinidad, centrada en aquellos aspectos de «lo español» que conforman la identidad argentina, con especial referencia a la lengua.

Como anticipamos, para el *montaje*<sup>5</sup> de este corpus se reunieron materiales que, a pesar de sus diversos objetivos y modos de configuración, toman a la lengua como tema de su discurso y comparten su lugar de emisión. En este sentido, se vuelve necesario pensar los efectos de determinados enunciados según las características de ese *lugar*. En este caso, los discursos sobre la lengua seleccionados fueron pronunciados en espacios social y académicamente legitimados para el tratamiento de este tipo de saberes sobre el idioma. Seguimos en este punto a Zoppi–Fontana cuando sostiene que, abordar la cuestión de los *lugares de enunciación*, implica reflexionar sobre «a divisão social do direito de enunciar e a eficácia dessa divisão e da linguagem em termos da produção de efeitos de legitimidade, verdade, credibilidade, autoria, circulação, identificação, na sociedade» (1999:16).

En su disertación, Berraz Montyn hace referencia de forma directa a esta cuestión, tematiza el lugar de enunciación a los fines de situarse explícitamente en un ámbito privilegiado del saber:

Tales los poderosos motivos que alentaron mi cortedad, desvanecieron mi temor, aguijaron mi incertidumbre y me decidieron a aceptar la altísima honra que encierra,

---

<sup>5</sup> Se retoma en este punto la noción de montaje desarrollada por Glozman (2015). Se concibe al *montaje* de un archivo documental como la producción o armado de un corpus, concebido en términos de «práctica constitutiva» de la investigación, cuyos materiales y formas de construcción se conciben como el resultado de un proceso de indagación y de análisis y no como algo dado de antemano. El tipo de enfoque asumido para llevar a cabo esta propuesta es el *constructivista*, puesto que en este los elementos conservan su «relativa» autonomía, se trata de un tipo de *montaje violento* (cfr. Sanchez–Biosca 2010 en: Glozman 2015) que «arrebata las piezas de sus coordenadas espacio–temporales y las organiza a voluntad: un intervencionismo desnaturalizador» (2015:22).





esta que tuvo a bien discernirme la Delegación Interventora en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, al disponer que tome la palabra en este acto, que ha de quedar señalado con el clásico guijarro blanco en los fastos de la Universidad Nacional del Litoral. (1948 [2015]:122)

De este modo, se evidencia en su discurso, por un lado, una conciencia de los efectos producidos por la enunciación en relación al lugar desde el que se pronuncia y, por el otro, la vinculación de ese lugar con un mecanismo institucional del cual obtiene su eficacia<sup>6</sup> (cfr. Zoppi Fontana 1999). Berraz Montyn destaca no solo el marco de la universidad pública en el que se inscribe su discurso sino también la relevancia del acto para el que es convocado. Para Pêcheux lo que se dice, lo que se anuncia, promete o denuncia no tiene el mismo estatuto según el lugar que ocupa el orador. La misma declaración puede llegar a ser un «arma temible» o una «comedia ridícula» según la posición de quien enuncia y lo que este representa en relación a lo que dice (cfr. 1969 en Zoppi Fontana 1999). Siguiendo este razonamiento, podría leerse en ese gesto de Berraz Montyn la pretensión del autor de atribuirse la autoridad necesaria para referirse a ciertos temas, aunque estos no sean estrictamente jurídicos,<sup>7</sup> es decir, busca la legitimidad en la instancia de enunciación, si bien respecto a los tópicos de los que se ocupa, en este caso, no ejerza la posición de especialista.

Se torna ineludible considerar este y el resto de los discursos objeto del presente análisis en función de sus condiciones sociohistóricas de producción y su inscripción en ciertas formas de circulación de las ideas como así también de determinados movimientos, polémicas y debates que los preceden o con los que conviven.

El posicionamiento asumido con relación a España se inscribe en una matriz hispanista. Esto puede comprobarse en el desarrollo del texto, a lo largo del cual se despliega una gran cantidad de adjetivaciones y modalizaciones discursivas que evidencian esta orientación: «mi grandísimo amor a España, que me inflama en el fuego abrasador de sus incendios», «la abuela cargada de gloria y majestad», «representante del señor Embajador de la Madre Patria, que encarnáis en vuestra

---

<sup>6</sup> En los casos de textos escritos en portugués, la traducción es personal.

<sup>7</sup> Carlos Berraz Montyn era abogado, escritor y se desempeñó como Convencional por el Distrito Santa Fe en la Convención Nacional Constituyente de 1949 presidida por el Cnel. Domingo Mercante, por la que se aprobó la Reforma constitucional argentina conocida como «Constitución de 1949» o «Constitución peronista», que rige hasta el año 1956 cuando es derogada por el gobierno de facto de Aramburu. Berraz Montyn escribió los libros «Principios de derecho internacional justicialista. Proyecciones internacionales de la tercera posición argentina» (Santa Fe: UNL, 1952) y «Ensayos sobre el justicialismo y la reunión americana» (Santa Fe: UNL, 1954).



clásica estampa gallarda, la grandeza secular de lo que será motivo de mis palabras» (Berraz Montyn 1948 [2015]:121). Este tipo de caracterización, cargada de elogios y enaltecimientos, había sido desarrollada de modo similar (o, al menos, aquí podemos rastrear algunos ecos de sus premisas) en el discurso pronunciado un año antes por el entonces presidente de la Nación Argentina Juan Domingo Perón en la Academia Argentina de Letras<sup>8</sup> con motivo del Día de la Raza y como homenaje a Miguel de Cervantes Saavedra en el cuarto Centenario de su nacimiento:

Y a través de la figura y de la obra de Cervantes va el homenaje argentino a la Patria Madre, fecunda, civilizadora, eterna, y a todos los pueblos que han salido de su maternal regazo.

Por eso estamos aquí, en esta ceremonia que tiene jerarquía de símbolo. Porque recordar a Cervantes es reverenciar a la madre España; es sentirse más unidos que nunca a los demás pueblos que descienden legítimamente de tan noble tronco; es afirmar la existencia de una comunidad cultural hispanoamericana de la que somos parte y de una continuidad histórica que tiene en la raza su expresión objetiva más digna, y en el Quijote la manifestación viva y perenne de sus ideales, de sus virtudes y de su cultura. (BAAL XVI 1947:473)

Perón subraya la relevancia del espacio de enunciación, como luego también lo replica Berraz Montyn, y describe al acto como una «ceremonia que tiene jerarquía de símbolo» (473). En ese marco de solemnidad va a introducir sus ideas y exponer sus intereses con una marcada orientación al proyecto lingüístico y cultural español. Al respecto, sostiene Glozman sobre este discurso de Perón: «La delimitación de la “comunidad cultural” () adquiere contornos amplios pero precisos y fija un único centro legítimo para la lengua que la sustenta: España» (2009a:132).

Este modelo de impronta hispanista implica una concepción de la lengua en términos de *herencia* de la madre patria y, tal como lo describe —previo al citado discurso de Perón— el presidente de la Academia Argentina de Letras, Carlos Ibarguren, un idioma «por cuya pureza nuestra Corporación está encargada de velar». Esta postura con relación a la lengua es la que predomina durante los primeros años del llamado *primer peronismo*, etapa de estrechas relaciones entre el gobierno de Perón y el régimen franquista. El período entre los años 1946 a 1948 es descrito por Glozman, en diálogo con las condiciones políticas, económicas del país y las incidencias del contexto internacional, de la siguiente manera:

---

<sup>8</sup> Publicado en el *Boletín de la Academia Argentina de Letras* (BAAL), XVI (1947):473–500.



En la primera (etapa), la relación entre lengua y soberanía está sobredeterminada por cuestiones vinculadas con la coyuntura de posguerra y los antagonismos en torno de la reactualización del proyecto panamericanista, por la presencia de cuadros del catolicismo nacionalista en el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública y las relaciones diplomáticas con España, por la centralidad que adquirieron la intervención estatal sobre la industria y el comercio exterior, así como los avances en la institucionalización de derechos sociales y laborales. (2014:188)

Estas son las condiciones de producción del discurso de Berraz Montyn en el año 1948.<sup>9</sup> En tanto autor que se inserta en el marco de una de las instancias de enunciación estatal, inscribe su discurso en las formas de reivindicación de lo español que un año antes expusiera el presidente. Los posicionamientos que asume implican modos específicos de concebir la lengua, la soberanía, e incluso, el Estado y su relación con otras esferas. Para comenzar, define como tema de su disertación la trascendencia de lo español en la nacionalidad argentina, a la que describe como «la permanencia de la Madre Patria en la nuestra, a través de sus expresiones fundamentales» (1948 [2015]:122). A continuación, subraya que son cuatro los aspectos principales de lo que, «siendo trascendentalmente español, informa el alma de la argentinidad, pues hablar de argentinidad exige, como premisa necesaria, referirse a la hispanidad» (1948 [2015]:122).

Es pertinente aquí hacer un paréntesis para intentar explicar cómo surge el movimiento conocido como «hispanismo», «hispanoamericanismo» o «panhispanismo» a los fines de lograr una mayor comprensión tanto de su origen en el pasado como de sus huellas en el presente. El hispanismo surge en el marco de los conflictos que atravesaban en el siglo XIX, por un lado, las nuevas naciones latinoamericanas que debían dar forma a sus propios relatos de identidad —en los que la lengua cumple un rol decisivo— y, por otro, España que, aunque contaba con la infraestructura política y el prestigio cultural propios de los viejos Estados—nación, atravesaba una profunda crisis identitaria debido a la pérdida casi total del imperio colonial. En esta coyuntura, los políticos e intelectuales liberales se ven enfrentados al desafío de crear una nación moderna al servicio de los intereses de la clase social que poco a poco se iba convirtiendo en dominante: la burguesía (cfr. del Valle y

---

<sup>9</sup> Al año siguiente, el autor forma parte, como convencional constituyente por el partido peronista, de la reforma constitucional del 1949, año en el que se inicia, según Glozman (2014), un período de transición respecto a una serie de políticas, entre ellas las que involucran a la lengua, que se extiende hasta el año 1952. A partir de ese momento, con el inicio del segundo mandato de Perón se produce un distanciamiento del hispanismo presente en el «Primer Plan Quinquenal» y emerge un discurso que «reivindica la soberanía del Estado nacional para la regulación lingüística y para la confección de instrumentos lingüísticos» (188).



Gabriel-Stheeman 2002). El «hispanismo» se basó, según del Valle y Gabriel-Stheeman, en la existencia de una cultura, un estilo de vida, tradición y valores única y característicamente españoles. En este sentido, la cultura hispanoamericana no sería más que la misma cultura española trasplantada al nuevo mundo; una cultura con determinada jerarquía interna en la que España ocuparía una posición hegemónica (cfr. 2002). Este último habría sido el objetivo primordial del movimiento hispanista: recuperar el rol hegemónico del «desmoronado imperio» frente a las antiguas colonias, en este caso, no ya política o militarmente, sino a través de la diplomacia cultural (cfr. del Valle y Gabriel-Stheeman 2002, Ennis 2008).

Para la consecución de ese fin, era necesaria la intervención del aparato ideológico del Estado. La diversidad cultural y lingüística debía vencerse tanto cultural como ideológicamente, logrando la configuración de un espacio homogéneo que garantizase la unidad nacional, cultural y lingüística de España y de sus antiguas colonias. La construcción de un Estado-nación implica una «homogeneización y estandarización de sus habitantes, esencialmente por medio de una lengua nacional codificada» (Hobsbawm 1992 en: del Valle y Gabriel-Stheeman 2002:22). En este caso, las formas de materialización lingüística involucradas en el proceso fueron múltiples: creación de las diversas Academias Correspondientes de la Lengua, organización de diferentes congresos, simposios, publicaciones, etc. Con el correr de los años, estas prácticas fueron adquiriendo nuevos matices, sin embargo, fue en ese entonces cuando comenzó el movimiento del hispanismo, poco después del nacimiento de las repúblicas latinoamericanas, en los años veinte. A través de la «diplomacia cultural» se buscaba instaurar un clima de armonía preparando el terreno para futuras relaciones comerciales y, principalmente, promover la imagen de una civilización hispánica con raíces en España y extendida por las Américas (cfr. del Valle y Gabriel-Stheeman 2002:23).

Algunas huellas de las prácticas gestadas en ese momento y generadas en pos de garantizar la aceptación de la lengua española como símbolo de la comunidad hispánica pueden rastrearse en la disertación de Berraz Montyn. Expresa el conferencista: «España es a la Argentina, lo que el alma al cuerpo, lo que el perfume a la flor, lo que la belleza a las criaturas, lo que la dignidad a la gloria» y, de este modo, considera «la influencia de lo español sobre lo nuestro al trasluz de sus cuatro expresiones más genuinas: catolicismo, idioma, cultura y tradiciones» (1948 [2015]: 122). A continuación, desarrolla su posición respecto al idioma como factor de trascendencia vital de lo español en lo argentino y enumera un cúmulo de virtudes que considera propias del español, mediante las que destaca y ensalza la lengua:



Tiene la lengua de Castilla la rotunda precisión helénica de los conceptos, la concisa severidad del «sermo nobilis», que ha dejado a los admirados siglos la eterna vitalidad de su elegante pureza, la diáfana brillantez de los arrebatos agarenos y una honda y ternísima melancolía. (123)

La riqueza del castellano es fiel trasunto de la inagotable alma española, cuya dimensión y profundidad escapa a todas las medidas, y su flexibilidad y gracia, fruto de las encontradas sangres que rebullen en las venas de los descendientes de celtas y fenicios, mezcladas y confundidas bajo el augusto signo de la belleza. (123)

Traducid al castellano las mejores obras extranjeras y veréis cómo adquieren lozanía y gracia personajes de niebla y figuras extravagantes de remotas literaturas. (124)

El castellano, por ser el idioma perfecto, es el que encierra más grandes riquezas y el que presenta mayores dificultades. (124)

Bendito lazo de belleza y armonía, de gracia y de fuerza, de dignidad austera y elegante pulcritud, vínculo eterno de la argentina estirpe (...) ¡Salve, soberano idioma de España! (Berraz Montyn 1948 [2015]:125)

Además de estas caracterizaciones del idioma español, frecuentes en los discursos de la época y que solían condensarse a modo de *homenaje* (cfr. Glzman 2015:25), se describe a la lengua como vehículo privilegiado del «espíritu español», de «la roca eterna de lo hispano» y se la enlaza con otro de los factores ya mencionados, en este caso, el religioso:

La lengua, ha dicho el insigne Don Miguel de Unamuno, es la sangre del alma (...) con ella penetramos en la intimidad del espíritu español y por su maravilloso conducto nos adentramos en la entraña misma de la roca eterna de lo hispano, porque en su inefable polifonía vibran los ecos sublimes de divinas resonancias, que son como la mística anunciación del lenguaje con que, después de la muerte, renaceremos a la vida inmortal para dialogar con Dios. (122–123)

El catolicismo y el idioma de Castilla, la religión del alma popular y la lengua que abre los caminos espirituales que conducen a Dios, fundidos en un ideal grandioso de inmortalidad, constituyen la savia de la cultura hispana, a través de sus recias expresiones peninsulares, europeas y universales y es fundamento de la cultura,



elemento que hemos de considerar en brevísima revista. (Berraz Montyn 1948 [2015]:125)

La religión y la lengua —que son visibilizados como los símbolos fundamentales de esa cultura—, como bien se ocupa de dejar en claro Berraz Montyn, son los «fijados» desde la Península como universales: el catolicismo y el castellano. Se evidencia, a lo largo de esta conferencia dictada en el ámbito de la UNL, la adhesión a ese «ideal de hispanidad», el ideal de la conformación de una identidad común que agrupa, a través de la unidad del idioma, otros elementos constitutivos de esa cultura que se pretende única, tales como la raza, la civilización, la genealogía y el destino.

Las palabras de Berraz Montyn son la expresión, en una de las principales esferas de la vida pública institucional de la región, de los discursos circulantes sobre la lengua en ese momento histórico, discursos en los que resuenan los ecos de debates y polémicas de larga data y de políticas lingüísticas que se proyectan a partir de ellos, por las que se impulsó la defensa y el fortalecimiento de la lengua española en contextos de recomposición y consolidación de lazos con la que fuese la antigua metrópoli.

### **La inmigración como problema y el ideal de una «lengua culta»**

Cinco años después de esta disertación, desde la sede de la ciudad de Rosario de la UNL, la Profesora María Carmen Rivero ofrece una Conferencia en la que recupera aspectos del que llama «problema de lenguaje» en Argentina. Su discurso también hace foco en la lengua, con particular atención a ciertos problemas que identifica en el habla argentina<sup>10</sup> y que atribuye principalmente a la influencia de la inmigración. Se observa un intento de intervenir desde la enseñanza en la regulación de la lengua considerada legítima, de mantener el ideal de «homogeneidad» que los «inmigrantes incultos» (1952 [2015]:166) o ciertas modas en el lenguaje perturban. Acude, para ello, a la cita de autoridad de Amado Alonso, director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires durante el período 1927–1946. El Instituto desempeña un papel fundamental en la transferencia al ámbito educativo de las investigaciones provenientes de la universidad e impulsa una renovación de la enseñanza del castellano en la que prevalece como «ideal» de lengua la variedad peninsular del español. En este sentido, es una institución clave en el sostenimiento de una política del hispanismo fundada en la defensa de una «perspectiva unitaria y castellanizante»

---

<sup>10</sup> El tratamiento de estos problemas se retoma más adelante.



en el marco de un modelo filológico que se consigue imponer como modernizador y prestigioso (cfr. Toscano y García 2016).

Rivero, desde ese lugar de enunciación modelador de la conciencia lingüística de los hablantes –o que, al menos, se pretende como tal– recupera las observaciones planteadas sobre este problema por Alonso en su texto del año 1935 *El problema de la lengua en América*<sup>11</sup> y exhorta a su público a coincidir con estas ideas lingüísticas:

la minoría del hablar correcto tiene sobre los conciudadanos un influjo menor que el esperable y necesario, pues no son para los más el punto obligado de referencia por el cual la multitud orienta su conducta social. Y no porque nuestra minoría tenga más débil el don del proselitismo, ni, en general, por falta de virtudes intrínsecas, sino porque aquí se ven, confundidos en todos los comandos sociales, los que hablan bien con los que hablan mal. (Alonso en Rivero 1952 [2015]:168)

En la conferencia, Rivero expone y argumenta a favor de dos concepciones que es posible rastrear en lo postulado por Alonso en el citado trabajo. Por un lado, el filólogo español sostiene que, para lograr un estado normal en una lengua de cultura, es necesaria la existencia de un grupo que hable espontáneamente una lengua oral impregnada de lengua literaria y que «la plebe» sea permeable a la influencia de ese grupo. Sin embargo, registra que el sentido de la díada lengua escrita–lengua oral se encuentra muy debilitado y arroga el origen de lo que llama «promiscuidad», esto es, la falta de distinciones y jerarquías, a la figura del inmigrante (cfr. Ennis 2008).

Esta atribución a la inmigración de responsabilidades sobre los usos «corruptos» de la lengua constituye una de las ideas principales que divulga Rivero en su alocución y utiliza nuevamente la operación de la cita para fundamentar sus afirmaciones. En este caso, además de a los trabajos de Alonso, acude a la obra de Rodolfo Grossmann<sup>12</sup> sobre la influencia de las lenguas europeas en la variedad

---

<sup>11</sup> Ennis (2008) señala que, si bien el título de este libro, refiere al problema de la lengua en América, más de la mitad de sus páginas se destinan a un ensayo sobre «El problema argentino de la lengua» y casi cuarenta del total de doscientas páginas tratan sobre las «Preferencias mentales en el habla del gaucho». Otros dos ensayos se ocupan de la «Ruptura y reanudación de la tradición idiomática en América» y de Hispanoamérica como unidad cultural. El primero de estos ensayos además presta especial atención a lo observado únicamente en la ciudad de Buenos Aires.

<sup>12</sup> Cita su libro *El patrimonio lingüístico extranjero en el español del Río de La Plata* publicado en el año 1926 en alemán con el título de *Das ausländische Sprachgut im Spanischen des Río de la Plata. Ein Beitrag zum Problem der argentinischen Nationalsprache* por el Seminario de Cultura y Lenguas Románicas de la Universidad de Hamburgo y traducido al español en 2008 (Juan Ennis, Biblioteca Nacional). Rudolf Grossmann nació en la ciudad de Rosario, Argentina, en 1892, en una familia de origen alemán, fue lexicógrafo y uno de los investigadores de referencia del Instituto Iberoamericano de Hamburgo (cfr. Glzman 2009b). Al igual que los trabajos de Alonso, los de Grossman forman parte de los debates





lingüística rioplatense y expone de modo sintético algunas de las conclusiones a las que el autor ha arribado:

las lenguas de los residentes extranjeros en la Argentina son mixtas, no hay un frente único contra el castellano. Los errores no se transmiten de padres a hijos; aparecen en los inmigrantes incultos, reaparecen atenuados en los hijos y desaparecen totalmente en los nietos. (Rivero 1952 [2015]:166)

Seguido a esto, la docente bosqueja sus propias preocupaciones sobre la incidencia de las lenguas extranjeras en el uso del idioma:

Nosotros creemos que la influencia del aluvión inmigratorio tiene gran importancia en cuanto al lenguaje se refiere y que los hijos de los inmigrantes conservan frecuentemente un fondo, un sedimento, del castellano mal aprendido en el hogar y mal hablado en el círculo de las relaciones familiares. (Rivero 1952 [2015]:166)

Opera aquí cierta memoria discursiva que es posible vincular a determinados «debates» e «ideologías lingüísticas»<sup>13</sup> (Del Valle y Gabriel-Stheeman 2002, Del Valle 2007, Ennis 2008) que se desplegaron y dominaron las discusiones sobre la lengua de la época. En estos se plasmó una representación de la inmigración masiva como una amenaza a la unidad nacional argentina.

Para Grossmann las influencias de las lenguas europeas de la inmigración que recibe masivamente el país no resultan suficientes como para generar un proceso de autonomización de la lengua argentina, sino que son otras las lenguas extranjeras europeas —especialmente el francés, el inglés y el alemán— que podrían llegar a producir verdaderos cambios lingüísticos, puesto que son ellas las que representan los valores de las culturas más desarrolladas (cfr. Glozman 2009b).

Si se tiene en cuenta que las «ideologías lingüísticas» representan la percepción de la lengua y el discurso construida según los intereses de un grupo social específico

---

centrales de la época sobre la lengua nacional y son algunas de las principales obras que, durante los últimos años del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, constituyeron el campo lingüístico—filológico de la Argentina.

<sup>13</sup> Entendemos por «ideología lingüística», siguiendo Del Valle, aquellos «sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas» (2007:19) y para el concepto de «debates ideológicos lingüísticos» se asume lo desarrollado exhaustivamente al respecto en el estudio doctoral de Ennis (2008). Para el autor, los debates sobre la lengua se constituyen en objeto de estudio de la historia de la lengua y la investigación del cambio lingüístico en la medida en la cual es a través de ellos que se definen cuáles serán los discursos dominantes al interior de una comunidad específica (48).



y cumplen un rol mediador entre las estructuras sociales y los modos de hablar (cfr. Kroskirty 2000 en Ennis 2008:31), se puede visibilizar en el discurso analizado que está operando allí cierta mirada de clase interesada en mantener la unidad del idioma. Hay una descripción de la lengua y de las transformaciones acaecidas en el habla argentina desde la irrupción de la gran inmigración al país en términos negativos y se apela, por lo tanto, desde un espacio institucional, al desprestigio de las prácticas lingüísticas y discursivas llevadas a cabo por los inmigrantes. De este modo, se reproducen discursos dominantes de la época que apuntaban a la construcción estereotipada de determinadas identidades y al mantenimiento de las estructuras sociales jerárquicas establecidas. En el sostenimiento de este tipo de orden, lo lingüístico es un factor decisivo y, para ello, juegan un rol fundamental las instituciones de difusión de la norma y de discursos prescriptivos. En los casos que nos ocupan, es relevante atender al hecho de que no solo se trataba de acciones y discursos presentados desde la universidad, sino que, además, esas ideas comienzan a ser expuestas mayoritariamente en el marco de las carreras de formación docente en letras y, por ello, su impacto de circulación aumenta y así también las posibilidades de repercusión (y reproducción) en las prácticas escolares y lingüísticas de los docentes en formación y sus alumnos. Se proyecta así un circuito por el que se construye y modela la conciencia lingüística de los hablantes, con claro privilegio de una variante sobre otras.

Esto se relaciona de forma directa con la otra de las tesis esbozadas por Alonso y que circula en el discurso de Rivero: «Deseamos que sin caer en una posición de purismo exagerado que tenga como único norte a la Academia española, volvamos a establecer las normas relajadas; adaptándolo a nuestras propias modalidades, conservemos la pureza del idioma heredado» (1952 [2015]:169).

En estas palabras con las que cierra su disertación, también se pueden rastrear las huellas de lo postulado por Alonso y su posición respecto a los debates circulantes sobre la lengua. El filólogo español desautoriza en la obra citada a quienes reconoce como «preceptores» y con ellos al discurso de la Real Academia Española, se distancia de ellos y destaca la legitimidad del discurso emitido desde una lingüística institucionalizada y prestigiosa. Sobre esta postura, Ennis señala: «Ya no se trata de un problema de purismo o antipurismo, de unidad o diversidad de la lengua, sino que lo que está en juego es la posibilidad de una organización sociolingüística que permita la existencia de una lengua culta en Argentina» (2008:252).

Rivero alienta a adaptar los usos lingüísticos a «nuestras propias modalidades», sin caer en el purismo pero conservando la pureza del idioma heredado. En este punto, se alinea con la posición asumida por Alonso e insiste en correr de lugar la



discusión: del debate sobre posiciones puristas o antipuristas, o centrado en las nociones de unidad o diversidad a la búsqueda de las estrategias más adecuadas en pos de la instalación de un «ideal de lengua», que no es otro que el modelo dominante del habla culta.

### **La enseñanza de la lengua y la intervención de las instituciones educativas**

Otro de los textos propuestos para la composición de esta serie se titula *Lengua y enseñanza. Necesidad de revitalizar el uso de la lengua castellana en los tres niveles de la enseñanza*. Se trata de una conferencia dictada en el año 1962 por la profesora Delia Travadelo, en este caso, acontecida en la sede de la ciudad de Paraná de la UNL.

La profesora Travadelo<sup>14</sup> fue docente del Instituto del Profesorado Básico y de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNL; dio también clases y ejerció, a su vez, el cargo de jefa del Departamento de Lengua y Literatura en la Escuela Industrial Superior de Santa Fe, dependiente de la UNL. Las materias en las que se desempeñó no solamente estuvieron vinculadas a la enseñanza de la lengua («Castellano») sino también a la literatura («Literatura Española», «Introducción a la Literatura») y al campo de la didáctica («Métodos y Técnicas del aprendizaje en la Especialidad Lengua»). Estudió Castellano y Literatura en el Instituto Nacional de Profesorado Secundario de Paraná, de donde egresó en 1939 y realizó, unas décadas después, estancias de especialización y perfeccionamiento en Francia (Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres, 1964) y España (Universidad Internacional Menéndez y Pelayo, Santander, 1965). En su formación y a lo largo de su trayectoria, se observa un rasgo que era característico del perfil profesional de los docentes de Letras en Argentina hasta, por lo menos, mediados de la década de 1980 y que tiene que ver con cierta amplitud o «definición abarcativa»<sup>15</sup> (Gerbaudo 2016:51). Este tipo de perfil predominante en los profesores de letras de ese período tiene que ver, en

---

<sup>14</sup> Consultado el 20 de abril de 2018 en «Maestra de la vida», Sección «Escenarios y Sociedad», Diario El Litoral, Santa Fe, edición impresa del día martes 30 de septiembre de 2008. Disponible en: <http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2008/09/30/escenariosysociedad/SOCI-06.html>

<sup>15</sup> Gerbaudo toma como ejemplos representativos de este perfil las figuras de Roman Jakobson en la escena internacional y, en la Argentina, recupera casos como el de Ana María Barrenechea, quien en el año 1958 comienza a dictar las cátedras de «Introducción a la literatura» y «Gramática Castellana» en la UBA, «áreas en las que produce conocimiento en paralelo al «hispanismo» llegando a ocupar el cargo de presidenta de la Asociación Internacional», siendo la primera mujer en llevar a cabo este tipo de gestión (2016:51).



gran medida, con el modo en que se conceptualizaba la relación entre literatura y lingüística. El modelo imperante era aquel en el que se concebía una unidad esencial entre literatura y lingüística, conceptualización que impactaba en la conformación de los programas y planificaciones docentes. Así, en la carrera de letras de la UNL, hasta comienzos de la década del noventa, era posible encontrar en el plan de estudios materias como *Iniciación a la Investigación Lingüístico-Literaria*, que dan cuenta de la impronta de esta convivencia entre ambos objetos. Es recién luego de la aprobación del plan del año 1991 que se produce la separación de esta materia en dos cátedras diferenciadas: por un lado, *Iniciación en los Estudios Literarios* y, por el otro, *Iniciación en los Estudios Lingüísticos*.

Es un dato a tener en cuenta para este estudio que, en el año 1962, ya había sido oficializada la creación del Instituto del Profesorado que albergó en sus inicios la carrera de Letras en la UNL. En este marco, una década después de transcurrida la conferencia anteriormente analizada, en el Acto inaugural de las II Jornadas de Estudios organizadas por el Departamento de Pedagogía Universitaria de la Facultad de Ciencias de la Educación, la profesora Travadelo afirma:

Amado Alonso ha estudiado en memorable ensayo las peculiaridades de nuestro idioma nacional y la relajación que han experimentado en nuestro país las normas lingüísticas más generales. Entre nosotros —decía Alonso en 1935— el buen decir no es patente de cultura para nadie, puesto que en todos los niveles sociales se habla mal.

Lo que él señalaba entonces, lejos de mejorarse, se ha ido agravando con los años por falta de vigilancia, rigor y conciencia de las instituciones irradiadoras de cultura, por una parte, la escuela entre ellas, y la falta de control en los medios de difusión de la palabra de alcance masivo (radio, televisión, periódico, propaganda), por otra. Los vicios de nuestra expresión —que él puntualizara— siguen siendo los mismos: pobreza, limitación, falseamiento, imperio del tuntún. (1962:6-7)

Se retoma el mismo trabajo de Alonso (1935) sobre el que ya se había expuesto en la conferencia de Rivero. La continuidad no se reduce a la recuperación de este autor de referencia, también se apuesta aquí a una defensa y valoración de la «norma culta», aunque el recorte realizado y los objetivos que se evidencian al recuperar la autoridad de Alonso en la materia, difieren en gran medida. En este caso, se centra la atención en determinados problemas del lenguaje; sin embargo, no se atribuye la responsabilidad a la influencia inmigratoria y se presentan ciertas descripciones y usos de la lengua con un rasgo de universalidad: «en todos los niveles sociales se habla mal» (6). En esta línea, se sostiene que «la pobreza» de las expresiones, «los



vicios» y las limitaciones en el uso de la lengua se han acentuado y se centra la discusión en el papel de las instituciones culturales que «trabajan» con la lengua, a las que se representa como últimas responsables de ese «imperio del tuntún» y de las que se solicita urgente intervención.

A lo largo del texto se expone la necesidad de la regulación de un modelo ideal de lengua en todos los niveles educativos. Al igual que en la conferencia de Rivero, se establece que todo aquello que atente contra ese «modelo» de variedad lingüística sea catalogado como corrupción del idioma. Esos «malos» usos<sup>16</sup> son recuperados regularmente en ambos textos mediante dos recursos utilizados con frecuencia en los debates sobre el control de la lengua: la iconización y el borramiento o elisión (Irvine y Gal 2000). Estos recursos operan legitimando alguno de los discursos en pugna y observar los debates en los que se insertan permite conocer las formas a través de las cuales se obtiene la representación de la comunidad homogéneamente monoglósica (Ennis 2008).

La iconización es el proceso por el que se desplaza la relación entre una forma lingüística y los sujetos que la usan, de modo tal que se asimilan determinadas formas o sucesos lingüísticos como rasgos propios y representativos de grupos sociales específicos. En el texto de la profesora Rivero se hace hincapié en estos usos lingüísticos «desviados» de la norma y se señalan ciertas causas por las que el lenguaje «pierde jerarquía y calidad» (1952 [2015]:168). En ese caso, el principal factor señalado era la influencia de la inmigración cosmopolita en la lengua, por lo que se asocia de manera directa ciertas formas de desviación lingüística con un grupo social determinado: los inmigrantes y sus descendientes. Esto constituye lo que Irvine y Gal (2000) describen como proceso de iconización.

En cuanto al borramiento, los autores mencionados lo definen como el proceso por el que se simplifica el campo sociolingüístico dejando de lado en su representación —o intentando invisibilizar— todas aquellas variedades, formas

---

<sup>16</sup> Discusiones sobre los «buenos» y «malos» usos de la lengua han sido objeto de numerosos debates, que adquirieron distinta intensidad a lo largo de la historia, tanto en Argentina como en América Latina en general. Uno de los estudiosos de la lengua pionero en abordar estas cuestiones desde sus más tempranos trabajos fue Andrés Bello, quien advierte esta preocupación entre el buen y el mal uso generalmente vinculada con la gramática, la propiedad y la autoridad. Al respecto, Ennis señala: «El buen uso no responde a un purismo vacuo que tiene por objeto la mera conservación de la forma heredada por sí misma, sino que la ley de la gramática es el sostén fundamental de la ley del Estado» (2014:35). Por ejemplo, en sus *Advertencias sobre el uso de la lengua castellana dirigidas a los padres de familia, profesores de los colegios y maestros de escuela* (1833–1834), Bello sostiene: «Nos proponemos hacer advertir algunas de las impropiedades y defectos que hemos notado en el uso de la lengua castellana en Chile, y que consisten, o en dar a sus vocablos una significación diferente de la que deben tener, o en formarlos o pronunciarlos viciosamente, o en construirlos de un modo irregular».



lingüísticas o expresiones de grupos que no coincidan con la ideología dominante. Se acude al uso de esta estrategia, por ejemplo, cuando se otorga a un determinado sector o grupo social la responsabilidad de ciertos cambios o se pretende configurar una imagen ligada a la construcción de formas lingüísticas «irregulares». En esta línea, Rivero describe la adolescencia como la etapa en la que se acentúan los defectos en el habla, se adquieren ciertas «modas» y se relajan más aún «los resortes del idioma» (1952 [2015]:167). Se aduce que los jóvenes introducen «palabras de bajo origen» y «lunfardismos escuchados aquí y allá» (167), indexando así sus voces a un imaginario poco prestigioso y objeto de estigmatización.

Estos dos procesos semióticos operan de forma simultánea deslegitimando determinadas variedades en pos de una comunidad lingüística unificada. Se produce un tipo de naturalización o diferenciación sociolingüística en la que variedades como la juvenil, la de los inmigrantes o la propia de grupos catalogados como «incultos» o que circulan en ambientes de «mucha mayor vulgaridad» (168) no cuadran con los patrones impuestos para la imposición de una lengua homogénea.

La ideología de la conocida con el nombre de «lengua estándar» se caracteriza por esta pretensión de homogeneidad, esto es, la invariancia en la estructura de la lengua (cfr. Milroy 2001). Las instituciones educativas han jugado históricamente un papel fundamental en la reducción de este tipo de variaciones y la imposición de una variedad única. Esto se evidencia en los debates sobre la lengua que hemos identificado en la universidad pública de la región del litoral, en los que esta variedad fue definida de forma regular como «cultura». En esa adjetivación se entran voces y ecos asimilables a determinadas concepciones sobre la lengua, la identidad y la nación.

Las lenguas estándares desempeñan tanto una función instrumental como comunicativa, esto es, se usan para las actividades administrativas de una comunidad y es el código compartido para facilitar las interacciones; pero también cumplen una función simbólica al «supuestamente encarnar el espíritu de la nación y/o representar (aunque sea en una relación arbitraria) la unidad nacional» (Del Valle y Gabriel-Stheeman 2002:26). El hecho de conferir a la lengua este poder simbólico torna innecesaria su imposición por vía coercitiva y, de este modo, lo que se busca es persuadir a la gente de que hablar de una determinada manera y asumir ciertas ideas o creencias sobre el lenguaje resulta beneficioso «o, mejor incluso, natural» (2002:27).

En la conferencia de Travadelo, esto se expresa de la siguiente forma: «Dominar la lengua viene a constituirse en imperativo del hombre culto, condición necesaria para la afirmación de su espíritu, de la impronta de su personalidad» (1962:6).



Afirmaciones de esta naturaleza apuntan a la legitimación de determinadas prácticas y actitudes que son precisamente las que se buscan promover a través de determinadas políticas lingüísticas a los efectos de mantener la aceptación de la variedad estandarizada.

Las instituciones educativas cumplen un rol fundamental en la difusión de la norma. De ahí el interés por analizar lo que sucede en la escuela, en cada uno de sus niveles educativos; y, también, en el ámbito en el que se modelan las prácticas de los futuros formadores, es decir, la formación del nivel superior.

Travadelo, a lo largo de su exposición, desarrolla en detalle los problemas vinculados al uso de la lengua que observa en cada nivel educativo, desde la escuela primaria, pasando por la enseñanza media (y la descripción del «estado lingüístico del adolescente al finalizar la etapa secundaria»), hasta llegar a la enseñanza superior. En este recorrido juega un papel fundamental la noción de «corrección lingüística»,<sup>17</sup> que «se define monolíticamente a partir del habla de la gente «culta» del país, opuesta a las «impropiedades y defectos» del habla vulgar» (Kornfeld 2013:28).

Uno de los problemas que la autora reconoce en la metodología de la enseñanza de la lengua es que «está demasiado atada a lo literario» (1962:13). Su postura crítica con relación a algunos métodos vigentes en la enseñanza de la lengua puede resultar novedosa para el contexto en el que se inscribe; sin embargo, se evidencia que el objetivo que moviliza su discurso no deja de estar sujeto a la intención de corrección y modelación lingüística a la que ya nos hemos referido. En el punto 2 del apartado que titula «Cultivo de la expresión oral y escrita», la docente subraya: «La práctica de la lengua escrita —que debe metodizarse— procurará el afianzamiento de la lengua general, o sea la que habla y escribe toda persona culta» (1962:15). Los criterios en los que se cimientan estas premisas se inscriben en una posición que puede ser definida en términos de lo que Moré (2004) señala respecto a los trabajos gramaticales de Andrés Bello y el problema de la unidad de la lengua. Funciona allí una organización discursiva en base a un criterio de «selección lingüística», esto es, la operación por la que se establece una variedad como válida y otras que carecen de validez. Estas variedades «no legítimas» desafían de forma constante ese centro de

---

<sup>17</sup> En su «Estudio preliminar. Una pasión argentina» a los Cuentos y leyendas populares de la Argentina de Berta Vidal de Battini, Laura Kornfeld especifica que el concepto de «corrección lingüística» como factor homogeneizador y con la clase alta como norma puede ser considerado «una herencia del imperativo de la unidad de la lengua española de Andrés Bello (y otros patriotas hispanoamericanos del siglo XIX)» y señala que «en nuestro país, ese imperativo fue acentuado, a partir de comienzos del siglo XX, por el temor de las élites a la(s) barbarie(s) lingüística, cultural, social e ideológica resultantes de la inmigración» (2013:28).





validez y de ahí la eficacia de este tipo de prácticas, de gran incidencia tanto por los lugares desde los que se enuncian como por la difusión con la que cuentan, para «acallar» o normalizar las tendencias disgregantes.

Según Moré, la delimitación de la variedad considerada «legítima» no se apoya en rasgos estrictamente lingüísticos, tampoco se restringe a criterios económicos o políticos, sino que el criterio instituido se basa en razones culturales (cfr. 2004:71). Resulta esclarecedora la descripción que realiza el autor sobre este criterio «cultural»:

La gente educada se distingue por compartir patrones, creencias, repertorios informativos, etc., que, en grado diverso, se han recibido en un proceso de educación formal y en contacto más o menos intenso con la tradición letrada occidental. Esto los diferencia no sólo de los sectores mayoritarios de la población (la «ínfima plebe» o el «ínfimo vulgo», en palabras de Bello) sino también de miembros del sector económica y políticamente hegemónico que, con todo, no poseen un capital cultural equivalente y cuyas actividades dependen en menor grado de la palabra. (2004:71-72)

Esta es la variedad que se considera legítima en los textos que nos ocupan y la que es defendida como patrimonio de los sectores cultos, lo que conlleva, por ejemplo, a la exclusión de las variedades que usan quienes se ubican en lugares considerados «inferiores» en la escala cultural, como así también de las lenguas indígenas. Los sectores cultos son los que impulsan la preservación de esta variedad ya que son quienes disponen y controlan los medios materiales para la difusión de la norma culta y la lengua general.

Volviendo a la crítica que la docente promueve sobre la primacía de cierto «estilo» literario en la enseñanza de la lengua, es relevante lo que destaca a continuación, en el punto 3 del apartado mencionado anteriormente:

No es la finalidad de la escuela media ejercitar la lengua literaria, que es adonde conducen las técnicas y procedimientos cumplidos brillantemente por algunos profesores. Si se favorece su cultivo, lo será a partir de la iniciativa personal del alumno, y respetándola. Trabajar con ciertos recursos expresivos sistematizados, pretendiendo de alguna manera imponer un estilo, por mucho que sea una tarea apasionante y que depara hermosas satisfacciones, conduce peligrosamente al amaneramiento y la falsedad. (1962:15)



La autora, que al referirse a la enseñanza de la lengua en la primaria ya había dejado planteada explícitamente la pregunta que recorre el texto: «¿Qué hacer? ¿A qué ideal de lengua atenerse?», brega porque en todos los niveles de la escuela se favorezca principalmente la práctica de la oralidad ya que «la oral es la base de las otras modalidades de la lengua (escrita, literaria y técnico–profesional)» (1962:14). En cuanto a la lengua en los estudios superiores, rememora un informe del decano de la Universidad de Córdoba, Dr. Enrique Gaviola, en el que se afirmaba que, de los alumnos que se presentaban a los exámenes, «el 90 % no sabe hablar». Esta insistencia en la oralidad apunta a atender a ese «higienismo lingüístico» propulsado en textos ya citados, como los de Alonso,<sup>18</sup> porque es en el habla de todos los sectores donde peligra la unidad de la lengua y donde consideran necesario intervenir de forma inmediata. Travadelo insiste en esta cuestión, para lo que vuelve a citar el discurso de Gaviola: «Si las escuelas no sirven para enseñar a hablar, han fracasado las escuelas» y «frente a los que dan a entender con la mirada, el gesto y las manos que sienten las leyes de la física, aunque no las entiendan en términos lingüísticos» les aconseja que «vayan a estudiar gramática porque en cuanto la aprendan sabrán física elemental por añadidura» (1962:18).

En cuanto a la enseñanza de la gramática en particular, Travadelo plantea, por un lado, una crítica a la currícula vigente, advirtiendo sobre la necesidad de imponer ciertos límites a la selección e inclusión de contenidos gramaticales:

No puede constituir la parte principal de los programas de Castellano, tal como aparecen en la actual redacción, porque de esta manera es lo único que se enseña, ya que análisis, definiciones y conjugaciones de verbos insumen para fijarse un tiempo precioso. (1962:16)

---

<sup>18</sup> Nos referimos al texto ya mencionado (1935) y, en general, al primer período de Alonso como director del Instituto de Filología de la Universidad de Buenos Aires. También a obras y discursos como los de otro de los filólogos españoles que lo preceden en dicho cargo, como es el caso de Américo Castro. En *La peculiaridad lingüística rioplatense* (1941), Castro desarrolla sus ideas sobre el «desbarajuste» o la «anarquía» que presenta la lengua en Buenos Aires y observa que esto es un síntoma alarmante de desorden social. Para él, es grave que nadie luche contra los «extranjerismos plebeyos en el habla porteña» y adjudica a causas históricas el origen de esta situación lingüística. Sostiene que esta es el resultado de un proceso histórico de largo aliento, en el que la inmigración solo representa el último eslabón. En este punto, Castro va más allá de lo planteado por Alonso, quien atribuía toda la responsabilidad a la llegada masiva de los extranjeros, y caracteriza el problema como parte de la esencia argentina, previa a la inmigración. El predominio del voseo sería el correlato lingüístico, por ejemplo, de la falta de reconocimiento de la norma y la jerarquía y una muestra de la «indisciplina» política, social y cultural que, para el autor, ha atravesado la historia del país durante siglos.



Por otra parte, y a diferencia de las dos conferencias anteriores, la autora introduce discusiones de tipo teórico y epistemológico sobre la enseñanza de la lengua y la gramática. En su discurso analiza la incidencia de «nuevos» enfoques lingüísticos para pensar las prácticas educativas del área:

Las nuevas corrientes estructuralistas traen interesantes postulaciones nuevas que contribuirán a una enseñanza de mayor racionalidad y eficacia (...) No se trata, claro está, de un simple cambio de terminología con respecto a la gramática tradicional, punto donde se ha centrado la polémica entre los partidarios de la vieja y de la nueva escuela, en el plano profesoral. Se trata de un nuevo concepto de gramática basado en una mejor determinación de la naturaleza y la función del lenguaje. El eje de su estudio lo constituye la consideración acerca de cómo cumple el lenguaje su función de comunicación. (1962:16)

En sus intervenciones se evidencia un grado de especialización mayor en el objeto de discusión y una mayor especificidad en su tratamiento. Resulta notable el grado de actualización bibliográfica con el que contaba la autora, al dialogar a lo largo de su texto —sobre todo en las notas finales— a través de citas o envíos de lectura, a autores y trabajos de referencia en el campo que datan, por ejemplo, del mismo año de producción en el que se realiza y publica su conferencia. Uno de los casos es el conocido texto de Berta Bravslavsky *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. También del año 1962 son los *Cuadernos Pedagógicos* franceses que cita, los que recuperan encuestas a profesores de la escuela secundaria sobre programas de enseñanza de la literatura y el texto *Castellano I* del profesor Nicolás Bratosevich. Del año anterior, constan trabajos como *Testimonio de una experiencia: la enseñanza de la composición*<sup>19</sup> de R. De Souza y otros textos producidos en Francia, como los referidos a las llamadas «Clases Nuevas Francesas».

Es necesario entender la relevancia de este tipo de actualización y/o especialización en un contexto en el que el acceso al material de estudio y la bibliografía específica no tenía la circulación que hoy se conoce, producto, en gran medida, de los desarrollos y avances tecnológicos y sus derivas en la globalización de la información y las comunicaciones. Sobre este punto, resulta significativo seguir profundizando el análisis a los efectos de cartografiar qué sucedía en la UNL con

---

<sup>19</sup> Del volumen colectivo *Experiencias y contribuciones para la enseñanza de la lengua oral y escrita*. Serie Didáctica N° 1. Departamento de Documentación e Información Educativa. Ministerio de Educación y Justicia. Rep. Argentina, Buenos Aires, 1961.



relación a la enseñanza y la producción en áreas como la lengua, la gramática y la lingüística, cuáles fueron los tiempos y ritmos de profesionalización de sus agentes, cómo fueron los procesos de institucionalización en esa unidad académica y cotejarlo con lo acontecido en otras universidades argentinas en el área de letras, principalmente con aquellas situadas en los polos dominantes de la producción académica.

Retomando la conferencia de Travadelo, se registra que continúa operando en su discurso, aún en el marco de esa mayor especificidad proyectada y en la asunción de un «nuevo concepto de gramática», la noción de corrección lingüística, dirigida de forma especial a la modelación del habla. El lugar preponderante de esta formulación atraviesa el texto y alcanza, en su tramo final, las consideraciones teóricas y epistemológicas que propone la autora. Allí, apela a un análisis de la lengua que no siga la vía del significado o el pensamiento que contiene, sino que atienda a «los esquemas estructurales en los cuales se articulan las palabras como unidades léxicas integradoras que se manifiestan por señales lingüísticas determinadas (entonación, pausas, orden de colocación de las palabras, contraste de formas, estructura sintáctica)» (16). Incluso, acude al empleo de la modalidad deóntica para especificar aquello que considera imprescindible en la enseñanza de la lengua y que consiste en no dejar escapar «ningún elemento de la expresividad» (16). Lista como elementos a tener en cuenta para «atrapar» esa expresividad: la utilización de distintos niveles de lengua, interpenetración de variados ámbitos lingüísticos, valoración del empleo de ciertas formas verbales y de léxico» (16). Para la autora, es necesario trabajar desde el ámbito educativo con la regulación de las expresiones y la distinción entre el buen y el mal uso en vinculación con la enseñanza de la gramática. En el apartado titulado «Límites de la enseñanza gramatical» esboza la siguiente reflexión epistemológica con relación a los enfoques teóricos vigentes en la enseñanza de la lengua:

A nuestro juicio, la importancia dada por el estructuralismo a la estilística, es decir, al estudio de los recursos no conceptuales del lenguaje, constituye el mejor título para su introducción en la escuela media, a fin de llegar a la apreciación viva y comprensiva de los hechos de la lengua. (1962:17)

Destaca la recuperación de nociones abordadas desde la estilística por la perspectiva del estructuralismo lingüístico en Argentina, en este caso, del tratamiento de las expresiones y usos lingüísticos. Lo que se destaca de forma positiva sobre la selección teórica obedece a la importancia atribuida a la oralidad en esa propuesta. Para la autora, es necesario el trabajo en las aulas con la revitalización



de los usos de la lengua y, para ello, considera imprescindible «la apreciación viva» de los hechos lingüísticos. En esta línea, esboza una crítica, en el apartado de notas a la publicación, a los textos de *Castellano* I, II y III de las profesoras Manacorda de Rosetti y Laclau (también del año 1962):

A pesar de los valiosos recursos que sugieren para la ejercitación de los diferentes aspectos de la enseñanza de la lengua, nos dan una gramática más, cuya diferente terminología no quita a los hechos de lengua examinados el carácter de artificiosa abstracción que tenían en la gramática tradicional. (1962:24)

Si bien aclara que sería posible atribuir su causa a la necesidad de satisfacer las exigencias de los programas oficiales, según Travadelo, estas autoras conforman la planificación de sus libros solo teniendo en cuenta los recursos conceptuales del lenguaje. Destaca las estrategias y recursos allí propuestos, pero insiste en la necesidad de evitar la reducción del análisis de la lengua a construcciones artificiales y boga por un trabajo integrado que atienda los esquemas en los que se articulan las palabras y las señales lingüísticas mediante las que se manifiestan.

### **A modo de cierre**

El trabajo con las conferencias permitió explorar un tipo de género en el que comenzaron a circular públicamente, primero de forma oral y luego impresa, algunos de los debates sobre la lengua y su enseñanza en la universidad pública santafesina. Leer estas intervenciones atendiendo a los tiempos de institucionalización de las letras en la región y en diálogo con otros materiales discursivos resulta de fundamental importancia para el proyecto en curso. La primera conferencia analizada, pronunciada por Berraz Montyn en el año 1948, no se emite desde el campo específico de la carrera de Letras —como es el caso de las otras dos disertaciones—; sin embargo, resulta de interés atender a la circulación de los debates y saberes sobre la lengua en un ámbito más amplio en el marco de la universidad pública estudiada. Esto obedece al objetivo de estudiar las continuidades y discontinuidades de las intervenciones en esa instancia de enunciación y las ideologías lingüísticas que, desde ese lugar, se promueven.

En los tres documentos analizados en este trabajo se tematiza la cuestión de la lengua. En el recorrido propuesto, se intentó explorar los debates ideológico-lingüísticos que prevalecieron en cada uno de los materiales discursivos,



así como aquellos saberes y concepciones sobre la lengua cuyo tratamiento se privilegió. En el primer caso, los debates se centraron en la relación entre lengua e hispanismo; en el segundo, en el problema de la inmigración y sus consecuencias en el cambio lingüístico y, en último lugar, el foco estuvo puesto en los contenidos a ser enseñados en las instituciones educativas encargadas de la enseñanza de la lengua.

Si bien los debates estuvieron centrados en diferentes aspectos, ligados —aunque no de forma lineal— a sus condiciones de producción, fue posible detectar ciertas regularidades que, en su aparición, fueron adquiriendo matices y formas diferentes. La relación de los discursos con la pretensión de homogeneidad lingüística se apunta, así, en términos de «lengua madre», «lengua culta» o «variedad estándar», según la coyuntura y los tópicos que circulaban de forma hegemónica. En todos los casos, se observó la incidencia de ideologías lingüísticas tendientes a la mantención de una única variedad lingüística, ligada tanto a la expresión oral, como a la escrita. Si bien el discurso se va especializando y la progresiva profesionalización de los agentes del campo contribuye a la conformación de discusiones que presentan un mayor nivel de especificidad disciplinar y didáctica, pervive la presencia de un discurso prescriptivo vinculado a la enseñanza de la lengua. Asimismo, persisten aspectos de las ideologías que se caracterizan por equipar la variedad de más alto prestigio con la de mayor uniformidad, siendo esta construcción de tipo cultural puesto que el prestigio no es un rasgo definitivo para lo estándar sino una categoría evaluativa social que no pertenece intrínsecamente a la lengua (Milroy 2001).

Para finalizar, se destaca que el análisis realizado no clausura, de ningún modo, las cuestiones abordadas. Por el contrario, se propone como vía de continuidad el diálogo entre las lecturas elaboradas y otros documentos del archivo en construcción.

## Bibliografía

- Arnoux, Elvira Narvaja de** (2014). «Glotopolítica: delimitación del campo y discusiones actuales con particular referencia a Sudamérica». En Lenka Zajícová y Radim Zámeč, editores. *Lengua y política en América Latina: Perspectivas actuales*; Actas del II Coloquio Internacional de Estudios Latinoamericanos de Olomouc (CIELO2). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Del Valle, José y Luis Gabriel-Stheeman** (Eds.) (2002). *La batalla del idioma. La intelectualidad hispánica ante la lengua*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.



- Del Valle, José** (2007). «Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español», en: *La lengua, ¿patria común?* Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.
- Derrida, Jacques** (1995). *Mal d'archive. Une impression freudienne* Paris: Galilée.
- Ennis, Juan Antonio** (2008). *Decir la lengua. Debates ideológico-lingüísticos en Argentina desde 1837*. Frankfurt: Peter Lang.
- . (2014). «El uso, la propiedad y el valor en el debate de la lengua americana». *Anclajes* XVIII(2), 32–47.
- Gerbaudo, Analía**. (2011). «El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria». *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario/Santa Fe: Homo Sapiens/UNL.
- . (Dir.) (2014a). *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945–2010). Notas «en borrador» a partir de un primer relevamiento*. Santa Fe: Ediciones UNL, [http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/interco\\_vf.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/interco_vf.pdf)
- . (2016). *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura (1984–1986)*. Santa Fe/Buenos Aires: UNL/UNGS.
- . (2017). «Derivas conceptuales (un borrador)». IV Coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL (84–107). Santa Fe: UNL.
- Glozman, Mara** (2009a). «La Academia Argentina de Letras y el peronismo (1946–1956)», en *Anclajes*, 13(2), Santa Rosa jul./dic. 2009.
- . (2009b). «Reseña bibliográfica: Rudolf Grossmann. 2008 [1926]. El patrimonio lingüístico extranjero en el español del Río de la Plata. Buenos Aires: Biblioteca Nacional. Estudio preliminar de Fernando Alfón. Traducción y notas de Juan Ennis. En *Revista argentina de historiografía lingüística*, I(2):199–205.
- . (2015). *Lengua y peronismo. Políticas y saberes lingüísticos en la Argentina (1943–1956)*. Archivo documental. Buenos Aires, Biblioteca Nacional–Museo del libro y de la lengua.
- Glozman, Mara y Daniela Lauría** (2012). *Voces y ecos. Una antología de los debates sobre la lengua nacional (Argentina 1900–2000)*. Editorial Cabiria: Buenos Aires.
- Kornfeld, Laura** (2013). Selección y estudio preliminar: «Una pasión argentina» en: *Cuentos y leyendas populares de la Argentina de Berta Vidal de Battini* (selección). Buenos Aires: Biblioteca Nacional, colección Libros del Museo.
- Milroy, James** (2001). «Language ideologies and the consequences of standardization». *Journal of Sociolinguistics*, 5(4):530–555.
- Moré, Belford** (2004). «La construcción ideológica de una base empírica: selección y elaboración en la gramática de Andrés Bello». En: José del Valle y Luis Gabriel





Stheeman (Eds.). *La batalla del idioma: la intelectualidad hispánica ante la lengua*. Frankfurt/Madrid: Verveuert/Iberoamericana.

**Pêcheux, Michel** (2012) [1981]. «Leitura e memória: projeto de pesquisa». *Análise de Discurso*. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi, 141–150. Campinas: Pontes. ---. (2016). *Las verdades evidentes. Lingüística, semántica, filosofía*. Buenos Aires: Ediciones del CCC (traducción de *Les Vérités de La Palice. Linguistique, sémantique, philosophie*. París: Maspero, 1975).

**Santomero, Lucila**. (2017). *Teorías lingüísticas en el aula de lengua: decisiones teóricas, didácticas y epistemológicas*. Tesina de Licenciatura. Santa Fe: UNL.

**Stake, Robert** (1995). *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.

**Swiegers, Pierre** (2009). «La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones». *Revista argentina de historiografía lingüística*, I(1), 67–76.

**Toscano y García, Guillermo** (2016). «Debates sobre la lengua e institucionalización filológica en la Argentina durante la primera mitad del siglo XX», en Del Valle, José, editor. *Historia política del español. La creación de una lengua*. Madrid: Aluvión.

**Zoppi Fontana, Mónica** (1999). «Lugares de enunciação e discurso». *Leitura-Análise do Discurso*. Revista do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Maceió, vol. 23, jan/jun 1999 [2002], 15–24.

## Materiales y entrevistas

**Berraz Montyn, Carlos** (1948). «Hispanidad y argentinidad. Trascendencia y permanencia de lo español en lo argentino». Santa Fe: Secretaría de Educación de la Nación/Universidad Nacional del Litoral/Instituto Social. En: Glozman, Mara. 2015. *Lengua y peronismo. Políticas y saberes lingüísticos en la Argentina (1943–1956)*. Archivo documental. Buenos Aires, Biblioteca Nacional – Museo del libro y de la lengua.

**Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral** (2001). Plan de estudio del Profesorado en Letras. Aprobado por Resolución H. C. Superior N° 291 de fecha 13/12/2001, modificada por Resolución H. C. Superior N° 259 de fecha 11/11/2004 y aprobada por Resolución de M. E.C. y T. N° 644 de fecha 9/6/2005.

**Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral** (2001). Plan de estudio de la Licenciatura en Letras. Aprobado por Resolución H. C. Superior N° 273 de fecha 13/12/2001.



**Facultad de Formación Docente en Ciencias. Universidad Nacional del Litoral** (1991). Plan de estudio del Profesorado en Letras. Aprobado por Resoluciones «C.S.» N° 077 del 24/05/91 y Ministerio de Cultura y Educación N° 3211 del 25/11/92.

**Facultad de Formación Docente en Ciencias. Universidad Nacional del Litoral** (1980). Plan de estudio del Profesorado en Letras. Resolución N° 118/80, aprobada por Res. «C.S.» N° 355/80. Modificaciones incluidas por Res. N° 9/82, aprobada por Res. «C.S.» N° 51/82 y por Res. N° 4/82, aprobada por Res. «C.S.» N° 52/82.

**Moldenhauer, Gerardo** (1952). *Filología y lingüística. Esencia, problemas actuales y tareas en la Argentina*. Rosario: Ministerio de Educación/Universidad Nacional del Litoral.

**Rivero, María Carmen** (1952). «Extracto de la Conferencia pronunciada por la Profesora María Carmen Rivero de Castellanos el día 29 de octubre acerca del problema de lenguaje en Argentina». En Gerardo Moldenhauer, *Filología y lingüística. Esencia, problemas actuales y tareas en la Argentina*. Rosario: Ministerio de Educación/UNL, 1952, 65–68.

**Travadelo, Delia** (1962). *Lengua y enseñanza. Necesidad de revitalizar el uso de la lengua castellana en los tres niveles de la enseñanza*. 4. Conferencia pronunciada en el Acto inaugural de las II Jornadas de Estudios, 27–29 de setiembre de 1962, organizadas por el Departamento de Pedagogía Universitaria. Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Paraná, Entre Ríos. República Argentina.



# Trayectos de una investigación en curso: una introducción a las *figuraciones de la niñez* o los *dibujos imaginativos de infancia* en la obra de dos poetas españoles contemporáneos

GABRIELA SIERRA

IHuCSO Litoral/UNL – CONICET

gabisierra@hotmail.com.ar

## Resumen

Un proyecto de tesis doctoral se presenta como un recorrido que va cambiando a medida que sumamos experiencias, aprendizajes y lecturas que alientan diversas reflexiones para llegar a una forma más definida, es decir, experiencias que se materializan en la escritura de la tesis. En este sentido, el objetivo que nos proponemos en este trabajo es detenernos en el proceso de revisión de los puntos centrales que se desprenden de nuestro primer plan de trabajo que presentamos en el «Primer Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL» (Sierra 2013)<sup>1</sup> porque hemos tomado cierta distancia de aquella primera escritura. En otras palabras, la idea es explayarnos en la explicación del tema y la justificación del mismo y enunciar algunas consideraciones generales en torno a un conjunto articulado de decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas sobre las categorías con las que trabajamos, nos referimos a las *figuraciones de la niñez* o los *dibujos imaginativos de la infancia* en la obra de dos poetas españoles contemporáneos: Luis García Montero (Granada 1958) y Fernando Beltrán (Oviedo 1956).

*Palabras clave:* poesía / España / figuraciones / niñez / imaginación

---

<sup>1</sup> El trabajo se tituló «Apuntes sobre un proyecto. Figuraciones de la niñez en la poesía española contemporánea: Fernando Beltrán y Luis García Montero». Se encuentra publicado en las Actas del Primer Coloquio de Investigaciones del CEDINTEL, y se puede consultar en línea en el siguiente enlace: [http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/CEDINTEL\\_coloquio\\_final.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/publicaciones/CEDINTEL_coloquio_final.pdf)



Para incluirnos en una comunidad que instala como política la divulgación de los procesos de una investigación, es fundamental detenernos y explicitar cómo pensamos nuestra investigación en curso. De este modo, en esta comunicación reflexionamos sobre un mapa de ruta que nos permite tener una visión global de los ejes de nuestra tesis doctoral.

A continuación, presentamos el tema y las características de este estudio, incluyendo una conceptualización de las categorías desde las cuales trabajamos y la hipótesis central. Cabe aclarar, que en el transcurso de la presentación, de manera subyacente, desglosaremos cuestiones que están en la base metodológica de esta investigación, pero la intención es desarrollarlas en otra oportunidad.

Para adentrarnos al tema, nos remitimos al primer capítulo del libro *Figuraciones del yo en la narrativa: Javier Marías y Enrique Vila-Matas* (2010) del autor español José María Pozuelo Yvancos donde contrapone la noción de *figuración del yo* con la categoría de *autoficción*. Su análisis —que se inicia con sesgos irónicos— hace un breve resumen sobre la historia de la categoría de autoficción, y postula que aunque ésta se encuentre en boga, siendo redescubierta dentro del panorama de la crítica española, habría que evitar el «síndrome de actualidad» (13) y volver al contexto en la que fue engendrada. De este modo, Pozuelo nos remite a que dicha noción surge en Francia, hace casi cincuenta años, a partir de dos antecedentes: como una contestación al «pacto autobiográfico» de Lejeune y como parte de una crisis del personaje narrativo que habían postulado los miembros del *Nouveau roman*.

El autor revisa la categoría de autoficción para exponer que desde los espacios de la crítica, generalmente, se entiende que la representación del «yo personal» expuesto como autoficcional es asimilable a poseer un fondo autobiográfico. Pozuelo Yvancos se separa de esa idea, proponiendo como tesis que «la figuración de un yo personal puede adaptar formas de representación distintas a la referencialidad biográfica o existencial, aunque adopte retóricamente algunos de los protocolos de ésta» (22).

Asimismo, justifica la relevancia de la categoría *figuración del yo*, antes que la de *autoficción* y para dar cuenta de su inclinación por la primera, retoma los diversos orígenes etimológicos del concepto figura/figuración, advirtiendo la estrecha relación con las siguientes acepciones en español: «aparentar, suponer, fingir, imaginarse, fantasear», es decir, remarca que el término no ha perdido la esencia que lo relaciona con una representación imaginaria, en otras palabras, con la idea de un dibujo imaginativo o fantasía de algo.

Este es el punto que tomamos en la presente investigación doctoral: la idea de una figuración como «dibujo imaginativo» nos resultó potente para re pensarla en



otro contexto. Es decir, hablaremos de *figuraciones de la niñez* o *dibujos imaginativos de la infancia* pero ya no para considerar las narrativas del yo, sino para analizar las *figuraciones de la niñez* que proyectan las obras de dos poetas españoles contemporáneos, Luis García Montero (Granada 1958) y Fernando Beltrán (Oviedo 1956).

En los inicios de este proyecto trabajamos con los casos donde la infancia aparece centralmente como tema de los poemas. Sin embargo, al avanzar en la investigación, damos cuenta que ésta puede ser abordada desde otras perspectivas, que la alejan de pensarla como tópico. De este modo, especulamos que la infancia en la literatura es un problema teórico y para dar cuenta de ello recorreremos las ideas de diversos autores que teorizan sobre la infancia. En primer lugar, la línea de pensamiento que instaura Giorgio Agamben en *Infancia e historia* (1978) porque sus aportes filosóficos son retomados desde diversas aristas por Daniel Link (2009, 2014), por Julio Premat (2014, 2016), por Anahí Mallol (2012), por Germán Prósperi (2013, 2017) y por Julia Muzzopappa (2017a, 2017b). Así como también tenemos en cuenta perspectivas clásicas como las de René Schérer y Guy Hocquenghem (1976) y la de Gastón Bachelard con *La poética de la ensoñación* (1960).

En segundo lugar, nos detenemos en autores españoles como Ricardo Fernández Moreno, quien en el año 2001 coordina un dossier sobre memorias de infancia y juventud, y en Fernando Cabo Aseguinolaza con su libro *Infancia y modernidad literaria* (2001).

De los autores nombrados, retomaremos brevemente a continuación, las tesis de Agamben y los aportes que postulan Daniel Link, Julio Premat y Julia Muzzopappa porque es a partir de ellos desde donde reflexionamos sobre nuestra categoría central. En este sentido, Daniel Link en su artículo «La infancia como falta» (2014) propone que la infancia:

es al mismo tiempo un relato (un cuento), una postulación sobre la dimensión histórica–trascendental del hombre (Agamben 1978:74), un mito, aquello que transforma los acontecimientos en estructuras, y un juego, aquello que transforma las estructuras en acontecimientos. (Lévi-Strauss 1962:44–47)

Pensar la infancia como una «postulación sobre la dimensión histórica–trascendental del hombre», es una idea que este autor retoma de Agamben (1978) quien en *Infancia e historia* reflexiona sobre las tesis de Benveniste (1964, 1967 y 1969) para destacar que lo que distingue al hombre de los demás seres vivos no es la lengua en general sino la escisión entre lengua y habla. Para Agamben la dimensión histó-



rico–trascendental del hombre se sitúa en el «hiato» entre la pura lengua y el discurso, y sostiene que la teoría de la infancia permite dar una respuesta al problema de cómo se explica el pasaje en el que la lengua entra en acción como discurso. En este sentido, sostiene que:

El hecho de que el hombre tenga una infancia (que para hablar necesite despojarse de la infancia para constituirse como sujeto en el lenguaje) rompe el «mundo cerrado» del signo y transforma la pura lengua en discurso humano, lo semiótico en semántico. 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 constituirla en discurso. (2011:77)

Para Agamben, la infancia y el lenguaje se remiten mutuamente, y por esto sugiere que el hombre es el animal que está privado del lenguaje y debe recibirlo desde el exterior. Link, por su parte, piensa «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» (2014:5) De este modo, Link al hablar de *ficciones teóricas de infancia*, determina como tesis central que siempre que se escribe sobre la niñez a la vez se teoriza sobre ella, en otras palabras, esto sucede porque no existe una limitación para conceptualizar la infancia, tal como retoma de los franceses René Schérer y Guy Hocquengem (1976) y por esto, la infancia se acerca a la estética y al arte.

Asimismo, nuestra idea sobre las *figuraciones de la niñez* o los *dibujos imaginativos de infancia* nos permiten metaforizar estas cuestiones porque también se piensan en esos intersticios en el que no existe un modo determinado o único para pensarlos porque «siempre en falta» se constituyen como *ficciones teóricas de infancia* que siguen la lógica del imaginario. Son figuraciones o dibujos construidos en el discurso poético, en un «tiempo subjetivo», es decir, «en el tiempo de la literatura» (Premat 2016:7). Sin embargo, eso que se construye en ese otro tiempo, impacta y genera sentidos, en nuestro tiempo. Por esto, nos interesa describir las figuraciones y analizarlas para dar cuenta de cómo el conocimiento que construye la literatura se relaciona con otros campos de conocimiento pero principalmente con nuestra vida social. En este sentido, entendemos que las poéticas españolas contemporáneas despliegan relatos fragmentarios que exigen su revisión porque configuran cambios discursivos e ideológicos y promueven nuevas o distintas posiciones de sujeto.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Cuando decimos «posiciones de sujeto» nos referimos a la posición del sujeto en el discurso, entendiendo esto a partir del planteo de Scarano, Laura (1997) en su artículo «Travesías de la subjetividad: Ficciones



Además, pensar las figuraciones de los niños como instrumentos de lectura nos remite a las ideas que esboza Julio Premat (2016) cuando enuncia que [a la infancia]:

la recorre una atiborrada red de valores culturales, de presupuestos estéticos, de estereotipos y principios ideológicos, de escenas o peripecias con resabios legendarios. Tanto en su imagen mediática, sociológica, icónica o literaria es un punto de observación privilegiado para identificar modos de explicar el devenir del ser humano. En contrapunto con el mundo adulto, el niño, como el primitivo, permite, gracias a un reflejo alejado o a una otredad significativa, pensar el *ahora* de la colectividad y delinear cierta metafísica del sujeto. (69)

Dicho así, la infancia parece instalarse como una categoría inestable, en la que ingresan demasiados campos de estudio, demasiadas formas de mirar, un todo inabarcable. No obstante, creemos que es un desafío intentar delimitarla en relación a nuestros intereses particulares.

Desde nuestra perspectiva, la infancia se presenta como la categoría que llamamos *figuraciones de la niñez* o *dibujos imaginativos de infancia* porque ésta nos permite hacer un cruce entre la infancia visible y la infancia imaginaria. Es decir, la primera remite al abordaje que articula la infancia como tema o tópico (por ejemplo poemas donde los niños son los protagonistas) y la segunda refiere a lo que leemos a contrapelo: una infancia que se «dibuja» en los poemas a partir de diversos procedimientos formales y del trabajo específico con la lengua. En esa operatoria surge una voz que se inscribe como la de una «otredad significativa» (Premat 2016), desdoblamiento que pone en abismo la distinción entre la voz adulta y la voz del niño, y que remite a un hecho decisivo en la constitución de la infancia, es decir, la posibilidad de tener o no lengua.

---

del sujeto/Posiciones de sujeto». CELEHIS; Lugar: Mar del Plata; 13–29. En este artículo y en trabajos previos como en su libro *La voz diseminada. Hacia una teoría del sujeto* (1994), Scarano propone mirar la voz textual desde una perspectiva bifronte. Por ello habla de una «voz de la escritura» y de una «voz en la escritura». En este sentido explica que en el primer caso, la [voz de la escritura] «adquiere un nivel de autonomía significativa imposible de ignorar: la escritura nos habla y en esa parábola que traza en su interacción con el lector construye su propia voz.» (13) Pero también se refiere a una voz en la escritura, «no como una implantación «contranatura» de una determinación extratextual, con sus bordes biográficos o empíricos, sino como articulación de un «lugar» desde donde ese autor, su historia y su cultura construyen una voz contextualizada, con categoría semiótica e institucional» (13) Porque como ella misma apela: «El texto literario es el espacio de trasvasamiento del hombre y su historia en el lenguaje, y del lenguaje configurando al hombre y su historia. No podemos separar los textos de los sujetos que los producen y reciben ni de las culturas de donde emergen, pero tampoco podemos desconocer que dicha subjetividad como producción simbólica de la cultura se articula verbalmente» (1997:13–14).





Como plantea Premat, la idea del niño como «reflejo alejado» o como «otredad significativa» es un aporte que destacamos porque generalmente los niños son construidos poéticamente desde una voz adulta. En este sentido, nos referimos a los aportes de Nicolás Rosa (2004) quien planteó que los recuerdos de infancia son los fundantes del acto autobiográfico. En los textos literarios españoles que se incluyen en nuestro corpus, algunas de las figuraciones de la niñez hacen su aparición a partir de poemas que se inscriben o rozan su inscripción dentro de una línea autobiográfica. Por esto, aunque nos inclinemos por la categoría de *figuración* pensándola alejada de lo autoficcional o lo autobiográfico, no podemos dejar de observar las tesis de Nicolás Rosa, cuando considera que: «los recuerdos de infancia constituyen la escena arcaica, primaria, primitiva, que funda el acto autobiográfico. Por lo tanto no habría autobiografía sin esta escena arcaica» (2004:54). Desde esta perspectiva: «la escena primitiva funda en su retrospectiva la contemporaneidad del acto de escritura de la vida con el acto de recordarla en función del olvido necesario para reconocerla como tal. La forma retórica que la soporta y la construye es el episodio» (Rosa 2004:54–55).

Rosa plantea el episodio como el constructo del relato que se activa en el texto como espacialidad y como temporalidad, instalándose como fragmento recortado y como revelación. De aquí se sostiene el advenimiento de la infancia para fundar la ficción primaria del texto pero también para fundar el relato de la vida. En este proceso de rememoración que funciona como un relato en el que el sujeto se cuenta a sí mismo como yo a través del otro, ingresa el olvido que posibilita la aparición de la escena primitiva y activa la escritura autobiográfica. Es así como Rosa nos advierte que: «nadie escribe su infancia en su infancia, siempre se la escribe —cuando se puede— en la vejez. El infante no puede escribir la infancia, porque no sabe nada de la infancia: es un saber imposible porque todavía no ha sido olvidado» (2004:57).

Por lo dicho, consideramos que muchas de las *figuraciones de la niñez* que aparecen en la poesía española contemporánea se fundan en esa escena arcaica que dentro de órdenes temporales y espaciales despliegan un episodio en el que la memoria y el olvido son centrales. En este punto, vale destacar que Rosa (2004) considera que la escena primitiva es una pero que puede ser contada reiteradas veces y de diferentes formas: en la rememoración de la lectura que el sujeto hace en la escritura de su vida, y como ficción de lo ya acontecido.

En este orden de ideas, tomamos palabras de Germán Prósperi cuando expone que: «las conceptualizaciones de Rosa acerca de la imposibilidad de escritura de esa escena arcaica, permiten hipotetizar acerca de la infancia como una zona censurada» (2013:97); entendiendo que los niños «son escritos» siendo poco probable constatar



que los niños sean los que escriben. En esta línea, Julio Premat en un artículo del año 2014, aunque no lo cite a Nicolás Rosa, también sostiene que «el niño es una ficción del adulto» (2014:2). Premat desarrolla diversos modos para pensar la infancia, desde pensarla como un espacio conceptual y como terreno de creencias compartidas; de pensarla como punto de observación para explicar el devenir del ser humano; y, en tercer lugar, para pensarla como mito del origen, a partir de los relatos de cómo un niño prefigura a un escritor futuro. En sus palabras: «combinando estas tres perspectivas, pero privilegiando la visión del relato de infancia como laboratorio literario» (2014:2).

Por otra parte, Premat apela a Agamben para explicar que el niño pertenece a la naturaleza más que a la cultura, porque «la infancia es el lugar que precede el lenguaje y el conocimiento, instrumentalizando una mirada diferente sobre la realidad, es decir, otro conocimiento y, en consecuencia, otro lenguaje» (3). El planteo se extiende a que Agamben sostiene que la infancia sería el tiempo de la experiencia, la que se lleva a cabo antes de la constitución del sujeto por el lenguaje, tal como expusimos con anterioridad. En este punto, el desarrollo de Premat se inclina a pensar que la infancia puede, en sus palabras: «exponer los mecanismos elementales de la ficción: la mentira, la imitación, la fabulación deseante, el ensueño, el juego, la lectura. La infancia sería, entonces, el equivalente de la literatura» (4). Pero también por esto mismo, plantea el autor, se la puede pensar como «laboratorio de escritura» (4). De este modo, su propuesta se aproxima a las tesis de Daniel Link, respecto de pensar a la infancia como «siempre en falta», acercándola a la estética y al arte; y por esto mismo es un aporte a deslindar nuestra idea de *dibujos imaginativos de infancia*.

Por otra parte, para Julia Muzzopappa quien escribe el libro *Irrupciones de la infancia. La narrativa de Silvina Ocampo* (2017), la infancia puede pensarse como una tensión entre dos modos complementarios: los relatos de infancia y las irrupciones de infancia. Estas últimas, las irrupciones, le permiten conceptualizar un modo alternativo para leer la infancia que no incluye los momentos en los que ésta aparece como representación sino que por el contrario, dichas irrupciones se presentan en la lengua. Esta idea se entrelaza con la propuesta de Agamben porque como ella explica:

*Las irrupciones de la infancia* (...) no están compuestas con material narrativo ni se centran en la infancia cronológica. Conforman una tensión con los relatos de la infancia, porque mientras éstos cuentan la infancia, las irrupciones, inenarrables, repiten algo del orden de ese estado prelingüístico y trastocan la narración, porque el lenguaje se constituye a partir de un estado presubjetivo (Agamben 2007), que (...) posibilita el desarrollo



de esas historias sobre los niños y sus infancias, debido a que la esfera de lo semiótico, la pura lengua, se transforma en discurso que a su vez la contiene. (2017:60)

Por lo dicho, nos interesa su trabajo porque si bien analiza un corpus exclusivamente narrativo, no obstante creemos que esto puede pensarse en el género poético. Su trabajo es una herramienta fundamental para pensar nuestras *figuraciones de la niñez o dibujos imaginativos de infancia* porque pretendemos con esta conceptualización abarcar tanto los poemas que trabajan la infancia desde lo figurativo así como también esos poemas que en el trabajo con la lengua nos llevan a pensar formas alternativas de la niñez, que se acercan a la idea de irrupción que construye Muzzoppa, y que nosotros pensamos desde la enunciación de Julio Premat cuando refiere al niño como un «reflejo alejado» o a una «otredad significativa».

Además de lo dicho, la noción de *dibujos imaginativos* intenta pensar el corpus poético como «ilustrativo» y no como «reflejo» de ciertas relaciones culturales, porque coincidimos con Juan José Lanz y Natalia Vara Ferrero que:

No se trata tanto, en nuestro caso, de emplear los textos literarios como referentes directos de procesos históricos, sino de analizar la correlación entre las diversas series históricas, a través de un análisis crítico del texto poético que no pierda de vista su indudable dimensión histórica y cultural, y su funcionalidad pragmática. (2017:181)

Estos autores desarrollan una fundamentada reflexión que les permite analizar la poesía española contemporánea como documento histórico. En un comienzo apelan a reconocer que la primera dificultad para pensarla de esta manera, se relaciona con que el poema es pensado no como un enunciado natural, sino como su representación y remiten a los debates entre historia y ficción, o entre lo real y verdadero frente a lo verosímil y ficticio. Para salir de este problema, retoman a Paul Ricoeur (2003) para dar cuenta de que entre un relato y un acontecimiento más que una relación de reproducción existe una relación metafórica, por esto apuntan a establecer dicha relación; sosteniendo que el texto poético como «documento histórico» es: «un espacio donde se produce la negociación de los movimientos simbólicos de los grupos sociales (Jameson 1989), como un elemento de la estructura del campo cultural regida por la lógica del intercambio simbólico» (Bourdieu 1995)» (2017:183).

En este orden de ideas, si bien en nuestra investigación nos centramos en dar cuenta de la forma peculiar en que el poema significa a través de los elementos formales con que está construido (Luján Atienza 1999:14), sin embargo, consideramos



central analizar las *figuraciones de la niñez* en un marco que contenga una explicación de los textos poéticos en su funcionamiento en la historia, describiendo sus correlaciones con otras series sociales y culturales. Ya que entendemos que el tipo de sujeto que despliega el discurso literario «no puede hablar sino desde una posición particular, ya que su uso del lenguaje no es neutro, sino que conlleva una operatividad intencional sobre el sistema lingüístico, una opción de lengua, registro, historia, género» (Scarano 1997:22).

En este sentido, nos interesa observar de qué modo significan en cierto contexto (histórico, estético, cultural) las *figuraciones de la niñez* en dichas poéticas que se acercan o coinciden con las representaciones culturales que se forjaron del niño desde la modernidad, pero también atendiendo a aquellos *dibujos imaginativos de infancia* en donde el niño, cercado por el discurso poético y por su poder metafórico, puede pensarse como un «reflejo alejado» o una «otredad significativa» (Premat 2016).

Por lo dicho, la hipótesis central que sostenemos en nuestro proyecto doctoral es que tanto en la poesía de Luis García Montero como en la de Fernando Beltrán las figuraciones de la niñez están ligadas a una postura crítica del conflicto social, en la que ellos se involucran intersubjetivamente. En este sentido, dichos conflictos sociales nos remiten centralmente a los efectos de los enfrentamientos bélicos, en una línea que se desplaza desde la guerra civil española a las experiencias globales de las guerras de las últimas décadas. De esta manera, como hipótesis subsidiarias que se desprenden de lo dicho, postulamos que en la poética de Luis García Montero las figuraciones de la niñez se ligan a las experiencias de la posguerra civil española y en la de Fernando Beltrán responden a la revisión del impacto que los enfrentamientos globales provocan en las figuras infantiles y se instalan como exploración de la esfera íntima. Además, consideramos que en el imaginario que establecen ambas poéticas, las figuraciones de la niñez ocupan un lugar central: se hacen presentes distintas instancias tales como los entornos familiares, los juegos de infancia, el espacio rural y urbano de las zonas de pertenencia autoral, la memoria como matriz escritural, entre otras.

En síntesis, postulamos que las *figuraciones de la niñez* o los *dibujos imaginativos de infancia*, son formas de la fantasía que construye el discurso poético en las que la infancia emerge no sólo como tópico sino también como irrupción o de forma alternativa, como un lugar paradójico entre una otredad significativa y una subjetividad propia, su forma de estar en el mundo.



Intentamos discernir qué sujetos despliegan estos «niños escritos» dentro de cada poética y estética de autor teniendo en cuenta el momento histórico determinado en el que se despliegan; porque comprendemos que «la intersubjetividad del lenguaje nos permite recuperar el enunciado del sujeto como una trama de voces públicas y privadas, de miradas propias y ecos ajenos, de palabras de uno y silencios de otros» (Scarano 1997:23). Esto nos posibilita, por ejemplo entre otras cosas, pensar en la figura del niño como una figura de compromiso, tal como hemos desarrollado en trabajos previos (Sierra 2017a, Sierra 2017b).

Además, el análisis del lugar de enunciación y de las posiciones del sujeto en el discurso «nos permite preguntarle al texto no sólo que significa, sino qué identidades proyecta, qué lugares, qué voces, qué cuerpos permite emerger, qué conocimientos construye, desde qué historia y ámbito» (1997:25).

Para finalizar, cabe señalar que nuestra intención es profundizar este mapa trazado justificando la relevancia de este tema de investigación a partir de la vacancia bibliográfica y de estudios al respecto, pero también observando que dicho vacío deja un amplio espacio para producir nuevos conocimientos.

## Bibliografía

- Agamben, Giorgio** (1978). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011.
- Bachelard, Gaston** (1960). *La poética de la ensoñación* México: Fondo de Cultura Económica, 2008
- Bourdieu, Pierre** (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Cabo Aseguinolaza, Fernando** (2001) *Infancia y modernidad literaria*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernandez Romero, Ricardo** (Coord.) (2001). «El recuento de la infancia y la juventud» en Cuadernos Hispanoamericanos, 617, 7–13.
- Jameson, Fredric** (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie*. Madrid: Visor.
- Lanz, Juan José y Vara Ferrero, Natalia** (2017). «Introducción al Dossier: La Poesía española contemporánea como documento histórico». *Revista Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, V(2), 181–194, [en línea]. Consultado el 10 de abril de 2018 en [http://www.pasavento.com/pdf/10\\_01\\_lanz\\_vara.pdf](http://www.pasavento.com/pdf/10_01_lanz_vara.pdf)
- Lévi-Strauss, Claude** (1962). *La pensée sauvage*. París: Plon.



- Link, Daniel** (2009). *Fantasmas. Imaginación y sociedad*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- . (2014). «La infancia como falta» en *Cuadernos LÍRICO* 11 [en línea]. Consultado en marzo de 2018 en <http://journals.openedition.org/lirico/1798>; DOI: 10.4000/lirico.1798
- Luján Atienza, Ángel Luis** (1999). *Como se comenta un poema*. Madrid: Síntesis.
- Mallol, Anahí** (2012). «Infancia, poesía». *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Muzzopappa, Julia** (2017a) *Irrupciones de la infancia: la narrativa de Silvina Ocampo*. Buenos Aires: Corregidor.
- . (2017b). «La voz narrativa de Maurice Blanchot. Para una lectura de la infancia en la cuentística de Silvina Ocampo» en *Revista Pensamiento Político*, (8), 29–36.
- Premat, Julio** (2014). «Pasados, presentes y futuros de la infancia». *Cuadernos LÍRICO* 11 [en línea]. Consultado entre octubre y noviembre de 2017 en <https://lirico.revues.org/1736>
- . (2016). *Érase esta vez. Relatos de comienzo*. Buenos Aires: Eduntref.
- Pozuelo Yvancos, José María** (2010). *Figuraciones del yo en la narrativa: José Marías y Enrique Vila Matas*. Ensayos Literarios Cátedra Miguel Delibes. Universidad de Valladolid: Quadro 4.
- Prósperi, Germán** (2013). «Los comienzos de la escritura: infancia y aprendizaje en la literatura española contemporánea» Proyecto CAI+D 2013–2015. Secretaría de Ciencia y Técnica: UNL.
- . (2017). «Igual que un niño, que una niña: infancia, animalidad, queer». *Telar*, (19) [en línea]. Consulta en mayo de 2018 en <http://revistatarlar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatarlar/article/view/347/311>.
- Ricoeur, Paul** (2003). *Tiempo y narración*, III. México: Siglo XXI.
- Rosa, Nicolás** (2004). *El arte del olvido y 3 ensayos sobre mujeres*. Buenos Aires: Beatriz Viterbo Editora.
- Scarano, Laura** (1994). *La voz diseminada. Hacia una teoría del sujeto en la poesía española*. Mar del Plata: Biblos.
- . (1997). «Travesías de la subjetividad: Ficciones del sujeto/Posiciones de sujeto». *CELEHIS* [en línea]. Consulta en febrero de 2018 en <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/celehis/article/viewFile/518/523>
- Schérer, René y Hocquenguem, Guy** (1976). *Co-Ire. Álbum sistemático de la infancia*. Barcelona: Anagrama.
- Sierra, Gabriela** (2017a). «Niñez y compromiso en dos poetas españoles: Luis García Montero y Fernando Beltrán». *Actas del XI Congreso Argentino de Hispanistas. Los*



*nortes del hispanismo: territorios, itinerarios, encrucijadas*. Jujuy, Argentina. En prensa.

---. (2017b). «Una relación posible: niñez y compromiso en la poesía española de los años 80». *V Coloquio de Investigaciones Teórico Literarias del CEDINTEL*, Santa Fe. En prensa.





# La literatura en el currículum universitario: prácticas y conjeturas

MARCELA ZANIN

Universidad Nacional de Rosario

marzanina@gmail.com

PAOLA PIACENZA

Universidad Nacional de Rosario

ppiacenza@gmail.com

## Introducción

Serie de los lugares (*Marcela Zanin*)

Comencemos con una reflexión sobre el lugar. El lugar y los lugares que pensamos, que interrogamos a partir de esta convocatoria. Porque, precisamente, el tema que nos trae (y nos reúne) es «El lugar de la literatura en el currículum universitario». De modo que «el cómo empezar» de esta cuestión se abre a partir de un conjunto de preguntas que nos habilitan, que nos demarcan un espacio, por cierto hecho de interrogantes: ¿el lugar de la literatura?, ¿tiene la literatura un lugar?, ¿la literatura o las literaturas?, ¿las literaturas canónicas y/o las «otras» literaturas? (y en este caso ¿cuáles serían las canónicas?), ¿el lugar de la literatura en la Academia?, ¿en la Universidad?, ¿en nuestras universidades, Litoral y UNR?, ¿en los planes de estudio?, ¿en los recorridos curriculares? Así podemos seguir preguntando y armando diferentes series. Delimitar a través de lo que interrogamos, y dentro de ese armado, elegir. Vayamos, entonces por ese camino hacia ese lugar que nos interpela.

Rosario. UNR. Escuela de Letras. Un lugar institucional, el lugar donde desarrollamos tareas docentes, y en mi caso una tarea de gestión (una no desligada de la docente) que ya lleva, que alcanza ya dos períodos (desde fines del año 2012).

Esta primera demarcación nos remite a una historia institucional (la de la Escuela de Letras de la UNR —y quiero subrayar que nuestro lugar es «escuela» y no «departamento»—) al modo en que los sujetos confluyen en sus ejercicios profesionales docentes y de investigación enmarcados en la referencia al plan de



estudios vigente (de la carrera del profesorado y de la licenciatura —Plan 2002—). Dentro de ese plan, y de las formas de puesta en acto del mismo (de las prácticas de enseñanza, investigación y extensión) subrayamos el lugar específico de la Teoría Literaria y de las Literaturas, sus conexiones productivas como área (si bien ocurre en la práctica y no como agenda reglada por alguna instancia superior, cuestión ésta de suma relevancia). Y lo subrayo, entonces, como espacio dinámico (teniendo en cuenta la emergencia de proyectos de investigación, centros de estudios, publicaciones, organización de actividades, propuestas de prácticas docentes etc., etc.) porque me interesa detenerme en esta movilidad y productividad.

Y, además (y sobre todo), es en el marco de este dinamismo que quiero traer, darle lugar, a lo que Paola me contestó en uno de los primeros mensajes que intercambiamos cuando conversábamos sobre esta intervención. Paola me decía que, para la tarea que se avecinaba, estaría muy bien atender a las prácticas alternativas, a las «inventadas» en el lugar que compartimos, a las «cosas» que estuvimos haciendo, que hicimos y hacemos, en la Escuela de Letras (insisto, desde el 2012) con las cuales emergió, sin duda, un lugar que antes no estaba (un lugar que inventamos con acciones y proyectos efectuados). Si me permiten (y, si Paola me lo permite) cito lo que ella me decía interesante para atender, esos espacios de intersección, de emergencia: a «cómo la Escuela de Letras los ha ido trabajando... o las cátedras... estoy pensando en «cosas» como la propuesta de las Jornadas estudiantiles, «Cuando escribir es investigar»; los talleres optativos; la antología que hicieron en tu cátedra; un diario de clases que inventamos con Alberto en Crítica este año... y otras «cosas» que se me olvidan pero que vos desde tu gestión seguramente tenés más claras...». Este modo de enunciar (si bien, les recuerdo, muy informal), la modalidad que su mensaje indicaba, me hizo atender, volver a mirar y repensar el sentido de estas cosas, ponerle el ojo, atender a esa emergencia. «Cosas» que no son ni fueron pasajeras o accesorias sino que me mostraron, y nos muestran, el lugar que la literatura (y la teoría, ya les decía que para nuestro espacio van juntas) se hace; éstas serían las «cosas» que dicen de la relación que tenemos con la literatura (para ceñirnos a la consigna de la conferencia). Inventamos un lugar y transmitimos desde el mismo. Inventamos y transmitimos cosas, una especie de cosas que se salen (y abren) de las ideas tradicionales de lo curricular. De hecho, la idea de currículum también incluye en su forma la noción de «currículum nulo» (Eisner); esto es, de aquello que no se enseña pero que sería importante que se hiciera. Marcar, con la práctica, el carácter habilitante y de apertura de las autoridades (los modelos) y las experiencias de formación. Reconstruir la historia de nuestras prácticas; de nuestras acciones docentes en el



lugar de la Escuela de Letras de la UNR. Esta idea del currículum no como un mero catálogo de contenidos sino como práctica de agenciamiento. Dejo, entonces, que Paola siga con el desarrollo de estas nociones.

### Serie de los agenciamientos (*Paola Piacenza*)

La reflexión sobre la formación universitaria en Letras en general se dirime en principio entre la formación del profesor y la del investigador (que es lo que presupone la opción de la «licenciatura»). En la base de esta divergencia está, además, la opción entre una formación «académica» y otra «profesionalizante» que, para peor, presupone la odiosa y controvertida oposición formación vs. mercado.

Acaso una salida a todos estos caminos que se bifurcan sea abandonar la concepción del currículum como catálogo —catálogo de obras, autores, movimientos, períodos históricos o literaturas nacionales— y adoptar un modelo integral (Applebee) que apueste a los sentidos que organizan las series y las prácticas (antes que a los objetos) y sobre la base de que no es la «estructura» del currículum la que define el «perfil» del egresado sino, antes bien, que son los agenciamientos que cada estudiante realiza, lo que se denomina «su trayectoria personal de formación», la que decidirá cómo resuelve transitar los caminos que el currículum posibilita o, mejor aún, inventar otros nuevos.

Esta reconceptualización no implica, necesariamente, una reconfiguración del diseño, carga horaria, organización de las cátedras con todos los inconvenientes institucionales que supone. Implica, en el mismo sentido de lo anterior, reconfigurar las prácticas de modo tal de hacer posible que los estudiantes se apropien de esos diversos modos de ser «de Letras». Así planteado, y solo a los fines expositivos, podríamos hipotetizar que la formación universitaria en Letras — los profesores, las cátedras, las direcciones de carrera— debería poder ofrecer a los estudiantes dispositivos, prácticas y espacios que propusieran *modelos de transmisión* (sobre el imaginario del ser profesor) y *modelos de trabajo intelectual* (sobre el imaginario del ser licenciado o investigador) sin perjuicio de reconocer algo tan evidente como el hecho de que la tarea de investigar implica la de formar y por lo tanto, transmitir y que toda docencia debería ser investigativa (una tarea de reflexión sobre la acción pedagógica).

En relación con los *modelos de transmisión* es bastante usual comprobar que los graduados universitarios no logran apropiarse de modos de enseñar lo



suficientemente significativos como para relevar a los que atravesaron como estudiantes durante sus años de escolaridad primaria o secundaria. Es por eso que, cuando van a dar clases a la escuela, hacen «cosas de escuela», para llamar de algún modo a prácticas estereotipadas y reducidas a la más pobre de las aplicaciones o, dicho en otras palabras, despojadas de cualquier transformación que pudiera haber operado la posibilidad de pensar en la universidad y que sirviera a una reformulación de la práctica docente en el ámbito escolar. Otro tanto ocurre cuando se inician en la docencia universitaria en donde reproducen habitualmente la clase expositiva y de fuerte carácter informacional que, siempre en términos generales, han recibido antes que proponer una clase explicativa y con «intenciones formativas» para llamar de algún modo a lo que Barthes señala como una de las solicitudes del enseñado al enseñante (Barthes:319) que es que no solo le transmita un «capital de saber» sino también «los secretos de una técnica (de investigación, de examen, etcétera)» (319) y en el seno de «la complicidad de un lenguaje particular» (320).

En lo que respecta a los *modelos de trabajo intelectual* la superación de la transmisión del modelo «metodológico» tradicional con sus supuestos epistemológicos cientificistas no ha encontrado una nueva forma que lo sustituya con la misma potencia o productividad. En general, la alternativa ha sido la opción por un modelo reproductivista que supone la paráfrasis de segundas fuentes o bibliografía crítica (que en muchos casos prácticamente releva la lectura de las fuentes literarias o primeras fuentes) que si bien trajo como ventaja todo lo que conlleva la idea de «lectura», viene fallando en su principal objetivo que es hacer posible que el estudiante genere su «propia» hipótesis de lectura (con todas las limitaciones que supone la idea de originalidad). En el caso de la enseñanza de la teoría literaria se advierte claramente en las dificultades que se advierten para ir más allá de un ejercicio de «aplicación» o la disposición de un «metalenguaje».

«Invención» tal vez sea la palabra (¿el concepto?) que mejor designe la salida como su posibilidad. Se trata de «inventar» ocasiones («cosas») que permitan agenciamientos por parte de los estudiantes: diversas inscripciones en el campo de la formación en Letras pero, también, nuevos «territorios» donde también *ser de Letras*.



## Modos y lugares para *ser de Letras*

### Diversos modos de *ser de Letras* (Paola Piacenza)

Parece necesario superar, entonces, una paradójica formación enciclopédica que, a pesar de abrazar el «todo» compartimenta los saberes del profesor y del investigador y procede del mismo modo con las áreas y contenidos. Para pensar sobre esta situación, quisiera comentar dos correos que recibí con pocas semanas de diferencia. El primero es de una graduada joven a la que le escribí para agradecerle su muy buen desempeño en una escuela secundaria. A vuelta de correo, la graduada me escribe retribuyéndome mi agradecimiento pero aclara que «para ser sincera» preferiría que la recomendara para una cátedra de literatura latinoamericana del nivel superior no universitario —en la misma institución— porque es en eso en «lo que se formó». El otro correo es el de una antigua graduada que, dado que se encuentra dictando clases en el nivel superior no universitario y más precisamente en el campo de la formación docente, me escribe para que dirija su tesina de licenciatura en literatura infantil. Me envía un borrador y señala que ha tomado la decisión de hacer su tesina de grado cuando descubrió, a partir de una de las profesoras de los seminarios finales, que «se podía» hacer una tesis sobre ese tema. La graduada había dado por hecho, hasta ese momento, que la «literatura infantil» no podía ser un objeto de investigación legítimo en el ámbito de la formación universitaria en Letras.

En el primer caso, la graduada se autolimita en las posibilidades que podría depararle la transmisión de su formación. Limita, además, su «formación» a su «especialización» y, en el camino, olvida (soslaya o no le otorga valor) a la posibilidad incluso de convertir su «especialidad», de algún modo apropiado a su nueva inscripción, en contenido de enseñanza en la escuela secundaria. En el segundo caso, la intervención de un docente del ciclo superior de la licenciatura «habilita» la posibilidad de alguien que ha elegido la docencia fuera de la universidad —por elección o fatalidad económica— busque «especializarse» en lo que, permítannos el optimismo iluminista —no solo representa una calificación de su propia tarea sino, en forma transitiva, del sistema educativo.

En ambos casos, está claro que los modos de *ser de letras* significan modos de inclusión y de exclusión del campo disciplinar, sus objetos y sus prácticas. De este juego participan docentes, estudiantes y graduados que construyen las identidades en cuestión como un sistema de valores que no se puede ignorar.



### *Lugares para ser de Letras (Marcela Zanin)*

Para comentar las experiencias en el grado y paralelas al grado (en y al «cursado de la grilla de materias»); la posibilidad de apertura hacia experiencias de cátedra alternativas y en actividades «extracurriculares» (además: ¿por qué llamarlas extracurriculares? No correspondería a los recorridos generados, serían también —en el sentido que venimos conversando— de la apertura del catálogo, curriculares), quiero volver a la idea de la invención de lugares para ser de Letras. Vuelvo con esta fórmula a lo del lugar, insisto en ello a partir de la intervención de Paola. Me interesa subrayar esto de las diversas inscripciones en el campo de la formación en Letras, los nuevos territorios donde proyectar una identidad posible. Y el lugar de la literatura en esas prácticas proyectivas.

Me serviré de tres ejemplos. Uno de ellos corresponde a un trabajo de evaluación parcial en la cátedra de Literatura Iberoamericana I —donde me desempeño como profesora titular—; y los otros dos corresponden a cursos «extracurriculares» (aun si debiéramos ajustar esta denominación, como antes decía, es como solemos denominar las actividades que se salen de la «grilla obligatoria») que imaginamos desde la gestión que encabezo (quiero destacar el plural: somos muchos los que trabajamos en esta sintonía). Estos ejemplos, hallan un punto de intersección en la intención de habilitar lugares (otros, de apertura) para ser de Letras.

En cuanto al primero, se trató de una evaluación parcial en la cátedra de Literatura Iberoamericana I (2º cuatrimestre – año 2015). Solicitamos a los estudiantes la elaboración de una breve «Antología de poesía novohispana», la que debía estar precedida por un «Prólogo» que introdujera y explicitara el criterio de selección de los poemas y funcionara al modo de un trabajo crítico sobre la producción poética de los escritores coloniales del «Barroco de Indias» (noción central en nuestra materia). La modalidad de trabajo fue grupal (conjuntos de tres alumnos), de carácter domiciliario y la defensa —para la evaluación— se realizó ante todos los profesores de la cátedra y los estudiantes cursantes de la materia (un coloquio grupal). La experiencia fue excelente, creativa y de mucho intercambio de roles; tanto que decidimos realizar una publicación *on line*.

En cuanto a los dos siguientes, les menciono dos experiencias muy interesantes como fueron las del *Curso de introducción a la edición editorial: la corrección* (dictado por la profesora —egresada de nuestra Escuela— Gilda Di Crosta) y la *Introducción a la escritura del guion cinematográfico* (dictado por la cineasta también graduada de nuestra Escuela, Cecilia del Valle).



El *Curso de introducción a la edición editorial: la corrección*, que se dictó durante tres años consecutivos, hasta 2015 —y que se repetirá este fin de año 2018—, tuvo como objetivo general que los estudiantes adquirieran conocimientos teóricos y prácticos de la edición propiamente dicha, o *editing*, en el contexto del proceso de producción de un libro y, en especial, de los principales criterios y métodos para la práctica de la corrección. El impacto en el campo laboral fue inmediato, se formaron correctores que aún hoy desempeñan tareas en editoriales del ámbito privado y público. Significó la emergencia visible de una posibilidad y necesidad de las opciones de ser en Letras. Decía más arriba que este año se repetirá porque, en verdad, es una demanda constante de los estudiantes.

El taller de *Introducción a la escritura del guion cinematográfico* fue pensado desde la perspectiva de la escritura creativa. La tallerista incorporó elementos de la «literatura» (a través de la elección de un texto corto de ficción, valiéndose de la reflexión formal sobre imágenes y sonidos) aplicados a la tipología profesional del guion. Se trabajó desde elementos dramáticos, o sea propios de la dramaturgia en la escritura audiovisual, para construir uno o más personajes que provocaran una historia. El taller comprendió un proceso cuyo resultado final fue la construcción o bien de un guion, o bien de una secuencia cinematográfica, o bien de un cortometraje. Fue muy valiosa la experiencia de taller, su dinámica, en tanto permitió escuchar y analizar no sólo el trabajo propio sino el del resto de los asistentes. En suma, la gestión y el desarrollo de ideas en conjunto.

### **Modelos de transmisión** (*Paola Piacenza*)

En una reunión en ocasión del proceso de Autoevaluación de la carrera de Letras planteé como preocupación el hecho de que nadie, entre los estudiantes, quiere ser profesor. Que había buenos motivos de todo tipo (institucionales, asociados a las representaciones sociales e incluso académicas —de la propia universidad— acerca de la docencia; económicas, obviamente) y que creía que muchos de nuestros estudiantes ni siquiera se representaban la posibilidad de devenir profesores mientras duraba su tránsito de la carrera pertinentes a los distintos niveles del sistema educativo. Que por estos muchos y buenos motivos cuando «caían» en la docencia secundaria la vivían con incomodidad, algunos; con subestimación de la tarea, otros. Que, por lo mismo, enfrentaban dificultades para diseñar un programa de contenidos, elegir lecturas para componer un corpus, imaginar situaciones de enseñanza. Que era, necesario, por lo tanto, fortalecer





nuestros modelos de transmisión. En ese contexto, una colega me interrogó, sin ocultar cierto sarcasmo, si lo que yo proponía era que en las clases de literatura o de teoría se incluyera «cómo enseñar» tal o cual cosa.

Su intervención antes que impugnar mis argumentos los exhibía contundentemente. La «enseñanza» se planteaba en sus términos como una cuestión procedimental, instrumental; meramente comunicativa. O se «enseñaba» un contenido o se «enseñaba» cómo darlo. No podía contemplar la posibilidad de que ese contenido de enseñanza estuviera construido en sí mismo como un problema de conocimiento y que esa intervención era lo que yo, en mi intervención, reclamaba como necesidad. En otras palabras, no se le ocurría la posibilidad de transmitir ese contenido de modo que su comunicación incluyera no solo las certezas sino también la indispensable cuota de incertidumbre para que cada quien formule, por su parte, sus propios interrogantes; nuevos contextos de significación en relación con otras series, otras literaturas, otros textos.

Esta situación parece cuanto menos inquietante si se considera que es justamente la literatura el «objeto» que mejor ilustra la resistencia a cualquier reducción a la que, por su naturaleza, obliga la comunicación didáctica. Entonces, no solo se trata de revisar los modelos de transmisión para dar con los formatos que favorezcan el «legado» de los «contenidos» y de una cierta relación con los mismos, sino también para hacer justicia a la *materia* que nos ocupa.

### **La posibilidad del taller** (*Marcela Zanin*)

Pensando en los modelos de transmisión y para volver a la cuestión de la dinámica del taller, a esta práctica de la gestión y el desarrollo de ideas en conjunto, es adecuada la referencia a los espacios de producción poética habilitados como lugares posibles de ser de Letras («dictados», precisamente, por poetas).

En el año 2016 se llevó a cabo el «Taller de poesía en la biblioteca de Letras» a cargo de la poeta Gilda Di Crosta, bajo la siguiente referencia del poeta Arturo Carrera: «El poeta construye el puente entre la indiferente voluntad de expresión de las cosas, sus laberínticas apelaciones estéticas, y la emoción o el venero de las emociones que él abre en los objetos y en sus apreciaciones de los objetos, siempre a través del lenguaje».

Se propuso generar un espacio para indagar con —y desde la propia escritura— y la de los otros, los aspectos formales de la imagen y el sentido, que pudieran ser presentificados en el lenguaje poético. A partir de su producción, cada integrante



del taller reflexionó sobre su proyecto de escritura, y leyó y analizó el de sus pares y el de otros poetas, con la intención de llegar a la modulación de su propia voz.

El eje que dio impulso a la tarea de coordinación fue la idea de que «se puede enseñar a leerse y a leer a otros» (Kamenzain). De este modo, en cada encuentro la práctica y la reflexión, la lectura y la escritura poética se produjeron de manera conjunta y colectiva, y a la luz de otras poéticas señeras del proceso de producción.

En este mismo sentido de la práctica de enseñar a leerse y de leer a otros, ya en el año 2013 un joven poeta, Tomás Boasso, había dictado un «Taller de producción de poesía: Poesía argentina reciente» guiado por las preguntas: *¿Dónde está? ¿De dónde viene? ¿Hacia dónde va?*, en el que se abordaron los problemas de la creatividad, la imagen, la música, la logopeia, el tono, el énfasis, la gracia, la elegancia, el paisaje, el corte de verso, la trascendencia, la coyuntura y la obra.

### **Modelos de trabajo intelectual** (*Paola Piacenza*)

Alberto Giordano acostumbra a decir en sus clases de teoría literaria y en particular en el momento que él llama «elogio de la teoría» que «la teoría es una lengua para la conversación entre especialistas».

Pensar a la teoría como una «lengua» es un modo posible de trascender la hipótesis metodológica, las prescripciones del discurso pretendidamente científico y encontrar el ejercicio de la conjetura que es propio del decir de la crítica; de la literatura. Pero, también, por cierto es un modo de trascender el propio «dominio» de la especialidad. Beatriz Sarlo ha dicho en más de una oportunidad que «lee todo» como aprendió a leer literatura. En una entrevista en *La Nación* decía (24 de diciembre de 2015):

(...) yo sé leer de un solo modo. Leo como aprendí a leer literatura, a través de Barthes y de Walter Benjamin, después. Yo leo todo como aprendí a leer literatura. Me doy cuenta de que puedo escribir sobre el suceso cotidiano cuando percibo que esa forma de leer tiene también alguien en las ciencias sociales y en la etnografía, que es Clifford Geertz. La lectura intensa y profunda de Geertz frente a los fenómenos sociales. Me dirás que no tiene nada que ver con la política argentina. Sin duda. Pero el caso es que los fenómenos sociales o ideológicos pueden leerse de ese mismo modo. Ahí descubrí que el modo en que yo leía la literatura podía ser un instrumento para leer lo político. Es una matriz de lectura, que es siempre una lectura puesta sobre un conjunto de



acontecimientos organizados como una trama que uno lee en sentido vertical. Cuando descubrí eso, hace diez años, esa escritura se volvió algo habitual.

Evidentemente, parece necesario que la enseñanza de la literatura en la universidad incluya ocasiones que permitan la apropiación y disposición de esa «lengua» o, en palabras de Sarlo, «esa matriz de lectura». Este año, en la cátedra de «Análisis y Crítica II» cuyo titular es Alberto Giordano y en la que yo estoy a cargo de las comisiones de trabajos prácticos,<sup>1</sup> implementamos un «Diario de clases» como un modo de trabajar en función de dos objetivos (que finalmente resultaron tres). El primer objetivo eminentemente «práctico» era comprometer a los estudiantes no sólo a la asistencia a clases sino a una participación activa de las mismas. En segundo lugar, el propósito fue articular la demanda de la escritura de seis entradas de un «Diario de clases» —a partir de enunciados de la clase, las lecturas previstas e intervenciones de otros estudiantes o invitados— con la discusión sobre los diarios de escritores, como contenido del programa, y, en particular, con el concepto de «ejercicio espiritual» (en el diario de escritor y en el ensayo). Decía que podríamos pensar «tres» porque, acaso sin habérselo propuesto explícitamente, la propuesta de trabajo y de evaluación remite directamente a la posibilidad de desarrollar esa «lengua» de la teoría no solo porque es la que hará posible recortar los objetos, pensar los argumentos, «poner a prueba» la relación entre conceptos y materiales de lectura sino participar de «conversaciones», en el sentido del pensamiento dialógico que supone el ejercicio de escritura de las entradas y en el sentido preciso de reuniones específicamente destinadas a la discusión, a partir de las entradas, en el espacio de las clases «prácticas».

### **Una experiencia singular: las Jornadas Estudiantiles de Escritura e Investigación. «Cuando escribir es investigar» (Marcela Zanin)**

En el mismo sentido de lo anterior, la escritura, como necesaria contraparte de la lectura, está en el centro de la experiencia de las Jornadas Estudiantiles de Escritura e Investigación «Cuando escribir es investigar», organizadas y realizadas por la Escuela de Letras desde el año 2012. Estas Jornadas constituyen un espacio de encuentro y de trabajo conjunto entre docentes y estudiantes —un espacio de

---

<sup>1</sup> Junto a la Prof. Julia Musitano.



debate y participación— en el que la producción de escritura es la habilitadora de procesos de investigación.

La experiencia, la primera en su tipo en la Escuela de Letras, resultó muy enriquecedora en varios sentidos. Por un lado, prolongó el diálogo por fuera de las cátedras, en un ámbito más amplio, marcado por el intercambio y la horizontalidad. Por otro, permitió valorar la importancia de los cruces disciplinarios al contar con ponencias provenientes de las distintas áreas de la carrera: las literaturas, las críticas, las lenguas y las lingüísticas. Todo ello desde la práctica de la escritura; insisto: desde los caminos que se abrieron practicando un modo de ser en letras para un futuro profesional.

En esta propuesta los objetivos fueron (y son):

**a)** Propiciar el desarrollo y la difusión de la producción escrita que los estudiantes elaboran en las distintas materias y seminarios de la carrera (parciales, monografías, exposiciones finales, tesinas).

**b)** Promover la reflexión sobre sus escrituras críticas y favorecer el desenvolvimiento de sus capacidades creativas.

**c)** Estimular la elaboración de hipótesis de lectura personales y el desarrollo de diferentes estilos expositivos y argumentativos.

**d)** Introducir a los estudiantes en los protocolos específicos de una práctica académica indispensable para el desarrollo profesional, como es la elaboración de ponencias escritas y el intercambio de ideas en ámbitos propicios para tales fines.

**e)** Estimular un vínculo activo entre las actividades de la carrera de grado y las tareas de investigación.

## **A modo de cierre**

Para terminar quisiéramos invitarlos a preguntarse si será casualidad que nos estemos interrogando acerca de la enseñanza de la literatura en la universidad a casi cincuenta años (fue en 1969) de los diez días de debate y seiscientas páginas de actas del Coloquio de Cerisy – La Salle sobre este mismo tema; a cincuenta del Mayo Francés y en el centenario de la Reforma Universitaria: tres acontecimientos en los que puede reconocerse un único rasgo en común que es la apelación a la imaginación como condición necesaria de cualquier posibilidad de enseñanza y de aprendizaje. En otras palabras, lo que representa «La imaginación al poder» contra «*Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos*» (Manifiesto Liminar, 1918).



## Bibliografía

- Applebee, Arthur** (1996). *Curriculum as conversation. Transforming traditions of teaching and learning*. University of Chicago.
- Barthes, Roland** (1986 [1971]). «Escritores, intelectuales, profesores». *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, Elliot** (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: McMillan.
- Kamenszain, Tamara** (2007). «Prólogo». *La boca del testimonio. Lo que dice la poesía*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria** del 21 de junio de 1918.
- Sarlo, Beatriz** (2015). «Sé leer de un solo modo: leo todo, también la política, como aprendí a leer la literatura». Entrevista de Pablo Gianera para el *Diario La Nación* 24 de diciembre de 2015. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/1857130-beatriz-sarlo-se-leer-de-un-solo-modo-leo-todo-tambien-la-politica-como-aprendi-a-leer-la-literatura>



## Relatoría del VI Coloquio del CEDINTEL

VERÓNICA GÓMEZ

IHuCSO Litoral / UNL – CONICET)

veronicagomez@conicet.gov.ar

CRISTIAN RAMÍREZ

IHuCSO Litoral / UNL – CONICET)

c.ramirez@conicet.gov.ar

### Sobre la Jornada

Los días 21 y 22 de junio de 2018 se realizó el *VI Coloquio de Avances de Investigaciones del CEDINTEL*. La jornada de intercambio del día jueves se llevó a cabo de 9:30 a 13:30 hs. El día viernes 22, en cambio, las mesas de exposición se desarrollaron entre las 9:30 y las 17:00. Luego de una de receso, las comentaristas externas Paola Piacenza y Marcela Zanin dictaron una conferencia de cierre alrededor de la pregunta sobre el lugar de la literatura en el currículum hoy. Para estas jornadas se presentaron un total de veinticuatro resúmenes, pero se recibieron veintiún trabajos completos y todos sus autores se hicieron presentes para la exposición en cada mesa.

Las jornadas transcurrieron sin mayores inconvenientes y como en cada ocasión se propuso una conversación constructiva para afinar hipótesis y lecturas siguiendo la dinámica de la usina para intercambiar ideas.

El director del Centro, Germán Prósperi, destacó tres cuestiones salientes en sus palabras de presentación. La primera, en relación con la importancia de que el Coloquio se separe por primera vez del Argentino de Literatura y cobre autonomía. La segunda, que el evento se realice por primera vez en la Facultad de Humanidades y Ciencias y no, como en ocasiones anteriores, en el Foro Cultural de la UNL. Con ello el director afirmó la importancia de que las jornadas se realicen en la sala del Consejo Directivo como el lugar en el que se toman las decisiones de gobierno de la institución. La tercera y última, en relación con la presencia, por primera vez en el Coloquio de una mesa de lingüística.



## **Sobre los trabajos y los comentarios**

Para la exposición de los trabajos se dispuso desde la secretaría del Coloquio un tiempo de entre 5 y 7 minutos por expositor, dado que la dinámica interna supone la lectura previa de los trabajos completos de manera individual. Por su parte, los comentaristas contaban con 15 minutos para hacer sus devoluciones y esto fue previamente informado a cada uno desde la coordinación de las mesas.

La primera mesa del día jueves 21, coordinada por Micaela Lorenzotti, se desarrolló de 9:30 a 11:30 y los cuatro trabajos expuestos fueron comentados por Héctor Manni. En esta mesa se expusieron trabajos del grupo de investigación de Lingüística.

Inicialmente, el comentarista destacó el excelente nivel de producción de las ponencias por la forma en que dan cuenta de un sesudo proceso de investigación en curso. Además, agradeció a los ponentes y subrayó que el hecho de que se trate de trabajos comentados implica un alto grado de evaluación y exposición y es una manera de construir y profundizar el conocimiento.

El primer trabajo comentado fue el de Florencia Gietz, titulado «Supuestos didácticos en propuestas editoriales para el ‘aula de lengua’: enseñanza del contenido ‘oración’». Su objetivo fue revisar el tratamiento del contenido «oración» en manuales de lengua. Su pregunta versó sobre cuáles son las decisiones didácticas vehiculizadas en las actividades que se incluyen en cada propuesta.

El comentarista destacó el trabajo como un aporte al campo de la didáctica y como una interpelación a los profesores de Letras. Asimismo, indicó como acierto metodológico la elección de una categoría oración y la entrevista como método de investigación. Señaló que ni los lingüistas ni los profesores de la asignatura se ponen de acuerdo sobre el concepto de oración. La facultad está orientada a la enseñanza de nivel medio, pero se precisa ver el panorama completo. Sobre este desafío, el comentarista interrogó: ¿qué sucede en el terciario? A partir de esto, Manni cita la tesis de Florencia, de la que además fue jurado: «El docente es el autor del currículum». En este sentido, apuntó que la política editorial se transforma en autor del currículum y que los manuales asumen una dimensión ideológica y política en la formación de docentes. Con ello se cierra un círculo. Gietz toma como punto de partida los Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAP). Para el análisis, la autora recurre a un mecanismo de lingüista: elegir verbos de las consignas de los libros de texto con los que trabaja.

Valentina Jara presentó una ponencia titulada «Aproximación al estudio de las nominalizaciones en mocoví (Guaycurú, Argentina)». Se concentra en el estudio de





las nominalizaciones en la lengua mocoví, específicamente de la variedad que se habla en la región de Santa Fe.

En relación con el trabajo de Jara, el comentarista sostuvo que hay un buen planteo, una buena reflexión sobre los inicios de la investigación porque recoge atentamente el estado de la cuestión. Resulta interesante la deconstrucción entre sustantivo y nombre. Manni aclara que el sustantivo procede de la tradición española, mientras que el nombre de la anglosajona. Con respecto a lo que el comentarista considera un «mapa de perspectivas teóricas», afirma que se trata de un recorrido por distintas instancias de investigación.

La adopción de Jara sobre la morfología distribuida podría ser reformulada en el futuro, teniendo en cuenta la importancia que la autora le da al estudio de la cultura para el nivel semántico. Al respecto, el comentarista destaca el compromiso de la autora que va más allá de lo lingüístico, que tiene que ver con la importancia de plantear una metodología que contemple el mundo del informante clave. El comentarista se detiene sobre una anécdota sobre su propia investigación en la comunidad mocoví y se pregunta: ¿qué estoy haciendo?, ¿qué gana el informante clave con esto? Remarca que uno tiene que tener una mirada política con relación a los maestros (trabajadores) y a los estudiantes. ¿Cómo me acerco a la costumbre? ¿Cuál es la posición política de ellos sobre su lengua? Lo que ellos están haciendo refiere a un proyecto de política lingüística. Recomienda lecturas de Giuseppe Longobardi sobre referencialidad y semántica del nombre.

En tercer lugar, María Inés Rabasedas presentó su trabajo titulado «Categorizadores adjetivos de la lengua mocoví hablada en Santa Fe». La autora buscó analizar la formación de adjetivos en la lengua mocoví adoptando la perspectiva de la Morfología Distribuida (MD).

El comentarista evalúa la ponencia por su calidad de escritura y señala que podría ser publicado como paper en una revista científica. Destaca que hay un trabajo exhaustivo y detallado de los datos y que existe también un desafío a la bibliografía previa con muy buenas justificaciones, un desafío que Rabasedas lleva a cabo «con elegancia». Los datos son el plato fuerte del trabajo. Lo que la autora afirma es que estas lenguas tienen adjetivos derivados. El comentarista rescata un interesante aporte sobre el sufijo de pertenencia y asevera que está perfectamente definido el marco teórico. Recomienda leer un texto de Marantz (2007) que complementa el citado por la autora (2001). Por último, Manni celebra el aporte de este trabajo dirigido a señalar la existencia de determinantes en los posesivos. Los adjetivos funcionan como predicados.



Finalmente, en el cierre de la mesa, Micaela Lorenzotti expuso su comunicación con el título «Aulas interculturales y bilingües: micropolíticas de gestión de lenguas indígenas en Santa Fe». El objetivo fundamental de la presentación fue describir y analizar el funcionamiento del «caso no oficializado», establecer sus vínculos con la normativa vigente a los efectos de avanzar sobre la hipótesis de trabajo número II de su tesis de Maestría en Didácticas Específicas titulada «El aula de lengua y cultura indígena: legislación educativa y experiencias escolares para comunidades tobas/qom y mocoví (Santa Fe)» dirigida por la Cintia Carrió (UNL – CONICET).

El comentarista celebra el aporte al campo de la didáctica, junto con la decisión de tomar como casos niños que no son bilingües. El comentarista observa dos problemas distintos según la institución educativa de la que se trate. Uno, en relación con la escuela argentina luego de la ley 1420 que marca y enfrenta a la educación intercultural bilingüe (se refiere a la homogeneización del guardapolvo blanco). En cambio, la Constitución de 1994 promueve la educación intercultural bilingüe. Luego hay que ver qué pasa en las escuelas. No hay material, sólo hay formación de maestros. Hay maestros idóneos elegidos por la comunidad, maestros que no tienen formación como tales. ¿Cómo hacen? Las estructuras administrativas pueden estar muy bien pero ¿cuál es la función del maestro idóneo? La escuela de Recreo tiene educación intercultural bilingüe, mientras que la del Barrio Las Lomas es una escuela común (Ley 1420) con población aborígen. El comentarista apunta a promover la formación de los maestros. También hace mención a que el mocoví debería enseñarse como lengua extranjera. Hay un uso de la lengua que no se está dando, la lengua mocoví está en serio riesgo porque hay un desacuerdo en términos de escritura y una discusión acerca del alfabeto. Hay una deuda del Estado para que haya acuerdo en la comunidad en relación con el alfabeto. Manni resalta que el trabajo es bueno en su enfoque metodológico etnográfico. Se trata de un trabajo de investigación compartido: uno va compartiendo un saber construido por los mocovíes.

Coordinada por Cristian Ramírez, la segunda mesa dedicada a experiencias de prácticas intelectuales -puntualmente de crítica y traducción-, se llevó a cabo el jueves 21 de 12:00 a 13:30, y el comentarista de la misma fue Germán Prósperi quien destacó su interés en el trabajo de ambos expositores. Prósperi, quien se desempeña por segunda vez consecutiva como comentarista, advierte que en esta ocasión planteará preguntas a los trabajos.

El primero en exponer fue Jeremías Bourbotte con un trabajo titulado «La incursión de Juan Rodolfo Wilcock en revistas literarias y culturales de Italia. El caso de *Tempo Presente* (1956–1961)». Este artículo, en particular, se presentó como un



informe de avance de una investigación doctoral acerca de la trayectoria del escritor Juan Rodolfo Wilcock en editoriales y en revistas literarias y culturales de Argentina y de Italia en distintos momentos de importación de literatura.

El comentarista señala en primer lugar, la comodidad de Bourbotte con la información que maneja. Del primer párrafo pregunta: ¿desde dónde trabaja la importación?, ¿por qué se cita a Romano Sued? El ponente aclara que Romano Sued junto con Wilson son quienes introducen importación y traducción. Aparecen preguntas que no pueden ser respondidas por fuentes fiables, aunque el ponente sostiene algunas hipótesis que están vinculadas a especulaciones sobre lo biográfico. Según Prósperi, se necesitaría una biografía para aclarar algunas vicisitudes de lo que falta. El comentarista señala el amplio recorte del trabajo y el hecho de que las hipótesis están bien formuladas. Ante esto, el autor asume que trabajar la traducción y la crítica implica abarcar un campo demasiado amplio. Propone un recorte del corpus. Prósperi sugiere algunos insumos teóricos que podrían servir: la autopoética, por ejemplo.

El comentarista introduce una segunda pregunta: ¿cuáles son los poemas de Pablo Neruda que analiza Wilcock? Bourbotte responde que se trata de los poemas del momento más neorromántico de Neruda. Al final del apartado de Neruda, el comentador cita y pregunta: ¿qué decisión tomó el ponente sobre las prácticas de traducción y crítica? Bourbotte responde que no sabe exactamente, pero él ve continuidad entre las prácticas.

Prósperi hace una crítica del trabajo en relación con la débil formulación de la hipótesis: recomienda aprovechar mejor los datos que ya se tienen. Está poco aprovechada la hipótesis a lo largo del trabajo. Fundamentalmente, prestar atención al hecho de que Wilcock hace crítica literaria para hablar de sí mismo.

El «campo» aparece en todas las páginas, el comentarista apunta a que hace falta recortar, ajustar y señala que en la conclusión el autor «se achica» y esto se nota en la palabra «probable». Y por último, una anotación sobre el título: la palabra «incursión» es poco apropiada, sería mejor buscar una categoría acorde.

Analía Gerbaudo sugiere la lectura del texto de Giselle Sapiro, de pronta aparición en el próximo número de la revista *El taco en la brea*.

Por su parte, Cristian Ramírez presentó «Las técnicas de la felicidad, los procedimientos del goce: Enrique Pezzoni y la traducción como forma(s) de vida». En dicha comunicación, Ramírez trabaja con la hipótesis de que en la práctica misma de la traducción Pezzoni configura una noción acerca de la actividad de traducir a medio camino entre una técnica y una intuición de lector/«creador» en línea con las discusiones que se retoman en el campo de los «estudios de la traducción».



Prósperi afirma que hay un fuerte interés del ponente por la escritura y la didáctica. Según el comentarista, se trabaja con dos hipótesis, aunque el autor dice formular sólo una. Las preguntas que Ramírez le hace a la obra de Pezzoni son preguntas de un investigador. El ponente hace aclaraciones sobre los temas de la ponencia en su tesis doctoral. «¿Qué es la traducción para Pezzoni?» es la pregunta del trabajo. Ramírez aclara una duda en torno al texto sobre traducción de Pezzoni como el único en el que aparece una teorización acerca de la actividad.

Prósperi dice que el trabajo de Ramírez podría constituir una biografía mínima porque asocia la traducción al elemento biográfico. Sugiere agregar «ficción amorosa» como una categorización más a la lista ya presente en el trabajo de don, gasto, deuda en la traducción. Hay algo del orden de la traducción en el sentido del amor que atraviesa lo educativo. Pezzoni traduce para su propio profesor y luego, siendo él mismo profesor, traduce para sus alumnos: se trata del amor de la traducción como recurso. A su vez, Prósperi señala una paradoja porque este acto, en su ambivalencia, genera confusión: traduce como alumno, pero no deja a sus alumnos traducirle. Prósperi reitera la sugerencia ya realizada en el *V Coloquio* sobre Enrique Tejedor sobre marca *queer* (traducción de *Lolita*).

Prósperi advierte varias lecturas posibles en las páginas del trabajo comentado. Pregunta al autor si piensa desarrollar todas líneas que se abren allí. El autor señala que no por la falta de recursos temporales y materiales para realizar todo ello en el lapso de sus estudios doctorales.

El comentarista destaca la falta de desarrollo de la categoría forma de vida. Ante esto, el ponente responde que no es algo que se continuará en la tesis, sólo se menciona aquí como posibilidad de lectura.

Al abrir los comentarios al público, Analía Gerbaudo afirma que ve dos categorías —operaciones de la traducción y operaciones de la traducción en base a los cuentos propios y ajenos—. Ramírez, en cambio, desglosa en su trabajo tres —operaciones de la traducción, operaciones de la traducción sobre la base de los cuentos propios y operaciones de la traducción sobre la base de los cuentos ajenos—. Gerbaudo apunta también que Pezzoni tiene una idea psicoanalítica de la traducción: traducimos desde que nacemos. Esto permite pensar los cuentos de autofiguración en movimiento. Sugiere leer el último texto de Pierre Bourdieu controlado y criticado por Didi Eribon: «Autoanálisis para un sociólogo». Muestra la imposibilidad de ser objeto de sí mismo.

La segunda jornada del viernes 22 se organizó en tres mesas y una conferencia de cierre.



La mesa de apertura se desarrolló de 9:30 a 11:30 y fue coordinada por Emiliano Rodríguez Montiel. Su comentarista fue Marcela Zanin, quien resultó una lectora experta para los trabajos reunidos aquí, concentrados en la literatura argentina y latinoamericana, siendo ella jefa de cátedra de Literatura Iberoamericana de la Universidad Nacional de Rosario.

El primer trabajo expuesto fue el de María Fernanda Alle, titulado «Poéticas comunistas en la Argentina de los años cincuenta». Alle sostiene su hipótesis sobre que el programa literario definido desde *Cuadernos* otorgó un lugar destacado a la difusión y promoción del género poético, a partir de la asidua publicación de reseñas, notas, comentarios críticos y poemas, que incidieron en la conformación de un ámbito específico de «poéticas comunistas», identificadas por su carácter nacional.

La comentarista destaca sobre el trabajo de Alle una clara trayectoria de investigación. Afirma que la claridad del proyecto responde a un sesudo trabajo que ya tiene varias instancias en su haber. Además, sostiene que gracias al trabajo de Alle se repensarán conceptos de la sociocrítica, como por ejemplo, la categoría de «regionalismo». La comentarista califica como «impresionante» el recorte de la sociocrítica y menciona que en el proyecto se observa una reconstrucción de un mapa de sensibilidades, una trama relacional, como afirma Altamirano. Es una clara muestra de cómo fue leído el campo, el estado de la cuestión. La comentarista le pregunta a la ponente cómo manejará el archivo material que supone la puesta en práctica de su proyecto. Alle responde que la reconstrucción del archivo fue por cuenta propia y que ese material se encuentra bajo su dominio. Además, la ponente afirma que para ella no se trata sólo de construir el archivo, sino también de hacerlo hablar.

En segundo lugar, Rafael Arce presentó «Perón con Derrida. El problema de la soberanía en *El fiord* de Osvaldo Lamborghini», en donde sostiene un supuesto de partida sobre las lecturas previas al texto literario citado: no puede separarse el modo alegórico del programa vanguardista. En este sentido, según señala Arce, la alegoría no se limitaría a aludir a la coyuntura de la que el texto es contemporáneo, sino que más bien tramitaría una reflexión acerca de una serie de estereotipos sobre el peronismo como experiencia decisiva de una época.

En este caso, la comentarista asevera que el desafío encarado por Arce es fantástico por la forma en que da cuenta de cómo ha sido leído un texto, pero también por cómo propone una tradición y un trabajo crítico. Afirma que el texto es desafiante por la manera en que la lectura se da vuelta hacia una de tipo política que abre otras lecturas ya consolidadas. Además, para la comentarista, la productividad del trabajo



está puesta en el «con» y en la lectura del texto de Lacan, pero sin una aplicación sino con un uso operativo.

Hugo Echagüe expuso su trabajo titulado «La pulsión de imagen. De la literatura al cine y la cuestión del autor». La ponencia se expresa en torno al vínculo entre cine y literatura y la autoría en cada caso.

Para la comentarista, el trabajo encarado por Echagüe es «impresionante» por la manera en que trabaja la crítica y la confrontación. Afirma que le llama la atención la frase «preferencias y pasiones amateurs». Echagüe explica que quiso hacer referencia a la forma en que el cine ha moldeado su pensamiento crítico desde la infancia. A propósito de esto, la comentarista indaga acerca de los textos literarios y las películas que lo llevaron hacia el recorrido crítico que hoy transita. Echagüe responde que se trata particularmente del cine de los años 60. Cita como ejemplos a Berman, Fellini y Passolini. Además, dice que el trabajo que presenta es el resultado de su experiencia personal con el cine.

En un trabajo a cuatro manos, Silvana Santucci y Bruno Grossi presentaron «El color de la revolución. Sarduy, Robbe-Grillet y el Mayo del 68». Los autores señalan la relación entre texto y color, a partir de la confluencia, en un mismo movimiento en torno del Mayo del 68.

Respecto a este trabajo, la comentarista le preguntó a los ponentes si hablan de voz o escritura y les sugirió precisar esta diferencia para mayor productividad de la lectura. Además, celebró el espíritu comparativo del trabajo y la calidad y cantidad de diálogos posibles que los ponentes allí abren. A la ponente Santucci, la comentarista le recomienda mirar y trabajar la pintura en Cuba, puntualmente la que aparece en la revista *Orígenes*. Cree que allí se plantea una relación entre literatura y pintura. Además, recomienda la lectura del libro de Ignacio Iriarte *Del Consiglio de Trento al SIDA*.

Para cerrar, Emiliano Rodríguez Montiel expuso su comunicación titulada «Prolegómenos de una tesis en curso». El trabajo apunta a la descripción del estado de la cuestión de la tesis doctoral «Alan Pauls: la contemporaneidad anacrónica de la literatura argentina».

La comentarista felicita al ponente por la presentación del camino delineado sobre una forma de trabajar. Comenta que el título le parece un tanto general y recomienda mayor precisión. Además, destaca la claridad en la exposición del marco teórico en que muestra el estado de la cuestión. Recomienda como puntos a ajustar la cuestión del yo, de la subjetividad y las maneras en que aparecen los personajes y la imagen de escritor. Además, para el punto 1.2 del índice que el ponente presenta en su trabajo, le recomienda la lectura del texto de Foucault «La biblioteca





fantástica» de 1989. Asimismo, recomienda la lectura del prólogo a la edición de *La tentación de San Antonio* de Flaubert. La comentarista le pregunta al ponente si lo anacrónico y lo híbrido tienen que ver con la hibridez de enunciación. Hacia el final, la comentarista vuelve a recomendar una serie de lecturas: *Cielo Dandi* de Juan Pablo Sutherland, una crónica que integra la colección de Crónicas latinoamericanas dirigida por María Moreno; *El gran libro del dandismo* de autores varios y prologado por Alan Pauls; *Vida y muerte de un Dandi* de Michel Onfray; y una reciente entrevista de Alan Pauls publicada en Télam.

Posteriormente, la mesa que se llevó a cabo de 12 a 13:30, se constituyó en torno a trabajos dedicados al campo de la «didáctica investigada» y contó con los valiosos comentarios de Paola Piacenza, invitada de la Universidad Nacional de Rosario.

En primer lugar expuso Pamela Bórtoli su comunicación titulada «Género y literatura en la escuela». El caso que toma es el manual *Antinomias. Historias de una literatura*, publicada por la Universidad Nacional de General Sarmiento en 2015, pero ideada en 2009. Se refiere al mismo como una propuesta editorial novedosa en términos de géneros y sexualidades.

Sobre este trabajo, Piacenza destaca la periodización. Señala, sin embargo, que no está de acuerdo con que los manuales «no tengan firma». Bórtoli aclara brevemente esta observación. En los proyectos editoriales van ganando mayor espacio las ciencias de la educación. Piacenza comenta que la universidad en los años 60 iba a la escuela con una asociación y no había mercado, no había «clientes» de manuales como en la actualidad. Consulta si la tesis de Bórtoli es descriptiva. También hace una pregunta a Bórtoli: ¿cómo imagina el contenido sobre las formas de la sexualidad ampliada en la sociedad? Bórtoli hace una aclaración sobre lo «evidentemente» descriptiva que es su tesis. El objetivo, señala la ponente, es tratar de encontrar fisuras y si las hubo, explicar por qué. La literatura opera «reacciones», nunca «conversiones».

Analia Gerbaudo presentó en segundo lugar su trabajo «Sin la pretensión de una cartografía. Notas sobre la enseñanza de Saer en la universidad argentina (1984–2003)». La presentación expresa algunas respuestas sobre los efectos de campo de las clases sobre Saer dictadas entre 1984 y 2003 en la universidad argentina.

Piacenza destaca que los efectos de campo se hagan visibles. Introduce una autorreferencia a la manera de «un cuento» a su trabajo junto con Nicolás Rosa. En la transferencia didáctica, había apostillas: rosemas clásicos y rosemas didácticos. Un rosema clásico: Rosa decía que se piensa con todo el cuerpo e interpelaba a los





alumnos: «¿usted con qué parte del cuerpo piensa?». E inmediatamente, retrucaba: «mejor no me cuentes». Rosa enseñaba con el cuerpo, había un cuerpo, había una voz, una performance. Con la pasión pensaba.

Posteriormente, cita un texto de Martín Kohan. Un rosema didáctico a continuación. Rosa decía: «esto que estoy explicando, ustedes no lo entienden. No entienden nada. Lo van a aprender después de mucho tiempo». Este rosema implica una distancia fundante entre enseñanza y aprendizaje. También Piacenza comenta que Rosa configuraba índices de libros que nunca iba a poder escribir. Eran sus clases, nadie se dio cuenta de capitalizar eso: Rosa era un profesor que escribía sus clases. Actualmente hay un demérito de la figura del profesor y una hipertrofia del investigador. Rosa era un profesor.

Volviendo al texto de Gerbaudo, Piacenza apunta que enseñar no es un sacerdocio sino que es una escena, un efecto de campo. La ponente hace algunas aclaraciones. Piacenza insiste que hay que revalorizar la figura del profesor y los nudos de intervención que son sus clases. Todo el que «profesa», escribe, una clase es una escritura. Recomienda un capítulo del libro de Todorov *La literatura en peligro* sobre la labor del profesor de secundario.

En tercer término, Sergio Peralta desarrolló brevemente su trabajo titulado «Por el cuentito: revisando preguntas recientes de la didáctica de la literatura en Argentina» el cual propone cuatro preguntas con las que revisar los debates «recientes» de la didáctica de la literatura.

Piacenza cuestiona el uso del término paraliteratura por tratarse de un concepto totalmente acrítico. ¿Qué es la literatura del centro/canónica? Si se puede definir el centro, ¿dónde está el «para»? Psicoliteratura, en cambio, es más pertinente si pensamos que está basado en un contrato. Paraliteratura nos ha mostrado su ineficacia porque está hecho de literatura central. Psicoliteratura es pertinente en el sentido metodológico. Recomienda un texto de Soar Shavik para trabajar esto.

La comentarista también menciona que existe una reterritorialización de la literatura en el cine y las series. No hay centro ni hay margen, hay otro territorio. También aquí puede ser útil el concepto de polisistema de Shavik. Peralta hace algunas aclaraciones. Piacenza hace otras preguntas: ¿qué quiere decir realismo? ¿cómo se conforma el espacio literario? Hay un contrato de lectura. Peralta aclara algunas cuestiones sobre lo que él señala que «habita en los textos». Piacenza se refiere a «modalizar la organicidad» de dos revistas. También apunta a que el llamado «Círculo Bombini» no existe. Fue una marca porque inventó el campo, pero luego hay una impotencia de trabajo.



Finalmente, Lucila Santomero expuso la ponencia titulada «La formación de los docentes de Letras en el área de lingüística (UNL, 1984–2003)». En este trabajo se presentan algunos resultados obtenidos a partir del análisis de una serie de documentos en los que circulan discursos vinculados a la lengua y producidos en el marco de la universidad pública santafesina.

Piacenza comentó el trabajo de Santomero en primer lugar, a pesar de ser la última en exponer. Así, en la apertura de los comentarios reflexiona de manera general sobre lo que significaría una «didáctica investigada». Luego procede a comentar el trabajo señalado. En principio destaca una relación con su propia reescritura de la tesis de maestría. Hace mención a la relación entre Rosetti y Laconi. Hay cierta permanencia en el ejemplo literario, incluso en el estructuralismo literario. Las formas de registro de lo no literario no existían en los años 60. No había una forma de registro etnográfica, a lo sumo, periodística (y tampoco estaba esta última tan acreditada). En cambio, el texto literario se presenta como un dato estable, algo que sigue funcionando hasta hoy. Hay que tener mucho cuidado con el concepto de «expresión», atravesado por la estilística de las nuevas teorías estructuralistas. La expresión de dos representaciones de la lengua tiene la impronta de Amado Alonso.

Piacenza destaca que Santomero ha sabido construir un objeto de pertinencia teórica. Hay una sombra terrible de Domingo Faustino Sarmiento con su texto *Facundo*. La lengua hablada siempre está amenazando y de allí que Sarmiento diga que la familia es corruptora de la lengua: las madres corrompen la lengua y por eso hay que educarlas. La lengua estándar como lengua culta, eso es Andrés Bello. ¿Cuál es el español de España? El exceso de literatura les molesta, aunque aprovechan lo estilístico. Piacenza pregunta a Santomero a qué educación se refiere, si formal o informal. Hay formas no institucionalizadas de la educación y a propósito de ello, la comentarista cita a Tomás García Serrano quien insiste en otras formas de educación. También explica que hay una relación con el fenómeno inmigratorio si uno observa la media lengua extranjera. La lengua hablada está en otra parte, no en la universidad.

Posteriormente a una hora y media de receso, los participantes del coloquio se reunieron nuevamente para escuchar los aportes de la mesa de literatura española que se llevó a cabo de 15:30 a 17:30. La misma contó con la coordinación de María Belén Bernardi y los comentarios de Ivana Chialva. La comentarista encaró su labor a partir de preguntas disparadoras que, según afirmó, le permitirían a las ponentes ampliar o reflexionar sobre sus trabajos.



El primer trabajo presentado fue de la autoría de Daniela Fumis y se titula «Desafíos metodológicos de la categoría de infancia». Allí propone la categoría de infancia como operación metodológica en función de habilitar un desvío que interroge una práctica obturante en su naturalización.

Del trabajo de Fumis, Chialva destaca que está bien marcada la necesidad de una superación al recorte del corpus. Le sugiere releer algunos textos de Gilles Deleuze (en particular, *La lógica del sentido*) que proponen una metodología superadora, al sostener que la tarea del investigador se constituye de intensidades.

Por otra parte, señala a la ponente que, por su corte histórico, al hablar de transición sigue estableciendo un criterio de «generación» que intenta eludir. Pareciera que se está «mordiéndose la cola» y le sugiere utilizar un criterio estético por sobre el histórico, una metodología que vaya y venga de una obra a la otra. Recuerda que Dalmaroni postula que lo histórico no es filosófico e interroga sobre de qué se trata la categoría de «lo niño». Fumis hace aclaraciones en torno a esa pregunta.

Luego, fue el turno de Rosario Keba quien expuso su trabajo «Historias atravesadas por el suspenso. *La carne* de Rosa Montero». Se postula como objetivo pensar cómo funciona la novela de Montero dentro de la presunta heterogeneidad de discursos que manifiesta el corpus recortado para el trabajo de tesis doctoral.

Chialva se enfoca en la necesidad de analizar el nombre de la protagonista: Soledad Alegre. A partir de ello, pregunta: ¿cómo se ve la ironía como un procedimiento que construye toda su poética anterior? Al incluir sus personajes de modo recurrente, ¿los incluye o los reescribe? En esa forma de releerlos, ¿hay una poética que cambia?, ¿cómo se lee la autoficción? Al respecto, Keba hace algunas aclaraciones.

En tercer lugar, presentó su ponencia Germán Prósperi, titulada «Figuraciones de la infancia *queer* en la literatura española contemporánea» la que se desprende del presente proyecto de investigación bajo su dirección, en donde se indaga en los modos en que la infancia se dice en la ficción.

De esta ponencia, Chialva resaltó cuestiones vinculadas al eclecticismo del corpus. Preguntó cómo definir a partir de esto un corpus y Prósperi hizo aclaraciones al respecto.

En cuarto lugar presentó su comunicación María Julia Ruiz, titulada «Las autopoéticas como puesta en escena del autor. Imagen y postura en la obra de Benjamín Prado». Esta intervención es un resumen de las ideas centrales planteadas en la tesis doctoral, la cual se encuentra en proceso de corrección y edición final, y forma parte del CAI+D que actualmente dirige Prósperi.



Las preguntas de la comentarista a la ponente fueron: ¿cómo hipotetizar las estrategias?, ¿las estrategias funcionan?, ¿cada espacio requiere una estrategia?, ¿cómo empezó a pensarse el corpus?, ¿qué tipo de perfil tiene Benjamín Prado en *Los nombres de Antígona*? Al respecto, Ruíz indicó algunas cuestiones relativas a la totalidad de su tesis.

A este trabajo le siguió el de Gabriela Sierra titulado «Trayectos de una investigación en curso: los contornos de las figuraciones de la niñez o de los dibujos imaginativos de la infancia en la obra de dos poetas españoles contemporáneos». Con esta ponencia, Sierra apunta a ampliar la justificación del tema de su investigación doctoral mediante consideraciones teóricas, epistemológicas y metodológicas sobre las categorías con las que trabaja en su tesis.

La comentarista se centró en preguntas sobre el trabajo general: ¿cuál es el criterio para seleccionar a los autores?, ¿cuál es el lugar que ocupa la producción de la infancia? Al respecto, Sierra destacó la transversalidad de la infancia en ambas obras, a lo que Chialva respondió con una pregunta: ¿cómo se retoma esa transversalidad? En relación con lo biográfico, la comentarista preguntó en dónde se presenta este elemento.

De modo general, Prospero, director del proyecto de investigación que integran las demás ponentes y también director de sus tesis doctorales, hizo aclaraciones en torno a los corpus.

Por último, cerró el intercambio María Belén Bernardi con su trabajo «La apuesta teórica del hispanismo transatlántico: perspectivas críticas y propuestas de abordaje». Bernardi se propone realizar un balance de los principales aportes y objeciones acerca de los denominados «estudios transatlánticos» como un modo de concebir el hispanismo en la actualidad.

Respecto de esta ponencia, la comentarista reiteró su interrogante acerca de con qué criterio se armó el corpus. También sugirió pensar si transatlántico es una categoría que permite visualizar otras problemáticas. Bernardi hizo aclaraciones al respecto. Chialva también marcó que lo transatlántico comporta desplazamientos que podrían trasladarse al plano lingüístico.

## **Sobre otros sucesos transcurridos en la Jornada**

Dado que durante 2018 se realizó el Mundial de Fútbol, el día jueves 21 de junio el coloquio sólo transcurrió durante la mañana porque durante la tarde disputó un partido la selección argentina. Esto hizo que el viernes se llevaran a cabo el resto de



las actividades, lo cual implicó un exceso ese día, en detrimento de las que se realizaron el día precedente.

Algo destacable fue la conferencia de cierre del Coloquio, a cargo de las comentaristas externas de la Universidad Nacional de Rosario. Ambas escribieron y expusieron un texto a cuatro manos en donde se expresaron en relación con distintas «escenas» en las que se puede «ser de Letras». La conferencia surcó distintos caminos por los que se embarcan quienes estudian la carrera de Letras y aportó consideraciones sobre en qué medida estas decisiones afectan las que toman los docentes a la hora de hacer sus planificaciones.