



Descolonizar la lengua y la literatura (o por qué continuamos oteando el mundo desde las carabelas de Cristóbal Colón)

*La Universidad europea ha de ceder a la Universidad americana.
La historia de América, de los Incas acá, ha de enseñarse
al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia.
José Martí, Nuestra América*

*Tupí, or not tupí, that is the question
Oswald de Andrade, Manifiesto Antropófago*

Mariano Dubin*

Presentación del problema

Antes de desarrollar el tema del artículo [1] -que consiste en una serie de revisiones acerca del lugar de las prácticas, de los contenidos y de la enseñanza en las carreras universitarias de Letras- me gustaría señalar, y asumiendo el riesgo de establecer relaciones rápidas y directas entre temas tan complejos, que la tarea política que desde hace cinco siglos los pueblos latinoamericanos han enfrentado en relación a su emancipación y soberanía posee un diálogo -cruzado, mediado, tensado, pero diálogo al fin- con la enseñanza de lengua y literatura. Por el contrario, lo que llamamos *enseñanza* estuvo en estas tierras, durante mucho tiempo, ligada no a las maneras de la resistencia sino a modos de la dominación, principalmente focalizada en educar a las clases populares en supuestos valores universales (Rockwell, 2012).

Colonialismo, imperialismo, liberalismo son términos que, simplificando, entenderé como fuerzas que intentan construir un Estado que no incluya a las mayorías, una construcción hegemónica (llámese

* Mariano Dubin es Profesor y Licenciado en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata), donde actualmente ejerce la docencia en la cátedra Didáctica de la lengua y la literatura I y desarrolla el doctorado como investigador miembro del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET). Asimismo, se desempeña como coordinador académico de la Sede La Plata de la Licenciatura en Enseñanza de las Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria de la Universidad Pedagógica de la Provincia de Buenos Aires (UNIPE).

marianodubin@hotmail.com

ciudad letrada, pensamiento occidental, iluminismo burgués, etc.) que para su constitución discursiva, institucional, formal, no da cuenta de los saberes, conocimientos, tradiciones, lenguas de los pueblos que habitan su territorio. El *saber colonial* fue la continuación de la conquista militar y comercial que hizo el mundo occidental sobre los pueblos americanos, africanos y asiáticos. Desde el inicio del saqueo imperial, en el siglo XV, los pueblos oprimidos desarrollaron sus maneras de luchar por la independencia centradas en los saberes ancestrales y en la creación de nuevas fórmulas que dieran cuenta de su libertad. El saber colonial buscó la réplica en el pensamiento nativo y creó sus mundos artificiales de funcionarios y doctores; la colonización no fue, por lo tanto, una tarea de simple dominación política y económica, sino que articuló la supremacía del conocimiento europeo sobre los muchos miles de modos de conocer de las poblaciones colonizadas (Castro-Gomez, 2004) o, en términos más criollos, tal como los ejerció Don Arturo Jauretche, el colonialismo político y económico se completó con una *pedagogía colonialista* y un *manual de zonceras* (Jauretche, [1968] 2008).

Mientras tanto, los pueblos fueron dando forma a su resistencia. En América Latina -o Indoamérica, para continuar la huella de pensamiento que estamos asumiendo- uno no podría dejar de señalar la revolución de Tupac Amaru, a fines del siglo XVIII, que fue no solo un salto político en la lucha anticolonial, sino un avance en el problema de darle filosofía nativa a la emancipación o -para utilizar la fórmula con que el poeta ecuatoriano Jorge Enrique Adoum sintetiza el pensamiento de Eugenio Espejo, uno de los ideólogos de esta revolución indígena y encarcelado hasta morir- la necesidad de construir *repúblicas de indios*. [2]

La revolución de Tupac Amaru da cuenta de una línea histórica, sin cuya consideración no se podría comprender en su complejidad gran parte de la Revolución de Mayo y de las siguientes revoluciones internas y guerras civiles, que son si no entendidas como versiones pobres y anacrónicas de las revoluciones burguesas y liberales de Europa. Desde este pensamiento colonial no se pueden explicar grandes hechos de la Independencia como la idea de Manuel Belgrano y José de San Martín de crear un país a partir de una *monarquía incaica*, el *Plan de Operaciones* de Mariano Moreno, o los festejos de Juan José Castelli y Bernardo de Monteagudo por el primer año de revolución en Tiwanaku en 1811, solo para nombrar algunos casos célebres.

En tal sentido, una primera aproximación al concepto de *descolonización* es proponer que las historias nacionales además de su relación (inevitable) con la historia general del mundo, poseen sus propias especificidades (Chavez, 1984, 1991; Chumbita, 2006; Galasso, 2007; Hernández Arregui, 1973; Kusch [1962] 1999). Eso que podríamos nombrar con José María Arguedas como los *ríos profundos*. Ahora bien, sin negar esta revisión historiográfica, descolonizar el saber posee, necesariamente, otra exigencia -

creo que más urgente y previa que la anterior-, dejar de ser presentado como la elaboración privativa de una serie de “expertos”, llámense doctores, universitarios, especialistas.

Por tanto, lo que quisiera introducir es una serie de problemas sobre algunos desarrollos críticos de las carreras de Letras o, al menos, del caso específico de las carreras de Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, donde comparto mate y discusiones con varios compañeros, amigos y colegas. Una serie de problemas que desarrollen esta segunda acepción de descolonizar el saber: cómo pensar una carrera que no sea la discusión de sus pasillos y pueda ahondar en los *ríos profundos* de nuestro pueblo.

Una anécdota

Hace unos meses me encontraba dictando un taller con unos jóvenes en un instituto de menores. Hablábamos del *Martín Fierro*. El recitado de algunas estrofas y el comentario de dos o tres particularidades del libro habían producido un cruce de ideas acerca de si el origen perseguido de Fierro y su pasado como víctima lo justificaba o no en sus asesinatos. Mientras esta charla se daba, algunos jóvenes entraban y salían, discutían por quién se bañaría primero y otras cuestiones de la vida cotidiana. Unos metros atrás del grupo que conformaba el taller, se encontraban dos jóvenes, no mayores de quince años, aparentemente poco interesados en la actividad. En algún momento, pude registrar, por mis espaldas, el siguiente diálogo:

- ¿Y este quién es?
- Un profesor de literatura.
- Ah... ¿de literatura?
- Sí, de literatura.
- ¿Y qué es la literatura?
- ¡Que sos burros vos eh! *La literatura es una materia de la escuela.*

Esperando el micro para volver a casa, en una ruta abandonada de las afueras de la ciudad, me quedé pensando en las distintas maneras que hubiera ejecutado para responder la misma pregunta: “¿qué es la literatura?”. Hubiera nombrado a un autor, una manera de vivir la experiencia literaria, dispositivos que creaban lo literario; hubiera, si no, dado una serie de problemas epistemológicos que me impidieran decir qué es la literatura. Hubiera citado y citado. Pero, al final de la espera del micro, la respuesta del joven me surgió más memorable: *es una materia de la escuela.*

Cada una de mis posibles respuestas se había presentado tan inocente como las distintas maneras de explicar la literatura desde diversas perspectivas teóricas (formalismo, estructuralismo, postestructuralismo, etc.) que Terry Eagleton (1998) desarticulara haciéndoles preguntas obvias por sus implicancias políticas e ideológicas. Todo devaneo improductivo (es decir, el banquete autoratificador del investigador de crear una lengua que solo hable de su experiencia como investigador) me parecía que tenía su límite real en esa definición. Su fuerza parte, creo, de volver a hacer preguntas políticas e ideológicas a la teoría; correrse de las indagaciones sobre la literatura en términos abstractos e imprecisos y pensar qué es la literatura (y la lengua) en nuestra formación desde preguntas que entendamos todos y promuevan las preguntas políticas que desborden el solipsismo del profesionalismo.

La vida más allá (o más acá) de ser universitario

Diego Tatián (2013) ha señalado ciertos rasgos comunes entre el filósofo alemán Walter Benjamin y el reformista cordobés Deodoro Roca. A los veintitrés años Walter Benjamin abandonaba la vida universitaria acusándola de legitimar el poder de las instituciones vigentes y de renunciar al ejercicio de la crítica resumiendo esta experiencia en un texto titulado “La vida de los estudiantes” (1915). El mismo año que Deodoro Roca lee en la Universidad Nacional de Córdoba: “Ciencia, maestros y universidades”. Ambos pensadores critican a la Universidad por estar alejada, voluntariamente alejada, de la vida social que las enmarca y no promover ningún ejercicio crítico ni creativo en su enseñanza. En tal sentido, Tatián señala que tanto Benjamin como Roca se mancomunan en una reflexión sobre la cultura y una disputa por la ciencia para sustraerla de su apropiación por el *cientificismo* y la *profesión*.

Cien años después, pregunto, si no sigue siendo central esta crítica de lo universitario: cómo salir de un supuesto profesionalismo y cientificismo que solo cierra a la institución en sí misma y no la pone en diálogo, conflicto, encuentro con la vida social, es decir, con actores que no sean los estrictamente universitarios. Claro está que no estamos en la situación de 1918, cuando en el *Manifiesto liminar*, los reformistas (bajo la pluma de Deodoro Roca) denunciaban que la Universidad estuviera en manos de los intereses mediocres de una *casta de profesores*. Sería injusto (y miope) no reconocer la importancia que se le ha dado a la inclusión, a distintas políticas de extensión universitaria, a reformular antiguos objetos de estudio para pensarlos en los contextos contemporáneos, a la profunda preocupación por la deserción y una serie de políticas para subsanarla, entre otras políticas consecuentes, que señalan otro signo de época. Sin embargo, y sin negar lo anterior, existe la posibilidad de convivir con discusiones que solo interesen a los pasillos, a los amigos, a las camarillas; el academicismo burgués, el acomodaticio laboral y la comodidad del escritorio.

Si bien desde el regreso de la democracia ha imperado en la vida universitaria el *academicismo puro*, las

lógicas reproductivas [3], las corrientes liberales de pensamiento, en la última década una nueva generación de investigadores vuelve a articular sus desarrollos de investigación con prácticas políticas, participación en movimientos sociales, la revisión de las lógicas académicas y una crítica al pensamiento liberal, academicista o capitalista (Acha, 2008; Petruccelli, 2009; Svampa, 2008). Esta discusión no es ajena a las carreras de Letras y diversas líneas de estudios lingüísticos y literarios han comenzado a preguntarse por las particularidades sociales, culturales y estéticas contemporáneas; las relaciones posibles entre nuestras formaciones disciplinares y el compromiso social; la revisión de los contenidos curriculares en una recuperación de nuestras tradiciones populares y latinoamericanas, etc.

La carrera de Letras

La primera cátedra de literatura argentina fue creada en 1913 por Ricardo Rojas. Ciertas publicaciones científicas han señalado el carácter reaccionario de Rojas en relación a otras posturas contemporáneas, supuestamente, más progresistas como las de José Ingenieros (Degiovanni, 2007). No es mi intención, ahora, rescatar su pensamiento que recuperó nuestro pasado originario, el nacimiento de toda estética en tradiciones colectivas y la importancia de estudiar el mapudungún, el quechua y el guaraní para investigar la literatura argentina [4]. Sin embargo, señalo brevemente que en su *Historia de la literatura argentina* (1917-1922) o en su ensayo *Eurindia* (1924) aparecen nociones de la literatura (y del trabajo intelectual) bastante más inclusivas, abarcativas y transformadoras, en el plano de una práctica social y política, que posteriores desarrollos académicos. Tomemos el caso, por ejemplo, de las intervenciones críticas y curriculares que se organizan en relación al influjo de la revista *Punto de Vista* y su directora Beatriz Sarlo en las carreras de Letras, especialmente en las universidades de La Plata y Buenos Aires.

Hay quien se sorprende del derrotero crítico y político de su directora, de la versión radicalizada maoísta de la última etapa de *Los libros*, una posterior versión de académica consagrada y, finalmente, columnista del diario *La Nación*. No hay, sin embargo, nada azaroso ni confuso en esta trayectoria, que ha mezclado apologías a Mao y De la Rúa, sino que siempre hubo un fuerte componente liberal en su pensamiento y en su práctica. Es decir, una visión de lo popular y lo nacional en términos *miserabilísticos* [5] o si no, como “casos” que ejemplifican una teoría desarrollada, anteriormente, en alguna universidad europea o norteamericana. Retomando la primera acepción puesta en juego en relación a la descolonización, podríamos decir que Beatriz Sarlo no encuentra particularidades argentinas o latinoamericanas, sino que las subsume en la larga historia del pensamiento occidental.

La revista *Punto de Vista* surge en marzo de 1978 [6]. Beatriz Sarlo es desde el inicio su directora, pero solo desde el sexto número aparece como tal, donde se hace público, asimismo, el consejo de dirección - anteriormente, la represión y la censura dictatorial habían promovido a no explicitar los nombres-. En él

se encuentran: Carlos Altamirano, María Teresa Gramuglio, Ricardo Piglia, Beatriz Sarlo y Hugo Vezzetti; en el número 16, Ricardo Piglia abandona el consejo de dirección y, en el siguiente, por si hubiera dudas de la confirmación liberal de la decisión, se suma Hilda Sabato.

José Luis de Diego ha señalado la transición que hace la revista de una actividad cultural estrechamente relacionada a la política a un proyecto cultural que consolida un perfil de autonomía y especificidad en el quehacer intelectual (2003:144). Por tanto, convendría preguntarse, brevemente, qué significa autonomía y especificidad para *Punto de Vista*. En principio, es una autonomía que, retomando a John King (de Diego, 2003), parte de un alejamiento del marxismo y el populismo, es decir, de la participación política [7]. (Es al menos sorprendente cómo autores que cuidan tanto su repertorio de definiciones asimilan el término *populismo*, sin más “peros”, al peronismo, ya dejando a claras desde qué ideología piensan el mundo cultural y político de las mayorías). El siguiente aporte sería una “modernización”, es decir, la incorporación de discusiones europeas sobre cultura y literatura a nuestros arrabales. Principalmente, Raymond Williams y Pierre Bourdieu. En realidad, estas operaciones sirven para alejarse del modelo del intelectual comprometido previo a la dictadura y proponer un intelectual comprometido con su trabajo intelectual; es decir, de un intelectual que articula su producción a una práctica social colectiva a un intelectual que centra su producción en su derrotero laboral [8]. Sería conveniente preguntarse cómo hubiera sido o cómo podría ser una carrera que piense más en los debates propuestos por la revistas *Crisis* o *Contorno*, los debates de las “Cátedras Nacionales” -para nombrar solo algunos casos posibles- en vez de los impuestos por *Punto de Vista*.

Finalmente, y más allá de una serie de críticas de recortes del objeto de estudio, de problemas ideológicos o metodológicos o afinidades políticas que extenderían este análisis más de lo necesario, cabe señalar que la herencia *liberal* más duradera de Beatriz Sarlo en el trabajo intelectual (y, específicamente, en las carreras de Letras) es la escisión entre investigación y prácticas. O, en todo caso, la reducción de las prácticas del intelectual (dígase: investigador, crítico, docente universitario, etc.) al despacho, la cátedra, la casa o la biblioteca.

Un debate posible

Ahora bien, habiendo señalado brevemente una serie de problemas que confinan el trabajo intelectual a un grupo de especialistas y abandonan las prácticas sociales a su suerte, quisiera introducir, nuevamente, el problema de uno de los objetivos explícitos para cursar el Profesorado en Letras: ser docente. Hay un chiste bastante extendido en la carrera que dice que uno ingresa a Letras porque quiere ser escritor, estudia para ser crítico literario y termina siendo docente de lengua y literatura. Claro está: ser docente se presentaría como el patético y obligado destino de quienes no pudieron ser otra cosa. Esta

representación fortalece una operación que consiste en dividir los problemas de la investigación de los problemas de las prácticas (como si no fueran dos aspectos de una misma realidad social, es decir, la *praxis*) y esta actitud se encabalga (y, por lo tanto, se fortalece) en una división necesaria del capitalismo de escindir trabajo intelectual y trabajo manual y establecer la supremacía del primero sobre el segundo (Marx, 2000).

Hace años que distintos críticos, provenientes de diversas líneas de investigación en Letras, han estado señalando esta vacancia de pensar desarrollos que puedan dar cuenta de las relaciones entre las nociones de lengua y literatura y el complejo mundo social, específicamente, la cultura escolar. Críticos, vale decir, a los que la definición del joven, anteriormente citada, no les sorprendería: *la literatura es una materia de la escuela*. Actualmente, desde distintas perspectivas, se ha comenzado a desarrollar una serie de indagaciones críticas sobre el tema (Cuesta, 2006, 2010, 2011, 2013; Dalmaroni, 2011; Martínez, 2009, 2013). Retomando algunos de los presupuestos desarrollados en estos trabajos y en el diálogo cotidiano con alumnos avanzados de la carrera de Letras, en la formación docente o en las distintas Salas de Profesores en que he participado recupero, de manera personal y sesgada, inevitablemente, por mis intereses e inquietudes, cuatro problemas críticos que me gustaría repensar desde la práctica docente[9]:

Lenguas originarias. Vivimos en un país donde se continúan hablando una docena de lenguas originarias, donde en la calle constantemente escuchamos hablar guaraní, quechua o aymara, donde en la escuela descubrimos todos los días chicos bilingües, en una zona donde solo conocer el nombre de algunos barrios (barrio Qom, barrio Mocoví, etc.) nos introduce en un mundo bastante más heterogéneo, variado y complejo que el asumido. Sin embargo, en la carrera de letras de la Universidad Nacional de La Plata sigue siendo central el estudio de lenguas muertas, occidentales (o accidentales, mejor), como el griego y el latín que, a su vez, se asumen como el origen cultural (¡y a veces moral!) de nuestro pueblo, obviando que la población argentina es mayoritariamente mestiza. ¿No serían necesarias al menos algunas materias donde podamos estudiar además, o mejor, junto a griego y latín, guaraní y quechua para conocer mejor a nuestros compatriotas, nuestras literaturas orales, nuestras lenguas, y ser docentes de lengua y literatura mejor capacitados para trabajar con niños migrantes, bilingües, originarios?

El enciclopedismo. Pierre Bourdieu (2005:68) ha alertado de los peligros teóricos de caer en un *sesgo intelectualista* que induce a los investigadores a pensar el mundo como un espectáculo, es decir, como un conjunto de significaciones a ser interpretadas; como si las teorías, las investigaciones y el mundo académico no fueran parte del mundo social y político. Desde esta perspectiva, el conocimiento se

asume de manera puramente enciclopédica: un conocimiento que hay que consumir sin ejercer ninguna pregunta previa. Una concepción, digamos, que supone a los sujetos como portadores de puertos USB, donde se les introduce un *conocimiento objetivo* como si el conocimiento no operara solo en términos de apropiación (Chartier, 1994, 1995). Entendida la enseñanza de los contenidos disciplinares en esos términos, se explica por qué en las carreras de Letras, mayoritariamente, no se escribe, no hay talleres de escritura ni se considera el escribir (no lo escrito) como objeto de estudio. Por el contrario, no hay conocimiento que no esté cruzado por un sujeto, es decir, por la necesidad de explicar y transformar realidades. Específicamente, en el caso de la enseñanza literaria, Carolina Cuesta ha estado estudiando a la literatura a través de los modos de lectura de alumnos centrados en su experiencia y subjetividad; por eso, asumir que lo *biográfico*, lo *moral*, lo *político* no es parte de la lectura literaria es impedir el ingreso de lecturas distintas a las nuestras, de otros otorgamientos de sentidos sobre el texto escrito.

Karl Marx había propuesto dejar las armas de las críticas por las críticas de las armas, entramar nuevamente teoría y práctica centradas en la vida social y alejarse de toda práctica puramente *especulativa* (Marx, 2005). En tal sentido, el surgimiento de objetos de estudio *transdisciplinarios* (Bixio y Heredia, 2000) da cuenta de las necesidades de crear nuevos objetos de estudio que no partan de recortes previos elaborados por tradiciones clásicas, sino de la necesidad de responder a transformaciones sociales y especificidades culturales que esos objetos canónicos no podrían considerar.

El canon. Cuando se escucha decir que César Aira es el centro de la literatura argentina contemporánea o es parte indiscutible del canon de la literatura argentina contemporánea, ¿qué se está diciendo? ¿quiénes son esos lectores que lo convierten en ineludible? ¿cuál es ese canon de la literatura argentina? ¿No sería más conducente preguntarse si no habrá mucho más que *una* literatura argentina, y solo en una o en unas pocas de ellas César Aira es central? Es decir, cuando se nombra a escritores que solo son centrales en *algunas* discusiones académicas y en *algunos* grupos artísticos y culturales y se obvia otras lecturas, muchas veces más extendidas, digamos, para no ahondar, Roberto Fontanarrosa, o ciertas series de literatura juvenil, o las más recientes literaturas de *creepy pasta* que circulan entre los jóvenes en *facebook*, recordándonos las literaturas de cordel del Nordeste brasileño o las antiguos folletines dominicales: ¿de qué lectura estamos hablando? ¿Por qué esa necesidad de hacer universal lo particular? ¿Por qué confundir las lecturas de un grupo minoritario de la sociedad como la lectura importante, canónica y universal? Sergio Pastormerlo (2002) señalaba este problema en relación a cómo muchas veces las lecturas que han tachado la estética del grupo Boedo partían, justamente, de no dar cuenta de sus propios postulados estéticos y eran pensadas, por el contrario, por la estética triunfante, es decir, por las literaturas que nacían alrededor de la revista *Martín Fierro*.

En el mundo literario conviven diversas maneras de entender lo literario y, por lo tanto, al enseñar un recorte uno no está enseñando *la* literatura, sino *una* manera de entenderla. En el mundo extenso de las lecturas literarias conviven, sin problema, Paulo Coehlo y Jorge Luis Borges; *La Biblia* y *Superman*; las letras de la Mona Jimenez y las de Jim Morrison [10]. Si asumimos el estallido de la noción de literatura (Robin, 2002), hay que pensar que conviven y han convivido distintas maneras de entender lo literario. En tal sentido, no es necesario confundir lo que una teoría específica considera que es lo literario y las múltiples manifestaciones que distintas personas, grupos e instituciones reconocen como literario. La pregunta más pertinente sería, entonces, desde qué operaciones políticas se construyen esos recortes; por qué autores como Homero Manzi, Arturo Jauretche, Atahualpa Yupanqui, Roberto Fontanarrosa, Manuel Castilla -para citar solo unos pocos y célebres ausentes- no ingresan a ciertos cánones. ¿Cuáles son los parámetros políticos que exigen, por ejemplo, que leamos un Nicolás Olivari vanguardista pero no un Nicolás Olivari que publica en *Mundo Peronista*, un Olivari cantado por Gardel o un Olivari prologuista de Enrique Cadícamo?[11].

Las prácticas. Es por lo menos sorprendente que una carrera que habilita con su título para la docencia secundaria, no piense sino escuetamente sus contenidos en términos de una práctica. Por el contrario, se encuentra una sobrevaloración del trabajo intelectual *puro* -perdón por lo imposible y grosero del término- que se asume como individual -o, al menos, *privado*- y ajeno a prácticas que no sean las estrictamente académicas; un menoscabo a la docencia y otras actividades que incluyan el trabajo con el mundo social más amplio, como si en estas últimas estuvieran ausentes los desarrollos teóricos. Por el contrario, podríamos asumir que no hay práctica que no articule conocimientos y marcos teóricos y, asimismo, no hay saberes que no impliquen prácticas. Henry Giroux, quien ha señalado insistentemente las necesarias e inevitables relaciones entre docencia e investigación, propone centrar la discusión teórica en la capacidad humana de integrar teoría y práctica (Giroux, 1990:64); partir de un desarrollo teórico que busque conocer y transformar las prácticas sociales, culturales, políticas, económicas en que se participa -en nuestro caso específico la enseñanza de lengua y literatura. Dar cuenta de las distintas maneras en que pueden ser entendidas esas nociones que nombramos con los términos “lengua” y “literatura” e, inclusive, señalar su insuficiencia como conceptos que puedan explicar las complejas realidades y culturas contemporáneas (Cuesta, 2013) no es un problema puramente metodológico sino, además, político; es decir, implica decidir quiénes queremos que sean nuestros interlocutores, por qué queremos recortar unos objetos de estudio y no otros, por qué investigamos lo que investigamos.

Esta perspectiva podría no solo proponer objetos de estudio distintos a los generalmente legitimados

por el sistema académico tradicional sino que podría articular una serie de problemas y discusiones que, partiendo desde tradiciones disciplinares específicas, incluyan actores, perspectivas, espacios, que no sean los estrictamente universitarios. Una operación crítica que podríamos relacionar con lo que Pablo Semán considera *descentrar la mirada* del investigador: “Es preciso relativizar nuestro contexto interpretativo cotidiano y apostar fuertemente a la existencia de otro contexto de significaciones que, dentro de nuestro mundo, le da otro sentido a las actuaciones de otros, para no ceder a las interpretaciones narcisistas de que todo lo que ocurre en nuestra sociedad es una mueca degradada de un supuesto patrón” (2006:24).

A modo de conclusión

En 1961, Jean-Paul Sarte, en el célebre prólogo de a *Los condenados de la tierra* de Frantz Fanon, anunciaba el fin del pensamiento occidental. Decía: “Francia era antes el nombre de un país, hay que tener cuidado que no sea, en 1961, el nombre de una neurosis”. Europa había saqueado el mundo y se había pensado como su centro, el modelo de todo saber y toda práctica. Las revoluciones triunfantes del siglo XX en América, África y Asia la dejaron callada y perdida en sus fantasmas, postestructuralismos y genocidios. Era el tiempo, y lo es, de estos arrabales del mundo.

El mundo universitario parece estar atento a esta crisis entre una institución que fue creada según las necesidades del país de vacas gordas y doctores positivistas y distintas fuerzas sociales que pugnan dentro y fuera del mundo universitario para pensar cómo vivir el mundo según las huellas, los errores (¡consagremos los defectos!, adelantó Simón Rodríguez), las lenguas, los fogones, las señas, las narraciones de nuestra tierra, nuestro pulso y nuestro mundo.

En resumidas cuentas, frente a un saber colonial que presupone el mundo social, hoy se impone, desde nuestras prácticas, desde nuestra prepotencia de trabajo, desde la conciencia de que tenemos que desandar muchos caminos y ser creativos en la necesidad de explicar el mundo nativo con categorías nuevas, la posibilidad de volver a pensar las implicancias profundas, teóricas y prácticas, complejas, contradictorias y, principalmente, plurales y diversas, del compromiso social, político, cultural y, en nuestro caso, el compromiso de ser docentes de lengua y literatura hoy, acá, en nuestra tierra.

Notas

[1] Este artículo es una reescritura de la intervención efectuada en el marco de la décima edición del *Encuentro Nacional de Estudiantes de Lenguas y Letras* en torno al tema del panel “¿Cómo se configura la identidad nacional a través de la lengua y la literatura?, ¿Qué y quiénes quedan afuera?” realizado los días 12, 13 y 14 de septiembre de 2014 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata). Varios colegas, amigos y, principalmente, compañeros leyeron los primeros borradores y los mejoraron notablemente. Entre ellos Augusto Botia, Emilio Binaghi, Santiago Liaudat Landívar, Malena Botto, Carolina Maranguello y Hernán Castilla.

[2] “¿Felicidad? ¿Gloria? El cholo Espejo anda en eso. / ¿Quién, si no Espejo, pudo convocar así / a los sediciosos? ¿Quién, si no Espejo, incita cada día / a sublevarse a la gente de la ciudad, a proclamar / una República de indios en lugar de esa República de españoles? / ¿De quién, si no de él, la culpa?” (Jorge Enrique Adoum, “El instigador”, 2009).

[3] Ariel Petruccelli es contundente al describir el orden reproductivo de la vida universitaria: “No se puede menospreciar lo que la academia ofrece: becas, viajes, prestigio, dedicación *full time* a la actividad intelectual. Pero el precio que se cobra es elevado: tendencia a predeterminar la agenda de investigación; producción de *papers* como chorizos en desmedro de su calidad; acomodación a un lenguaje correcto pero anodino; poco hábito de crítica directa (la premisa es no ganar enemigos que puedan poner palos en la carrera); producción dentro de los rígidos marcos disciplinares o subdisciplinares; tendencia al enclaustramiento”. (2009)

[4] El equívoco partiría de homologar el término *nacionalismo*, necesariamente, a concepciones totalitarias, y el término *socialismo* a ideas progresistas. Por el contrario, el derrotero del Partido Socialista Argentino, que siempre partió de un pensamiento miserabilístico de lo popular (si no racista) no asume tal distinción; partido, cabe aclarar, en donde militó José Ingenieros. En un país donde una clase media se referencia en su origen europeo inmigratorio y las clases populares, por el contrario, en su origen mestizo (Adamovsky, 2012; Garguin, 2009), el debate Rojas e Ingenieros se complejiza y entrama otros elementos que los referidos al problema de la inmigración europea y la conformación de la clase media argentina (o, mejor, al relato que establece relaciones directas -filiales- entre sus individuos y Europa). En afirmaciones como la siguiente, y estableciendo, nuevamente, que la contradicción principal no es necesariamente el *problema europeo*, nos cuesta extenderle el certificado de progresista al socialista Ingenieros: “la nacionalidad argentina no está formada por indios, sino por descendientes de europeos y la experiencia enseña que las únicas regiones del país que merecen el nombre de civilizadas, cuentan en su población un noventa por ciento de sangre europea” (citado en Rodríguez Kauth, 2001).

[5] Partimos de la definición de *miserabilismo* propuesta por Claude Grignon y Jean-Claude Passeron, que la consideran una manera de tachar a las culturas populares desde parámetros de la legitimación burguesa: “... las prácticas y los rasgos culturales de las clases populares se encuentran privados del sentido que poseen por su pertenencia a un sistema simbólico cuando el sociólogo enuncia como exclusivo el sentido que poseen por su referencia a un orden social legítimo: infracción, error, torpeza, privación de códigos, distancia, conciencia culposa o desgraciada de esa distancia o de esas privaciones” (1991:31).

[6] En relación a las operaciones culturales y estéticas de la revista *Punto de Vista* y sus posicionamientos críticos en torno a las discusiones previas del campo intelectual argentino ver: de Diego, José Luis (2003). En referencia a la introducción de una serie de autores europeos -específicamente Raymond Williams- que le permite a la revista, por un lado, sortear la discusión previa largamente documentada por de Diego y referida al compromiso político de los intelectuales y, asimismo, no perder su inscripción en la amplia identidad de izquierda, ver el trabajo de Miguel Dalmaroni (1997).

[7] En palabras de la misma Sarlo: “el delirio colectivo de la primera mitad de la década del 70” (1984:1). En realidad, todo el artículo de donde tomo la cita (“Una alucinación dispersa en agonía”) se orienta a erosionar la figura del intelectual comprometido y relacionar la militancia setentista, ya no solo con el *delirio* sino con un deseo militante de *estetizar la muerte*. Es necesario entender sus artículos en *Los Libros* y *Punto de Vista* como operaciones ideológicas que explican, programáticamente, distintas

actuaciones políticas posteriores; en estos últimos años esos primeros artículos explicitan su programa político: la defensa a los chacareros en su crítica a Juan José Hernández Arregui (1973) cifra su apoyo, en el 2008, al *lock-out* patronal; su negación a la existencia de una tradición nacional y popular (1983) continúa con su actual defensa de la soberanía kelper de las Islas Malvinas; el artículo “Una alucinación dispersa en agonía” y sus distintas críticas a la militancia popular y revolucionaria la congracia con los medios hegemónicos que llevan su pluma a los artículos de reaccionaria *chic* en la revista *Viva* del Grupo Clarín o conservadora asumida en sus columnas del diario *La Nación*.

[8] En el artículo “‘Estudios de género’: dos mujeres en pugna en la crítica literaria argentina” (2008), Marcela Croce sintetiza la conformación del pensamiento de Beatriz Sarlo: su recorrido elitista de la cultura, su visión miserabilística del mundo popular, el confinamiento del trabajo intelectual al trabajo catedrático e, inclusive, su visión reaccionaria sobre la democracia. Juan Gelman, en otro tono, también señaló esta perspectiva reaccionaria de los estudios literarios de Beatriz Sarlo en referencia a un análisis que efectuó sobre Rodolfo Walsh y la “voluntad de estetizar la muerte”: “Sería muy sencillo despachar el asunto diciendo que esta señora [Sarlo] es una pelotuda; pero esta señora, digamos, no es ninguna pelotuda. Lo que hace en realidad es negar toda una situación social compleja, abstraerla de nuestro contexto político, sacar a Walsh de eso, sacar de eso a la muerte de su hija y plantear, en una especie de isla edénica, que se produce la muerte de la muchacha sin saber quién la mata ni por qué, ni cómo. Y además, que Walsh, enamorado de la muerte, escribe un par de textos magníficos porque tiene la voluntad de idealizar la muerte. (...) Esa gente siempre apunta a lo mismo: eliminar los contextos, las situaciones concretas. (...) Lo que quieren analizar es el texto en sí mismo y por sí solo, absolutamente y sin contexto para hallar por fin que esas cartas de Rodolfo son un simple canto a la muerte. Esta gente, más que a reflexionar, se dedica a parcelar, a castrar la reflexión. Ellos están en su derecho, pero de ahí a que uno les dé bola...” (en Verbistky, 2014).

[9] La presente revisión está pensada, como he señalado, principalmente para dar cuenta del Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Sin embargo, algunos de las críticas propuestas podrían ser extensibles a carreras de Letras (o de Español, Lengua, Literatura, etc.) de otras universidades nacionales.

[10] Los trabajos desarrollados en los últimos años por Pablo Semán en referencia a lectores concretos de literatura promovieron (lejos de todo prejuicio del *buen gusto burgués*) estudiar las lecturas que se organizan, de manera diversa y heterogénea, en relación a Paulo Coelho (Semán, 2006, 2007). Esos otros lectores que solemos desconocer los docentes universitarios son quienes nos encontramos día a día en el aula. Desandar esta distancia ha llevado a la docente e investigadora Manuela Lopez Corral (2012) a estudiar las lecturas de jóvenes de sagas juveniles sobre zombies y vampiros.

[11] En el caso específico de Nicolás Olivari, Sara Bosoer ha establecido la obra del autor a través de una serie de *textos conocidos y desconocidos* (Bosoer, 2005). Si bien es cierto que podríamos extender el caso Olivari a una serie de escritores que se hacen peronistas y, sin embargo, el estudio de su obra se *congela* en la década del '20 -por ejemplo, Elías Castelnuovo-, podríamos preguntarnos, de manera más amplia, las motivaciones ideológicas que hacen operar ciertos recortes temporales sobre la literatura argentina que suelen esquivar las referencias directas a procesos populares o revolucionarios, los cruces de literatura con otras artes (teatro, música, cine, etc.), las posturas políticas explícitas, el mundo indígena y popular, etc.

Bibliografía

- Acha, Omar (2008): *La nueva generación intelectual, incitaciones y ensayos*. Buenos Aires, Herramienta.
- Adoum, Jorge Enrique (2009): “Luz de Quito. Siempre viva” en *Archipiélago. Revista cultural de Nuestra América*. Volumen 17, Número 65. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Adamovsky, Ezequiel (2012): *Historia de las clases populares en Argentina 1880-2003*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Bixio, Beatriz y Heredia, Luis (2000): “Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las

- fronteras". *Publicación del CIFYH*, Año 1, Número 1, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades / Universidad Nacional de Córdoba.
- Bosoer, Sara (2005): "Los textos escondidos de Nicolás Olivari, aportes para redefinir su obra". *Orbis Tertius. Revista del Centro de Teoría y Crítica Literarias*. Vol. 10, Nº 11. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Disponible en: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv10n11a05/3866>
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2005): *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Castro Gomez, Santiago. *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Chavez, Fermín (1984): *El revisionismo y las montoneras*. Buenos Aires, Editorial Theoria.
- (1991): *La cultura en la época de Rosas. La descolonización mental*. Buenos Aires, Editorial Theoria.
- Chartier, Roger (1994): *Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna*. Madrid, Alianza.
- (1995): *Sociedad y escritura en la edad moderna. La cultura como apropiación*. México, Instituto Mora.
- Chumbita, Hugo (2006): "Patria y revolución: la corriente nacionalista de izquierda". Hugo Biagini y Arturo Andres Roig [comps.] *El pensamiento alternativo en la Argentina del siglo XX*, tomo II. Buenos Aires, Biblos.
- Croce, Marcela (2011): "'Estudios de género': dos mujeres en pugna en la crítica literaria argentina". *Caligrama*, Número 13, Belo Horizonte.
- Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- (2010): "Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas". *Leitura: Teoría & Práctica*, Número 55.
- (2011): *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*. Tesis de Doctorado en Letras. La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>
- (2013): "La enseñanza de la literatura y los órdenes de la vida: lectura, experiencia y subjetividad". *Literatura: teoría, historia, crítica*, Volumen 15, Número 2, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- Dalmaroni, Miguel (1997): "La moda y 'la trampa del sentido común'. Sobre la operación Raymond Williams en Punto de Vista". *Orbis Tertius. Revista del Centro de Teoría y Crítica Literaria*. Vol. 2, Número 5. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Disponible en: <http://www.orbistertius.unlp.edu.ar/article/view/OTv02n05a01/3985>
- (2011): "La crítica universitaria y el sujeto secundario. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura*. Año 2, Número 2, Departamento de Letras, Facultad de Humanidades, La Plata. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>
- De Diego, José Luis (2003): *¿Quién de nosotros escribirá el Facundo? Intelectuales y escritores en Argentina (1970-1986)* La Plata, Ediciones Al Margen.
- Degiovanni, Fernando (2007): *Los Textos de la Patria: Nacionalismo, políticas culturales y canon en Argentina*. Rosario, Beatriz Viterbo.
- Eagleton, Terry (1998): *Una introducción a la teoría literaria*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Garguin, Enrique (2009): "'Los argentinos descendemos de los barcos'. Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina". Sergio Eduardo Visacovsky y Enrique Garguin [comps]. *Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos*. Buenos Aires, Editorial Antropofagia.
- Galasso, Norberto (2007): *Seamos libres y lo demás no importa nada. Vida de San Martín*. Buenos Aires, Colihue.
- Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- Grignon, Claude y Passeron, Jean-Claude. (1991): *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en*

sociología y literatura, Nueva Vision, Buenos Aires.

Hernández Arregui, Juan José (1973): *La formación de la conciencia nacional*. Buenos Aires, Editorial Plus Ultra.

Jauretche, Arturo [1968] (2008): *Manual de zoncercas argentinas*. Buenos Aires, Corregidor.

Kusch, Rodolfo [1962] (1999): *América profunda*. Buenos Aires, Biblos.

López Corral, Manuela (2012): "Los nenes con los zombies, las nenas con los vampiros". *El toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre la enseñanza de la lengua y la literatura*, Año 3, Número 5. La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-5/LLD.Lopez%20Corral-%20nro%205.pdf>

Martínez, Angelita [Coord.], Speranza, A. y Fernández, G. (2009): *El entramado de los lenguajes: Una propuesta para la enseñanza de la Lengua en contextos de diversidad cultural*. Buenos Aires, La Crujía.

Martínez, Angelita (2013) [Coord.]. *Huellas teóricas en la práctica pedagógica: el dinamismo lingüístico en el aula intercultural*. La Plata, Edulp.

Marx, Karl (2000): *El Capital*, Libro I, Tomo I. Madrid, Akal.

----- (1968): *Crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. Buenos Aires, Ediciones Nuevas.

Pastormerlo, Sergio (2002): "Las desigualdades de una diferencia. Las relaciones de dominación entre vanguardia y boedismo en la década del 20". Sergio Pastormerlo y María Celia Vázquez (comp.), *Literatura argentina: perspectivas de fin de siglo*. Buenos Aires, Eudeba, pp. 293-296.

Petrucelli, Ariel (2009): "Sobre nuestra condición intelectual (y sus anti-condiciones)" *Nuevo Topo. Revista de Historia y Pensamiento Crítico*, Número 6. Buenos Aires, Prometeo, septiembre/octubre.

Robin, Régine (2002). "Extensión e incertidumbre de la noción de literatura". Angenot, Marc et. Al. *Teoría literaria*, México, Siglo XXI, pp. 51-56.

Rockwell, Elsie (2012): "Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar". *Educação y Sociedade*, Campinas, Volumen 33, Número 120, pp. 697-713.

Rodríguez Kauth, Ángel (2001): "El racismo en el pensamiento de José Ingenieros" en *Revista Digital Universitaria*, Volumen 2, Número 3. Disponible en: <http://www.revista.unam.mx/vol.2/num3/art2/>.

Sarlo, Beatriz (1973): "Hernández Arregui: historia, cultura y política" en *Los libros*, Número 38, Buenos Aires, Noviembre/Diciembre.

----- (1983): "La perseverancia de un debate" en *Punto de Vista*, Número 18, Buenos Aires, Agosto.

----- (1984): "Una alucinación dispersa en agonía" en *Punto de Vista*, Número 21, Buenos Aires, Agosto.

Semán, Pablo (2006): *Bajo continuo. Miradas descentradas sobre cultura popular y masiva*. Buenos Aires, Gorla.

----- (2007): "Retrato de un lector de Paulo Coelho". Grimson, Alejandro. [comp.] *Cultura y neoliberalismo*, Buenos Aires, CLACSO.

Svampa, Maristella (2008): *Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*. Buenos Aires, Siglo XXI / CLACSO.

Tatián, Diego (2013): "La vida de los estudiantes". *Diario Página/12*, Buenos Aires, 15 de Octubre.

Verbitsky, Horacio (2014): "El universo desnudo". *Diario Página/12*, Buenos Aires, 2 de Febrero.