



Crispada e in-tolerante. Contra los “edificios de la indiferencia”

Analía Gerbaudo*

La ideología es lo que persuade a hombres y mujeres a confundirse mutuamente de vez en cuando por dioses o bichos.

Eagleton, *Ideología. Una introducción*

Hace quince años, en una pequeña aula del Colegio Nacional de la ciudad de Santa Fe, Jorge Panesi leía “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”. El ensayo forma serie con “The Resistance to Theory” de Paul De Man por sus incontrovertibles aunque revulsivas tesis sobre la relación entre teoría, crítica y pedagogía. Contra los falsos optimismos bienpensantes, Panesi desconfiaba de todo ligero o automático pasaje entre teoría y lectura, lectores y enseñanza y luego, entre enseñanza y aprendizaje. Ese texto inédito, reconstruido a partir de los apuntes de los entusiastas y atónitos asistentes, sirvió, entre otras cosas, para generar una línea de investigación dedicada a explorar estas relaciones.

Una década más tarde, en su reseña a *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social* de Mirta Fernández, reinscribe estos problemas involucrando a investigadores, profesores, talleristas, extensionistas, etc. Agudo observador de la trama socioeconómica que envuelve y condiciona los movimientos de la cultura, afirma: “Si todo resto, si el molido o humillado resto que el capitalismo va dejando a su paso, puede convertirse, como un canto desesperado que sólo se afirma como resto en la literatura, todo el resto no es literatura”. Y agrega, implicándonos e implicándose: “La literatura es una cosa de restos, de guijarros que en cualquier momento pueden formar parte de la amalgama con la que se construyen los edificios de la indiferencia”. Indiferencia que acecha peligrosamente porque se encuentra en el lugar más paradójico: “la peor amenaza a la

* Analía Gerbaudo es maestra, profesora y licenciada en letras, magíster en didácticas específicas y doctora en letras. Ha realizado estudios posdoctorales bajo la tutela de Renato Ortiz, Elvira Arnoux y Nicolás Rosa. Enseña Teoría Literaria y Didácticas de la lengua y de la literatura en la Universidad Nacional del Litoral. Es investigadora del CONICET.

analiafhucunl@gigared.com

literatura proviene de su propio interior, y de sus propios sacerdotes, en cuanto ella sólo es lo que los mediadores, los sacerdotes, los profesores quieren que sea” (2006).

En un momento de transformación educativa, de redefinición de contenidos y de replanteos didácticos, conviene no ignorar, como se hizo en la década de los noventa, las advertencias que realizaran críticos y profesores. En este caso, las que Panesi desliza, como al pasar, en una reseña.

Es esa la pretensión de este escrito que analiza el “Primer documento de trabajo” del “Prediseño Curricular” para el “Ciclo Básico de Educación secundaria” presentado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe hacia finales del ciclo lectivo 2010. Centraré el análisis en el área y en los problemas que investigo, es decir, la relación entre la literatura, su teoría y su didáctica (la última, vilipendiada y la segunda, prácticamente ausente en el texto en cuestión). Como trabajadora del Estado formada en la universidad pública siento la responsabilidad intelectual de intervenir políticamente [1] a partir del único instrumento que puedo utilizar: la respuesta a un escrito con otro.

Desde hace muchos años trato de lograr que el conocimiento que se produce con dinero del Estado vuelva a los trabajadores que puedan usarlo en sus espacios de actuación sociocultural. Las escuelas son, en esa línea, un lugar estratégico. Y las revistas on-line de lectura gratuita, un instrumento poderosísimo para llegar a sus actores centrales (maestros, profesores, directivos) ya que le ganan la partida al des-tiempo: es crucial discutir este “borrador” con cierta urgencia. Estudio, desde el comienzo de los años noventa, las transformaciones curriculares y he escrito, individual y colectivamente, diferentes análisis sobre las desarticulaciones entre los documentos a partir de los cuales se realizó aquella reforma educativa y los desarrollos de la teoría literaria y de la didáctica de la literatura. Me reprocho, cabe confesarlo, cierto defasaje: diez años mediaron entre la reforma y la circulación de la investigación (ya sea en formato libro o en artículos; cabe aclararlo: no se contaba entonces con la posibilidad ágil y dinámica de una oferta amplia de publicaciones en la Web).

Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado fue el título de uno de aquellos escritos. Frente a la importación acrítica y colonializada de la reforma española que nos colocaba como nicho cautivo que compraba lo que la metrópoli tiraba a la basura (recordemos que cuando Argentina la implanta, España ya la había desterrado por sus “probadas deficiencias” [cf. Puiggrós, 1995: 248]); mientras suscribíamos la distinción entre “especialistas” e “intelectuales” (cf. Neiburg y Plotkin, 2004), las empresas editoriales de alcance internacional hacían sus negociados y los “expertos” españoles nos vendían a precio dólar los conocimientos ya inoperantes en su tierra natal.

Por estos lares, los docentes que el Estado había formado fueron declarados incompetentes. El corrimiento del sitio de supuesto-saber se realizó con la complicidad de los medios de prensa que, desde una moral regulada por el capital, sancionaban el derecho a huelga mientras hablaban del fracaso de la escuela pública argentina y de lo público en general. Eran aquellos los tiempos del remate del Estado, de “la pizza con champán”, “en la Argentina hay que dejar de robar por lo menos dos años”: tnelización de la cultura, crisis de las instituciones y deterioro de sus símbolos, ruptura de los pactos sociales (cf. Puiggrós, 1999) y, como cantaban los Redondos, la sensación de que “el futuro llegó hace rato” (Patricio Rey, 1988). La puerta estaba abierta para instalar uno de los más elitistas modelos de educación: el adoptado en Chile, clasista y reproductor del orden social, aparecía como vía posible y los “expertos” de ese país eran invitados con frecuencia a dar conferencias en las más prestigiosas universidades públicas e incluso a encuentros supuestamente latinoamericanistas como los que organiza la cátedra Unesco para la Lectura y la Escritura (cf. Parodi, 2002).

Cabe recordar que para las *aulas de literatura* (esa dimensión categorial compleja que abarca no sólo la clase sino el conjunto de decisiones didácticas tomadas por un docente para diseñarlas, a saber, la construcción del corpus, la selección de materiales que lo rodea [películas, música, pintura, etc.], la definición de los contenidos, sus configuraciones didácticas y su secuencia, el diseño de las evaluaciones [cf. Gerbaudo, 2011]) tanto los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica (marzo, 1995; agosto, 1995) y para la Educación Polimodal (1997) como los Diseños Jurisdiccionales provinciales (1999, 2002) se basaron en concepciones didácticas pensadas para otros contextos desconociendo los resultados de investigaciones que, con mucho esfuerzo (y aún a pesar de las dictaduras), se habían realizado en Argentina [2]. Indagaciones que daban cuenta de nuestros problemas y de alternativas para resolverlos, o bien proponían marcos con orientaciones y preguntas para continuar analizándolos. Mientras los documentos oficiales y los materiales paracurriculares que acompañaron su instrumentación (cursos, cartillas, videos, revistas educativas, “recomendaciones metodológicas” para la enseñanza que se derivaban, subrayémoslo, de la aplicación de diseños de evaluación atiborrados de contradicciones -cf. Gerbaudo, 2006a-) citaban las formularias propuestas de Daniel Cassany, Isabel Solé, Emilio Sánchez Miguel, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Amparo Tusón, entre otros, en Argentina Claudia Caisso y Nicolás Rosa (1987) habían repertoriado los problemas de la enseñanza de la literatura en el nivel secundario y superior; Daniel Link (1993, 1994) escribía una pretendida “antología” para el aula de secundaria que era más bien una teorización sobre la lectura y la escritura que enviaba al cine, la música, la literatura, la historia; Ana Camblong (2002, 2005), a pesar del contexto adverso, había investigado sobre educación rural en zonas de contacto lingüístico desde 1977 y desarrollaba especializaciones destinadas a maestros alfabetizadores que intervinieran

en regiones con estas características. Sólo cito tres nombres de una colección más abarcativa de ignorados. Mientras ellos (los que cito y los otros) ponían al docente como *autor del currículum*, el Estado ordenaba acatar la ley con sus improvisaciones mientras homologaba sujeción con compromiso ciudadano (cf. Gerbaudo, 2006a).

Si como aprendimos de Eduardo Rinesi, intervenir políticamente supone trabajar en el “espacio de tensión que se abre entre las grietas de cualquier orden precisamente porque ningún orden agota en sí mismo todos sus sentidos ni satisface las expectativas que los distintos actores tienen sobre él” (2003: 23), es importante hacerlo en este momento. Es decir, cuando todavía los textos tienen el carácter de “borrador” (y más aún, de “primer borrador”) y no de ley. Como el mismo documento dice, “un cambio curricular no es sólo un cambio de contenidos, sino, fundamentalmente, un cambio de prácticas que afecta a la organización de la clase y al modo de gestión de la institución” (2010: 14). Justamente por ello, porque las prácticas que allí se modelan parten de supuestos contradictorios, es necesario fomentar su discusión dado que sólo asumiendo una posición teórica determinada se expone uno a una crítica posible (Zizek, 1991: 13). De eso se trata aquí entonces.

Para empezar, resulta desconcertante que un documento oficial emplee profusamente un léxico mediático, más o menos identificable con cierto sector. Se me excusará por una aparente digresión: en Estados Unidos, ante el uso peyorativo del término *queer* (pariente cercano de nuestros “maricón”, “torta”, “putito”, “tortillera”), Judith Butler (1990 [1999], 2002), filósofa y activista, se apropia de la palabra y la incorpora como calificativo para describir su teoría. El gesto desenmascara y desafía. Decir “hacemos teoría *queer*” es como afirmar: “Sí. Hacemos teoría mariquita. ¿Y qué?” (se entenderá la razón de este rodeo atendiendo al título de este artículo y a lo que viene a continuación). Decía que sorprende que el apartado “Fundamentos generales” contenga supuestos marcadamente sectoriales. Actitud que se repudia en otros, mientras se la encarna: “Vale la pena entonces que comencemos esta reflexión con unas palabras acerca de nuestro escenario: una sociedad donde la vida no es un valor prioritario, un contexto que avanza en la crispación, la intolerancia, la anomia, pero también un momento en que podemos proyectar, desde nuestro espacio jurisdiccional, con esperanza y convicción, el cambio que los santafesinos decidimos iniciar” (2010: 16).

Parece un eslogan partidario. No se necesita ser analista del discurso para advertir la polarización: nación / provincia de Santa Fe, kirchnerismo / socialismo, ellos / nosotros. Es notable que esto se haga en un documento oficial en el mismo momento en que se adopta un “nosotros”

pretendidamente inclusivo con el que muchos, no obstante, no nos identificamos. Esta lectura que el documento ofrece del presente es eso: una lectura. Más o menos respetable para un programa radial o televisivo de opinión, pero no para un texto emitido por un órgano de gobierno destinado a ser discutido entre profesionales de la educación, entre trabajadores de la educación. Seguramente muchos docentes suscribirán la interpretación que allí se expone; pero vale aclarar que los que no la compartimos nos sentimos excluidos, es decir, no representados por esa letra (y vale reconocerlo: aún habiendo votado a este gobierno). Voy punto por punto.

¿Puede decirse que “la vida no es un valor prioritario” en un país donde la política de memoria es un asunto de Estado, donde fue posible la asignación universal por hijo, la Ley de Matrimonio entre personas del mismo sexo, la modificación del régimen jubilatorio? ¿Se le llama “crispación” a la discusión del modelo de agronegocios y del sistema prepago de salud, al destape de los crímenes vergonzantes ligados a Papel-Prensa, a la modificación de la ley de medios de la dictadura? ¿A qué patrón moral se adscribe cuando se invoca la palabra in-tolerancia? ¿Puede hablarse de “anomia” en un país que repiensa nada menos que la formación de quienes velan por nuestra seguridad? Las preguntas que hago, se sabe, son retóricas.

Vuelvo al detalle: en ciertos pregonados “cambios” llevados adelante por este gobierno provincial, muchos encontramos, efectivamente modificaciones, pero bajo la forma de retrocesos. Puntualmente en educación. Me detengo en uno: este “Primer borrador” que aquí me ocupa. Y anoto otros más entre los que se cuentan las desprolijidades en la indiscutidamente necesaria convocatoria a concursos para el nivel secundario (con la presentación de los resultados y la oferta de cargos incluidas: demasiados errores con correcciones mal comunicadas descansando en la confianza del acceso y consulta periódica de Internet) y la interpretación de la legislación laboral (no conozco a ningún docente en ejercicio que pueda utilizar hoy el imprevisto con goce de sueldo sin pasar por kafkianos procesos en los que juega un lugar crucial el miedo de los directivos a estar aplicando mal la ley con las subsiguientes sanciones; en la misma línea, conviene insistir en la importancia de las licencias por estudio y perfeccionamiento).

Si no queremos seguir promoviendo, en particular, la rispidez entre universitarios y el resto de los trabajadores de la educación y, en general, entre clase política y clase trabajadora, es imprescindible escuchar (es decir, rozar o tocar los puntos de ruptura o de tensión en los que se expresan las pugnas por la interpretación de diferentes hechos de nuestra cultura). Ir más allá de las voces que adhieren, para promover un conjunto básico de cambios, pero, cabe subrayarlo, cambios productivos: horas

pagas para investigación y preparación de materiales fuera del horario de clase, financiamiento de proyectos sostenidos en el tiempo como parte de una política de Estado, becas de formación acompañadas de licencias. Propuestas que suponen una apuesta que trasciende los apresurados e interesados usos electoralistas.

Para concluir con este punto: el documento comienza equiparando docencia con pasión. “Pasión que nace de la conciencia de que en nuestras manos está una de las más poderosas herramientas para ayudar a otros a modificar el destino” (2010: 16), se dice. Puede haber docentes que se sientan identificados con esto; puede haber otros que no. Para muchos el acto de educar es un trabajo del que se vive; un trabajo elegido. Hoy, des-jerarquizado por los bajos sueldos que van de la mano de la descalificación intelectual. En la pelea por una transformación enriquecedora, estos puntos están en el centro (la moral de la maestra abnegada –y enfatizo el género ya que por lo general, también va incluido en el supuesto- favorece la propensión a cargar insidiosamente este tema).

Antes de introducir el análisis de la propuesta para Lengua y Literatura, señalo un conjunto de apreciaciones sin justificación a revisar en un segundo borrador. En primer lugar, la descripción de la sociedad actual (recordemos que estamos en el apartado de los “Fundamentos generales” del documento). Sostener la afirmación que citaré exige argumentos a los efectos de no subestimar al receptor: “Estamos convocados a mirar adelante, con una mirada difícil de sostener en una sociedad donde priman el conflicto y la violencia, la tensión entre formulaciones sectoriales a veces fundamentalistas que nos alejan bastante de lo que caracteriza el fenómeno de la vida” (2010: 16). Me pregunto a qué se hace referencia. Las imágenes de jóvenes sembrando flores y haciendo arte en la ex-Escuela de Mecánica de la Armada (hoy Museo de la Memoria), la eclosión de la militancia y de la participación política, los científicos que vuelven al país gracias a las políticas de repatriación dejan a esta frase, dicha con desparpajo y cierto desprecio, como una ocurrencia desdichada.

En segundo lugar, el concepto de “didáctica” es propio de la mirada tecnicista que primó en la reforma educativa de los noventa: “Educación no se reduce a un repertorio de saberes disciplinares, competencias básicas y técnicas didácticas para enseñarlos” (2010: 18). ¿En qué vetusto lector se está pensando cuando se escribe esto? Desde hace años en este país Edith Litwin, Gustavo Bombini, Graciela Carbone, Germán Prósperi, Alicia Camilloni, Norma Desinano, Maite Alvarado, Julia Bertnik, Roberto Retamoso, Elba Amado, Susana Celman, María Adelia Díaz Ronner, María Elena Leiza, María Dolores Duarte, Beatriz Actis, Miguel Dalmaroni, Rossana Nofal, Carolina Cuesta, Cecilia Defagó, Valeria Sardi, Sergio Frugoni, Ana María Camblong, Beatriz Sarlo, Daniel Link, Jorge Panesi, Alberto

Giordano, Fabiola Etchemaite, Andrés Allegroni, Mónica Bibbó, María Eugenia Stringhini, Patricia Bustamante, Beatriz Bixio, Cintia Carrió, Marta Negrín, Victoria Baraldi, Sara Bosoer, Marcela Arpes, Nora Ricaud, María Teresa Andruetto, Cristina Fajre, Gloria Edelstein, Martina López Casanova, Graciela Montes, María Eugenia Meyer, Susana Gómez, Graciela Herrera, Paola Piacenza, Silvia Seoane, Alejandro Gasel, Paola Iturrioz, Elisa Cragolino, entre muchos otros y especialmente otras, combaten o, al menos, toman una prudente distancia de esta posición. Toda una biblioteca discute el eclipse de la didáctica por el didactismo, el aplicacionismo, el tecnicismo. Todo un país, de Río Gallegos a Salta, de Posadas a Neuquén.

En tercer lugar, la disociación vida/saber académico no resiste la generalización sin caer en un tembladeral: “¿Cómo hacer para que los aprendizajes académicos den sustento a una vida rica en lo profesional, en lo humano, en lo social?” (2010: 18). Se me disculpará lo auto-bio-gráfico, pero fue gracias a la universidad pública que descubrí que existieron en este país Paco Urondo y Rodolfo Walsh, Juanele Ortiz y Juan José Saer, Fernando Birri y Federico Aymá; fue allí donde leí por primera vez a Pablo Neruda; donde entendí lo que se expresaba y se connotaba con el desgarramiento del *Guernica* y en los poemas de *Poeta en Nueva York*; también allí conocí las teorías de Antonio Gramsci y de Raymond Williams, las de Michel Foucault y de Jacques Derrida, el cine de Chaplin y de Win Wenders y *La voz de la mujer*, el periódico de las anarco-comunistas que hacia fines del siglo XIX luchaban, desde sus consignas libertarias (“Ni dios ni patrón ni marido”) por un mundo y una vida mejor. En la misma universidad, algunos años más tarde, para mi sorpresa y mi conmoción, una alumna concluye su examen agradeciendo entre lágrimas haberle dado a leer un texto de Judith Butler que, según me dijo, “le había cambiado la vida” (estamos hablando de *Cuerpos que importan...*; cualquiera que lo haya leído imaginará de qué podría estar hablando la estudiante). Sospecho que estas anécdotas son suficientes para visualizar lo que pretendo.

Por último, y ya cerrando este punto, resalto la desacertada remisión a un conjunto de disyuntivas triviales (jóvenes/adultos; celulares/libros, éxito/fracaso) unido a la referencia a una “democracia frágil” (2010: 19). En un continente que avanza hacia el cuidado de su memoria (se discute la Ley de Caducidad en Uruguay, se revisan los hechos de la última dictadura en Brasil), hacia su consolidación política, económica y cultural (se ha fortalecido el MERCOSUR [Mercado Común del Sur], se ha creado la UNASUR [Unión de Naciones Suramericanas], el ALBA [Alianza Bolivariana para los pueblos de nuestra América] frente al ALCA [Área de Libre Comercio de las Américas]), en una región con docentes que se han caracterizado por sus operaciones vanguardistas en las aulas (cito sólo a modo de ejemplo, las prácticas de Gabriela Turco desde los años 80 en pequeños pueblos de seis cuadras

por nueve de la provincia de Santa Fe; las de María Eugenia Meyer que, desde Rafaela, ha enseñado, antes que la crítica universitaria los descubriera, el cine independiente y los textos literarios más innovadores de los últimos diez años) no se pueden sostener estas dicotomías sin caer en estereotipos reduccionistas.

Dicho lo anterior, me detengo en el análisis del tratamiento de la lengua y de la literatura en este primer borrador.

Básteme señalar, para comenzar, la incoherencia de un documento que cuestiona la reforma neoliberal de los años noventa y que se auto-enmarca en un movimiento de cambio, mientras algunas páginas más adelante apela al mismo marco bibliográfico utilizado por aquella. Recalco que no eran estas las incongruencias de los CBC: si lo que se importaba entonces era el modelo español, era plausible citar a Lomas, Osoro, Tusón, Solé, Cassany. Lo que entonces discutíamos era la importación misma: qué noción de literatura se avalaba con esta incrustación acrítica, cómo se la pensaba en relación al resto de las artes y a sus contextos de escritura y recepción, qué posición se adoptaba sobre la producción intelectual argentina en enseñanza de la lengua y de la literatura y, en definitiva, a qué modelo de país se suscribía. Si ahora es el proyecto de los noventa el que se pone en entredicho, no se comprende por qué se apela a su bibliografía.

Agreguemos que es por lo menos insólito que sea María Isabel de Gregorio la única especialista en didáctica de la lengua de la provincia de Santa Fe a la que se nombra y que Delia Lerner, Berta Zamudio y Ana Atorresi sean las únicas argentinas citadas. Añadamos también que las referencias bibliográficas están incompletas: en varios casos faltan año, editorial y lugar de publicación, entre otros datos importantes, dado lo dicho en párrafos anteriores sobre el carácter estratégico de la teorización situada y actualizada y dada la recomendación que el propio documento realiza a ubicar los contextos de producción de los textos. Tampoco es lo mismo, si pensamos en términos de mercado (cf. Dalmaroni, 2011a), citar una publicación de Anagrama que de la Fundación Ross. Lejos del localismo, deparó en que el conocimiento en didácticas de la lengua y de la literatura producido en el país, en diálogo con los desarrollos del área en el mundo, atiende a los problemas de nuestro contexto. Para empezar por las investigaciones realizadas en Santa Fe, y más precisamente en la Universidad Nacional del Litoral, no puedo dejar de observar que Estela Torti, Cintia Carrió, Sonia Luquez, Patricia Torres, Fabiana Viñas, Silvia Corti, Daniela Coniglio, Jéssica Holubicki, Natalia Sara, Ángeles Ingaramo, Lucila Santomero, Mariano Pagés, María Laura López, María Eugenia Meyer, Andrea Fernández trabajan desde el año 2005 en la detección de “obstáculos epistemológicos” y de

“buenas prácticas” en las aulas de lengua y de literatura de la escuela secundaria. Los resultados de sus trabajos se han comunicado en diferentes congresos; algunos están colgados en Internet; otros, publicados en revistas del campo y en un libro de reciente edición (cf. Gerbaudo, 2011). A este “listado zonal” cabe anexar los resultados de las investigaciones desarrolladas en la Universidad Nacional de Rosario donde, desde hace varios años, funciona una Maestría en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura dirigida por María Isabel de Gregorio, en Literatura para Niños dirigida por Ovide Menim y en Literatura Argentina dirigida por Sandra Contreras. Sobresalen allí, por sus aportes, los firmados por Paola Piacenza (2001, 2003). Los resultados parciales o finales de las enmarcadas en la Maestría en Didácticas Específicas de la Universidad Nacional del Litoral tampoco son retomados en este borrador (cf. Bernik, 2006; Baraldi, 2006; Stringhini, 2004, 2006). Y sólo por mencionar las dos universidades de la provincia que han generado conocimiento en el campo. Me pregunto si esto no es, de modo indirecto, dilapidar recursos ya que es con dinero del Estado, puntualmente el presupuestado por cada universidad para investigación, como se ha financiado buena parte de lo hecho.

Un aspecto aparentemente marginal ligado a los protocolos de la cita sobre el que cabe volver: en los “Fundamentos” de la unidad curricular “Lengua y Literatura” se nombra a Graciela Montes y en una nota al pie, al interaccionismo socio-discursivo de Jean-Paul Bronckart. La bibliografía no permite saber a qué libros de Montes y de Bronckart se hace referencia. Observo esto dado que es necesario empezar por actuar lo que luego se va a exigir: la cadena de transferencias parte del Ministerio de Educación, pasa por el docente y de este a sus alumnos. Y a propósito de esta misma cuestión, un dato ligado con lo tratado en el párrafo anterior: sorprende que Dora Riestra, referente indiscutido del interaccionismo sociodiscursivo en Argentina, no aparezca ni siquiera mencionada en ningún pasaje de un apartado que suscribe esta línea teórica.

Por las razones que ya he detallado en otros trabajos (2006a, 2006b, 2011), resulta favorable que el documento ligue la enseñanza de la literatura con el “goce” y no con el “placer”, otrora impuesto con un estilo apremiante al modo de una moral; que marque que “los límites entre los géneros no son precisos” sino “móviles y difusos” (2010: 35). En la misma línea, es objetable que no incluya en su formulación, las referencias teóricas que permitan seguir los razonamientos; también que el cuadro que parece pretender sintetizar lo presentado recurra a esquematizaciones formularias que vuelven a la representación de la didáctica como una tecniquería. Por dar algunos ejemplos: ¿cuál es la operatividad (insistamos: didáctica) de plantear para la “escucha” (“comprensión de textos orales”), la secuencia “reconocimiento-interpretación”; para el “habla” (“producción de textos orales”), la

secuencia “planificación-selección-textualización”; para la “lectura” (“comprensión de textos escritos”), “prelectura-lectura-poslectura”; para la “escritura” (producción de textos escritos), “planificación-textualización-revisión” (cf. 2010: 36)? Y en esta misma serie: ¿por qué se sigue pensando el trabajo didáctico con la literatura en términos de “comprensión”?; ¿por qué las categorías de la lingüística aplicada dominan las operaciones con esta forma del arte?; ¿por qué se subsume bajo el “sistema de la lengua” (“normas y uso”) justamente la inscripción que tiende a desbaratar sus reglas marcándola, dejándole sus huellas, los signos de su paso?; ¿por qué se la sigue pensando en términos de “mecanismos” cuando ya desde las primeras décadas del siglo XX los formalistas rusos nos enseñaron a hacerlo en términos de “desautomatización”? En 1917 advertía Viktor Shklovski: “Si examinamos las leyes generales de la percepción, vemos que una vez que las acciones llegan a ser habituales se transforman en automáticas. [...] Así la vida desaparece transformándose en nada. La automatización devora los objetos” (pp.59-60). El arte combate esta aniquilación, este borramiento: “Para dar sensación de vida, para sentir los objetos, para percibir que la piedra es piedra, existe eso que se llama arte. La finalidad del arte es dar una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento” (pp.60). En este país, esta lección fue rápida y auspiciosamente aprendida por los críticos literarios que, aún en los tiempos de la dictadura, enseñaban esta teoría en los entresijos de la universidad clandestina (cf. Rosa y Caisso, 1987; Sarlo, 2009).

Pasando al apartado “Ejes organizadores y recomendaciones metodológicas”, uno debería decir que se puede coincidir en realizar una enseñanza ocasional de la gramática, es decir, una enseñanza que parta de verificar los contenidos que demandan las producciones de los alumnos; se puede suscribir el trabajo con el error como instrumento para verificar qué aprenden los alumnos a partir de lo que les enseñamos; se puede compartir la importancia del uso de textos reales y no escolarizados así como la relevancia de la reconstrucción de sus contextos de producción, circulación y recepción (cf. Gerbaudo, 2006c); se puede adscribir al interaccionismo socio-discursivo con sus itinerarios pedagógicos (los explorados y los por explorarse). Pero en el mismo sentido, no se puede dejar de observar que toda vez que se dan recomendaciones sobre algo (en este caso, sobre el armado didáctico de contenidos para lengua y literatura en la escuela secundaria) se debería explicar a partir de qué se ofrecen esas notas (especialmente si, como en este caso, en el apartado “Materiales ministeriales con sugerencias metodológicas” encontramos las *Recomendaciones Metodológicas para la enseñanza* derivadas del Tercer Operativo Nacional de Evaluación del año 1995 cuyos despropósitos ya hemos precisado [cf. 2006a]). Notas que, por otro lado, demandan algo más que el punteo de un par de señalamientos redactados en infinitivo, rozando las prescripciones que unas

páginas atrás se cuestionaban (“Tomar la palabra, no para decir en soledad ni para prescribir a los otros, ya que este acto quita el derecho del otro a decirlo”, reza el documento [2010:34]). Cuestión que abarca también el discutido tema del canon escolar (cf. Dalmaroni, 2011b) versus los textos “marginales” (cf. 2010: 39) que, para su adecuado y responsable tratamiento, exige más que un par de párrafos.

Finalmente, el apartado “Nuevos horizontes de acciones verbales” comporta demasiadas y discutibles tesis sin explicar que, nuevamente, no pueden resolverse brevemente sin banalizar.

Antes de concluir, una deriva por fuera de mi especialidad dada la conexión con un problema que la atraviesa. La imposibilidad para pensar América Latina en el campo literario (cf. Prieto, 2006; Ludmer, 2009) no sólo radica en nuestra falta de conocimientos sobre los pueblos originarios y sus lenguas sino también en la profunda ignorancia de la cultura, el arte y la literatura de los países vecinos. El caso se extrema cuando nos referimos a Brasil ya que a este analfabetismo se le suma la lengua (problema que compete a la universidad ya que nos sobran los dedos de una mano para contar cuántas incluyen hoy en la carrera de letras materias como Literatura Brasileira y portugués como lengua extranjera a elegir). La operación, pergeñada durante el colonialismo y sostenida durante la dictadura (cf. Bombini, 2004; Sardi, 2006), se mantiene intacta en este punto. Me basta aquí, para la referencia que pretendo, una pregunta y una observación. Primero: ¿por qué la única lengua extranjera que se menciona en el apartado “Lengua adicional” es el inglés? Segundo: quisiera recordar que hacia 1996 Elvira Arnoux armó, junto a otros lingüistas y críticos [3], un proyecto para crear una escuela secundaria con bases latinoamericanistas. Para Arnoux la crisis de las políticas neoliberales de los inicios del siglo XXI revitalizó en Sudamérica “el indoamericanismo y el mestizaje de los movimientos populares del siglo XX” que se inscriben en un “proyecto nacional anti-imperialista que desestima los modos de ver lo étnico derivados (...) de la proyección de la realidad norteamericana a nuestro continente” (2006: 12). El “Proyecto de Red de colegios secundarios bilingües español / portugués dependientes de las universidades e institutos de nivel superior del MERCOSUR” que otorgaría el título de *Diploma de Bachillerato latinoamericano* “reconocido por todos los países del área para ingresar en los estudios superiores” [4] tenía esa impronta. En sus antípodas, el “Primer documento de trabajo” con un pre-diseño curricular para la escuela secundaria de la provincia de Santa Fe sostiene que “al igual que el latín en los tiempos antiguos, la lengua inglesa ha adquirido el status de la lengua de la interrelación cultural” (2010: 139). Me pregunto cuál es la cosmovisión implícita. Mi pregunta, quiero resaltarla, se ata a los supuestos políticos, éticos y estéticos de Ana Camblong que analiza, implacable y filosa, los avatares de los monolingüismos y de

las colonizaciones culturales a partir de la lengua: “Recordemos con cervantina memoria que la estepa castellana impuso su humilde dialecto y, ‘como quien no quiere la cosa’, lo fue convirtiendo en idioma del gran imperio [...]. Este proceso fue implacable con las lenguas aborígenes y con nuestros dialectos poscoloniales, a los que, hasta ayer nomás, la aristocrática y desesperada España le seguía gritando con arrogancia: *¿Por qué no te callas?*” (2008: 6).

Dos notas marginales más. La primera: cuando se define el espacio del Colaboratorio, ¿por qué no hay un desarrollo bibliográfico exhaustivo a partir del cual el docente pueda analizar la propuesta?; ¿qué diferencia habría entre la descripción del trabajo inter-científico ensayado en otros países con profesores de escuela secundaria e investigadores desde la década del 70 [5] (cf. Derrida, 1998) y lo que se formula allí? Es decir, no se entiende qué cambio aporta este espacio más allá de lo vistoso del nombre y de la apelación a las nuevas tecnologías. Además: ¿por qué se invoca a Wikipedia como modelo?; ¿por qué se amontona tan rápidamente lo que se pretende ligar en los objetivos?; ¿por qué se evalúa como “interesante” salir fuera del aula para trabajar (¿tendría esto un valor en sí mismo?, ¿cuál sería?)? La segunda nota: ¿por qué se habla, en reiteradas ocasiones, de “proceso de enseñanza-aprendizaje” cuando se sabe que en verdad se trata de dos procesos diferentes y, por lo tanto, que enseñar no garantiza el aprender sino a lo sumo el acreditar (única acción que puede controlar y medir la institución educativa que, por más que lo intente, nunca podrá dimensionar ni contabilizar los otros inciertos aprendizajes que se producen junto a los mensurables; ese proceso de absoluta libertad y también de posible dolorosa sujeción que nos ha ayudado a dimensionar Philip Jackson al teorizar sobre las “enseñanzas implícitas” [1992] y sobre el necesario deseo que opera en todo aprendizaje [1995])? Esta vez, se advertirá, pregunto para saber.

No es necesario que aclare hacia dónde se inclinan hoy mis credos políticos. Si he variado de rumbo es porque son prácticas concretas las que me han devuelto la esperanza, la fe en que este país es posible, en que vale la pena educar, no desde la *tolerancia* (ese sentimiento mezquino que supone la superioridad de quien habla; “tolera” el que por alguna razón se cree mejor que el otro, con alguna capacidad o talento o sensibilidad de *plus*) sino desde el más derrideano concepto de *hospitalidad* [6]. Es porque el otro me descoloca, me altera como un virus; es porque produce *acontecimientos* por fuera de toda previsión y cálculo; es porque el otro no es en absoluto un espejo donde me encuentro (dice el documento en uno de sus pasajes: “comprender ‘lo diferente’ es entender que de alguna manera el otro es uno y que lo que le pasa, también me pasa, y que en ese ‘unos’ y ‘otros’ vamos ‘siendo’” [2010: 17]) sino justamente “otro”, que cabe revisar, por fuera de morales edulcoradas y de buenas intenciones, qué es lo que en verdad sucede entre “unos” y “otros” en los espacios

educativos enmarcados en los territorios mayores de los barrios, de las ciudades, de las regiones, del país, del continente y del mundo (para decirlo un poco más técnicamente: la negación lingüística no alcanza para eliminar, romper o mitigar la des-identificación, la discriminación en todas sus formas, el prejuicio, el temor a lo diferente).

“Hablar me da miedo porque, sin decir nunca bastante, digo también siempre demasiado”, confiesa Derrida (1967b: 19). Es este un momento altamente propicio para descubrir esas grietas por las que se escurre la contradicción, el fallido, el exceso.

Si debatimos, eso significa que nos interesa lo que está en debate, que estamos comprometidos con lo que allí hay en juego. Lejos de los “tonos antinacionales” que marcaron el arte y la literatura de los noventa (desde *Whisky Romeo Zulú* hasta la reconstrucción de la “estructura del sentir” [Williams, 1977] previa al estallido de 2001 en *La viuda de los jueves*; desde las letras de los Redondos hasta la versión desentonada [7] del *Himno Nacional* de Charly García) para explotar en los primeros años del siglo XXI, lejos del “que se vayan todos”, de la ausencia de *polémicas* (cf. Panesi, 2003), hoy la literatura, el cine, la música desborda con *performances* (cf. Contreras, 2007: 73) que actúan los conflictos socioculturales del presente a partir de una construcción crítica. Desde Juan José Becerra hasta Washington Cucurto, desde Marcelo Díaz hasta calle 13, se abre un arco de posiciones disímiles que rebata los binomios que este “borrador” suscribe mientras ostentadamente sanciona otros, supuestamente excluyentes.

Discutir por qué queríamos o no que Mario Vargas Llosa abriera la Feria del Libro de Buenos Aires fue un debate interesante porque, junto con ello, discutimos el estado general de las industrias culturales en Argentina y las estelas de la dictadura en prácticas del presente (entre las que no juega un papel menor el prestigio de determinadas instituciones ligadas al mercado). Discutir qué lenguas introducir en las escuelas, además de volver reflexivamente sobre la materna, sobre sus inflexiones y su relación con nuestra identidad, sobre los usos pretendidamente neutros o con modalizaciones coloniales que se observan en algunas instituciones educativas (llama la atención cuando esto acontece en las universidades públicas; como bien advierte Josefina Ludmer, “en el territorio de la lengua se vende y se compra lengua” (2010: 206); me pregunto si esos usuarios, altamente “calificados”, serán conscientes de la operación de auto-borrado en la que están involucrados); discutir de qué modo enseñar literatura son debates interesantes porque, junto a ellos, se desnudan y se analizan posiciones sobre nuestra cultura.

Síntomas saludables porque muestran que nos importa lo que allí se pone en juego. Como importan los cuerpos a los que dicho juego está destinado. Y también los cuerpos de los que lo juegan (no es porque sean “vagos y malentretenidos” que muchos docentes elijan acumular horas los días lunes; hay en ese síntoma algo más por leer; y en esa lectura necesaria están implicados, con el mismo nivel de responsabilidad, los diferentes gobiernos de los muy opuestos colores políticos que ya advirtieron este estado de las cosas en esta provincia y también los gremios encargados de defender los derechos de los trabajadores contra las sorderas de la “patronal”).

Por que no somos bichos ni nos creemos dioses; porque nos interesa construir críticamente, fomentamos este debate. Porque nuestros cuerpos importan tanto como nuestras apuestas ciudadanas y laborales, exigimos que se nos trate como merecemos, es decir, con respeto ya que con nuestro trabajo, in-visible o in-visibilizado, sin estridencias, también hacemos la Patria.

Notas

[1] Sigo a Jean-Luc Nancy en su crítica a la distinción entre *la política* como ejercicio y *lo político* como idea o ideal (2004: 33-36; 2008: 1-2). También en su cauteloso cuestionamiento al uso extendido del término para adjetivar cualquier actividad, como si su mero agregado garantizara, mágicamente, el atravesamiento social y el alcance expandido de la operación (2004: 31-32). En continuidad con esta línea, encuentro en *Política y tragedia* de Eduardo Rinesi (2003) una definición del tipo de acción al que apunto cuando hablo de *política*. Entre Derrida y Shakespeare, entre Jacques Rancière y Eduardo Grüner, su concepto explota los dilemas y los conflictos para pensar a partir de ellos y actuar.

[2] En dos proyectos, uno concluido (Beca Posdoctoral, CONICET, 2006-2007) y otro en curso (Carrera Investigador Científico, CONICET, 2010), estudio las *intervenciones* (es decir, los giros provocados en un determinado territorio de lectura [cf. Panesi, 2009]) de los “críticos-profesores” que enseñaron en la universidad pública argentina en diferentes cortes históricos: las preguntas que motivaban sus investigaciones (y sus resultados), las teorías que ponían a circular y/o las que generaban, los fundamentos del armado didáctico de sus *aulas de literatura*, sus publicaciones, sus cánones literarios y teóricos. Los cortes pretenden determinar la relación entre los movimientos sociopolíticos del país y su huella en las prácticas de enseñanza e investigación universitarias: 1966 y la dictadura de Onganía; 1973 y la reinstalación democrática; 1976 y la última dictadura militar; 1984 y la vuelta a la democracia; 1987 y el retroceso con las Leyes de Obediencia Debida y Punto final, el fin de las “polémicas” (Panesi, 2003) y de la “primavera alfonsinista” (De Diego, 2007); 1995 y la creación de HIJOS (Dalmaroni, 2004); 2001 y el estallido social; 2003 y la nulidad de las Leyes de Obediencia Debida y Punto final, la discusión del modelo de agronegocios (Svampa, 2005, 2010; González, 2009; Becerra, 2009), la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, la Ley de Matrimonio entre personas del mismo sexo, la Ley de Educación sexual integral, el decreto para la asignación universal por hijo. En diálogo y en discusión con diferentes lecturas del “pasado reciente” (Dalmaroni, 2004; Bracamonte, 2007; Pucciarelli, 2006; Novaro, 2009, 2010; Antelo, 2011), ubico en 2003 el fin de la “posdictadura” por la irrupción de los *acontecimientos* citados, entre otros (cuando hablo de “acontecimiento” lo hago en el sentido de Derrida; se trata de una irrupción de carácter imprevisible [“Si n'arrive que ce qui est déjà possible, donc, anticipable et attendu, cela ne fait pas un événement”, Derrida, 1998: 285] que se define como tal en relación a la *experiencia* [“Pour répondre à son nom d'événement, l'événement devrait surtout arriver à quelqu'un, en tout cas à quelque vivant qui s'en trouve affecté, consciemment ou inconsciemment. Point d'événement sans expérience”, Derrida, 2001: 34] y que es indisociable de lo impredecible, de lo *por-venir* [otro modo de continuar la crítica a las tesis sobre el “fin de la historia” iniciadas en *Spectres de Marx*], del poder [cf. 2003] y de lo *monstruoso*: si lo por-venir no es monstruoso, no es más que otra operación calculada, ajustada a la “normalidad constituida” [Derrida 1990: 401]. Sólo lo *monstruoso* y el *acontecimiento* confirman su carácter desterrante e imprevisible que, ya desde *De la grammatologie*, imagina bajo la forma del “peligro absoluto” [cf. Derrida 1967a: 14]). Como bien lo señala Beatriz Sarlo, “cuando nada lo anunciaba en su pasado, Kirchner hizo de la reivindicación de los setenta uno de los rasgos de su fisonomía ideológica” (2011). Operación compartida con Cristina Fernández. Son las medidas tomadas por ambos gobiernos las que habilitan a señalar en el 2003 el fin de la posdictadura y el inicio de una etapa de consolidación económica, política, social y cultural cuyas huellas en la investigación y en la enseñanza universitarias estoy rastreando y analizando. En particular me centro en la reconstrucción de lo que acontece en las áreas de teoría literaria y literatura argentina atendiendo a sus estelas en el nivel secundario. Del relevamiento y análisis del campo de la didáctica de la literatura se ocupa Ángeles Ingaramo (Beca Doctoral Tipo I, CONICET; *De la teoría y la crítica literarias a la didáctica de la literatura: importación y traducción de teorías en las universidades argentinas (1995-2005)*; Dirección: Analía Gerbaudo; Codirección: Rossana Nofal); del campo de la didáctica de la lengua, Lucila Santomero (Proyecto en elaboración para Beca Tipo I, CONICET; Dirección: Cintia Carrió; Co-dirección: Analía Gerbaudo); del campo de la semiótica, Daniel

Gastaldello (Doctorado en Semiótica, UNC; *La teoría de Charles S. Peirce en la enseñanza de grado en la universidad argentina (1993-2009)*; Dirección: Graciela Barranco; Co-dirección: Analía Gerbaudo). En la reconstrucción de lo acontecido en los Institutos de Formación Docente está trabajando Mariano Pagés (Tesis de Maestría en Didácticas Específicas, UNL; *La literatura y la teoría en la enseñanza: Enrique Pezzoni en el Joaquín V. González 1973-1984*; Dirección: Analía Gerbaudo).

[3] Entre los argentinos que firmaron la propuesta estaban Ovide Menin, Ana María Barrenechea, Noé Jitrik, Melchora Romanos, Nora Múgica, Roberto Bein, Lelia Area, Zulema Solana, Mora Pezzutti, María Luisa Freyre, Liliana Calderón, Élda Lois, Silvia Calero, Lía Varela y Patricia Franzoni. La apoyaron también las profesoras brasileñas María Helena Nagib Jardim, María Luiza Bittencourt y Ana Schterb Gorodicht (cf. Arnoux, 2006: 12-13).

[4] “La propuesta consideraba que la red abarcara instituciones de nueva creación o ya existentes; que esta enseñanza bilingüe pudiera ir inicialmente desde el séptimo al duodécimo año de escolaridad; que los colegios tuvieran programas de estudio y sistemas de evaluación comunes que permitieran a los alumnos continuar de inmediato sus estudios en los diversos países en casos de traslados; que los programas de estudios incluyeran, por lo menos, otra lengua además del español y el portugués; y que las experiencias pedagógicas que se realizaran dieran lugar a investigaciones cuyos resultados pudieran ser transferidos a otros ámbitos del sistema educativo de la región” (Arnoux, 2006: 12). Se remarcaba además la importancia de que los países se esforzaran por lograr una conexión cultural y política favoreciendo “la integración cultural del intercambio regional de docentes” (13). Arnoux depara en la importancia de que “la lengua no materna, español o portugués, según los casos, fuera lengua de enseñanza en, por lo menos, los dos últimos años de la escuela secundaria hasta que progresivamente, si avanzaba el programa bilingüe en la escuela primaria, se ampliara a todo el ciclo secundario” (14). Deja abierta también la posibilidad de elección de una tercera lengua así como la necesidad de que cada Estado decida cuál lengua amerindia incluir considerando especialmente aquellas que son oficiales y/o comunes a varios (guaraní, quechua, aymará) (15). Con este proyecto, acompañado de un buen sistema de becas, imagino que muchos estudiantes se sentirían estimulados para cursar y para tratar de aprender (y no sólo acreditar) en la escuela secundaria.

[5] Las intervenciones de Jacques Derrida, tanto para la fundación del GREPH (*Groupe de Recherches sur l'enseignement philosophique*) como para la creación del *Collège International de Philosophie* en las décadas del setenta y del ochenta, están motivadas por la necesidad de hacer lugar a lo que no tenía cabida dentro de las instituciones oficiales francesas: la discusión sobre el sentido de la enseñanza de la filosofía y la apertura de un espacio que permitiera alojar las investigaciones que promovieran el tratamiento de problemas *intercientíficos*. Concepto que no presenta los límites de la *interdisciplinariedad*, marcada más bien por una cooperación programada entre los representantes de ciencias constituidas que estudian un objeto común e identificado en sus contornos sirviéndose de métodos y procedimientos fijados de antemano, pero sin liberar las problemáticas de los protocolos de las disciplinas tal como están armadas y, por lo tanto, con pocas posibilidades de provocar o multiplicar interrogantes, de aportar nuevas resoluciones o de inventar unidades de investigación. Promover un trabajo intercientífico no supone abolir los límites disciplinares sino desarrollar acciones más pendientes de lo *por-venir* (de lo que pueda irrumpir o crearse a partir de esa intersección) que del cuidado de la invariabilidad de unos bordes que Derrida suele imaginar *invaginados*. Lo *intercientífico* propicia una zona hospitalaria, abierta a nuevas preguntas, a im-pensadas formas de respuesta, a confluencias monstruosas que, probablemente, emerjan bajo la forma del peligro absoluto para muchos (cf. Derrida, 1998).

[6] *Tolerantismo-intolerante* es la expresión que usa Juan Carlos Moreno en el “Epílogo” a su traducción de *El mito nazi* de Jean Luc-Nancy y Philippe Lacoue-Labarthe (2002) para introducir la distinción entre *tolerancia* y *hospitalidad*, es decir, entre una recepción “caritativa” y una acogida no condicionada del arribante que es respetado en su singularidad sin señalarle que se le abre un espacio, que se le hace un lugar, pero a condición de que no olvide que está habitando en casa ajena, en territorio del otro, del “más fuerte”, del que tiene el poder (cf. Derrida, 2003).

[7] La intervención de Charly García es una verdadera desconstrucción, una acción política tramada desde el arte interpretada magistralmente por Adriana Puiggrós: “En 1990, Charly García se atrevió, en un gesto asombroso de rebeldía, a componer una nueva versión del *Himno Nacional* en ritmo de rock. Su musicalización representa para quienes lo escuchan una venganza profunda. Asocia la Patria con el erotismo, la belleza y el amor, suprimiendo la aparente contradicción entre ritual y deseo. Es una cachetada al autoritarismo. [...] Ninguna sociedad puede vivir sin rituales. Ellos constituyen nudos de la trama social, espacios de concentración de sentidos, zonas densas de la cultura que tienen un carácter relativamente estable. Pero toda institución posee una falla, un lugar donde su estructura no termina de cerrarse sobre sí misma, un momento en el cual el acto de instituir es incompleto. Esa falla es la que permite que nuevos elementos irruman, penetrándola y haciendo posible el cambio. El *Himno* cantado por Charly García es a la vez una respuesta al agotamiento de los viejos rituales y la indicación de que éstos necesitan ser renovados. Su versión no sustituye ni parodia el *Himno Nacional: desentona* la canción patria mostrando sus fisuras” (1995: 26-28).

Bibliografía

- Antelo, Raúl (2011): “A desconstrução é a justiça”. Campinas. Conferencia del 22 de abril (mimeo).
- Arnoux, Elvira (2006): “El conocimiento del otro en el proceso de integración regional. Propuestas para la enseñanza media”. *Posdoctorado en Literatura / Semiótica / Análisis del discurso*. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados (mimeo).
- Baraldi, Victoria (2006): “La investigación en didáctica: acerca de sus temas y problemas”. *Itinerarios educativos 1*, Santa Fe, UNL, pp. 34-58.
- Becerra, Juan (2009): *Patriotas. Héroes y hechos penosos de la política argentina*. Buenos Aires, Planeta.
- Bernik, Julia (2004): *El compromiso ético-político como condición de posibilidad de una práctica docente autónoma*. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas. Santa Fe, FHUC-UNL.
- (2006): “Experiencia, lugares de enunciación, porvenir. Un ensayo para pensar la formación universitaria”. *Itinerarios educativos 1*, Santa Fe, UNL, 73-85.
- Bombini, G. (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Bracamonte, Jorge (2007): *Los códigos de la Transgresión. Lengua literaria, lengua política y escritura contemporánea en la narrativa Argentina*. Córdoba, UNC.
- Butler, Judith (1990) [1999]: *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México, UNAM.
- (1993): *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del ‘sexo’*. Buenos Aires, Paidós, 2002.
- Camblong, Ana (2002): “Palpitaciones cotidianas en el corazón del Mercosur”. *V Congreso Internacional de la Federación Latinoamericana de Semiótica*, (mimeo).
- (2005): *Mapa Semiótico para la Alfabetización Intercultural en Misiones*. Posadas, UNAM.
- (2008): “Por el campo de las letras...”. *Primeras Jornadas del Nordeste sobre literaturas en lengua española*. Universidad Nacional del Nordeste (mimeo).
- Camilloni, Alicia (1997): *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, Gedisa.
- Caisso, Claudia y Rosa, Nicolás (1987) : “De la constitution clandestine d’un nouvel objet”. *Études françaises*. 23, Cánada, pp. 249-265.
- Contreras, Sandra (2007): “Superproducción y devaluación en la literatura argentina reciente”. *El valor de la cultura. Arte, literatura y mercado en América Latina*. Rosario, Beatriz Viterbo, 67-86.
- Dalmaroni, Miguel (2004): *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina (1960-2002)*. Santiago de Chile, Melusina.

- (2011a): “La crítica universitaria y el *sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno”,
<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2>
- (2011b): “Leer literatura: algunos problemas escolares”. *Moderna Sprak. Journal of English, German and Spanish Languages, literatures and cultures*. 105 (en prensa).
- De Diego, José (2007): “La transición democrática: intelectuales y escritores”. *La Argentina democrática: los años y los libros*. Buenos Aires, Prometeo, pp. 49-82.
- De Man, Paul: (1982) “The Resistance to Theory”. *The Resistance to Theory*. University of Minnesota Press, pp. 3-20.
- Derrida, Jacques (1967a): *De la grammatologie*. Paris, Minuit.
- (1967b): *L'écriture et la différence*. Paris: Du Seuil.
- (1990): “Passages -du traumatisme à la promesse”. *Points de suspension. Entretiens*. Paris: Galilée, 1992, pp. 385-409.
- (1993): *Spectres de Marx. L'État de la dette, le travail du deuil et la nouvelle Internationale*. Paris, Galilée.
- (1998): “Comme si c'était possible, 'within such limits'”. *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*. Paris, Galilée, 2001, pp. 283-319.
- (2001): “Le ruban de machine à écrire (Limited Ink II)”. *Papier Machine. Le ruban de machine à écrire et autres réponses*. Paris, Galilée, pp. 33-148.
- (2003): “Auto-immunités, suicides réels et symboliques. Un dialogue avec Jacques Derrida”. *Le “concept” du 11 septembre. Dialogues à New York (octobre-décembre 2001) avec Giovanna Borradori*. Paris, Galilée, pp. 186-187
- Derrida, Jacques y otros (1998) : *Le Rapport bleu. Les sources historiques et théoriques du Collège International de Philosophie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Gerbaudo, Analía (2006a): *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe, UNL.
- (2006b): “Desmontajes y nomadías: notas sobre el concepto de ‘género discursivo’”. *Lectura y escritura de textos académicos para el ingreso*. Santa Fe, UNL, pp. 113-120.
- (2006c): “Lectura y escritura como contenido transversal. Propuestas a partir de prácticas en curso”. *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza*. Santa Fe, UNL, pp. 7-36.
- (2011) (dir.): *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Santa Fe, UNL.
- González, Horacio (2009): “Pensamientos agrícolas”. *Confines*, 25, Buenos Aires, FCE, pp. 89-95.
- Jackson, Philip (1992): *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.
- (1995): “Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza”. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998, pp. 25-51.
- Link, Daniel (1993): *Literator IV. El regreso (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires, Del eclipse.
- (1994): *Literator V. La batalla final (Antología y actividades sobre literatura para cuarto año de la escuela secundaria)*. Buenos Aires, Del eclipse.
- Ludmer, Josefina (2009): “Los tonos antinacionales del presente”. *Otra parte*, 18, Buenos Aires, UNL, pp. 66-72.
- (2010): *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires, Eterna Cadencia.
- Nancy, Jean-Luc (2004): *Chroniques philosophiques*. Paris, Galilée.
- (2008) : “Le secret, le sens”. *Colloque International Derrida Politique*. École Normale Supérieure, Paris.
- Nancy, Jean-Luc y Lacoue-Labarthe, Philippe (2002) : *El mito nazi*. Barcelona, Anthropos.
- Neiburg, Federico y Plotkin, Mariano (2004): “Intelectuales y expertos. Hacia una sociología histórica de la producción del conocimiento sobre la sociedad en la Argentina”. *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Paidós, pp. 15-30.

- Novaro, Marcos (2009): *Argentina en el Fin de Siglo. Democracia, mercado y Nación 1983-2001*. Buenos Aires, Paidós.
- (2010): *Historia de la Argentina 1955-2010*. Buenos Aires, S. XXI.
- Panesi, Jorge (1996): "La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria". *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores*. Santa Fe: UNL (mimeo).
- (2003): "Polémicas ocultas". *Boletín*, 11, Rosario, UNR, pp. 7-15.
- (2006): Reseña a *¿Dónde está el niño que yo fui? Adolescencia, literatura e inclusión social*. <http://portal.educ.ar/debates/contratapa/recomendados-educar/donde-esta-el-nino-que-yo-fui.php>
- (2009): "El texto y sus voces". *Espacios*, 42, Buenos Aires, UBA, pp. 66-69.
- Parodi, Giovanni (2002): "Programa Multimedial de Optimización de la Competencia Estratégica. Comprender y producir textos escritos". *Simposio Internacional "Lectura y escritura: nuevos desafíos"*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.
- Piacenza, Paola (2001): "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)". *Lulú Coquette. Revista de enseñanza de la lengua y la literatura*. 1, Buenos Aires, El hacedor, pp. 86-96.
- (2003): "Lectura, adolescencia y canon escolar en la Argentina entre 1966 y 1976". *Revista de Letras*, 8, Rosario, UNR, pp. 152-165.
- Prieto, Adolfo (2006): "Entrevista Personal". Investigación enmarcada en Beca posdoctoral CONICET. Cd-Room.
- Pucciarelli, Alfredo (2006): *Los años de Alfonsín. ¿El poder de la democracia o la democracia del poder?* Buenos Aires, S. XXI.
- Puiggrós, Adriana (1995): *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*. Buenos Aires, Ariel.
- (1999): *Educación entre el acuerdo y la libertad. Propuestas para la educación del siglo XXI*. Buenos Aires, Ariel.
- Rinesi, Eduardo (2003): *Política y tragedia. Hamlet entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires, Colihue.
- Sardi, Valeria (2006): *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Del Zorzal.
- Sarlo, Beatriz (2009): "Entrevista Personal". Investigación enmarcada en el PIP 0945, CONICET. Cd-room.
- (2011): "Bajo el signo del kirchnerismo". Adelanto de *La audacia y el cálculo. Kirchner 2003-2010*. Buenos Aires, Sudamericana. <http://www.lanacion.com.ar/1369125-bajo-el-signo-del-kirchnerismo>
- Shklovski, Viktor: (1917) "El arte como artificio". *Teoría de la literatura de los formalistas rusos*. Buenos Aires, S. XXI, 1970, pp. 55-70.
- Stringhini, María (2004): *La construcción de categorías didácticas en la obra de Paulo Freire*. Tesis de Maestría. FHUC/UNL, Santa Fe.
- (2006): "Categorías didácticas en la obra de Paulo Freire". *Itinerarios educativos*, 1, Santa Fe, UNL, pp. 59-67.
- Svampa, Maristella (2005): "Concebir una nueva democracia". *Otra parte*, 6, Buenos Aires, pp. 66-72.
- (2010): "La disputa por el desarrollo: territorios, movimientos de carácter socio-ambiental y discursos dominantes". *Compromiso docente, escuela pública y educación en contexto de pobreza*. Rosario, Homo Sapiens, pp. 27-62.
- Williams, Raymond (1977): *Marxismo y literatura*. Barcelona, Península, 1980.
- Zizek, Slavoj (1991): *Porque no saben lo que hacen. El goce como un factor político*. Buenos Aires, Paidós, 1998.