

## **Análisis de caso. Una mirada sobre los modos de pensar la Literatura y su enseñanza en la Universidad de Buenos Aires (1970-1976)**

Romina Tribó\*

*Somos nuestra memoria, somos ese quimérico museo de formas inconstantes,  
ese montón de espejos rotos...* (Funes el memorioso, J. L. Borges)

Dentro del entramado de voces, sujetos y prácticas que construyen la historia de la enseñanza, la memoria del hacer docente es tal vez una de las fuentes más ricas y fascinantes. Este trabajo se gestó en los diálogos mantenidos con Alicia, una colega docente de Letras egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1976, cuya memoria constituye, sin duda, un camino privilegiado para acercarnos a los modos de pensar la enseñanza de la lengua y la literatura en el ámbito académico de aquellos años.

Partiremos de los recuerdos y anécdotas de Alicia como estudiante y recorreremos sus apuntes y material de estudio con el propósito de rastrear qué literatura se elegía enseñar y cuáles eran los autores y textos que conformaban el canon literario en la carrera de Letras en la UBA 1970 y 1976. Intentaremos determinar cómo eran presentados estos textos a los estudiantes, qué se decía de ellos y cómo se abordaba su lectura para conocer, en definitiva, los modos de pensar lo literario en un período complejo de nuestra historia reciente.

### **El contexto sociohistórico de los '70 y el afianzamiento de la lingüística estructural**

Alicia comenzó sus estudios en Letras en la Universidad de Buenos Aires en 1970. Hoy cuenta cómo recuerda los sucesos vividos durante su etapa de formación:

“Lo que más recuerdo es que después del golpe del '76, hasta la fisonomía de la facultad había cambiado. Antes estaba llena de carteles, panfletos, pintadas... de un día para otro casi parecía un museo, pintaron y

---

\* Romina Tribó es Profesora de Castellano, Literatura y Latín; Periodista y Licenciada en enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNSAM). Se desempeña como profesora de Lengua y Literatura del nivel medio en escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

arreglaron las paredes, limpiaron todo, la pulcritud era molesta. Otro cambio fue la separación de las distintas carreras. En el edificio de Av. Independencia (y Urquiza) donde comencé estudiando, funcionaban Sociales, Psicología, Filosofía y Letras, pero a fines del '76 nos movieron de lugar, nos trasladaron al edificio de Av. Córdoba (ex hospital de Clínicas), un lugar que no estaba preparado para estudiantes, muy frío... Como es un hospital. Se trataba de un evidente intento por descomprimir los centros de politización estudiantil más fuertes de la época.”

La profesora recuerda que muchos docentes –en su mayoría intelectuales de izquierda- comenzaron a irse cuando promediaba 1974 y que, después del '76, una cantidad de proyectos de investigación quedaron inconclusos. En particular habló de una investigación en el área de Psicolingüística orientada al estudio del habla de los niños en las escuelas primarias en la que participó junto con otros compañeros. Esta investigación se había iniciado en el primer cuatrimestre de 1974 con observaciones en distintos colegios públicos de Buenos Aires, una tarea que resultaba muy difícil por la reticencia que provocaba en las autoridades de los establecimientos educativos el ingreso de los estudiantes universitarios.

Muchos profesores tuvieron que dejar la universidad y el país durante esos años, Alicia relata:

En un determinado momento dejaron de venir, no contestaban en sus casas porque nosotros teníamos sus teléfonos y teníamos una relación muy cercana con ellos. Había ayudantes de cátedra que nos invitaban a sus casas donde tenían libros que estaban prohibidos, muchos sobre teoría literaria y marxismo, y los tenían ahí para que pudiéramos leerlos. No sé lo que habrá pasado con ellos. Estas son lecturas que hago hoy a la distancia, era muy joven y muy inconsciente de lo que pasaba y del peligro que corríamos muchos de nosotros yendo a ese tipo de lugares y llevando a lo mejor encima ese tipo de libros. No es que no nos diéramos cuenta, había ‘levantadas’ en los bares cerca de la facultad (antes estudiábamos en todos esos lugares pero después ya no era seguro), veíamos los carros de asalto y a la policía siempre en la puerta, sólo que en ese momento no sabíamos que existían centros de detención como lo sabemos ahora.

Con respecto al conocimiento disciplinar que se dictaba en la universidad, Alicia comenta que la primera materia que tuvo fue Gramática, a cargo de Ofelia Kovacci, y recuerda: “Analizábamos sintácticamente páginas... textos enteros. Era lo que estaba de moda, prácticamente era lo único que veíamos en gramática.”

Nicolás Bratosevich afirmaba en una entrevista hace algunos años que no solo la moda los guiaba sino “la convicción de la moda.” Es que además, el estructuralismo presentaba un rigor científico que resultaba absolutamente interesante para quienes se habían dispuesto renovar los presupuestos de la gramática tradicional. A su modo, todos los lingüistas de la época se sintieron atraídos por el método estructuralista y lo adaptaron según sus criterios:

“Yo diría que lo que había eran estructuralismos (...) [explica Bratosevich] se trabajó con la distinción entre niveles; se trabajó con casilleros, de oposición entre ítems: esto se opone a lo otro, la lengua o el texto literario; se trabajó también con unidades que se delimitan por lo que no son las otras unidades del mismo nivel; ese elemento gramatical o este elemento literario se reconoce por lo que no tiene de los otros, negativamente y además por la relación de esas unidades lingüísticas o literarias con el todo. Ese todo, la totalidad, es lo que algunos han llamado sistema, y lo que otros – nosotros, por entonces- llamamos estructura (Bratosevich, 2008: 47).”

María Hortensia Lacau, otra de las especialistas que más influyó con sus obras en la difusión del estructuralismo en la escuela media, decía sobre la enseñanza de esta gramática: “Debe ser muy sistemática para que tenga valor formativo. El enfoque estructural favorece el desarrollo de las operaciones básicas del pensamiento e incita a meditar sobre el lenguaje (Lacau y Rosetti, 1962: 45).”

La lingüística estructural cambió radicalmente la forma de acercarse al hecho lingüístico. El grupo de trabajo que se formó en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con Ana María Barrenechea a la cabeza llevó adelante la innovación teórica y metodológica que en la década del '60 introdujo la gramática estructural en todos los niveles de la enseñanza. Los trabajos de Barrenechea y Ofelia Kovacci en el ámbito universitario, así como los manuales de María Hortensia Lacau y Mabel Manacorda de Rosetti, Nicolás Bratosevich y la misma Kovacci para la escuela media, significaron un aporte sustancial no sólo a la educación argentina sino también a la de otros países hispanohablantes [1].

Ana María Barrenechea, dictó su primera clase de Gramática en la Universidad de Buenos Aires en 1956 – una cátedra nueva que se introdujo al principio de la carrera- y expuso en ella el sistema de principios teóricos y metodológicos en los que se asentaba su modelo para el estudio de las unidades lingüísticas: “Una de mis preocupaciones – explicaba Barrenechea- fue introducir en la cátedra de Gramática una manera personal que estaba inspirada en lo que sería el estructuralismo lingüístico. Me interesaba marcar que era una elaboración de esas ideas, no era la copia en bruto de ellas, sino que se trataba de encontrar, destacar o desarrollar lo que me parecía interesante, que podía dar motivo a otras aplicaciones personales (Barrenechea, 2001: 37-43).”

Fue así como los nombres de Amado Alonso, Andrés Bello, Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield y Louis Hjelmslev comenzaron a circular en el ámbito de la educación superior argentina. Al mismo tiempo que enseñaba Gramática, Barrenechea tomó a su cargo la cátedra de Introducción a la Literatura, en la que

trabajó desde el enfoque teórico, pero también buscando introducir en los programas autores que antes no habían circulado iniciando, así, una ampliación del canon que se instalaría con fuerza en la década siguiente.

### **La apertura del canon y los modos de pensar lo literario**

El cambio de paradigma que significó la incorporación del estructuralismo en el nivel superior resonó también en los modos de entender lo literario en otros niveles. En este proceso fue fundamental el aporte de la colección GOLU de la editorial Kapeluz, al introducir en el ámbito escolar las más recientes propuestas de la producción y la crítica literarias.

Se trataba de la primera serie de antologías escolares destinadas al público adolescente y para su trabajo en el aula. Publicadas entre 1970 y 1973, estas antologías introdujeron en el país un perfil editorial inédito respecto del canon accesible, ya que aseguraron la permanencia y circulación de textos clásicos de la literatura nacional y universal así como su comprensión en el marco de un riguroso sistema interpretativo que reproducía la instancia de la comunicación pedagógica escolar (Piacenza, 2001: 98).

Esta colección no solo significó la ampliación del canon hacia autores no tradicionales como los del “boom” latinoamericano sino que además ofreció un marco metodológico novedoso cuyo centro eran las “actividades” que se proponían en torno al texto, siguiendo la línea didáctica para el abordaje de los textos literarios que ya habían comenzado autores como Lacau en los ‘60 [2].

Muchos de estos textos seguían el método de análisis estructuralista del relato, junto con la tradición historiográfica y estética, combinando el análisis del contenido del texto con el contexto sociohistórico y la referencia a los movimientos estéticos de pertenencia. Según Valeria Sardi “una de las aristas era la prescripción de rutinas didácticas como la guía de análisis donde prevalecía la definición de las figuras retóricas, la enunciación de las ideas centrales y el análisis superficial de los textos (...) La literatura era acompañada por el exhaustivo análisis sintáctico y la normativa gramatical (Sardi, 2007: 4).” Y explica que durante esa época “se prefieren los textos narrativos y líricos, a partir de los cuales se debía realizar la lectura y comprensión de los textos, que consistía en el análisis de los aspectos formales en relación al género y con el contenido. Somera referencia al autor, época, escuela, movimiento (Sardi, 2006: 110).”

Numerosos textos escolares publicados durante este período dan cuenta de esta línea teórica, tal es el caso de las guías de análisis de textos literarios que proponían los manuales escolares como los de Lacau y Rosetti. Un ejemplo significativo de este modelo de trabajo con la literatura en el aula, lo constituye la siguiente guía de análisis:

### ***Ficha general para el comentario de una poesía [3]***

I. Datos externos: Datos bibliográficos: título, autor, edición, fecha. El autor: vida, obras, época y movimiento o escuela a la que perteneció. Datos informativos para interpretar el texto: detalles de la vida del autor, características de la época que influyen en la obra.

II. La obra en sí: Interpretación. Vocabulario integrado en el texto. Esquema de contenido. Título, tema, motivo, tópicos. Comentario literario: El autor en la obra: intención, actitud, posición, punto de vista. El lector en la obra: apelación, intervención, oyente real, oyente distinto del real. La realidad representada: hechos, personajes, sentimientos, lugar, tiempo, objetos. Recursos técnicos: Distribución externa: verso, estrofa, metro, etc. Esquema de contenido: vinculado con la estructura de la obra. Modos literarios: narración, descripción, etc. Lenguaje: recursos sintácticos, morfológicos, semánticos y léxicos, fónicos, tipos y niveles de lengua, rasgos de la escuela literaria a la que pertenece y su tratamiento en la obra.

En su investigación sobre los procesos que intervinieron en la apertura del canon en la escuela media argentina entre 1966 y 1976 y sus modos de abordaje, en realidad nada superfluos, Paola Piacenza señala: “... [durante esos años] se constata un proceso de ampliación –cuantitativa y cualitativa- del canon escolar que supondrá no únicamente la incorporación y, con ello, legitimación de nuevas lecturas vigentes en el canon crítico (selecciones circunstanciales) tomándolas accesibles para su trabajo en el ámbito de la educación formal sino que el circuito será mucho más complejo en la medida en que sus efectos serán mediatos porque establecerá los textos que se leerán durante dos décadas siguientes y preparará los lectores que canonizarán estas obras en el sistema más amplio de lecturas del canon oficial (Piacenza, 2001: 87).”

### **Literatura y política en el ámbito de la universidad**

Mientras habla de sus años como estudiante en la Universidad de Buenos Aires, Alicia desempolva carpetas y apuntes que lleva guardados por más de treinta años en su pequeño estudio del barrio de Villa Urquiza: teóricos de Lingüística y Semiología, de Gramática e Historia de la Lengua de Ofelia Kovacci, transcripciones de los estudios de Noe Jitrik y Josefina Ludmer sobre Literatura Hispanoamericana, fichas, cuadernos, textos literarios y una copia mecanografiada del nuevo plan de estudios para la carrera de Letras de 1974. Este nuevo plan no presentaba una renovación radical; sin embargo, disponía una serie de modificaciones, equivalencias, supresiones y reemplazos (algunos simplemente de orden semántico) bastante significativos:

- sustituía las Introducciones a la Filosofía, a la Historia y a la Literatura por Historia Argentina I y II e Historia Latinoamericana;
- suprimía los niveles IV y V de Latín y Griego por las materias: Proyectos Políticos culturales en la Argentina, Teoría Literaria I y II, Lingüística y Semiología generales II y la innovadora, Medios de Comunicación Masivos;
- Gramática castellana se convertía en Lengua española;
- Literatura y culturas latinoamericanas I y II se convertían en Literatura Iberoamericana I y II
- Historia de la Lengua Española se convertía en Filología;
- Se reemplazaban las Literaturas y culturas Medievales, Modernas y Contemporáneas por Literatura Española I, II y III respectivamente.

Se establecían además, las siguientes orientaciones para el profesorado y la licenciatura en Letras [4]:

#### Profesorado en Letras

- Política Lingüística y enseñanza del lenguaje
- Didáctica de la Literatura
- Práctica de la enseñanza

#### Licenciatura en Letras

- a. Orientación "Investigación literaria"
- b. Orientación "Periodismo y medios de comunicación masivos"
- c. Orientación "Educación y planificación cultural"
- d. Orientación "Lingüística aplicada"
- e. Orientación "Investigación lingüística"

Las modificaciones introducidas contemplaban el avance de los estudios lingüísticos y literarios. La incorporación de materias como Teoría Literaria I y II, Semiología general y Lingüística, abrían un proceso de configuración del campo de estudio en conocimientos diferenciados que se retomaría fuertemente en la década del '80 como modo de legitimación de nuevos saberes disciplinarios (Cuesta, 2010: 4).

El nuevo plan privilegiaba además la incorporación de materias de corte social y político con alto contenido ideológico, es decir, más en contacto con el área de Ciencias Sociales (Proyectos Político- culturales en Argentina, Historia Argentina y Latinoamericana, Medios Masivos de Comunicación), y evidenciaba un

creciente interés por la profesionalización de los docentes en Letras representado en la inclusión de materias como “Didáctica de la Literatura” y “Política Lingüística y enseñanza del lenguaje”.

Estas modificaciones resultan significativas para el contexto estudiado en este trabajo porque nos ofrecen un panorama de hacia donde se dirigían los estudios en el área de Letras durante este período y explicarían, en parte, por qué especialmente los ámbitos académico y estudiantil de la universidad fueron los principales blancos de la persecución política.

Veamos, como ejemplo de los cambios propuestos, la conformación del programa de la cátedra de Teoría Literaria I, a cargo de los profesores Octavio Prenz, Hortensia Lemos y Aníbal Ford vigente en 1974:

- I. Concepto de cultura. Definición de objeto literario.
- II. Consideración de modelos de análisis literario: el formalismo ruso, el estructuralismo, el grupo de Tel Quel; la crítica psicoanalítica y la crítica arquetípica; la crítica sociológica, política, histórica: la relación literatura y sociedad, la crítica marxista, sociología de la literatura (autor y público).
- III. Literatura nacional y popular.
- IV. Valoración de los modelos de análisis que resultan útiles para el estudio literario en el Tercer Mundo.

Al respecto de la presentación de los nuevos contenidos de esta materia en el contexto del cambio del plan de estudios, el profesor Ford explicaba a sus alumnos: “El programa también sufrió modificaciones debido a la particular composición del alumnado inscripto para este curso. La mayoría son estudiantes provenientes de Historia del Arte o de Historia, por lo tanto, hemos limitado el campo específico, referente a la literatura y hemos aumentado lo referente a la cultura en un nivel que es común con respecto a la primera de las carreras citadas y que se conecta con una importante zona de la segunda, la historia social. Nos referimos concretamente, en este caso, al rol que juegan los procesos culturales en la formación de una conciencia social –de clase, de nación- frente a la tradicional utilización en la historia social de la literatura (...) [5].”

También los contenidos de 1975 del programa oficial de la cátedra de Literatura Argentina I, a cargo del profesor Guillermo Ara, presentaban recorridos cercanos al área de las ciencias sociales, ofreciendo como eje del programa una colección de cuentos de autores argentinos del interior del país, poco editados, cuya actividad literaria se ubica con posterioridad a 1950 y particularmente los `60 en adelante.

Esta colección estaba conformada por textos breves de autores de distintas provincias de la Argentina tales como “El terruño (vida jujeña)” de Daniel Ovejero (1942), “Los humildes” de Miguel Ángel Pereira (1967),

“Tres novelas jujeñas” de Horacio Carrillo, “Anamaría de las cuatro palabras” de Tito Maggi (1971), “Fuego en Casabindo” de Héctor Tizón (1969) y cuentos de Daniel Moyano y Antonio Di Benedetto, por nombrar solo algunos. Todos ellos, textos que raramente circulaban en librerías, motivo por el cual los alumnos debían consultarlos por turnos en la biblioteca del instituto. “Son muchas las cosas que nosotros tenemos que ver en estos cuentos [explicaba Ara a sus alumnos]. Por un lado, la materia indígena; por otro lado, la inserción hispánica, y consecuentemente las crónicas coloniales. De allí pasaríamos a los cuentos costumbristas; algunos de estos cuentos llegan a ser de violenta denuncia, partiendo de la insatisfacción que ofrece el medio mismo y de los conflictos sociales y humanos.” [6]. En efecto, los relatos mencionados y, en general toda la antología, presentaba como hilo conductor la temática de las clases sociales en pugna por sobrevivir, las historias de gente humilde del interior sometida por capataces o terratenientes, la pobreza, la soledad, la geografía hostil.

En los apuntes de cátedra de Literatura Argentina I se explicitaba el siguiente objetivo: “La ambición máxima de este curso consiste en lograr una diagramación literaria del país, un mapa cultural –aunque ineludiblemente fraccionado- del sentir interno y popular.” [7].

Sobre la elección de esta línea de autores y textos, el profesor Guillermo Ara decía: “Yo pienso personalmente que no toda la literatura argentina nos refleja; y hay una gran parte de esos testimonios individuales que no llegan –ni se acercan- a lo colectivo. Es decir, no llegan a representarnos en totalidad.” [8]. Por este motivo, si bien se abordaban textos de cuentistas modernos como Lugones, Borges o Cortázar, era mínimo el lugar que ocupaban en el desarrollo total de la materia en comparación con el que se dedicaba al estudio de los cuentistas del interior.

El proceso posterior que impidió que muchos de estos textos y autores ingresaran oficialmente al canon literario argentino requiere de una indagación más profunda. La etapa peronista, previa al golpe del '76 había abierto el panorama a numerosos autores contemporáneos pero poco editados y bastante afines al peronismo. En 1974, a partir de las actividades llevadas a cabo por el gobierno de Isabel Perón y la triple A, comenzó el exilio de gran parte de los intelectuales de la época. Baste decir en este trabajo que la mayor parte de los autores mencionados en el programa que analizamos, salvo excepciones, son prácticamente desconocidos en la actualidad, y aquellos que llegaron hasta nuestros días, solo fueron recuperados con la vuelta de la democracia, después de 1983.

Otra de las clases teóricas significativas que encontramos entre los apuntes de Alicia es el de Literatura Iberoamericana del año 1973. Allí se presenta un profundo y exhaustivo análisis de la novela de Gabriel



García Márquez *Cien años de soledad* [9], publicada en Buenos Aires en 1967 y algunos trabajos teóricos sobre la obra poética de Pablo Neruda, fundamentalmente sus textos más políticos.

En los teóricos de la cátedra encontramos que estos textos aparecen ampliamente analizados a la luz de la historia latinoamericana y desde múltiples aspectos: literario, histórico, social, político, ideológico. Las clases en la universidad se presentaban como un espacio que habilitaba estas reflexiones y donde temas como política y creación literaria eran abordados como una unidad indisoluble.

Tal es el caso de una clase de 1973, en la cual la profesora Josefina Ludmer –por esos años ayudante de cátedra-, comentaba con sus alumnos respecto de la obra poética de Pablo Neruda: “En los países del tercer mundo y nosotros los subdesarrollados, todo este problema de la subversión, la subversión poética está reprimida. Nosotros mismos en la carrera de Letras no vemos nada de todo esto, no se nos enseña, está totalmente tapada socialmente, está desplazada, generalmente cuando hay textos muy subversivos que se les pone el sello de ‘pornográficos’, por ejemplo cuando la subversión está mucho más en el trabajo de la significación que en esas escenas que vemos además diariamente.” [10].

Otro ejemplo de cómo gravitaba la realidad política y social de Latinoamérica en el ámbito de la universidad se puede leer en este fragmento del discurso de apertura de una de las clases de Noe Jitrik, días después de la muerte del presidente chileno Salvador Allende “Lo que ocurrió esta semana enseña más sobre Latinoamérica que diez cursos juntos. En cuatro días ha ocurrido una síntesis, una condensación de lo que es la principal situación de América Latina (...) Estos factores son: imperialismo, oligarquía, ejército y fascismo (...) El estado de ánimo es complejo y creo que todos ustedes lo deben sentir así. Es decir, frente a todo esto que pasó, qué vamos a hacer ahora analizando un texto, dedicándonos a un átomo de la cultura (...) Qué es la literatura, qué campo de acción o de escape representa frente a la muerte de otra gente. Así se podrían seguir acumulando todas las actividades humanas, todas podrían desaparecer en función de este valor superior que es el riesgo asumido de una muerte política.” [11].

Este tipo de intervenciones docentes, asumían una clara posición con respecto al rol que le cabía al intelectual comprometido con su realidad política y social (De Diego, 2001). Pero además, se percibe que el involucramiento con las ideas era total e inseparable de su actividad como teórico de la lengua y la literatura.

Un caso interesante lo constituye otra intervención de Noe Jitrik en una clase de 1973 en la que esboza su propia teoría de la lectura poniendo en duda algunos supuestos del esquema saussuriano del signo (significante-significado) tan en boga en ese momento. En esta teoría, tal como la entendía Jitrik, nunca se

habla de “significados de un texto” sino de “significaciones”: “Nuestra lectura [explicaba el profesor] no realiza un consumo de significados, entendiéndose por estos, determinado tipo de ideas, ciertas representaciones de lo real (...) lo que intentamos leer es la producción de la significación. Esto es lo dinámico de la lectura.” Y afirmaba que “el conocimiento producido en relación con un texto tiene que integrarse en un campo más general que no es solamente la lectura de ustedes sino la de la sociedad entera y no solo sobre este texto sino sobre todos los otros. La lectura es una actividad social. Si nosotros producimos un conocimiento sobre un texto es para que incida sobre la lectura general, en capas intermedias y de alguna manera (...) La lectura como actividad, es una actividad ideológica, o mejor dicho, promueve un espacio ideológico que se rellena que se integra aun por lo que no podemos conseguir a través de la lectura.” [12].

### **Algunas interpretaciones tentativas**

Si bien todavía estamos en una etapa de análisis de las fuentes, que no nos permite arriesgar hipótesis firmes, se puede comenzar a señalar que tanto la lectura de estos documentos académicos –inagotables en su aporte histórico y conceptual-, como la memoria de Alicia y su valioso testimonio, contribuyen a reconstruir particularidades sustanciales de este proceso. Por ejemplo, cómo el espacio universitario en tanto ámbito de investigación orientó las líneas teóricas que regirían la enseñanza de la lengua durante las décadas siguientes. No se trata de ratificar lo ya sabido, sino de preguntarse por los modos, las maneras en que se dieron estas configuraciones de cuerpos de saberes en sus persistencias y variaciones. La literatura, en cambio, por tratarse de un producto social e ideológico, sufrió mucho más los vaivenes políticos. O en otras palabras, sigue mostrando en la distancia histórica su carácter escurridizo en tanto sus posibles intentos de des-ideologización. Luego del golpe de estado de 1976, el estructuralismo se asentó definitivamente también para la enseñanza de la literatura por tratarse de un enfoque y método científico capaz de legitimizar los conocimientos a partir del análisis formal del lenguaje, descorriendo de su estudio la fuerza ideológica que le es propia hasta luego del retorno de la democracia. (Cuesta, 2010). Resta entonces continuar con estas búsquedas para seguir indagando los tramos de nuestra historia reciente respecto de sus capítulos sobre las relaciones entre universidad y escuela; políticas y políticas del conocimiento.

## Notas

[1] Estos autores siguieron la línea trazada por los dos tomos de la *Gramática Castellana* (1938) de Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña, de quienes, por ejemplo, Barrenechea y Rosetti habían sido alumnas. En la “Advertencia” al manual *Castellano 3*, las autoras explicaban: “Nos basamos para este nuevo planteo en las teorías de Amado Alonso, el notable filólogo español que tan intensamente actuó en la orientación de los estudios lingüísticos y estilísticos de nuestro país, y fundamentalmente en las que Ana María Barrenechea, su discípula, ha expuesto en los cursos de Gramática de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires apoyándose en las corrientes estructuralistas, aunque con aportes propios (...)” Lacau y Rosetti (1962), Op. Cit., p. 19.

[2] Nos referimos a su *Didáctica de la lectura creadora* (1966). Allí, María Hortensia Lacau, desarrolla el concepto de “*Lectura creadora*” –que ya había esbozado en sus manuales– como superadora de la instancia del comentario que era el único destino posible de la lectura en el seno del aula. Dice Lacau: “Bajo el título de lectura creadora ofrecemos una serie de sugerencias para trabajos escritos, cuyos temas, de alguna manera introducen al lector en la obra y lo convierten en personaje crítico, colaborador, polemista, observador o testigo, etc., de tal modo que no se reduzca a ser un espectador externo de ella.” Lacau y Rosetti (1962), Op. Cit., p. 44.

[3] Lacau y Rosetti (1962), Op. cit., p. 164.

[4] “Nuevo plan de estudios de la carrera de Letras y plan de transición”, Universidad de Buenos Aires, 1974.

[5] Ford Aníbal, Prenz, Octavio y Lemos, Hortensia. Apuntes de la cátedra Teoría Literaria I, clase 1, 13 de septiembre de 1973, p. 1.

[6] Ara, Guillermo. Apuntes de la cátedra Literatura Argentina I, UBA, clase 15, 23 de junio de 1975, p. 39.

[7] Ídem., clase 1, 24 de abril de 1975, p. 3.

[8] Ídem., p. 2.

[9] Esta novela forma parte de los textos ingresados en el ámbito de la Universidad de Buenos Aires que, tal como se ha dicho, comienzan a consolidar la apertura del canon literario. Ejemplos de este proceso son los estudios que aparecen en el teórico de Literatura Iberoamericana de 1973 sobre *El juguete rabioso* de Arlt y *Rayuela* de Cortázar, entre otros.

[10] Jitrik, Noé. Apuntes de la cátedra Literatura Iberoamericana, UBA, clase 8, 24 de septiembre de 1973, p. 7.

[11] Ídem. clase 4, 15 de septiembre de 1973, p. 1.

[12] Ídem., clase 8, 22 de noviembre de 1973 p.12.

## Bibliografía

Ara, Guillermo (1975): apuntes de cátedra de Literatura Argentina I, Universidad de Buenos Aires.

Alvarado, Maite (2001): “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, *Entre líneas. Teoría y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Ediciones Manantial, Buenos Aires.

Bombini, Gustavo (2004): *Los arrabales de la literatura. Historia de la enseñanza de la literatura en la Argentina (1880-1960)*, Buenos Aires, UBA.

----- (2001), “Entrevista a Ana María Barrenechea”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año I, Nro. 1, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 37- 43.

Bratosevich, Nicolás (2008): Entrevista. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Nro. 4, año III, mayo, Buenos Aires, pp. 47.

Cuesta, Carolina (2003): “Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 57-62. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar>

----- (2010): "Un bosquejo de un posible relato histórico: transición democrática. Estado, intelectuales y enseñanza e la lengua y la literatura en Argentina". *El hilo de la fábula. Revista del Centro de Estudios Comparados*. Universidad Nacional del Litoral (en prensa).

De Diego, José Luis (2001). *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)*. La Plata, Al Margen.

Di Tulio, Ángela (2007): "La lingüística en la Argentina: una ojeada Retrospectiva", Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

Ford Aníbal; Prenz, Octavio y Lemos, Hortensia. Apuntes de la cátedra Teoría Literaria I, clase 1, 13 de septiembre de 1973.

Jitrik, Noe. Apuntes de cátedra de Literatura Iberoamericana, Universidad de Buenos Aires, año de 1973.

Lacau, María Hortensia y Rosetti, Mabel Manacorda de (1962): *Castellano 3*, Kapelusz, Buenos Aires, p. 45.

Piacenza, Paola (2001): "Enseñanza de la literatura y procesos de canonización en la escuela media argentina (1966-1976)". *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Buenos Aires, El Hacedor, año I, Nro. 1, pp. 86-95.

Risso de Sperber, Elsa y García, Teresa Inés (1981): *Cuadernos de redacción, sintaxis y ortografía I*, Editorial Estrada, Buenos Aires, Argentina.

Sardi, Valeria (2006): *Historia de la enseñanza de la lengua y la literatura. Continuidades y rupturas*, Libros del Zorzal, Buenos Aires.

----- (2007): "Historia de lectura y escritura en la escuela: entre la ruptura y la hegemonía", *Anales de la educación común*, Tercer Siglo, número 6, Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Silva, Emilia Ana (2008): "Nos guiaba la moda y la convicción de la moda", entrevista a Nicolás Bratosevich. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, año III, Nro. 4, Buenos Aires, El Hacedor, pp. 46-52.

Entrada: "Lingüística estructural" (en línea) *Educar, portal educativo del estado argentino*. [http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza/-de-1960-a-la-dictadura-militar-19761983/la\\_lingueistica\\_estructural.php](http://aportes.educ.ar/lengua/nucleo-teorico/tradiciones-de-ensenanza/-de-1960-a-la-dictadura-militar-19761983/la_lingueistica_estructural.php)

Nuevo plan de estudios de la carrera de Letras y plan de transición (1974), Universidad de Buenos Aires.