

LA INVESTIGACIÓN
LITERARIA
PROBLEMAS INICIALES
DE UNA PRÁCTICA

la inves- tigación lite- raria

Miguel Dalmaroni
[Director]



La investigación literaria

Problemas iniciales
de una práctica





Rector **Enrique Mammarella**
Director de Planeamiento y Gestión Académica **Daniel Comba**
Directora Ediciones UNL **Ivana Tosti**

.....

Dalmaroni, Miguel
La investigación literaria : problemas iniciales
de una práctica / Miguel Dalmaroni. - 1a ed. -
Santa Fe : Ediciones UNL, 2020.
Libro digital, PDF - (Cátedra)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-749-214-9

1. Estudios Literarios. I. Título.
CDD 801.95

.....

© Gloria Chicote, Mercedes Rodríguez
Temperley, Ana Lía Gabrieloni,
Rossana Nofal, Analía Gerbaudo,
Miguel Dalmaroni, 2020.

© ediciones  UNL, 2020

Coordinación editorial
María Alejandra Sedrán
Coordinación diseño
Alina Hill
Producción general
Ediciones UNL

—
editorial@unl.edu.ar
www.unl.edu.ar/editorial

.....



La investigación literaria

Problemas iniciales
de una práctica

Gloria Chicote
Mercedes Rodríguez Temperley
Ana Lía Gabrieloni
Rossana Nofal
Analía Gerbaudo

Director

Miguel Dalmaroni



Agradecimientos

La primera idea de este libro, la más remota, fue de Raúl Illescas, que –experto en imaginar libros que luego se vuelven reales– pensó que lo escribiese yo solo, como autor único. Gloria Chicote creyó inmediatamente que la idea de Raúl era acertada aun si, como propuse, lo escribíamos entre varios. Antes de ser esas ideas, el libro había sido unas breves “Notas para la elaboración del proyecto de investigación”, que hacia fines de los 90 usaron estudiantes y tesisistas de La Plata, Rosario, Buenos Aires y otros lugares a los que migraron las fotocopias de las fotocopias de esas “Notas”.

Antes de todo eso, estuvo el trabajo que compartimos con la Dra. Verónica Delgado y la Mg. Margarita Merbilhaá, *inventando* desde 1994 la cátedra de *Metodología de la investigación literaria* en la Universidad de La Plata; también, la paciencia y el aprendizaje mutuos que ejercitamos con los tesisistas que han trabajado bajo mi dirección. Pero el libro no se hubiese escrito sin mediar el entusiasmo competente de Ivana Tosti, de la Editorial de la Universidad del Litoral, cuyo ejemplo no cunde aún lo suficiente entre el resto de las editoriales universitarias argentinas.

M. D.

Introducción

Miguel Dalmaroni

1. Cómo y para qué usar este libro

Las páginas que siguen tratan de proporcionar información, criterios específicos e instrumentos para elegir, planificar e iniciar el desarrollo de investigaciones en el campo de los estudios literarios. Con ese objetivo, proponemos orientaciones que puedan auxiliar a los interesados en algunas decisiones y trabajos preliminares: la elección de líneas de investigación, de especialidades, de temas y problemas, de directores y asesores; las tareas de elaboración de un proyecto de investigación.

El texto está destinado principalmente a alumnos avanzados y graduados más o menos recientes que aspiren a elegir un campo de investigación y a elaborar un proyecto para obtener una beca, ser admitidos en una carrera de posgrado o propósitos similares. Es decir, intentamos sistematizar y hacer explícito un conjunto de saberes teóricos, procedimentales e institucionales que suelen circular de modo disperso e informal, o que se hallan disgregados en manuales pocas veces específicos de “metodología de las ciencias sociales” o en libros del tipo *Cómo se hace una tesis* (que dicen a la vez demasiado y demasiado poco al lector con pertenencia y orientación disciplinaria definida). Ese conjunto de saberes suele ser objeto de un fastidio conocido: el menosprecio intelectual hacia lo banal. En efecto, es seguro que algunos de esos saberes merecen la calificación de banales (vg. ¿debe un objetivo formularse en infinitivo?); pero, lo sean o no, las respuestas a preguntas semejantes tienen siempre alguna relevancia estratégica, e incluso es posible que algunas de las más banales la tengan en mayor medida: ignorarlas puede conducir al fracaso práctico (es decir, a no obtener la beca o la plaza de investigador que se solicita, a no lograr la admisión en un posgrado), a malgastar el tiempo u otros recursos valiosos, a tomar decisiones equivocadas o insatisfactorias, etc. Nos contemos o no entre quienes consideramos banales esos saberes, los adoptemos como consecuencia de una concepción del conocimiento o, con reserva

crítica, sólo en términos pragmáticos, es obvio que la mayoría de quienes calificamos proyectos de investigación que se someten a la evaluación colectiva o institucional, apelamos entre otros a esos saberes para establecer elementos de juicio. De modo que el temor a la banalidad forma parte de condiciones ideológicas de la enunciación y de las prácticas intelectuales de los universitarios –un componente de lo que solemos llamar pedantería– que más nos valdría vapulear con espíritu autoirónico: por supuesto que es no sólo más satisfactorio para nuestro ego sino también más importante que escribamos un notable ensayo sobre Proust, antes que la reseña de un libro escrito por otro o un instructivo para usar correctamente las citas y las notas a pie de página. Pero lo cierto es que del primer tipo de escrito no habría necesariamente que esperar efecto alguno de transparencia institucional ni de democratización profesional, mientras que del segundo sí.

Si bien el tratamiento que damos a los temas del libro se enmarca en una reflexión sobre los problemas epistemológicos con que se vinculan y en una toma de posición teórica que se va haciendo explícita en diversos segmentos de la obra, no se trata de un manual de “metodología” ni de una “epistemología” del campo disciplinar, sino más bien de una *caja de herramientas* (o, de manera menos pretenciosa, un manual) para introducirse en el *oficio* de investigar y, sobre todo, en el conjunto de decisiones que hay que tomar y de actividades necesarias para *dar inicio* a una investigación. Es improbable encontrar un investigador –en el campo de las ciencias sociales y humanas o en cualquier otro– que crea que haya *un* método; es menos improbable que algunos creen en la posibilidad de una “metodología”, es decir un saber organizado y enseñable acerca de métodos, una idea que los autores de este libro preferimos examinar en contextos particulares. En efecto, en algunas disciplinas y tradiciones de investigación y por lo menos durante cierto lapso, parece razonable reconocer el predominio a veces explícito de métodos más o menos acotados al género de temas y problemas propio, es decir itinerarios diversos pero estables, rutinarios o protocolizados de investigación en una disciplina particular. La situación que, sin afectar a todos los campos, es recurrente en los estudios literarios, puede describirse en estos términos: por una parte, el modo en que proceden las investigaciones se deriva –si se trata, claro está, de investigaciones consistentes– del universo teórico-crítico que organizan, en el que se inscriben o del que parten para dar curso a su propio itinerario, lo que hace que a menudo el método no sea tal en la medida en que es o terminará por ser, en rigor, el de ese crítico-investigador o, más aún, el de ese libro o de esa investigación en particular; por otra parte, algunas disciplinas disponen de orientaciones temáticas predominantes, de ciertas técnicas, procedimientos y protocolos de trabajo más o menos rutinizados durante el desarrollo histórico de una tradición de investigación a veces dilatada; aunque no alcancen a constituir un método (en un sentido estricto de la palabra), estas constantes son de la clase de elementos que suelen identificarse como componentes del

mismo. En cierta medida, una noción amplia de método como ésa animó la inclusión en el libro de reseñas de investigaciones *ejemplares* de cada campo de especialización de que nos ocupamos. En general, en los estudios literarios las mejores investigaciones proceden de esa manera: examinan qué itinerarios de trabajo establecidos por las mejores investigaciones precedentes sobre la temática de que se trate pueden ser aprovechados como puntos de partida –por aproximación y semejanza o por contraste y diferencia, por imitación o por desvío– para la construcción y desarrollo del propio recorrido o del propio *método*.

Aunque en el campo de las ciencias sociales y culturales se lo haga de modo desaparejo y controversial, la comunidad más o menos imaginaria e institucionalizada de los investigadores adopta y reproduce una serie de valores y creencias que, *grosso modo*, es la serie de valores y creencias de la “comunidad científica”; no obstante, es preferible no confundir esos valores con el concepto, más específico, de método: por ejemplo, la creencia en la comunicabilidad de los resultados de las investigaciones, y la adopción consecuente de ciertos registros de escritura si no excluyentes sí preferibles; o las expectativas sobre el grado de definición de las tesis que se sostienen, o sobre la concatenación lógico-argumentativa de las proposiciones que se suceden en un escrito de investigación. No es del todo inusual que algunos investigadores digan o escriban que, por ejemplo, una hipótesis que pasa por tal pero resulta incontrastable representa un error “metodológico”; se puede aceptar pragmáticamente ese calificativo (es decir, se puede aceptar a falta de otro) pero en ese caso se trata de una objeción básica, sobre condiciones epistemológicas genéricas, antes que de una objeción específicamente “metodológica” o relativa al método propio de una disciplina.

Como sea, las páginas que siguen no se dedican principalmente a desarrollar de un modo sistemático esa clase de discusiones epistemológicas o *metodológicas*; se lo hace en algunos segmentos y a propósito de cuestiones específicas que lo demanden o, en la segunda parte, en referencia a problemas medulares (el “campo clásico” y el corpus) y a territorios de investigación particulares. En cambio, cada vez que resulta pertinente para los propósitos que ya mencionamos, se llama la atención sobre criterios, hábitos, preferencias, modalidades de trabajo y procedimientos que –sea por el uso y la tradición, sea tras debates de algún espesor epistemológico o teórico– se han legitimado y vuelto preferibles y recurrentes en unos u otros campos de investigación.

Por tanto, antes de entrar en materia dejaremos apuntadas algunas de las principales posiciones generales sobre el conocimiento que nos interesan. La pretensión de cientificidad –que desde mediados del siglo XIX y hasta bien entrado el siglo XX colonizó no sólo la filología sino todos los campos del saber, incluida la teología– comenzó a ser corroída en el interior de las mismas tradiciones epistemológicas que procuraban otorgarle una fiabilidad definitiva. Después de la *deconstrucción* de “ciencia” que fue posible tras una serie de intervenciones que en un curso de más de treinta años dieron lugar a libros como *La estructura de las revoluciones científicas* o *Las palabras y las*

cosas, la fiabilidad de la ciencia ha dejado de ser epistemológica o gnoseológica y se ha vuelto casi universalmente institucional, convenida, pragmática y política, cuando se la practica; e histórica, sociológica o etnográfica, cuando se la estudia. Que a no pocos científicos posiblemente descolantes en sus saberes específicos y funcionarios que administran ciencia, no les suene sino apenas un solo título de Michel Foucault (hay quien quiere incluso que el enunciado “ni saben quién fue Popper” resistió numerosos intentos de falsación), puede resultar cómico, deprimente o irritante, pero no hace vacilar nada de lo que ya sabemos de “ciencia” ni de lo mucho que ya hemos dejado de creer acerca de ella.

Según lo señalado, pero también porque el lector descubrirá que ya sabe algunas de las cosas que exponemos, el libro tiene en efecto una arquitectura de manual: se puede comenzar y proseguir la lectura por el capítulo o el apartado que se prefiera.

La *primera parte* es una guía para la elaboración de un proyecto de investigación. Hemos tenido especialmente presente los criterios y requerimientos vigentes entre finales de los años 90 y 2008 en las carreras de posgrado en Letras de las Universidades públicas argentinas, y en los concursos de becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, aunque la mayor parte de las proposiciones, sugerencias y problemas que presentamos pueden utilizarse sin excesivos esfuerzos de adaptación para otros contextos académicos. Así, el tipo de investigación en que principalmente hemos pensado en esta primera parte es el individual: la beca para llevar a cabo un posgrado, o el proyecto de tesis. En este sentido, esperamos que el libro pueda representar un material de apoyo para directores de futuros becarios y tesis de posgrado. Es posible que también puedan aprovecharlo quienes proyecten investigaciones grupales, aunque éstas suelen ser no sólo dirigidas sino además en parte llevadas a cabo por un investigador experimentado que no necesita de introducciones como las que proponen estas páginas.

Dado que el lector encuadrará este libro en un género del que suelen esperarse recomendaciones, sugerencias, recetas y hasta improbables “trucos” (la desesperación suele provocar el anhelo de la magia), hemos subrayado algunas frases que funcionan como consejos (aunque, como también se verá, no siempre es posible formular las recomendaciones más importantes en la cómoda brevedad del precepto).

La *segunda parte* incluye primero la descripción de lo que llamamos “campo clásico”, una especie de perspectiva abarcadora pero definida en cuyo interior razonamos un modo de encarar el problema del corpus; y luego la presentación de cinco áreas o campos de investigación interdisciplinarios o transdisciplinarios –algunos más o menos emergentes, otros de más dilatada tradición–. Se pretende que el lector obtenga la información introductoria necesaria acerca de qué y cómo se investiga en, por ejemplo, las

investigaciones literarias asociadas al problema de las “culturas populares”, cuáles son las controversias, “agendas” y límites del estado actual de ese campo específico, dónde suelen publicarse los resultados de esas investigaciones. El muestreo debe ser considerado como tal: tiene, inevitablemente, la forma de una taxonomía y de un mapa, aunque no es ni lo uno ni lo otro. Utilizar procedimientos de la clasificación y de la cartografía no implica (o no implica ya, en el estado actual de nuestras creencias sobre el saber) esperar que los resultados puedan efectivamente dar cuenta de un orden o representar una geografía. Uno de los tópicos que asume este libro, es el que dice que recortar no es sólo una especie de fatalidad –la decisión de compromiso ante un universo inabarcable y heterogéneo– sino una conveniente necesidad para toda investigación que se proponga saber algo. La elección de los “campos” y especialidades que presenta el libro es uno de sus primeros niveles de recorte, y aunque, en tanto muestreo, no se presente como excluyente y menos como abarcador, remite en conjunto a una perspectiva crítica determinada por varios y diversos factores, desde los ideológicos hasta los biográficos, que el lector podrá inferir o interrogar si le interesa. Por qué, por ejemplo, incluimos junto a algunos campos *pujantes*, que en las últimas décadas parecen haberse ubicado entre las prioridades de las “agendas” de investigación (“culturas populares”, “testimonio”), una de las subdisciplinas más *tradicionales*, la “crítica textual”, otra de dilatada tradición pero de casi nulo desarrollo en la Argentina como es el estudio de las relaciones entre literatura y artes, otra –“literatura y enseñanza”– sobre la que sigue pesando, por lo menos en la Argentina, la reserva intelectual de algunos circuitos hegemónicos de la crítica universitaria. Por supuesto, el conjunto insinúa, a la vez, compromisos con una cierta política de investigación sobre la literatura, que no es el tema de este libro pero cuyas elecciones aparecen actuadas en sus páginas. En tal sentido, la utilidad pretendida es todo el tiempo problemática, porque el estado de cada campo no se presenta en ningún caso como su *estado natural* sino como la construcción siempre discutible y a veces contenciosa de un territorio que nos interroga y de una posición en ese territorio.

Cada uno de los capítulos “Literatura y...” de la segunda parte se divide en los siguientes apartados:

1. *Descripción del campo*: con los recortes y focalizaciones que en cada caso se explican, este apartado procura presentar el tipo de temas-problemas y de debates, controversias, tradiciones y líneas actuales de investigación. Procuramos que sea útil para introducirse en un territorio específico de investigaciones, pero también que –en las diversas modalidades que cada colaboradora elige en su capítulo– muestre cómo se piensa y se organiza una problemática; en este sentido, pretendemos que por analogía, proximidad o incluso por diferencia, cualquiera de los capítulos de esta segunda parte sirva para mostrar qué significa construir un tema o una línea de investigación en cualquier especialidad de los estudios literarios.

2. Reseña de dos casos ejemplares: de acuerdo con la descripción del campo presentada en el punto 1, cada una de las colaboradoras ha elegido y reseñado con cierta extensión dos obras de investigación que consideramos *ejemplares*, es decir mediante cuyo estudio es posible ver cómo se construye, plantea y desarrolla la investigación de un problema particular dentro del campo. La noción de “ejemplar” no tiene aquí los alcances que pudo haberle dado la historiografía de las ciencias naturales (Kuhn), según la cual ciertas investigaciones establecen *modelos* y métodos consensuados como científicos, y cuya aplicación en otros casos particulares garantiza la fiabilidad del conocimiento al que se arriba o evita errores metodológicos que conduzcan a conclusiones falsas. Se trata más bien de mostrar cómo ha sido posible, en el contexto de la matriz problemática de cada línea –vg. “literatura y culturas populares”– construir y resolver un problema particular mediante un itinerario de investigación específico que, como ya señalamos, no está allí para ser replicado –vg. *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna* de Adolfo Prieto.

Conviene aclarar aquí que, a diferencia de lo que sucede en esta segunda parte del libro, en la primera apelamos a ejemplos puntuales tomados de estudios y libros de trayectoria diversa: un texto crítico reciente aún no es un *ejemplar* ni sabemos si lo será, pero puede ofrecer un muy buen ejemplo de formulación de hipótesis, igual que un clásico de Bajtín.

3. Algunos otros casos ejemplares: con el mismo propósito que el apartado anterior, y para ampliar el alcance y la diversidad temática y metodológica de la imagen de cada campo que proporcionamos, se mencionan algunas otras investigaciones publicadas, acompañadas de una reseña muy breve.

4. Algunas de las principales revistas, en papel o electrónicas, especializadas en investigaciones del campo. Este apartado tiene una importancia particular, ya que entre las tareas de iniciación en la investigación se cuenta la de informarse acerca de cuáles son las revistas especializadas de calidad que publican investigaciones del subcampo disciplinario de que se trate. Procuramos dar una primera orientación al respecto, pero también advertir cómo, sobre todo en algunos territorios de investigación emergentes, los *soportes* del debate y de la publicación son variados, aun no convencionales en muchos casos, preliminares en otros.

Como se ve, aunque el sesgo del conjunto del libro es informativo, el contenido de la primera parte es predominantemente procedimental y normativo, mientras que la segunda es la zona propiamente crítica de la obra. El lector hará bien en esperar que la primera parte contribuya sobre todo a sus destrezas y conocimientos prácticos e institucionales, y que la segunda lo haga más bien con su enciclopedia y con sus disposiciones críticas y creativas.

Hay que temer, naturalmente, que este libro se asocie a un género que –con honrosas excepciones– parece definido por dos rasgos prescindibles: la pseudopedagógica reiteración de reiteraciones, y la compulsión por el humor ligero y dudoso. Creemos haber hecho lo posible por evitar su abuso. Por un lado, si este texto tiene lectores serán universitarios, es decir *lectores profesionales*: pueden releer cada frase todas las veces que así lo decidan, sin que se las repita. Por otro lado, humor ligero pero del bueno ya se ha hecho con temas como los que aquí se tratan, no en manuales de metodología sino en la novela de David Lodge *Small World*, traducida al español como *El mundo es un pañuelo*, un libro que sin dudas todo investigador en temas culturales y literarios haría bien en leer.¹

En medidas diferentes, todo lo que se publica paga, por supuesto, el precio de lo efímero o el del anacronismo. Para este caso particular, cuando su interés como actualización, puesta al día o “estado de la cuestión” en varios campos comience a declinar, podrá ir ganando algún valor como registro situado de un momento en la historia de las investigaciones literarias. En tal sentido, hemos decidido mantener en el volumen un tipo de información de vida incierta y cambiante, como la relativa a los recursos disponibles para la investigación en la World Wide Web.

2. La investigación es una moral

El subtítulo precedente ya plantea un problema, porque adopta una posición: quien no la comparta podría haber escrito, por ejemplo, que “la investigación es una ética”; o, muy por el contrario, “una impostura que naturaliza la sujeción a la subjetividad dominante en el campo del saber”; o, borgeanamente, una de las tantas “supersticiones” intelectuales en que consiste nuestro modo de darnos un mundo al hablarlo (Pastormerlo). Moral, ética, impostura o superstición –ese debate no es el tema de este libro–, la “investigación”, la “investigación científica” o “académica” es una actividad y una profesión social definida por una serie de valores y creencias que hacen a la vez de criterios de evaluación de las prácticas de los investigadores, y de norma al menos formal de convivencia profesional. Esos valores y creencias coinciden *grosso modo* con algunos de los principales valores y creencias de la ideología democrático-liberal

1. Aunque debemos admitir que es muy curioso cómo tantísimos académicos que han leído no sólo la novela de Lodge entre carcajadas sino hasta *Homo academicus* de Bourdieu entre gestos de asentimiento reflexivo, siguen regodeándose –acríticos y bizarros– en la repetición creyente

de los rituales, la etiqueta y los ademanes mandarinales que la pedagogía corporativa se ocupó de inocularnos y que nos confirma en cada rutina profesional para que reproduzcamos a nuestra escala los mecanismos de la dominación.

o con la concepción secular y moderna de la comunicación libre y por lo tanto legítima, y pueden resumirse en tres nociones estrechamente conectadas: comunidad, publicidad y comunicabilidad universal. Esto es, en la civilización que adoptó los valores y creencias que hasta hace algunas décadas llamábamos “occidentales” o, si se quiere, en el mundo global, la investigación científica pretende representar un tipo de conocimiento cuyos procesos de construcción deben estar consensuados o controlados por la comunidad (en principio la comunidad científica de la disciplina y en última instancia la comunidad en general), cuyos resultados deben ser públicos (es decir, en principio accesibles a cualquier *ciudadano del conocimiento*), y sus modos de transmisión (su semiótica) comunicables (esto es, *hablado* en un código convenido y enseñable y, por lo tanto, también accesible a todos los que hablen el código).

En este libro damos por supuesta esa definición dominante de investigación, con la que los autores mantenemos una relación crítica. Cuando afirmamos, por ejemplo, que un proyecto de investigación *debe* restringir el uso de subjetivismos, metáforas y sobreentendidos, lo hacemos respecto del horizonte de esos valores y creencias de la profesión, mientras no ignoramos que se trata de una norma discutible y que ha sido impugnada no sólo con argumentos poderosos sino además en la práctica intelectual misma por algunos filósofos y teóricos que pueblan copiosamente las notas al pie de incontables escritos académicos; el lector podrá agregar que además esa norma parece lisa y llanamente transgredida en no pocos lugares de este mismo libro, y de modo explícito cuando describimos la investigación cultural con términos de Geertz, de Willis y de Darnton en el primer capítulo de la segunda parte.

Los investigadores del campo de la cultura y especialmente los que nos dedicamos al arte, la literatura y la filosofía llevamos una vida de contacto con prácticas que, precisamente, son en diversos grados ajenas a los regímenes de la comunicación y de los intercambios y a las economías del provecho y la utilidad; cualquier ética intelectual que se derive del contacto con prácticas como la literatura, el arte o el filosofar no podrá sino mantener una relación conflictiva, disimétrica o tensa con los valores de una actividad como la investigación, profesionalizada e integrada a un orden social en cuyo interior la clase de procesos, prácticas y cosas que estudiamos siempre produce alguna perturbación. Pero conviene tener en cuenta que, en última instancia, toda investigación –aun la más profesionalizada, aun la más codificada– enfrenta una tensión parecida: las nociones de “creatividad” y de “originalidad”, que se cuentan entre los valores menos discutidos en todas las ciencias, prescriben para todos –bioquímicos o filósofos, astrónomos o historiadores del arte– una disposición de extrañamiento frente a la realidad y la exigencia permanente de no sólo sospechar de lo *común*, lo convenido, lo previsible, sino además de desafiarlo.

3. Normas de citación

Este libro sigue las normas de citación del *MLA Style Manual (Modern Languages Association)* según la versión castellana disponible en 2007 en el sitio web del Instituto de Investigaciones en Literatura Iberoamericana de Pittsburg, en <http://www.pitt.edu/~hispan/lili/Normaseditoriales.html> (28/9/07). Incluimos a continuación un resumen de las más importantes:

a) Las citas, tanto en el cuerpo del escrito (artículo, capítulo, informe) como en las notas al pie, deben incluir los datos mínimos para identificar el texto citado y el número de página correspondiente a la cita. Ejemplo: **(Rama 32)**; o **(Rama, *La ciudad letrada* 32)** en caso de que se cite más de una obra del mismo autor; o **(Rama, *La ciudad* 32)** cuando sea suficiente la primera palabra del título para identificarlo en la nómina de bibliografía al final.

b) Nómina de Bibliografía al final del escrito (ejemplos):

Libros:

Frye, Northrop. *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton: Princeton University Press, 1957.

Artículos de revistas:

Adorno, Rolena. "El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad." *Revista de crítica literaria latinoamericana* 28 (1988): 55-68.

Artículos de libros:

Goïc, Cedomil. "La novela hispanoamericana colonial." *Historia de la literatura hispanoamericana*. Tomo I. Época colonial. Luis Iñigo-Madrigal, editor. Madrid: Ediciones Cátedra, 1982. 369-406.

Artículos de periódicos:

Labrunas, José Ignacio. "Con real y medio." *El Nacional* (Caracas, 16 nov. 1990): C-7.

Documentos en Internet:

García Márquez, Gabriel. "Discurso de aceptación del Premio Nobel de Literatura 1982." En: <http://www.islapoetica.com.mx/premios-literarios/nobel/discurso/garcia-marquez.htm> (19/01/05).

Primera parte
El proyecto de investigación

Miguel Dalmaroni

El “proyecto de investigación” es un escrito más bien breve cuyo primer propósito es convencer a un grupo de especialistas –los evaluadores que sean asignados para calificarlo– de que la investigación propuesta merece aprobación, acreditación institucional y apoyo. El segundo propósito es funcionar inicialmente como plan, guía, hoja de ruta provisoria de la investigación en curso.

El “proyecto de investigación” es un *género* discursivo (o un *tipo* discursivo) en el que las instituciones académicas codifican de modo no siempre explícito, algunas operaciones, prácticas intelectuales y de escritura; supone y a la vez es el espacio de ejercicio de una serie abierta de *normas*, valores y creencias epistemológicos, teóricos, metodológicos, retóricos y procedimentales que resulta inevitable problematizar cada vez que se reflexiona sobre ellos.

Por otra parte, se trata de un género que es posible aprender a escribir mediante el estudio de prescripciones (cuya formulación general suele ser de utilidad y alcances relativos), pero sobre todo mediante el análisis y la producción asistida u orientada de proyectos particulares de investigación. En este sentido, resulta siempre de mucha utilidad la lectura de proyectos que hayan merecido las calificaciones más altas, y debe esperarse de un director de investigaciones que proporcione a sus dirigidos casos particulares de proyectos que hayan sido evaluados, o que indique al menos las vías para conseguirlos. Los proyectos de investigación en curso, acreditados por alguna institución, son documentos públicos, tanto como un informe de resultados, un artículo publicado o una tesis defendida; el autor de un proyecto de investigación inédito pero acreditado (en curso o concluido) debería proporcionar una copia cada vez que alguien se la solicite con algún propósito vinculado al conocimiento, sobre todo si se trata de un colega o un par. En este sentido, los autores de este libro somos partidarios del acceso abierto: como vienen proponiendo algunas asociaciones científicas, muchas

universidades y hasta algunos Estados, los resultados de la investigación científica o la llamada “literatura científica” deben aspirar a un acceso sin restricciones, en lo posible completamente desvinculado de condicionamientos comerciales; el resguardo de los derechos de autor o de las leyes de propiedad intelectual no se contradice con este criterio, y puede ser debidamente atendido mientras se procura el mayor grado de difusión de las publicaciones de investigación para su uso en la comunicación y mayor producción consecuente de conocimiento.

Por lo tanto, así como es corriente la lectura de tesis de posgrado –incluidas en los catálogos de las bibliotecas de las Universidades donde fueron defendidas– puede serlo la de proyectos de investigación de tesis y becarios.

1. La retórica del género

El proyecto de investigación comparte con el resto de los géneros de escritura de la investigación su *retórica* o, si se quiere, su “situación enunciativa” (Seoane). Esa retórica puede resumirse en los siguientes propósitos principales:

1. Cumplir de modo equilibrado con dos normas más o menos tácitas del género y que pueden parecer en principio contradictorias:

a) El destinatario-lector principal, aunque no exclusivo, del proyecto de investigación es un especialista con la competencia necesaria para dirigir y/o para evaluar la investigación proyectada.

b) En tanto género académico, el proyecto de investigación debe restringir los implícitos y sobreentendidos, reservándolos para los conceptos de conocimiento y uso más extendido y menos controvertido en la comunidad de la disciplina, y debe evitarlos completamente cuando se trata de los conceptos o presupuestos principales y/o articuladores del proyecto y del tema. Los géneros académicos tienen como propósito general exponer una proposición (una tesis o una hipótesis) acerca de algo que se sabe o que habrá de saberse de un modo *universalmente* comprensible y comunicable: un texto académico es no sólo un discurso predominantemente comunicativo-referencial, sino que además apunta a lo que podríamos llamar *autosuficiencia semántica*.

En términos prácticos, lo anterior es muy importante porque tras reescribir por enésima vez un proyecto o una tesis el autor cree, más o menos inadvertidamente, que casi todo lo que piensa y escribe es obvio y que si recapitula, retoma, conecta y sobre todo si hace explícito lo implícito, estará tratando de estúpido o de distraído a su lector. Es una creencia errónea que puede tener además consecuencias perjudiciales: si el evaluador en principio, cualquier lector luego, no comprende claramente el proyecto en una primera lectura de corrido, las posibilidades de éxito se reducen mucho.

2. Hacer explícitas, en consecuencia, las decisiones teóricas y críticas y convertirlas en *objetivaciones*. Por ejemplo, en lugar de “desde nuestro punto de vista, *novela* es una noción vacía”, deberá escribirse algo así: “por las razones R1, R2 y R3, resulta preferible considerar *novela* como una noción vacía”. En efecto, en la medida en que una investigación comunica un punto de vista, está postulando ante sus lectores que se trata del punto de vista preferible, esto es que la pretensión del proyecto es que sea adoptado como el punto de vista de todos.

3. Establecer con la mayor precisión posible el sentido de los términos y categorías que se utilizan, especialmente de los que aparezcan como centrales para el proyecto y de los que puedan resultar problemáticos en el campo disciplinario; por ejemplo, es imprescindible que si el proyecto utiliza categorías como “representación”, “poética” o “tradición” las delimite con claridad remitiendo a un marco teórico específico y a un corpus de bibliografía que permita restringir con precisión sus alcances (o que, en base a ese marco y a esa bibliografía, el proyecto se diferencie críticamente de las definiciones disponibles y las corrija mediante una reelaboración propia que debe hacer explícita).

4. “Expresar las relaciones lógico-semánticas entre las diferentes proposiciones con claridad, construyendo un texto cohesivo y coherente” (Seoane 37). El cumplimiento de esta norma es una condición principal de la escritura académica en general y del proyecto de investigación en particular. Se debe mantener la exposición en torno del tema o de unos pocos ejes temáticos concatenados entre sí y con el tema, haciendo a la vez que la exposición avance mediante la articulación (y no la yuxtaposición) de proposiciones, en el curso de las cuales el contenido del proyecto crezca y se complejice sin perder claridad, ilación ni unidad semántica.

Esta condición vale para todos los apartados del proyecto, pero debe tenerse especialmente en cuenta en la formulación de los objetivos y las hipótesis; en la concatenación entre título, objetivos generales y objetivos específicos o particulares; entre título, objetivos e hipótesis; y entre las hipótesis cuando se formule más de una.

5. Evitar los subjetivismos y el uso figurativo de las palabras o, cuando se los incluya, buscar el modo de hacer explícito su carácter de tales y las razones por las que el autor del proyecto cree preferible no suprimirlos.

6. Privilegiar la claridad y la precisión terminológica, conceptual y lógico-semántica aun cuando impida optar por las mejores alternativas de estilo, sonoridad o calidad literaria de la prosa.

Los puntos 5 y 6, como puede verse, ignoran posiciones teóricas y filosóficas conocidas acerca de la productividad epistemológica de la “escritura”, de la “forma”, de

la configuración crítica de la experiencia literaria o del discurrir de la subjetividad y la intersubjetividad. Por eso mismo, conviene no olvidar que son normas que aun así suelen (con mayor o menor peso según el caso) estar presentes en las expectativas de quienes evalúan proyectos por encargo de instituciones.

Agreguemos finalmente un comentario sobre el punto 1.a), es decir sobre los lectores: el proyecto de investigación es un instrumento de interlocución, una forma de diálogo por escrito. Cuando sea acreditado y puesto en marcha, funcionará como hoja de ruta del trabajo de investigación. Pero antes de eso, el proyecto es una *apelación* que procura persuadir en teoría y a largo plazo a cualquier miembro de la comunidad de especialistas, y en la práctica y a corto plazo a un grupo más bien pequeño de ellos: el comité de evaluadores. El autor del proyecto y su director deben hacer lo posible por tener en cuenta con quiénes están dialogando. Por ejemplo, en algunas agencias y organismos los comités para la evaluación de becas incluyen *ex profeso* investigadores de disciplinas ajenas a la que se evalúa; en la mayor parte de las Universidades, el sistema de admisión a los posgrados también hace intervenir a especialistas de otras áreas (además de investigadores en literatura y lingüística, el comité que evalúe nuestro proyecto puede incluir historiadores, sociólogos, comunicólogos, epistemólogos, etc.). Puede que, en cambio, el proyecto de investigación sea presentado para su evaluación en un contexto académico vinculado a tradiciones y usos que no son idénticos a los propios –por ejemplo, ante un programa, instituto o agencia del exterior y en otra lengua–; en todos los casos es preciso –mientras lo redactamos– ponerse todo el tiempo en el lugar del lector del proyecto, pero en circunstancias como ésta conviene intensificar tal disposición.

Por muchos motivos esta retórica académica puede ser desafiada o ignorada, aunque tal vez sea más estratégico y provechoso hacerlo en otros géneros, no en un proyecto de investigación (no parece muy coherente que quien suscriba una posición teórica de incólume hostilidad hacia los presupuestos epistemológicos de la retórica del género, escriba un proyecto de investigación ni, menos, lo presente en público). Aunque, más o menos remotamente, pueda dar lugar a un ensayo, el proyecto de investigación no es un “modo del ensayo” (Giordano, *Modos*), sino un papel de trabajo, un instrumento preliminar *para* dar curso a la producción de conocimiento sobre un tema. En este sentido, un buen evaluador examinará sobre todo la capacidad para identificar un problema, formular hipótesis originales y planificar una investigación; mientras que atenderá especialmente a los méritos de la prosa crítica en los escritos de investigación publicados o inéditos que agregue el aspirante a becario o a tesista en su presentación.

Ahora bien: conviene distinguir estas normas retóricas de lo que sería, en cambio, la adopción más o menos pasiva de una jerga que consideremos ideológica, algo a lo que no sólo no estamos obligados sino que la propia moral científica excluye. Los

géneros de la investigación suelen ser capaces de tornar indigerible la prosa casi de cualquiera, como sucede con los guiños identitarios que toda colectividad se inventa, sea profesional o no (todo hábito gregario puede tornarse, digamos, *oligolátrico* y, se sabe, la veneración de sí nubla a menudo el gusto y la vergüenza); pero no es necesario por eso que se vuelva acrítica.

2. La planificación del proyecto

Para organizar y redactar el proyecto conviene tener en cuenta una serie de pautas, usos y distinciones; en adelante procuramos presentar las principales. Por supuesto, son instrumentos de trabajo antes que principios inamovibles, y deben utilizarse con predisposición adaptativa cuando se planifica una investigación en particular: tratando de no apartarse excesivamente de estas pautas, el proyecto debe no obstante seguir el curso de su propio contenido, es decir la lógica del problema que se quiere exponer.

La pregunta principal a la que debe responder todo proyecto de investigación es la siguiente: qué sabremos, que no sepamos todavía, una vez concluida la investigación proyectada. Por lo tanto, el corazón del proyecto es, como veremos, la hipótesis.

Un proyecto de investigación suele desarrollarse en los siguientes apartados o subtítulos:

Tema o título

Introducción, presentación, descripción o resumen

Objetivos

Estado de la cuestión [y “marco teórico” o presupuestos teóricos]

Hipótesis

Metodología

Cronograma

Bibliografía

Muchos formularios de presentación de proyectos incluyen algunos otros subtítulos: “Antecedentes”, “Fundamentación”, “Plan de trabajo”, etc. Aquí prestaremos especial atención a los apartados que consideramos medulares de cualquier proyecto: tema-título, objetivos, estado de la cuestión, hipótesis, bibliografía.¹

Siempre que los formularios de presentación lo permitan es aconsejable incluir, tras el título y antes de formular los objetivos, una breve “Introducción”, “Descripción del

1. No nos referiremos a otros apartados usuales como “Transferencia de resultados” o “Equipamiento y financiación”.

proyecto”, “Presentación del tema” o “Resumen”. Este anticipo o síntesis (lo mismo que una razonable organización en apartados y párrafos, subtitulados y/o numerados) refuerza la *legibilidad* del proyecto y agiliza el trabajo de los evaluadores. ¿Qué incluir en esta introducción? Por lo menos un adelanto muy sumario del objetivo principal y de las hipótesis más importantes; a veces conviene además referirse asertiva y escuetamente a la importancia del tema, a la tradición o línea de investigaciones en que se inscribe, y anticipar también lo que más adelante llamaremos el nudo del estado de la cuestión.

Lo que algunos formularios y proyectos subtitulan como “Fundamentación” suele ser una presentación del problema menos breve, que a veces avanza sobre algunos aspectos del estado de la cuestión y de la relevancia o interés de las hipótesis, o encuadra el proyecto en cierta tradición del campo disciplinar. A nuestro modo de ver, una vez anticipado el contenido más importante del proyecto en la breve introducción, los fundamentos pueden desarrollarse de modo satisfactorio en el estado de la cuestión, en la metodología y el marco teórico.

“Marco teórico” es una fórmula cuyos presupuestos epistemológicos muchos preferimos discutir, ya que sugiere la adopción de una teoría previamente delimitada. Es posible que la fórmula sea apropiada para otro tipo de investigaciones. En cambio, las fronteras de la dimensión teórica de un proyecto del campo de las ciencias de la cultura se trazan junto con el resto del proyecto y siempre deberían quedar abiertas, sea que se use o no la defectuosa fórmula “marco teórico”. La conveniencia de separar “Metodología” de “Marco Teórico” suele depender del tipo de proyecto. De hecho, muchos buenos proyectos utilizan el apartado “Metodología” para exponer, entre otros aspectos, puntos de partida teóricos de la investigación.

Algunos organismos usan “Plan de trabajo” como sinónimo de proyecto de investigación o de plan de tesis. En otros, “Plan de trabajo” es aproximadamente un sinónimo de “Cronograma” y/o “Plan de actividades”. No debe confundirse el “plan” con el “índice” tentativo del informe final o de la tesis que resultará tras la investigación. Los proyectos de investigación no incluyen índice o sumario provisorio, un instrumento de trabajo que corresponde a un momento posterior, cuando la investigación ya ha comenzado y avanzado al menos algún trecho.

En general, puede decirse que a diferencia de los proyectos presentados para solicitar una beca, es aconsejable que los proyectos o planes de tesis doctoral sean más extensos y pormenorizados.

¿En qué orden proceder para elaborar un proyecto? Lo peor que se puede hacer es comenzar por atorarse leyendo toda la bibliografía disponible sobre el tema. Cualquiera que comience a pensar en un posible tema de investigación conoce ya por lo menos algo de las fuentes y de la bibliografía. En el comienzo, entonces, conviene evitar el quedar aplastado por las tesis, artículos y documentos acerca del tema antes de haber concebido algunas ideas provisorias pero de apariencia inicial prometedora. Es decir,

lo más aconsejable es intensificar el contacto con la base empírica (por ejemplo el corpus de textos que nos interesa), comenzar a bosquejar todas las ideas que se nos ocurran y seleccionar luego las que sean a primera vista a la vez razonables, importantes, originales, provocativas. Después de ese hallazgo preliminar de las ideas que en un futuro podrán transformarse en las hipótesis del proyecto –y sólo después de eso–, conviene iniciar el estudio de la bibliografía especializada en el tema, tanto crítica como teórica. A partir de allí, lo habitual es que comience una etapa en que vamos y venimos de la bibliografía a nuestro borrador de hipótesis y viceversa, en una sucesión de borradores. Cuando disponemos de un borrador avanzado de las hipótesis y del estado del conocimiento sobre el tema, y hemos bosquejado ya las conexiones entre el tema y los presupuestos teóricos, estamos en mejores condiciones de saber si el título imaginado inicialmente era el correcto o conviene reescribirlo, se clarifican los objetivos de la investigación, podemos comenzar a precisar cuáles serán las teorías en que se apoyarán las hipótesis, delinear un recorrido metodológico y, en fin, ir completando el resto de los apartados del proyecto.

En esta secuencia de borradores sucesivos, la participación intermitente del director es muy importante.

3. El título y la elección del tema

El tema del proyecto es el asunto o materia a investigar y al que se referirá el título, es decir, aquello acerca de lo cual los resultados del proyecto demostrarán lo que se proponga en las hipótesis. Por ejemplo, "Vinculaciones de la narrativa de Juan José Saer con la pintura".

Es preferible que el título del proyecto sea informativamente completo, es decir que incluya las categorías o problemas principales. Después de haber leído el título, el evaluador no debería sorprenderse en el cuerpo del proyecto con temas o categorías centrales no anunciados en el mismo. Por eso los títulos de proyectos de investigación suelen ser largos (y por tanto, muchas veces no sobresalen por su elegancia literaria), o llevar subtítulo.

La elección de un tema de investigación depende de lo que se denomina su "factibilidad"; y para establecer ésta con el mínimo margen de error posible hay que considerar al menos dos dimensiones, que podríamos llamar extrínseca e intrínseca al tema mismo. La primera está dada por los condicionamientos institucionales y los recursos disponibles; la segunda por la problematicidad que sea capaz de ofrecernos el tema durante el encuentro con nuestro ejercicio de interrogación.

La dimensión extrínseca de la factibilidad conduce a considerar si hay directores disponibles especializados en el campo disciplinario en que se encuadra el tema; institutos u otras unidades de investigación en los que radicar el proyecto y en donde

sea posible vincularse con otros tesisistas e investigadores del área e integrarse a redes de cooperación e intercambio entre especialistas e institutos; hemerotecas, bibliotecas y archivos donde encontrar al menos parte de las fuentes y la bibliografía necesarias o desde donde acceder a ellas; revistas especializadas en el campo temático que se editen en los idiomas en que es capaz de escribir el investigador pero preferentemente no en su propio lugar de trabajo. Por supuesto, alguien que aspire a desarrollar una investigación puede elegir un tema *de bajo grado de factibilidad* respecto de algunos de estos condicionamientos, pero es preferible que haga esa elección conociendo de antemano y lo mejor posible las dificultades consecuentes. Aunque circunstancias como éstas, a su vez, pueden volver más atractiva una elección temática, sencillamente porque la han convertido en lo que suele denominarse un área o temática “de vacancia” en el contexto académico y hasta cultural del investigador que la considera como posible línea de trabajo. A la inversa, algunos temas y problemas se tornan *demasiado* atrayentes porque han acaparado gran parte de la producción académica al punto de saturar de *papers* revistas y congresos de la especialidad. Así, un tema sobre el que se produjo mucha bibliografía más o menos reciente, o del que se han ocupado exhaustivamente especialistas muy calificados puede ofrecer dos desventajas: es posible que al menos por un tiempo sea muy difícil decir algo realmente original sobre el asunto; y es posible que las instituciones que avalan y financian las investigaciones estén menos dispuestas que en el pasado a seguir apoyando a quienes insisten en ese tema (especialmente si se trata de jóvenes graduados que recorren los tramos iniciales de la carrera académica, y sobre quienes pesa el prejuicio no del todo infundado de que caen más a menudo que los veteranos en el error de *descubrir la pólvora*). En relación con esto, otro aspecto que conviene considerar a la hora de elaborar un proyecto reside en lo que podemos llamar el *valor informativo* que promete. Por ejemplo, consideremos un proyecto sobre “Realismo y representación en la narrativa de Saer”; por una parte, y según lo que señalamos antes, el tema permite predecir para sus resultados un muy bajo valor interpretativo, a excepción de que el proyecto presente hipótesis particularmente novedosas, creativas y convincentes, ya que sobre él han escrito copiosamente no pocos especialistas muy calificados; por otro lado, permite predecir para sus resultados un muy bajo o nulo valor informativo, porque el corpus de narraciones, poemas, ensayos y entrevistas de Saer necesario para el estudio del tema parece estar completo, ha sido descripto y analizado por muchos investigadores y el hallazgo de ejemplares o copias de esas fuentes no ofrece mayores dificultades. Distinto sería el caso de un proyecto que propone estudiar textos y datos desconocidos sobre el tema, y cuya consideración modificaría lo que sabemos acerca de la relación de la narrativa de Saer con el “realismo” y la “representación”.

También hay que considerar, entre los factores de factibilidad, la necesidad de algunos conocimientos que pueden ser básicos: antes de elegir el tema “Vinculaciones de la narrativa de Juan José Saer con la pintura”, un graduado francés, pongamos por caso, deberá averiguar si su nivel de conocimiento del idioma castellano y de sus

variantes rioplatenses –es decir su manejo del idioma de las fuentes primarias de su investigación– es el adecuado, lo mismo que su conocimiento de las tradiciones literaria y plástica argentina, entre otros factores.

En relación con los conocimientos disponibles, también puede ser importante que el proyecto muestre que para el tratamiento del tema resulta central la intervención de los saberes específicos en que se ha formado quien lo presenta y lo llevará a cabo. Este criterio puede considerarse en relación con los itinerarios, tradiciones y modos de investigación “transdisciplinarios” o, más aún, “posdisciplinarios” que se volvieron hegemónicos en algunos circuitos académicos desde finales del siglo XX (los “estudios culturales”, para ir al caso más obvio). Una agencia de acreditación de investigaciones podría preguntarse, por ejemplo, por qué habría de encargar a un graduado en letras y no, en cambio, a un sociólogo de la cultura o a un historiador de las mentalidades, un proyecto sobre “imaginarios de la modernidad en la Argentina de los años sesenta”.

La dimensión intrínseca de la factibilidad no es otra cosa que la problematización del tema. De modo muy esquemático, la secuencia que debe haber recorrido la elaboración del proyecto para que la investigación del tema sea factible tiene tres pasos:

- a) Identificar un tema.
- b) Convertirlo en un problema.
- c) Crear la solución conjetural del problema.

a) Identificamos el tema cuando disponemos de una base empírica, un conjunto de evidencias o de observaciones que podemos establecer en una serie de enunciados. Por ejemplo, “Vinculaciones de la narrativa de Saer con la pintura” no es un tema de investigación por el mero hecho de que podamos enunciarlo como un sujeto; puede ser considerado un tema si se han establecido enunciados como los siguientes:

1. Saer mantuvo desde su primera juventud no sólo un interés constante por la pintura contemporánea sino, además, amistades y vinculaciones con pintores argentinos a quienes admiraba o que despertaban su interés como artista; aunque se destacan Fernando Espino (Santa Fe, 1931-1991) –que ilustró uno de sus libros y sobre cuya estética Saer escribió un ensayo admirativo– y sobre todo Juan Pablo Renzi (1940-1992) de quien fuera amigo hasta su muerte, una masa aún no estudiada de fuentes documentales, testimoniales e intertextuales muestra que Saer se interesó por muchos y diversos artistas: por una parte, los argentinos con cuya obra tomó contacto en sus años de formación en Santa Fe, Rosario y Paraná (Ricardo Supisiche, Leónidas Gambartes, Juan Grela, Celia Schneider, entre los principales); por otra parte, algunas firmas de las tradiciones más canónicas de la pintura moderna: Van Gogh y otros postimpresionistas, Giorgio Morandi, el suprematismo de Malevich, Rothko, el último Kandinsky, Mondrian, el expresionismo abstracto en general y sobre todo Jackson Pollock.

2. En la escritura de Saer la pintura está presente por lo menos en cuatro niveles: 1) en textos que, ficcionales o ensayísticos, presentan tomas de posición, enfáticas preferencias de gusto o proposiciones teóricas acerca de la pintura (vg. “Pensamientos de un profano en pintura”, “Línea contra color”), o símiles entre el arte literario y el pictórico (vg. “Razones”, *El río sin orillas*); 2) en la intervención de pinturas y la invención ficcional de pintores en las historias narradas (vg. “La mayor”, “A medio borrar”, *Glosa*, *Lo imborrable*, *La grande*); 3) en la utilización, por parte de narradores y personajes, de símiles explícitamente pictóricos para describir situaciones o sucesos de la trama (vg. *La grande*).

A la luz del ejemplo, conviene advertir que esta base empírica no es una hipótesis. Por supuesto, algunas áreas de las ciencias sociales y culturales emprenden a menudo investigaciones cuyo propósito principal es el de reunir y describir de manera metódica lo que aquí llamamos evidencia empírica, sobre la que, subsecuentemente, esas mismas investigaciones u otras posteriores *levantan* hipótesis críticas, es decir explicaciones. Pero conviene tener en cuenta en general que lo que podemos llamar proposiciones observacionales no son (o no deberían tomarse por) hipótesis. “El metro predominante en el corpus es el endecasílabo”; “En esos textos Saer reitera que Espino fue para él la figura del artista ejemplar”; “En la novela *Middlemarch* de la inglesa George Eliot la sintaxis de la prosa se complejiza e ironiza en mayor grado según la voz de la narración toma distancia de la historia”: no son hipótesis sino más bien constataciones derivadas de un análisis métrico, documental o narratológico, según el caso; una hipótesis, en cambio, razona y explica eso que el análisis ha constatado (por ejemplo, responde por qué predomina el endecasílabo, qué significó la ejemplaridad de Espino para la poética de Saer, por qué sucede eso en la novela de Eliot o qué efectos produce).

b) El tema se convierte en un problema cuando:

1. la base empírica nos conduce a formular una o una serie de preguntas importantes (o “relevantes”); para nuestro ejemplo: Dado que la relación de Saer y de sus escritos con la pintura parece haber sido intensa y constante ¿cuánto y de qué manera pudo haber incidido en su proyecto creador y en las configuraciones de su narrativa? ¿Habría, entonces, aspectos principales de la narrativa de Saer para cuya descripción e interpretación resulta imprescindible considerar sus vinculaciones con la pintura?

2. el estudio del “estado de la cuestión” nos permite establecer que esas preguntas nunca han sido formuladas hasta ahora, o que carecen aún de respuesta, o que sólo se dispone de respuestas parciales o erróneas (si es que logramos, con argumentos, que el error se advierta como tal); y que, por lo tanto, se justifica emprender un trabajo que suprima esa ignorancia o ese error. Para este punto, volvemos al ejemplo más adelante, en el apartado “El estado de la cuestión”, pero conviene anotar aquí una advertencia: como nunca un investigador formado conocerá todo lo que se sabe ni siquiera en su propio campo de especialización, ocurre más de una vez que éste descubre que la

investigación que, conjeturando su novedad, comenzaba a bosquejar con entusiasmo ya había sido en realidad escrita o emprendida por otros. No obstante, es más probable que un investigador con experiencia sufra este tipo de decepciones menos a menudo; en este sentido, un investigador de cierta trayectoria está más capacitado que otros para dirigir investigaciones, porque una de las principales funciones del director es la de confirmar la factibilidad del tema de acuerdo con un conocimiento profundo del estado de la cuestión.

c) Se ha creado la solución conjetural del problema cuando proponemos una o una serie de respuestas provisionales a esas preguntas, es decir cuando formulamos las hipótesis de la investigación. Para este punto, volvemos al ejemplo más adelante, en el apartado “Las hipótesis”.

Por supuesto, la sucesión de a, b y c que acabamos de esquematizar procura describir la lógica de construcción de problematización del tema: no se trata de que esta secuencia, en tanto orden, deba ser replicada expresamente en la práctica; a menudo, por ejemplo, comenzamos con las preguntas que problematizan el tema (es decir comenzamos por b y no por a) porque suponemos –y a veces suponemos bien– que ya hemos identificado el tema, incluso antes de haber decidido investigarlo.

También conviene tener en consideración algunos otros aspectos intrínsecos que hacen a la factibilidad. Uno de los más importantes tiene que ver con la *escala* de lo que suele llamarse “recorte” del tema, es decir la proporción adecuada entre metas propuestas y recursos disponibles. Por ejemplo, “Figuras de artista y figuras de escritor en los textos de Borges” será un proyecto seguramente menos factible para una primera beca o subsidio de investigación bianual individual que “Figuras de artista y figuras de escritor en los textos críticos del primer Borges” o que “en los textos críticos de Borges publicados en la revista *Sur*”; o, para nuestro ejemplo, “Vinculaciones de la narrativa de Saer con la pintura” es más factible que “...con el cine, la plástica y la música”.

No haremos más que una breve referencia, finalmente, a una obvia condición de factibilidad que se cuenta entre las imprescindibles: se requiere un interés personal de máxima intensidad que vaya acompañado de alguna clase de aptitud para la investigación. Por un lado debe habernos ganado la convicción de que la investigación del tema no puede ser sino muy importante y éste debe habernos comprometido, *capturado* o *afectado* de un modo insuprimible; por otro, esa compulsión debe ir acompañada de cierta particular capacidad para la investigación que se demuestra en la práctica misma: la mayoría de quienes han escrito sobre este asunto creen que esa capacidad es difícil de caracterizar y sólo parcialmente susceptible de ser enseñada. Incluso, la experiencia de la vida científica parece haber consolidado una doble convicción al respecto: por un lado, para elaborar un buen proyecto y una buena tesis es imprescindible no apresurar-

se; por otro, muchas veces no es el estudiante que obtuvo las más altas calificaciones en sus estudios de grado el que demuestra mejores aptitudes para la investigación. Contra la sensatez de estas ideas derivadas de la práctica real de la investigación, en algunas instituciones y sistemas de evaluación (es el caso del CONICET de Argentina) se imponen lamentablemente criterios cuantitativistas de los que puede decirse, por lo menos, que no tienen nada de *científicos* y sí mucho de cálculo político y corporativo: establecer límites de edad cada vez más bajos y rígidos para la obtención del doctorado o para otorgar una plaza de investigador, seleccionar a los candidatos a becas entre quienes obtuvieron el título de grado en menos tiempo y con el promedio de calificaciones más alto y no, por ejemplo, entre quienes presentan el mejor proyecto.

Volviendo a esa especie de interés irresistible que parece necesario *padecer* para investigar, es interesante notar que cuando escriben sobre la vida científica y sobre la formación de investigadores, y especialmente cuando se dirigen a jóvenes estudiantes que podrían inclinarse por esta profesión, los biólogos, los matemáticos o los físicos incurrir muy a menudo en una tópica emotiva: usan y repiten palabras como provocativo, curiosidad, vocación, excitación, incitación, entusiasmo, obstinación, ardor, pasión, amor, deseo, lucha, valor; imaginación, intuición, instinto, carisma, inspiración. Por supuesto, estas dimensiones subjetivas también han sido explicadas en términos de pulsiones derivadas de la voluntad de dominio y del narcisismo. Como sea, algo de lo que ha sido razonado en estos u otros términos es, como señalábamos, imprescindible para que una investigación no fracase (o para que su éxito no consista meramente en el correcto y tedioso recuento de obviedades que nadie había inventariado ni clasificado antes).

4. Los objetivos

Los objetivos son las metas de la investigación, esto es lo que se espera conseguir con ella una vez concluida.

Como ya anotamos, deben quedar sólida y claramente articulados con el título y la introducción que los precedan, y muy especialmente con las hipótesis. Durante la redacción del proyecto conviene, por lo tanto, asegurarse de que resulte claro que cada hipótesis apunta al cumplimiento de alguno de los objetivos formulados: las disimetrías, hiatos o discontinuidades de contenido entre objetivos e hipótesis se evalúan como una debilidad metodológica importante del proyecto. Según esto, algunas bases y formularios de presentación de proyectos, y no pocos manuales de metodología de la investigación, aúnan objetivos e hipótesis en un mismo apartado. Nosotros creemos que separarlos es beneficioso para la legibilidad del proyecto sencillamente porque son cosas diferentes, pero lo importante es que se mantenga la imbricación lógico-semántica entre ambos.

No es imprescindible enunciar los objetivos comenzando con infinitivos, pero es preferible que el núcleo de su sintaxis esté en infinitivo. Los infinitivos más apropiados

para formular objetivos en sentido estricto son los del tipo de “explicar”, “conocer”, “evaluar”, “contribuir al conocimiento de” o “profundizar el conocimiento de”; suelen utilizarse, conforme al caso, otros como “establecer”, “describir”, “delimitar”, “definir”, “caracterizar”, “determinar”, “reconstruir”, “elaborar”, “diseñar”.

De acuerdo al proyecto, puede ser necesario distinguir “objetivos generales” y “específicos” o “particulares”.

Lo que aquí llamamos el objetivo principal de la investigación es aquel que, dentro de los que presentan a la vez un recorte más preciso y un mayor grado de factibilidad que otros, reviste mayor importancia científica, crítica o cognoscitiva. En general, puede decirse que en proyectos individuales que disponen de entre dos y cuatro años para su realización, el objetivo principal de la investigación es alguno de los “objetivos específicos” (véase el ejemplo más adelante).

Un error frecuente es confundir los objetivos de la investigación con algunas actividades mediante las que se llevará a cabo o a que dará lugar. Por ejemplo, publicar artículos o exponer en congresos no forma parte, de ninguna manera, de los objetivos de una investigación (publicar y comunicar son actividades consecuentes mediante las que todos los investigadores difunden regularmente los resultados). Llevar a cabo un rastreo o emprender una compulsa de fuentes, tampoco son objetivos, sino actividades en procura de alcanzar los objetivos. Actividades como “analizar un corpus de textos” pueden en algunos casos incluirse en la redacción de los objetivos (por ejemplo, cuando conste que ese corpus no ha sido analizado, o no lo ha sido más que parcialmente), pero no presentarse como un objetivo en sentido estricto, menos como el objetivo principal o como el propósito final de la investigación. En consonancia con eso, tampoco conviene utilizar verbos como “estudiar”, “examinar”, “abordar”, “considerar” o “indagar”, que en rigor no describen el objetivo de la investigación sino más bien una actividad mediante la que se procura conocer o encontrar algo. Como sea, en caso de que se considere imprescindible incluir este tipo de acciones entre los objetivos, siempre es preferible hacerlo entre los objetivos particulares o específicos.

Aunque la subdivisión más usual separa “generales” de “específicos” o “particulares”, también es posible, por supuesto, desglosar los objetivos entre “descriptivos” y “explicativos” o “explicativo-interpretativos”. Como dijimos, hay investigaciones cuyo propósito principal es el de reunir evidencia empírica y construir una descripción sistemática o razonada de la misma. En casos como esos está claro que el objetivo no es tanto “explicar” como “describir”. Las investigaciones descriptivas buscan, hallan y presentan un conjunto de textos, de hechos, de datos, o de variables e invariantes, y analizan y conceptualizan sus características. Las investigaciones explicativas buscan establecer relaciones entre textos, hechos, etc., es decir que –dicho esquemáticamente– postulan causalidades, consecuciones, oposiciones, etc. Epistemológicamente ha-

blando, puede decirse que la investigación descriptiva se apega en una cierta medida a lo observable, mientras que –por el contrario– la investigación explicativa construye *modos de pensar-hablar* lo no observable. En el ejemplo de la prosa de G. Eliot que usamos antes, la complejidad de su sintaxis y el mayor uso de la ironía en ciertos segmentos de *Middlemarch* son rasgos observables y hasta mensurables. En cambio, no es observable (es construida) la siguiente aserción: el mayor o menor uso de esos recursos según la voz de la narración esté menos o más próxima a la historia narrada, es la configuración negociada de la relación ambigua, tensa o autocontradictoria que la ficción de Eliot mantiene con el universo de valores, creencias y actitudes que invisten sus personajes, peripecias y desenlaces.

Lo más usual es que –predominen los objetivos descriptivos o los explicativos– las investigaciones sean en parte de un tipo y del otro a la vez. Secuencialmente, la investigación descriptiva apunta a una posible fase explicativa; la investigación explicativa, a su vez, no puede iniciarse sin disponer de la descripción de su base empírica.

Utilizando el ejemplo del tema “Vinculaciones de la narrativa de Saer con la pintura”, los objetivos de ese proyecto podrían formularse así:

Generales:

1. Contribuir al conocimiento teórico-crítico de las relaciones entre narrativa y artes plásticas.
2. Contribuir al conocimiento de las relaciones entre narrativa argentina contemporánea y pintura.
3. Profundizar y ampliar el conocimiento de la poética y de la narrativa de Juan José Saer.

Específicos:

1. Describir a) las vinculaciones que mantuvo Juan José Saer con pintores y tradiciones de la plástica, y b) las vinculaciones que establecen sus escritos ensayísticos y narrativos con las artes plásticas en general y con la pintura en particular (desde algunos pintores argentinos hasta algunas tradiciones pictóricas de la modernidad).
2. Explicar los efectos de esas vinculaciones en el proyecto creador de Saer y en la producción narrativa de significaciones de sus relatos, particularmente en relación con el grado de consecución literaria de la finalidad del arte postulada (por el proyecto) y alcanzada (por la producción narrativa).

Anotemos algunas observaciones sobre el ejemplo. En primer lugar, se ha procurado no adelantar el contenido de las hipótesis en los objetivos. En segundo lugar, de los dos objetivos específicos el primero es descriptivo (promete desarrollar el estudio de la base empírica, digamos) y el segundo explicativo. En tercer lugar, el *objetivo*

principal del proyecto es el segundo objetivo específico: desde el punto de vista procedimental, el primero (describir) no es menos importante porque sin su cumplimiento la explicación que promete el segundo objetivo específico carece de punto de partida; pero el segundo (que toma los resultados del primero como base) es secuencialmente posterior y más ambicioso (*va más allá* de la descripción, se propone saber algo que no sabríamos por la *mera* descripción de lo observable). Por lo tanto, la “Introducción” o “Resumen” al inicio del proyecto debería anticipar este objetivo principal.

Nótese, por otra parte, que los objetivos generales tienen una delimitación y unos alcances menos precisos: es seguro que si se cumplen los objetivos específicos se habrá cumplido en alguna medida con los generales; pero, obviamente, es posible que los resultados “contribuyan”, “profundicen” y “amplíen” mucho o poco los campos generales en que se plantean (“las relaciones entre narrativa y artes plásticas”; “las relaciones entre narrativa argentina contemporánea y pintura”; “la poética y la narrativa de Juan José Saer”). El objetivo principal, en cambio, no puede cumplirse *en cierta medida* sino, simplemente, cumplirse o no: “explicar” el tema es haber argumentado lo necesario para tornar preferible la hipótesis, es decir para establecerla como tesis; de lo contrario, la hipótesis seguirá siendo tal –es decir, una conjetura– y por tanto el objetivo principal no se habrá alcanzado aún.

5. Un horizonte de debates

Es usual que los manuales como éste, dedicados a los géneros académicos, recomienden obligarse a polemizar o a prever y resolver los contraargumentos. Todo proyecto de investigación establece en general y especialmente en dos de sus partes –el “estado de la cuestión” y el “marco teórico”– una relación inevitable con el horizonte de los debates teóricos y críticos de su presente, sea que adopte, desarrolle, discuta o contradiga presupuestos y saberes teóricos y críticos más o menos establecidos o predominantes en el campo disciplinario. De lo contrario, la investigación carece de interés o, más aún, deja de ser una investigación en tanto se mantiene ajena al diálogo por el que se constituye y en virtud del cual se mantiene una comunidad intelectual en cuyo interior se decide además qué trabajos son investigaciones y cuáles no. A excepción de que –como sucede a veces– la investigación de que se trate retorne *ex profeso* a una teoría *superada* con el propósito de discutir la preferibilidad de los nuevos enfoques o de las teorías hegemónicas, la adopción de modelos, teorías u orientaciones teóricas y críticas ya abandonados por la comunidad disciplinaria funciona como un disvalor.

Sin embargo, también es cierto que las ciencias sociales y de la cultura se caracterizan en mayor medida que otras por estados de convivencia –a veces beligerante, a veces pacífica– de modelos, teorías, tradiciones y perspectivas de edades también diferentes, que por lo tanto no siempre hacen confluir a los investigadores de una misma área temática sobre los mismos circuitos de lectura, publicación y discusión pública de avances y resultados.

En este sentido, la relación de una investigación con las teorías y trabajos críticos contemporáneos define no sólo el contenido crítico e ideológico de los resultados de la investigación, sino también lo que podríamos llamar su posición política y, con ello, el grado y tipo de legitimidad institucional a que pueda aspirar, algo así como su *valor social*: qué efectos persigue y cuáles produce (a qué agentes, instituciones y tradiciones *beneficia*, en suma).

Un cierto estado de la teoría en un sentido amplio –digamos, un estado del pensar crítico– permite advertir y construir ciertos problemas y no otros. El impacto diverso pero prolongado de la teoría gramsciana de la hegemonía, por ejemplo, permitió en general estudiar las relaciones entre prácticas culturales con diverso grado de legitimación en términos de transacción, negociación, incorporación selectiva, complicidad y resistencia, etc., de un modo que difícilmente hubiese resultado *pensable* en el interior de una matriz gobernada por una teoría de la “lucha de clases” previa a la intervención de Gramsci. Lo que podríamos llamar la intervención foucaultiana abrió nuevos modos de pensar las relaciones entre saber, cuerpos y dominación, que posibilitaron a su vez relecturas de la narrativa naturalista y de sus vínculos con los procesos de modernización de los estados-nación, con la emergencia de las profesiones médicas y científicas, y con las técnicas de identificación y control de los individuos; resulta muy difícil, en cambio, imaginar que problemas como esos hubiesen emergido durante el predominio de las narratologías formalistas y estructuralistas hasta mediados los años sesenta del siglo pasado. Por supuesto, los “marcos teóricos” también se fatigan y se agotan, y es posible que cuanto más poderoso y prolongado sea su impacto más excesos de uso crítico produzcan: un buen investigador es también quien suspende su credulidad en las promesas que parece mantener intactas una matriz teórica o crítica saturada de prestigio o vuelta ya santo y seña profesional.

6. El estado de la cuestión

El “estado de la cuestión” o “estado del arte” es el conjunto de las tesis disponibles sobre el tema; es decir, lo que ya se sabe sobre éste.

Sin excluir definiciones amplias, conviene en principio utilizar un significado preciso de “estado de la cuestión”: las tesis e investigaciones disponibles acerca del tema-problema enunciado en el título de la investigación. Por ejemplo, si el tema-título de la investigación es “Vinculaciones de la narrativa de Saer con la pintura”, el estado de esa cuestión no está en el conjunto de todas las investigaciones acerca de la narrativa de Saer, sino en las que hayan abordado sus relaciones con la pintura. Expuesto por escrito en el apartado correspondiente, el estado de la cuestión de ese proyecto deberá en primer lugar, entonces, proporcionar una reseña crítica de los trabajos que se hayan ocupado de ese tema, articulando y comparando las distintas tesis y aportes (estable-

ciendo, en suma, lo que ya se sabe sobre el tema); luego, convendrá que se hagan caracterizaciones y señalamientos críticos sobre esas tesis y aportes reseñados.

Una vez elaborado el estado de la cuestión en sentido restringido, es posible que convenga pasar a considerarlo en su sentido ampliado: puede suceder, por ejemplo, que tres trabajos disponibles sobre la relación de la narrativa de Saer con la temporalidad, aunque ni mencionen la conexión del tópico con la pintura, resulten decisivos para esta investigación porque una de las constataciones de su análisis de los textos trazará una implicación entre pictorización de la prosa narrativa y *destemporización* (el análisis podría postular, por ejemplo, que la prosa narrativa de Saer se pictoriza en mayor medida en los segmentos de representación destemporizada o espacializada de la experiencia). Hay casos en que, en su sentido ampliado, el estado de la cuestión puede consistir en demostrar que no hay estado de la cuestión; volviendo al ejemplo, el apartado “estado de la cuestión” de un proyecto sobre el tema “Vinculaciones de la narrativa de Saer con la pintura” será una reseña crítica *de los temas* de los trabajos disponibles sobre la narrativa de Saer, reseña destinada a demostrar que no hay hasta el presente investigación alguna acerca del tema-título; nótese que en este caso se trata de una reseña sobre los temas de los trabajos disponibles, no una reseña de las tesis que sostienen esos trabajos (cuya inclusión carecería en rigor de sentido, ya que entre los temas de esos escritos no se cuenta el de las relaciones entre Saer y la pintura, ausencia que es precisamente lo que este “estado de la cuestión” se propone demostrar). Por supuesto, en casos como el del ejemplo, el estado de la cuestión suele considerar investigaciones temáticamente emparentadas con la que se planifica, y de las que extraer al menos algunos criterios y pautas a utilizar por proximidad, analogía o comparación; para el ejemplo, sería posible revisar los trabajos sobre el problema de la percepción sensorial en Saer, las relaciones de su narrativa con el cine, y con las propiedades espaciales y visuales de la poesía con que tomó contacto su proyecto artístico.

Conviene a la vez distinguir el estado de la cuestión de los presupuestos teóricos (o “marco teórico”), tanto como de los presupuestos contextuales o históricos. En el caso del ejemplo, el proyecto debe disponer de una teoría acerca de las relaciones entre pintura y prosa literaria; pues bien, esa teoría no versa acerca de “la cuestión” (las vinculaciones de la narrativa de Saer con la pintura), pero puede formar parte de lo que se explica en el “estado de la cuestión” si las investigaciones precedentes la han hecho intervenir para tratar la cuestión. Por ejemplo, en el apartado “estado de la cuestión” el proyecto podría plantear que las conclusiones sobre el tema a las que arribó la investigación I son diferentes a las alcanzadas en la investigación I₂ debido a que utilizaron marcos teóricos distintos acerca de las relaciones entre narrativa y pintura. A su vez, el estado de la cuestión puede plantear que si se reconsidera el tema desde presupuestos teóricos nuevos o nunca aprovechados para el caso, es posible formular preguntas nuevas; de acuerdo a eso, incluir en el “estado de la cuestión” un subtítulo

sobre los “Presupuestos teóricos” puede resultar lo más conveniente. Lo importante es siempre encontrar el lugar del curso del proyecto en que cada parte quede mejor articulada, imbricada con la ilación del conjunto. Por otro lado, y volviendo al ejemplo, datos relevantes sobre la carrera de Saer o sobre la situación de las artes que le eran contemporáneas no forman parte por sí mismos del estado de la cuestión, a excepción de que se conecten claramente con el tema del proyecto; por ejemplo, los contactos de Saer con la pintura de Fernando Espino, o su amistad con el plástico rosarino Juan Pablo Renzi, no son tesis críticas sino datos biográficos, pero es obvio que el proyecto deberá referirlos –junto con otros– en algún lugar de su desarrollo.

El estado de la cuestión suele ser el apartado en que el proyecto se justifica, porque da lugar a las hipótesis. Es decir, el conjunto ya más o menos establecido y disponible de tesis sobre el tema plantea la necesidad casi siempre implícita de nuevas investigaciones. El estado de la cuestión presenta *errores*, tesis discutibles o incompletas, hipótesis apenas enunciadas y nunca exploradas, *lagunas*, vacíos y olvidos que pueden ser el punto de partida y la justificación del proyecto. El valor de originalidad del proyecto surge en ese contexto (o en el contexto de las nuevas teorías desde donde reconsiderar la cuestión, o en ambos). Así, el estado de la cuestión es la *prueba* de que aquello que sabremos una vez desarrollada la investigación no se sabe todavía. El proyecto debe mostrar que hemos podido formular una o una serie de preguntas que nuestros predecesores no se habían hecho, o que apenas habían formulado porque prefirieron dedicarse a responder otras que en su momento se les presentaban como más importantes. En este sentido, es posible recordar que eso que un nuevo proyecto de investigación vendría a descubrir o a responder se constituye como tal –vacío, error, olvido, descuido, postergación– sobre el horizonte de la historia de los intereses y valores de una cultura, de una sociedad o de un grupo; algo así como lo que recordaba Roland Barthes en el comienzo de *Crítica y verdad*, refiriéndolo a una comunidad nacional: “Nada tiene de asombroso que un país retome así periódicamente los objetos de su pasado y los describa de nuevo para saber *qué puede hacer con ellos*: esos son, esos deberían ser los procedimientos regulares de valoración” (9).

El estado de la cuestión es uno de los apartados que debe principalmente ofrecer información (es el apartado que asegura que el autor del proyecto sabe acerca del tema todo lo necesario para emprender, sobre esa base, una investigación propia). Sin embargo, el nudo del estado de la cuestión ya no es principalmente informativo porque consiste en una exposición de la perspectiva crítica propia –*creada o descubierta* por el autor del proyecto– acerca de esa información de que se dispone.

Otras veces, en cambio, la bibliografía disponible sobre el tema puede ofrecernos ya una primera formulación de la hipótesis: a menudo, críticos y especialistas ensayan o

dejan caer ideas muy prometedoras sobre un problema, un contexto, un corpus, pero no las desarrollan, no las persiguen ni contrastan; por lo tanto, a partir de ese punto del estado de la cuestión, el proyecto puede proponer precisamente reformular esa hipótesis y explorarla.

Algunos trabajos críticos que presentan los resultados de una investigación prolongada, comienzan exponiendo lo que bien podríamos leer como las principales proposiciones o inferencias del estado de la cuestión que constituyó el punto de partida de esas investigaciones (lo que antes denominamos *el nudo* del estado de la cuestión). En las primeras páginas de “Leer a Saer”, el capítulo inicial de su libro de 2002 sobre la obra del novelista argentino, Julio Premat comienza anunciando que cederá a dos tentaciones: además de citar a Borges, utilizará la convención crítica que consiste en “señalar la relativa escasez de estudios consecuentes sobre el tema elegido” a pesar de la importancia que se le reconoce; para el caso, Premat explica la situación analizando una serie de rasgos característicos de la obra y poniéndolos en relación con los contextos académicos argentino y norteamericano por una parte, francés por otra (Premat 11 y sigs.). En su ya clásico *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988)*, Martin Lienhard dedica el primer apartado del prólogo a una evaluación crítica del estado de la cuestión en cuyo contexto presentará su propia perspectiva; la primera operación crítica de Lienhard puede resultar muy ilustrativa, porque precisamente interroga los aportes de algunos de sus predecesores más allá de lo que alcanzaron a plantear explícitamente: tras recordar que dos compilaciones de Miguel L. Portilla revelaron en su momento “no sólo la existencia de una *visión indígena* de la conquista del continente americano, sino también una serie de textos, escritos o dictados por los indios, que moldean tal visión en unas formas poéticas altamente eficaces”, señala que “más allá de su valor documental” esos materiales

suscitan la pregunta de si esta “visión de los vencidos” representa, antes del enmudecimiento definitivo, el último destello de la capacidad de expresión poética de los autóctonos o si, por el contrario, se trata del comienzo de una expresión literaria nueva, no “prehispánica” sino colonial. (Lienhard 11)

Así, la controversia que esta relectura de las tesis precedentes *descubre* y que, diríamos, justifica la investigación propuesta, ha quedado claramente planteada.

Por supuesto, el lector puede proseguir el análisis –aquí apenas insinuado– de estos mismos trabajos, o encontrar otros muchos ejemplos seguramente sin salir de su propia biblioteca. A continuación agregamos otros tres, seguidos de un breve comentario:

- Ejemplo 1 de *nudo* del estado de la cuestión:

Cuando uno empieza a estudiar la abundante literatura crítica de Dostoievski, da la impresión de que se trata no de un autor que escribió novelas y cuentos, sino de autores y pensadores varios que plantean un conjunto de exposiciones filosóficas: Raskólnikov, Myshkin, Stavroguin, Iván Karamázov, el Gran Inquisidor, etc. Para el pensamiento crítico, la obra de Dostoievski se ha fragmentado en un conjunto de construcciones filosóficas independientes y mutuamente contradictorias, defendidas por sus héroes. Entre ellas, los puntos de vista filosóficos del mismo autor están lejos de ocupar el primer lugar. [...] Esta particularidad de los estudios críticos sobre Dostoievski no puede ser explicada tan sólo por la ineptitud metodológica del pensamiento crítico, ni analizada como en total contradicción con la voluntad artística del autor. No; esta actitud de la crítica, así como la percepción no prejuiciada de los lectores que siempre discuten con los héroes de Dostoievski, responde efectivamente al principal rasgo estructural de las obras de este autor. (Bajtin, 15-16).

Con esa observación inicial sobre lo que la crítica precedente no fue capaz de advertir, Bajtin prepara y justifica la presentación de su tesis principal sobre el autor de *Crimen y castigo*: “Dostoievski es creador de la novela polifónica” (17). A la vez, deja entrever claramente un presupuesto teórico principal de su lectura, que es también una toma de distancia sustantiva respecto del estado de la cuestión: lo que podría tomarse como “el punto de vista filosófico del autor” o de la obra no está en los materiales que incluye (las “exposiciones filosóficas” diversas en boca de distintos personajes) sino en su “principal rasgo estructural”.

-
- Ejemplo 2 de *nudo* del estado de la cuestión:

Con *Los siete locos* y *Los lanzallamas*, Arlt escribe una obra tumultuosa y si se quiere incómoda, pero en modo alguno *solitaria*, a pesar de las apariencias. Aunque fracture objetivamente ciertas convenciones, y se pueda (o se deba) hablar de su influencia “renovadora”, e inclusive de su evidente “magisterio” sobre una amplia zona de la literatura argentina, la suya –en tanto labor que bordea, de modo tan manifiesto, las fruiciones de la reescritura, del *bricolage* y de la parodia– es, ante todo, una obra que acota linajes y marcos referenciales concretos. Una obra que existe, en primer término, *dentro* del sistema de la literatura, pagando tributo (por adhesión o reacción) a ciertas estipulaciones comunes. (Rivera 15).

La interlocución implícita con que Jorge B. Rivera inicia su análisis de la novela *Los siete locos* de Arlt mediante la sintaxis adversativa y concesiva (“pero”, “aunque”) es una clara referencia a una tesis del estado de la cuestión –Arlt escribe una obra *solitaria*– cuya refutación emprende Rivera y que hace de justificación inicial de su intervención crítica.

- Ejemplo 3 de *nudo* del estado de la cuestión:

Juan Martini es uno de los escritores que ocupan un lugar *indiscutido* en el campo literario argentino. Y utilizo ese adjetivo de modo deliberado y anfibiológico: porque nadie, creo, discute ese lugar, y porque nadie lo discute. Quiero decir que ese lugar *indiscutido* no ha tenido como correlato previsible una actividad crítica que se interese en ese objeto largamente consolidado. La bibliografía sobre la literatura de Martini es casi invisible por lo episódica: cuando se habla de la literatura policial en Argentina, se lo menciona; cuando se habla de la producción literaria durante la última dictadura, se lo menciona; cuando se habla de la novelística del exilio argentino, se lo menciona. Como si fuera un referente insoslayable para ser incluido en esas *clases*, pero no alcanzara a constituirse en un *ejemplar* digno de interés crítico. (De Diego 11).

Como puede verse, el argumento de De Diego sobre Martini es del tipo del que propone Premat sobre Saer, o del que señalamos antes acerca del tema “Vinculaciones de la narrativa de Saer con la pintura”. De Diego se ocupa de demostrar que la importancia de la obra de Martini está consensuada y establecida (“largamente consolidado”, “referente insoslayable”), para subrayar la desproporción entre ese consenso y la notable escasez de estudios críticos que el suyo, entonces, vendría a contrarrestar.

No pocos formularios para la presentación de proyectos incluyen un apartado titulado “Antecedentes” o “Antecedentes en el tema”. La palabra suele provocar confusión en los inexpertos (y suelta la rienda del autobombo en los indecorosos con experiencia), por lo menos porque en el ámbito académico hispanohablante es casi un sinónimo de *Curriculum Vitae*. Una estrategia sencilla para disipar malentendidos es suponer que en efecto la institución que pide el apartado “Antecedentes” en el formulario para presentar proyectos espera las dos cosas: tanto el “estado de la cuestión” en el sentido en que lo hemos definido antes, como la parte de los antecedentes académicos del tesista y de su director específicamente vinculadas con el tema del proyecto (participación en equipos de investigación acreditados sobre la temática o el área, en congresos, etc.). En consecuencia, puede que convenga subdividir el apartado “Antecedentes” en: 1) “Estado de la cuestión”; 2) “Nuestros antecedentes en el tema”. Sea en 1 o en 2, siempre se debe incluir los aportes al tema que sean de autoría de quien firma el proyecto; aunque en “Nuestros antecedentes en el tema” es posible incluir también tareas preparatorias o preliminares de investigación que no hayan dado todavía lugar a avances publicados (es decir, tareas que aún no han derivado en aportes al tema que, como tales, formarían parte del estado de la cuestión).

Un proyecto para una beca de iniciación o para un lapso breve de trabajo, puede presentar una versión breve, sintética o muy provisional del estado de la cuestión. Un proyecto de tesis doctoral, en cambio, no debería abreviar demasiado este apartado.

¿La tesis debe presentar el estado de la cuestión en un capítulo específico? ¿El estado de la cuestión se desarrolla en el capítulo que sigue a la introducción de la tesis, o en la introducción misma? Sea que se lo titule “Estado de la cuestión”, “Antecedentes” o de otro modo, el proyecto de investigación debería incluir siempre un apartado con el estado de la cuestión. La tesis, en cambio, puede establecer modos de intertextualidad y cita muy diferentes con el estado de la cuestión; hay directores que aconsejan organizarlo en un capítulo propio, y de hecho resulta eficaz que durante su primer tramo, cuando está presentando el tema y organizando los aspectos problemáticos que habrá de desarrollar, la tesis anticipe por lo menos algunas de las principales proposiciones del estado de la cuestión; en los ejemplos anteriores de Lienhard, Bajtín, Rivera y De Diego, todos inician la presentación de los resultados de una investigación exponiendo que su génesis está en el descubrimiento de un aspecto insatisfactorio del estado de la cuestión. Lo cierto es que el curso de la propia argumentación, diríamos la lógica de nuestra tesis, es la que va *pidiendo* recordar, citar, reseñar o discutir las proposiciones de las investigaciones precedentes de acuerdo al tópico, aspecto o problema particular que estemos desarrollando en cualquiera de los capítulos.

7. Las hipótesis

La hipótesis es aquello que el proyecto se propone demostrar, es decir la respuesta conjetural a la pregunta-problema que ha dado lugar al proyecto.² Se trata de una respuesta conjetural porque, claro, no estamos ante una investigación concluida sino ante su proyecto; es decir, no estamos ante un escrito que vaya a desplegar la argumentación, donde el lector deberá encontrar las razones que hagan preferible la hipótesis en tanto explicación del problema, entre otras explicaciones posibles (es decir, los argumentos que hagan de la hipótesis, tesis). Esto no debería impedir, sin embargo, que si la lógica de la exposición lo permite o lo aconseja, el proyecto adelante, brevemente y en términos también conjeturales y provisorios, las líneas de argumentación y los modos en que prevé construir tales líneas (esto puede hacerse, en principio, en un párrafo que dentro del apartado “Hipótesis” siga a la formulación de éstas, o en el apartado “Metodología”).

2. Si el lector considera que “demostrar” es una noción ligada a una concepción epistemológica esquemática, anacrónica e incluso ya ingenua, puede reemplazar la frase por esta otra: la hipótesis es la explicación del problema que la investigación se propone tornar preferible en la comunidad de los especialistas. Incluso si se admite

el uso de una noción como la de “contrastar” las hipótesis, conviene saber que la posibilidad de, efectivamente, contrastarlas en sentido estricto y de modo satisfactorio resulta por lo menos muy discutible, y eso no sólo en el campo de las ciencias de la cultura o de las ciencias sociales que privilegian métodos cualitativos e interpretativos.

Dado que la hipótesis principal del proyecto es el mejor argumento de que dispone el autor para convencer a los evaluadores de que lo aprueben con la mejor calificación, conviene no postergar demasiado su presentación.

En principio, la hipótesis debe tener la gramática de una o unas pocas proposiciones asertivas. Esas proposiciones deben aspirar, además, a ser todo lo definidas que resulte posible, lo que significa que para decir y/o informar mucho deben excluir o prohibir mucho. Tomemos un ejemplo simplificado para aclarar estos conceptos: la hipótesis teórica de Ricardo Piglia que dice “Un cuento siempre cuenta dos historias” (nos abstengamos aquí de discutirla) reviste la forma de una aseveración simple en el modo verbal indicativo, pero además informa acerca de un contenido extremadamente *definido*: el adverbio “siempre” hace que la tesis excluya cualquier aserto particular que la contradiga (por ejemplo “el cuento C narra tres historias”); el numeral “dos”, a su vez, admite una y solo una posibilidad de entre incontables posibilidades acerca de la cuestión que la hipótesis pretende explicar (según la tesis, no son “cuentos” relatos que narren una, tres o más historias). (Piglia 85). Una hipótesis que, en cambio, dijese que “a menudo, de Poe en adelante, el cuento, aunque pueda articular más de dos historias, narra principalmente dos historias que lo vertebran” tiene, como se ve, menor grado de definición que la tesis de Piglia. Por supuesto, sería posible que la segunda hipótesis y no la de Piglia sea la preferible, es decir que sea la hipótesis con mayor grado de definición que podemos aspirar a formular si queremos saber en efecto algo sobre el tema sin caer en simplificaciones que nos alejen, digamos, de la *verdad*. Pero eso no invalida el principio metódico que nos conduce a buscar siempre el mayor grado de definición *posible*, ya no en términos meramente lógicos sino en relación con eso que queremos explicar: sería lógicamente posible que “siempre”, sin excepciones, un cuento narre dos historias; pero si no es, además, histórica y empíricamente verdadero, la hipótesis –por más que ofrezca el máximo grado de definición– será falsa.

El criterio de *definición* no debe confundirse con una norma sobre el contenido del predicado de las hipótesis. Por ejemplo, una hipótesis que, tras exponer qué habremos de entender por “indecidibilidad” de un texto, dijese “El sentido del final del texto T es indecible por la razón R” es una aserción definida: predica *una* propiedad del texto (dice una cosa y niega su contraria).

Dejemos ahora las simplificaciones preliminares, y volvamos al tema que utilizamos de ejemplo, “Vinculaciones de la narrativa de Saer con la pintura”. Recordemos que ya hemos identificado el tema, lo hemos convertido en un problema y, por otra parte, hemos propuesto una formulación de objetivos para la investigación. El objetivo principal (es decir el objetivo específico de carácter explicativo) proponía: “Explicar los efectos de esas vinculaciones en el proyecto creador de Saer y en la producción narrativa de significacio-

nes de sus relatos, particularmente en relación con el grado de consecución literaria de la finalidad del arte postulada (por el proyecto) y alcanzada (por la producción narrativa)".

Intentemos primero una formulación simplificada de la hipótesis principal cuya demostración cumpliría con ese objetivo:

Los relatos de Juan José Saer desarrollan modos narrativos de efectos homólogos a los de la pintura.

Desarrollemos ahora una formulación lo más compleja posible de la hipótesis; como se verá, tenemos en cuenta ahora una serie de presupuestos teóricos que el proyecto, claro, deberá haber incluido en el "Marco teórico" o en las proximidades del "Estado de la cuestión":

Los relatos de Juan José Saer desarrollan modos narrativos que persiguen configuraciones y efectos artísticos homólogos a los que las opiniones de Saer o las de algunos de sus narradores y personajes identifican en la obra de los pintores con que el escritor se ha vinculado; esos modos narrativos son los que esta investigación conceptualizará mediante las nociones de objetualización, materiación, espacialización, espesORIZACIÓN, simultaneización.

Desarrollemos y detallemos ahora los contenidos de esa hipótesis –que consideraremos general o principal– en hipótesis específicas:

1. En los relatos de Saer la pintura abstracta se presenta como una *mera* espacialización de lo sensible –*arte-objeto*– y es ubicada en un lugar semejante al de la poesía: se le atribuye el mayor grado de cumplimiento de la finalidad del arte por su aptitud para la presentificación no reproductiva de la experiencia, lo que la convierte en el horizonte imposible de la narración, al que sin embargo la escritura siempre procura aproximarse.

2. Atada a su doble condición temporal (la sucesividad del discurso y la carga de pasado de las palabras), en los relatos de Saer la narración trabaja entre la figuración descompuesta y la materiación no mimética, entre la referencia desfigurada y la abstracción autónoma, que en el trayecto de la obra tiene su *analogon* en un vaivén entre el postimpresionismo y el expresionismo abstracto.

3. Así, tanto la forma de la escritura como lo narrado *intentan* producir una configuración de la memoria como materiación pictórico-escultórica de la mera experiencia y, a la vez, como crítica de la cultura en tanto "recuerdo" o "leyenda"; tal configuración organiza una concepción *pictorista* –es decir antisucesiva y heterocrónica– de la historicidad.

7.1. Otros ejemplos de hipótesis

Algunos trabajos críticos que presentan los resultados de una investigación prolongada comienzan o en algunos casos concluyen exponiendo tesis que bien podemos imaginar como parte de las hipótesis del proyecto de investigación en que se iniciaron, y que se ofrecen como ejemplos útiles de formulación de hipótesis. Un ejemplo clásico de hipótesis cuidadosamente concatenadas en torno de un tema recortado con sencilla precisión está en el “Epílogo” de *Mimesis*, el libro de Erich Auerbach sobre “la representación de la realidad en la literatura occidental”; allí el autor recapitula concisa y brevemente las “tres ideas, íntimamente ligadas entre sí” que, señala, “dieron forma al problema original, aunque también [agrega Auerbach como si fuese un defecto y no un mérito de recorte] le impusieron sus estrechos límites”; el texto tiene además otro interés para la materia de este libro, porque inmediatamente enlaza esa formulación de sus “ideas” principales con una explicación del “método” utilizado (Auerbach 523-524). Pueden verse también, entre tantos, estos otros tres ejemplos:

- Ejemplo de formulación de hipótesis 1:

La crítica borgeana fue una crítica doble: fue crítica literaria y fue también una crítica donde las creencias y valores que sirven como presupuestos de las prácticas literarias (entre ellas, la propia crítica) dejaban de ser presupuestos. [...] abordaba las creencias y valoraciones literarias como objetos. (Pastormerlo 145).

La hipótesis versa sobre el tema “Borges como crítico [de literatura]” y explica un aspecto específico de la crítica borgeana. Es un buen ejemplo de formulación precisa y definida.

- Ejemplo de formulación de hipótesis 2:

[...] las experiencias literarias de [Manuel] Puig con la cultura popular y el mal gusto no están situadas (orientadas y justificadas) desde el punto de vista de alguno de los dominios en juego (la llamada cultura letrada o las llamadas subculturas), sino que se despliegan a partir del acontecimiento de una aproximación anómala, cuando ocurre algo *entre* esos dos dominios que, poniéndolos en contacto, los transforma. A este acontecimiento con el que la obra de Puig comienza cada vez (cada vez que un lector participa de su afirmación, de la afirmación de su diferencia) lo denominaremos fascinación por el mal gusto. (Giordano, *Manuel Puig. La conversación* 22).

La hipótesis versa sobre el tema “las experiencias literarias de Puig sobre la cultura popular y el mal gusto”, y se apoya implícitamente en una crítica del estado de la cuestión porque comienza señalando donde *no* están situadas; en rigor, entonces, la hipótesis propiamente dicha comienza cuando Giordano asevera que tales experiencias “se despliegan” a partir de ese acontecimiento anómalo e intermedio (diferente). El lector del proyecto (o, en este caso, de la investigación) esperará que el curso de la exposición establezca el sentido de los términos clave que intervienen en la hipótesis: experiencias literarias, cultura popular, mal gusto, acontecimiento, diferencia.

- Ejemplo de formulación de hipótesis 3:

[...] mi idea principal es que los relatos se encuentran en el centro mismo de aquello que los exploradores y los novelistas afirman acerca de las regiones extrañas del mundo y también que se convierten en el método que los colonizados utilizan para afirmar su propia identidad y la existencia de su propia historia. En el imperialismo, la batalla principal se libra, desde luego, por la tierra. Pero cuando toca preguntarse por quién la poseía antes, quién posee el derecho de ocuparla y trabajarla, quién la mantiene, quién la recuperó y quién ahora planifica su futuro, resulta que todos esos asuntos habían sido reflejados, discutidos y a veces, por algún tiempo, decididos en los relatos. [...] El poder para narrar, o para impedir que otros relatos se formen y emerjan en su lugar, es muy importante para la cultura y para el imperialismo, y constituye uno de los principales vínculos entre ambos. (Said 13).

A diferencia de los ejemplos anteriores, acotados a la obra de un escritor, la de Said es una hipótesis de alcance muy amplio (la función de los relatos en general) sobre un tema también muy vasto (la relación entre cultura e imperialismo), y representa una perspectiva funcionalista bien *definida* al respecto.

Fuera de los proyectos de investigación propiamente dichos, otro género académico donde es posible encontrar formulación de hipótesis lo constituyen los resúmenes que encabezan los artículos en las revistas especializadas. En efecto, la redacción del resumen obliga al autor a sintetizar en unas pocas frases usualmente asertivas los contenidos principales del artículo; y aunque algunos autores resumen más bien objetivos y procedimientos (“para dar cuenta del problema P se analiza aquí el texto T”), muchos incluyen una formulación de la tesis principal (“este artículo sostiene que S es P”). Hasta febrero de 2008, sólo por LATINDEX era posible acceder a ochenta y tres revistas académicas electrónicas sobre “Literatura” (entre trescientas sesenta y cinco sobre “Arte y Humanidades” en igual soporte), buena parte de las cuales presenta los textos

completos de las sucesivas entregas con el resumen correspondiente a cada artículo, a veces en dos o más idiomas (en <http://www.latindex.unam.mx> [24/02/08]).

Consideremos ahora algunos ejemplos tomados ya no de trabajos críticos concluidos sino de proyectos de investigación acreditados. Hemos seleccionado fragmentos del apartado “Hipótesis” de algunos proyectos del campo de la historia crítica de la literatura argentina; se trata en los cuatro casos de proyectos de tesis doctoral acreditados en el Doctorado en Letras de la Universidad Nacional de La Plata, los dos primeros en curso, los dos últimos con tesis concluida y defendida; debe tenerse en cuenta que en los cuatro ejemplos transcribimos solo los párrafos más importantes de lo que consideramos o se presenta como hipótesis principal, apenas una parte de la formulación completa de las hipótesis de cada proyecto; el último ejemplo, también selectivo pero más extenso, permite ver la concatenación entre hipótesis:

-
- Ejemplo 1 de hipótesis de un proyecto doctoral:

AUTORA: Margarita Merbilhaá

TEMA: Itinerario intelectual y literario de Manuel Ugarte entre 1900 y los años veinte. Un caso de intelectual descentrado (*proyecto iniciado en 2005*).

HIPÓTESIS: En sus escritos literarios y de crítica literaria, Manuel Ugarte inventa una solución singular a la cuestión de la inexistencia de una literatura nacional, en la medida en que no procura concentrar *centrípetamente* las producciones locales anteriores y contemporáneas a su época sino imaginar al escritor argentino en tanto componente de la modernidad literaria y política finisecular de Occidente y en tanto punto de partida o inaugurador de una nueva era cultural en América Latina. Ugarte se imagina y se dice-escribe como mediador cultural entre Europa y Latinoamérica, mediación que no toma la forma de una asimilación a la dominación de la cultura europea. [...]

-
- Ejemplo 2 de hipótesis de un proyecto doctoral:

AUTORA: Valeria Sager

TEMA: Realismo y mercado en la novela argentina entre 1990 y 2005 (Juan José Saer, Ricardo Piglia, Rodolfo Fogwill, César Aira) (*proyecto iniciado en 2007*).

HIPÓTESIS: En el interior de cada una de las series conformadas por las novelas que Saer, Piglia, Fogwill y Aira –escritores dominantes en el período del que nos ocupamos–, publican entre 1990 y 2005, puede advertirse la emergencia de una discontinuidad en el proyecto creador de cada uno. Este giro permite registrar las tensiones entre literatura y mercado o más específicamente, entre estas poéticas dominantes y sus propias condiciones de producción, en un momento en el que el campo literario se caracteriza por la fragilidad de su autonomía. Se desarrollan a continuación algunas hipótesis particulares que sin agotar los alcances de esta tensión, permitirán el comienzo de su análisis: [...]

- Ejemplo 3 de hipótesis de un proyecto doctoral:

AUTORA: Laura Juárez

TEMA: “Roberto Arlt en los años treinta: redefiniciones, desplazamientos, posiciones” (*proyecto iniciado en 2001, tesis defendida en marzo de 2008*).

HIPÓTESIS GENERAL: La serie de textos que configuran la producción final de Roberto Arlt (1932-1942) diseña una redefinición del proyecto creador arltiano tendiente a su jerarquización y pone en juego dispositivos destinados a acercarlo a posiciones prestigiosas y aproximaciones disimétricas y problemáticas con los sectores que promovían en esos años las tendencias estéticas que hacia los cuarenta obtienen la primacía en el campo literario de la época. En ese movimiento, se conservan algunas de sus normas y preocupaciones anteriores, (público amplio por ejemplo) pero éstas entran en una tensión que las reubica o transforma. [...]

- Ejemplo 4 de hipótesis de un proyecto doctoral:

AUTORA: Geraldine Rogers

TEMA: *Caras y Caretas*: políticas de integración en el campo literario y en la esfera pública argentina, 1898-1904 (*proyecto iniciado en 1999, tesis defendida en marzo de 2006*).

HIPÓTESIS INICIALES:

1. Desde su aparición en 1898 *Caras y Caretas* pone en circulación elementos (productos culturales y reglas de producción) que provienen de campos diversos de la cultura, y propone una integración de diversas lógicas que en otros contextos resultan incompatibles.

[...]

2. Desde fines del siglo XIX, la emergencia de un mercado de bienes simbólicos contribuye a la autonomización de las obras respecto de su relación de dependencia con el Estado. En ese contexto resulta de central importancia el papel de *Caras y Caretas* como formador del nuevo lugar de los escritores, los lectores y la escritura en el espacio público.

[...]

3. Tanto en sus posicionamientos explícitos como en su práctica, *Caras y Caretas* interviene en el debate sobre el problema de la lengua nacional y del lenguaje literario acerca del cual disputaron los intelectuales más representativos del cambio de siglo. La oralidad de los sectores populares criollos e inmigrantes transformada en escritura constituye, desde el punto de vista de las definiciones hegemónicas, una saturación de lenguaje extraliterario. El reverso de la lengua admitida en la escritura literaria de "buen gusto" aparece en el semanario destinado al gran público de clases populares en ascenso, en un momento en que grupos restringidos discuten temas específicamente literarios y muestran preocupación por la pureza del idioma. El semanario tiene en ese plano un papel conformador de un nuevo lenguaje en el espacio público e interviene en la disputa por su legitimidad en abierto desafío a la jerarquización cultural y lingüística, al promover una lengua de integración con una postura programática que cuestiona elementos de la política cultural hegemónica y donde muestra una sensibilidad abierta, dispuesta a incorporar.

4. En el semanario *Caras y Caretas* hay un funcionamiento de la escritura para cuyo análisis el concepto especializado de "literatura" resulta restrictivo, ya que impide ver el modo en que determinados usos y funciones de ciertos discursos (estetizantes, narrativos) se ligan con otros claramente extraliterarios en el interior de la publicación, y con los cuales establecen una relación de permeabilidad y articulación especialmente relevantes como conjunto de discursos de la nueva esfera pública. No existe allí, salvo en casos específicos que serán objeto de investigación, un funcionamiento de categorías genéricas estables.

[...]

5. *Caras y Caretas* se define a sí mismo como magazine familiar: tanto el presentarse como material de lectura apto para todos, como el conjunto de las propagandas que publica –prendas de vestir, suplementos alimenticios para niños, muebles y adornos para la vida doméstica–, dan a la revista ese perfil. *Caras y Caretas* es la principal publicación argentina de la época que presupone a la familia como caja de resonancia* y que implica al mismo tiempo la formación de un público consumidor de cultura.

* Hoggart, Richard. "The process Illustrated: (i) Weekly Family Magazines", *The uses of literacy*. Middlesex: Penguin Books, 1957.

[...]

¿Hasta qué grado de definición conviene avanzar con la formulación de las hipótesis? ¿No se vuelve *temerario* un proyecto con hipótesis muy desarrolladas y detalladas? ¿No se corre el riesgo de verse obligado a desdecirse, a abandonar por erróneas las hipótesis y reemplazarlas por otras que no estaban en el proyecto? Ante razonables preguntas como éstas hay que recordar que las hipótesis son conjeturas que se incluyen en el plan como herramientas exploratorias. Su función es por una parte asegurar que la investigación, lejos de tomar un curso errático o de perderse en aspectos de la base empírica ajenos al tema-problema, seguirá una pertinencia, una dirección determinada; por la otra, las hipótesis tienen por función mostrarnos y mostrar que somos capaces de elaborar para las preguntas que la investigación debe responder, respuestas **a)** creativas, **b)** definidas y contrastables, **c)** verosímiles, **d)** susceptibles de ser examinadas y argumentadas en los tiempos y con los recursos disponibles. Pero obviamente ninguna investigación está obligada a probar necesariamente las hipótesis formuladas en el proyecto y no otras, sino a encontrar las respuestas preferibles, es decir la explicación que se apoye en mejores argumentos que las otras. De todas maneras, el modo de evitar hipótesis erróneas es estudiar lo suficiente el estado de la cuestión, interrogar con rigor tenaz las fuentes, identificar el tema con los criterios adecuados.

Algunos formularios de presentación de proyectos no incluyen el apartado “hipótesis”. Esa exclusión puede justificarse cuando se trata de lo que algunas instituciones llaman “becas de estudio”, destinadas por ejemplo a alumnos avanzados que se están internando en un campo problemático pero que aún no han elegido un tema de investigación o no lo han acotado lo suficiente. En cambio, todo proyecto destinado a producir resultados de investigación –por ejemplo una tesis de posgrado– debería formular clara y explícitamente sus hipótesis.³ Por supuesto, cada circunstancia debe ser evaluada en particular; por ejemplo, muchas buenas tesis de maestría consisten en una exposición razonada y crítica del estado de la cuestión: sus *hipótesis* señalan cuántas y cuáles teorías forman hasta tal fecha el campo problemático de que se trate, cuáles son las divergencias entre teorías, cómo esas divergencias pueden comprenderse en parte de acuerdo a las tradiciones intelectuales y hasta ideológicas con que unas y otras se vinculan, cuáles son las fortalezas y debilidades de cada una de esas posturas, qué puntos de apoyo pueden establecerse para avanzar hacia una teoría que supere las insuficiencias de las disponibles, etc.

3. Este punto parece discutible en el campo de las investigaciones en ciencias sociales en general (Eguía y Piovani); para el caso de lo que llamamos investigaciones literarias, nos parece preferible la inclusión de hipótesis en los proyectos.

8. La metodología y el cronograma

Ya hemos hecho algunos señalamientos sobre la “Metodología” del proyecto a propósito de otros puntos, pero recapitemos y completemos aquí lo más importante a tener en cuenta al respecto.

En primer lugar, es importante que el proyecto quede claramente inscripto en un campo de investigaciones con cierto desarrollo, o en una tradición identificable dentro de ese campo. En estos casos, la bibliografía especializada siempre cuenta con dos tipos de títulos que es provechoso citar en la “Metodología” del proyecto y mostrar que legitiman el modo en que hemos construido el problema: por una parte, textos fundadores o *ejemplares* de ese campo o de esa corriente; por otra parte, artículos de revisión y puesta al día, estados de la cuestión casi siempre escritos por especialistas de cierta trayectoria. Los ejemplos más próximos de estos dos tipos de títulos están en la segunda parte de este libro: las reseñas de los dos casos ejemplares de cada capítulo lo son de textos fundadores o modélicos de los itinerarios metodológicos de cada línea, mientras que las descripciones del campo que los preceden y que inician cada capítulo son precisamente esos textos de revisión y puesta al día. El proyecto puede hacer también otras consideraciones teórico-metodológicas, pero lo importante es que el *método*, en un sentido amplio de la palabra, resulte identificado y permita al evaluador o lector ver con claridad dónde se *encuadra* el proyecto y cómo lo hace.

La “Metodología”, entonces, suele ser un buen lugar para precisar o incluso desarrollar las teorías que el proyecto tomará como puntos de partida. En la elaboración de cada proyecto en particular es donde se debe decidir si hace falta incluir un apartado titulado “Marco teórico”, o si conviene en cambio exponer la teoría entre la “Metodología” y un subtítulo dentro de “Estado de la cuestión y presupuestos teóricos”, o de otro modo que se conjugue mejor con el curso de la exposición.

En segundo lugar, para muchos evaluadores es importante que el proyecto muestre cómo procederá concretamente la investigación. Es el momento del proyecto en que la “Metodología” se superpone con el “Cronograma”; es decir, se enumeran, describen y encuadran disciplinariamente técnicas y actividades a llevar a cabo que se suceden en etapas que luego el cronograma organizará en lapsos estimativos. Por ejemplo, búsqueda, recolección y recensión de datos y fuentes; reelaboración del marco teórico y profundización del estudio del estado de la cuestión; primera reconsideración de la hipótesis; desarrollo de los análisis y las argumentaciones para cada hipótesis; reconsideración y cierre del corpus; integración y exposición general de resultados.

Por supuesto, aunque nunca conviene excederse, es posible y casi siempre conveniente ser más específico. Por ejemplo, en el apartado “Metodología” del ejemplo que venimos desarrollando se podría incluir la “comparación y resolución crítica de las superposiciones teóricas comprometidas en las categorías que serán utilizadas en

la argumentación principal: 'objetualización', 'materiación', 'espacialización' (Gramuglio; Bachelard), 'espesorización', 'simultaneidad' (Gumbrecht; Bachelard), 'subitaneidad' (Bachelard), 'síntoma' y 'anacronismo' (Didi-Humerman), 'acontecimiento' (Badiou; Blanchot), 'experiencia presente' (Williams).

Entre las actividades a llevar a cabo en este proyecto (que luego el "Cronograma" ubicará en las etapas que a cada una correspondan) podrían incluirse las siguientes:

a) Investigación de colecciones y fondos públicos y privados en Santa Fe, Rosario, Córdoba y Buenos Aires (vg. Museo Provincial de Artes Visuales "Rosa Galisteo" de Santa Fe; Museo Municipal de Bellas Artes "Juan B. Castagnino" de Rosario; Casa Supisiche en Santa Fe; colección Espino en la casa familiar de Unquillo, Córdoba); sistematización de imágenes tomadas de fuentes secundarias (catálogos y publicaciones reproductivas) y primarias (pictóricas y escultóricas).

b) Entrevistas de investigación con artistas, curadores, intelectuales y testigos residentes en Santa Fe, Buenos Aires, París.

c) Diseño y construcción de un archivo digital de imágenes organizado como argumento visual de las constataciones historiográficas y de las hipótesis críticas.

El "Cronograma" es un indicio de factibilidad, porque prueba que el autor del proyecto y su director son capaces de estimar con sentido práctico las posibilidades de adecuación entre los objetivos y uno de sus principales recursos: el tiempo real de trabajo de que disponen. La evaluación de este aspecto tiene especial importancia cuando el proyecto apunta a concluir no sólo en la redacción de un informe y de escritos publicables, sino en la obtención de un grado académico mediante la presentación de una tesis aceptable para su defensa ante un jurado de expertos.

9. La bibliografía

9.1. El apartado "Bibliografía" del proyecto de investigación

No hay un modo uniforme ni generalizado de organización del apartado "Bibliografía" del proyecto de investigación. En principio, conviene registrar la mayor cantidad posible de títulos pertinentes, y distribuirla en apartados que, junto con el orden alfabético dentro de cada apartado, faciliten la lectura y la búsqueda. Es muy infrecuente que un proyecto de investigación permita organizar todos los títulos que debe citar en una única nómina ordenada alfabéticamente. Por ejemplo, el proyecto "Vinculaciones de la narrativa de Saer con la pintura" podría incluir una bibliografía organizada en los siguientes apartados:

1. FUENTES [o “Corpus”, o “Fuentes primarias”]

1.1. *Obras de Juan José Saer*

Narrativa y poesía

Ensayos

Entrevistas, correspondencia

1.2. *Obras de pintores, críticos de arte y curadores*

Catálogos y colecciones

Ensayos, manifestos, entrevistas, correspondencia

Publicaciones periódicas

2. BIBLIOGRAFÍA [o “Fuentes secundarias”]

2.1. *Bibliografía teórica*

Bibliografía teórica general

Bibliografía teórica sobre novela y narrativa

Bibliografía teórica sobre relaciones interartísticas

2.2. *Bibliografía histórica y crítica*

Historia literaria y cultural

Historia del arte y la pintura

Estudios críticos sobre Juan José Saer

¿Fuentes o corpus? Las dos palabras no son sinónimos, sobre todo porque cada una de ellas representa una posición teórica e ideológica diferente acerca del *objeto* de investigación. Por lo menos tendencialmente, “fuentes” remite a una concepción empiricista y autenticista del *objeto* de las investigaciones culturales: lo que hemos de estudiar tiene existencia previa e independiente respecto de la intervención del investigador; éste va a buscar a las fuentes, encuentra la materia primera de lo que estaba allí, en los orígenes, y lo analiza y explica. Peter Burke recuerda que desde siempre los historiadores han llamado “fuentes” a los documentos con que trabajan, “como si se dedicaran a llenar sus cubos en el río de la verdad y sus relatos fueran haciéndose más puros a medida que se acercaran más a los orígenes” o como si fuese posible escribir sobre el pasado sin “la contaminación de intermediarios” (16). “Corpus”, en cambio, suele estar vinculado desde hace algunas décadas a una concepción constructivista del conocimiento de la sociedad y de la cultura: el *objeto* de investigación del crítico de la cultura es inevitablemente su propia construcción, o por lo menos no es posible que se constituya como tal sin la intervención articuladora del crítico. Volveremos sobre este problema en el capítulo inicial de la segunda parte, pero conviene anotar desde ya que la elección de “fuentes” o “corpus” no es una elección meramente retórica. En proyectos de investigación literaria la distinción se usa a veces como herramienta para presentar por separado las obras de las ediciones. Por ejemplo, bajo el subtítulo “Fuen-

tes” se incluye “Saer, Juan José. *Lo imborrable*. Buenos Aires: Alianza, 1993”; mientras que bajo el apartado “Corpus”, se consigna “Saer, Juan José. *Lo imborrable* (1993)”.

En numerosos casos, las fuentes o el corpus suelen establecerse de manera provisoria y quedar abiertos a modificaciones que aconseje el avance de la investigación. Es de rigor detallar las ediciones con que se trabajará y dejar establecida su confiabilidad; si no se trabajará con las primeras ediciones o con ediciones críticas, hay que justificar con razones de peso por qué no se lo hace (ya que, en principio, una segunda o subsiguiente edición no es una fuente de primera mano). Cuando se trate de materiales y documentos de existencia infrecuente en bibliotecas públicas conviene informar dónde se dispone de los mismos y en qué condiciones de conservación, acceso y consulta.

En general, conviene tener en cuenta que la bibliografía y su distribución indican tanto un mérito crítico (adelantan el conocimiento sólido de un enfoque con el cual la fase inicial de la investigación queda comprometida) como un mérito científico-institucional (exhiben capacidad de acopio y acceso). Y un buen evaluador de proyectos examina siempre esos méritos.

Por supuesto que el autor de una tesis o de un informe de resultados de investigación debe haber leído y estudiado íntegra la bibliografía que cita. En un proyecto, en cambio, la bibliografía es una hipótesis de trabajo: por una parte, el autor del proyecto deberá haber leído y estudiado los títulos sin cuya consideración no hubieran podido formularse de modo fiable el estado de la cuestión y las hipótesis. Por ejemplo, un proyecto sobre “Efectos y representaciones de la Revolución Cubana en la narrativa argentina entre 1960 y 1968” debe demostrar que parte de un conocimiento historiográfico suficiente y fiable acerca de lo que el título denomina “Revolución Cubana”, y seguramente deberá entonces organizar un apartado de la bibliografía en que se dé cuenta de ese conocimiento.

Por otra parte, es aconsejable incluir en la bibliografía del proyecto todos los títulos de los que se tenga una referencia segura suficiente. Aquí los calificativos “segura” y “suficiente” son lo importante. Por ejemplo, la reseña de un libro al que aún no hemos tenido acceso publicada en una revista de la especialidad, puede resultar una orientación acerca del contenido de la obra que baste para asegurarnos su pertinencia para el tema del proyecto; la lectura del sumario, la introducción y la conclusión de una tesis doctoral que no alcanzaremos a leer completa antes de entregar el proyecto puede no obstante ser suficiente para que no dudemos en incluirla en la bibliografía. El *abstract* de un artículo cuyo texto completo aún no hemos conseguido puede ya indicarnos sin lugar a dudas su conexión con nuestro tema: si estamos seguros, por lo tanto, de que lo buscaremos para estudiarlo, entonces ese artículo forma parte de lo que planificamos investigar y merece, luego, un lugar en la bibliografía del proyecto (aunque sólo más tarde vayamos a saber si seguirá figurando en la bibliografía de la tesis o el

informe). Por supuesto, sobre la bibliografía consignada en el proyecto el curso de la investigación operará necesariamente modificaciones, tanto exclusiones y descartes como la inclusión de trabajos no disponibles o no publicados al momento de la redacción del proyecto.

Algunos formularios para la presentación de proyectos establecen una extensión máxima en páginas o caracteres. A nuestro modo de ver, se trata de una norma razonable respecto de algunas partes del proyecto (puede ser útil para evaluar capacidad de síntesis y de articulación de la información sustantiva), pero riesgosa respecto de la bibliografía. En efecto, obliga al autor del proyecto a aclarar que incluye una selección muy escueta de títulos debido a los límites de extensión impuestos, y al evaluador a confiar en la completa veracidad de esa declaración: si en la bibliografía no figuran algunos títulos que el evaluador considera muy importantes para un aspecto del tema, siempre se le podrá echar las culpas de la omisión a la restricción impuesta por las bases del concurso o al formulario.

9.2. Bibliotecas, bibliotecarios y repertorios

Nuestra modesta experiencia indica que la máxima insistencia en el siguiente punto nunca es excesiva: no es posible investigar prescindiendo del apoyo de una clase particular de profesionales, los bibliotecarios y referencistas. No lo fue nunca, pero lo es menos desde que se generalizó el uso de recursos informáticos para la investigación. La circunstancia de la informatización de las bibliotecas acarrea una ventaja para la *economía* de la investigación, porque abre y acelera el acceso a muchos recursos bibliográficos y hemerográficos remotos desde sitios físicamente próximos. Los investigadores de un área específica pueden y deben conocer las técnicas e instrumentos de búsqueda y obtención de fuentes y bibliografía, pero sería un error que cada investigador pretenda replicar lo que, en cambio, un buen bibliotecario debe saber para, como le corresponde, hacernos una parte del trabajo: asesorarnos y guiarnos en los procesos de búsqueda, selección y organización de los materiales.

Por lo tanto, una de las primeras decisiones estratégicas que un investigador que se inicia debe tomar es la de elegir, hasta donde le resulte posible, un bibliotecario-referencista y una biblioteca. Es necesario, por supuesto, concurrir personalmente a muchas bibliotecas y archivos, pero es conveniente hacerlo regularmente desde una. No debe tratarse necesariamente de la biblioteca que, entre las más próximas a nuestro domicilio de trabajo, ofrezca el acervo más copioso. No es una buena biblioteca la que, tenga unos pocos miles de volúmenes o varios centenares de miles, se mantiene aislada y no dispone de recursos eficaces y rápidos de acceso a la información. La mejor es la que cuenta con equipamiento y servicios de acceso actualizados (desde la consulta de bases de datos y de textos completos de publicaciones especializadas hasta el prés-

tamo entre bibliotecas), y con bibliotecarios-referencistas que saben usar y enseñar a usar esos recursos, y sobre todo que trabajan guiados por la convicción de que apoyar a los investigadores es provechoso y representa una parte sustantiva de su profesión. Puede que la biblioteca elegida no disponga de una copia de la fuente principal de nuestra investigación, pero tanto o más importante es que disponga de los recursos para saber dónde hay copias de esa fuente, cuán accesibles son y de qué modo, cuál es la bibliografía disponible sobre el tema, cuáles sus soportes y los modos de acceder a ella. Las buenas bibliotecas, además, ofrecen regularmente cursos o talleres para entrenamiento de usuarios en general y de usuarios investigadores en particular.

Para no perderse en la selva tupida de las bibliotecas, hemerotecas y archivos, entre papeles o en los encadenamientos interminables de la web, lo primero que conviene hacer es buscar guías de repertorios bibliográficos y familiarizarse con su uso: publicaciones periódicas y obras bibliotecológicas de referencia dedicadas a la bibliografía de nuestro campo de investigación que sean, además, las más recientes y completas que existan. Afortunadamente, en libro y en el campo de investigación del que hemos tomado ejemplos hasta ahora y en el que incursionan varios de los capítulos de la segunda parte, es decir el de la literatura argentina, disponemos de una obra especializada de este tipo, editada en 2005: los *Itinerarios bibliográficos en la literatura argentina* de Susana Romanos de Tiratel. Representa precisamente la clase de trabajo que conviene utilizar como hoja de ruta para iniciar el recorrido por bibliotecas, bases de datos digitales y servicios bibliográficos en línea. Es una obra de mucha utilidad, además, para búsquedas en otros campos de las literaturas de América Latina.

Un buen ejemplo de publicación periódica con el mismo tipo de información pero en otra especialidad, lo constituye el *Boletín Bibliográfico de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval*, que se publica con frecuencia anual e informa sobre literatura o fuentes primarias, literatura secundaria y repertorios aparecidos en todo el mundo (se publica en papel, y dispone de un sitio web: <http://unav.es/griso/medieval/ahlm/principal.html> (17/03/08)).

Lo que el investigador principiante comenzará a conocer mediante obras o publicaciones como éstas es una clasificación capaz de reunir, definir y ordenar los *lugares* de búsqueda, es decir los tipos de fuentes de referencias (los tipos de repertorios) a los que acudir por libros, revistas, artículos, tesis, colecciones, diccionarios, resúmenes, documentos, etc. sobre una especialidad o un tema: entre esos *lugares* de búsqueda se cuentan los catálogos de libros o de publicaciones seriadas, las bibliografías de bibliografías, las bibliografías, las guías de obras de referencia, los índices de publicaciones periódicas e índices de índices, índices de reseñas, índices de resúmenes de tesis o de investigaciones en curso, etc.

En soporte digital, las llamadas bases de datos ofrecen servicios de información muy variada, desde repertorios bibliográficos y hemerográficos hasta textos completos de artículos o tesis. Las hay de libre acceso en línea, otras están disponibles por suscripción en bibliotecas universitarias. Para quienes apenas sepan de qué se trata, un buen ejemplo es el de la *MLA International Bibliography*, que está disponible por suscripción institucional: vaya a usársela efectivamente o no, en <http://www.mla.org/bibliography> hay una muy bien organizada descripción del recurso que resulta muy instructiva para principiantes.

Para tener un primer panorama de la variedad de repertorios de información de este tipo en soporte digital, conviene ingresar a la guía de servicios en línea o las pestañas de enlaces de cualquier biblioteca universitaria informatizada; por ejemplo, desde <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar/servonline/recursos.php> se puede acceder a una variada serie de bases de datos de artículos de revistas, bibliotecas digitales, catálogos de bibliotecas, obras de referencia, guías de recursos en Internet, revistas electrónicas. Para comenzar a explorar el panorama de revistas especializadas son recomendables el ya mencionado *LATINDEX* (<http://www.latindex.unam.mx>) o el *Hispanic American Periodicals Index-HAPI* (<http://hapi.gseis.ucla.edu>).

Para acceder a copias digitales completas de revistas se puede comenzar por *DOAJ. Directory of Open Access Journals*, <http://www.doaj.org> (17/3/08), de acceso abierto directo. Una de las bases de textos completos de revistas más usadas es *JSTOR-Journal Storage. The Scholarly Journal Archive-* (<http://www.jstor.org>): es un recurso excelente al que es posible acceder a través de numerosas bibliotecas universitarias y otras instituciones de investigación. Para tener una primera información sobre el recurso se puede consultar "About Jstor" en español (o en otros varios idiomas), en <http://www.jstor.org/about/desc.es.html> (17/3/08); para un primer vistazo de la lista de revistas sobre lengua y literatura de JSTOR, <http://www.jstor.org/about/langlit.list.html> (17/3/08). Para acceder a textos completos de revistas igual que por JSTR pero sólo en el campo de ciencias sociales y humanidades, es recomendable *Project MUSE. Scholarly journals on line*, <http://muse.jhu.edu> (17/3/08).

Con el asesoramiento de un bibliotecario-referencista y de su director, el interesado podrá reemplazar y, sobre todo, acrecentar y completar estas sugerencias con muchas otras; pero lo que nos interesa es subrayar que disponer de los recursos necesarios para escribir un buen proyecto y, más en general, formarse como investigador, implica también volverse un nativo de estos territorios tentadores y pródigos pero a la vez espesos e intrincados, capaz de recorrerlos y navegarlos con curiosidad exhaustiva y selectiva a la vez. En este sentido, un buen investigador es no sólo capaz de usar estos recursos sino además de examinar la calidad y la fiabilidad de los materiales que es posible hallar en la web (igual que lo hará con libros o revistas convencionales, en soporte papel).

10. Director, lugar de trabajo y comunicación

Los modos del trabajo y la producción intelectual son muchos; naturalizar alguno de ellos es acrítico, y adoptar y recomendar uno es problemático. El filósofo francés Alain Badiou, por ejemplo, ha recordado que la especialización y compartimentación del saber en incontables disciplinas y el consecuente imperativo del trabajo interdisciplinario y de la formación de equipos y redes tienen menos de dos siglos, y son a un tiempo consecuencia de la división capitalista del trabajo y de la necesidad capitalista de “prohibir la soledad, porque el solitario no puede ser controlado” (55). Junto con eso, hay que advertir la fatalidad del diálogo como condición del saber: no hace falta ser un experto en teorías de la intertextualidad para notar que la producción de conocimiento completamente solitaria, individual o aislada es una ficción cultural: nadie crea, estudia, piensa ni escribe solo, aunque más no sea porque –por más encerrado que lo haga– dialoga mentalmente con lo que ha leído, escuchado, visto, aprendido.

La comunicabilidad de los avances y de los resultados, y el ejercicio regular y permanente de la comunicación, son valores universalmente aceptados por todas las disciplinas y por las instituciones en que se enmarca la actividad. Los borradores de un proyecto, los proyectos, los avances y los resultados de una investigación deben ser sometidos a la crítica de pares, colegas, directores y asesores: la comunidad de especialistas (en lo posible, la comunidad mundial de los especialistas en la temática) debería disponer siempre de modos de acceso a los proyectos, avances y resultados del trabajo de cada investigador y tesista. Un buen investigador es también el que sabe sobreponer siempre este criterio a las variadas y comprensibles tentaciones del narcisismo, que puede tomar la forma del ocultamiento (no comunicar para no ser atacado) o, en el otro extremo, la forma del exhibicionismo impermeable (exponer desde una máscara de autoridad y distancia tal que impida la comunicación). Traducida en principio metódico, esta norma podría imaginarse como el criterio que resuelve situaciones como la siguiente: “Es obvio que el malicioso de X –un colega, un evaluador, un comentador, un lector– ha elaborado este contraargumento a mis tesis con el propósito de perjudicarme; pero precisamente porque se ha esforzado en elaborarlo para asegurar su efecto perjudicial, es posible que el contraargumento sea bueno, es posible que X tenga razón: examinemos, entonces, sus razones (examinémoslas como si no fuesen suyas)”. Por supuesto, no es imprescindible tener convicciones gnoseológicas racionalistas para adoptar una disposición de este tipo como recurso de trabajo.

Luego, un investigador que se muestre fastidiado o renuente con las solicitudes de asesoramiento u opinión, que las rechace o se les sustraiga, puede ser un excelente crítico, un erudito excepcional o un ensayista admirable pero no es lo que se considera un buen investigador. Obviamente, conviene evitar esta clase de temperamentos a la hora de elegir un director de tesis o de beca.

10.1. El director

Al momento de elegir un especialista a quien solicitarle que dirija nuestra investigación, conviene tener en cuenta las siguientes circunstancias:

Los investigadores mejor capacitados y calificados para dirigir becarios, tesis y grupos de investigación suelen ser los que disponen de menos tiempo para hacerlo, entre otras cosas porque ya dirigen a un buen número de discípulos y grupos. No siempre es posible sortear esta contradicción, pero siempre conviene conocerla, evaluarla y conversarla abiertamente con el director elegido. Un buen director sabe que debe dedicar mucho tiempo a cada becario o tesis que se inicia en la profesión bajo su asesoramiento; debe saber además cuándo es necesario rechazar pedidos de dirección, o derivarlos a colegas más vinculados a la temática elegida por el becario, o asociarse con un co-director con quien compartir (pero no en quien delegar completamente) la responsabilidad y la tarea.

La proximidad con el tema de investigación del director no debería ser la máxima ni la mínima: si es la máxima, será muy difícil evitar el riesgo de quedar *capturados* en las tesis del director (todos hemos conocido algún tesis o becario cuyos escritos suenan demasiado a menudo como efectos de ventriloquia); si la proximidad del director con el tema es la mínima, podrá asesorarnos en cuestiones metodológicas y en aspectos generales del tema, pero a poco de andar el dirigido conocerá mucho más su tema que el director (y es mejor que esto suceda promediando la investigación o cuando ya está algo avanzada, y no muy poco después de iniciada).

Se dice que el mejor director no es ni el especialista más joven ni el más viejo. El consejo, además de antipático, no es el correcto: el mejor director es el que tiene suficiente experiencia y conocimiento del campo y es además un miembro activo de la comunidad de la disciplina, sin importar en principio su edad; aunque es cierto que alguien demasiado joven puede cumplir con la segunda condición pero raramente con la primera. Desde ya que hasta esta última observación merece desconfianza crítica: por un lado, no parece conveniente que un par dirija a otro, pero el pedido regular de la opinión de los pares es un hábito intelectual del mayor provecho; por otro lado, buenos directores son los que integran como codirectores de tesis y proyectos a los investigadores jóvenes ya formados (esto es ya doctorados). Por supuesto, siempre habrá directores que pretendan legitimar el hábito narcisista o paranoico de acaparar dirigidos con el pretexto de que “quién mejor que yo para...”; obviamente, conviene evitar esta clase de temperamentos vampíricos o megalómanos a la hora de elegir un director.

Aunque en algunos sistemas de evaluación no suceda, la elección de un director con calificaciones académicas máximas pero ajeno al campo temático del proyecto debería considerarse como una debilidad de la propuesta. Aunque pocas veces las estrategias de protección corporativa puedan evitarse por completo (alguien elige un director por su alto prestigio profesional y por la influencia institucional que detenta), siempre es más *científico* o intelectualmente legítimo reducirlas y, sobre todo, subordinarlas a criterios de pertinencia temática.

Aunque no es imprescindible que suceda de un modo literal o anecdótico, lo cierto es que un buen director es, entre otras cosas, el que sabe decir “no” con la frecuencia necesaria. El que obliga a su dirigido a confrontarse regularmente con las consecuencias de las decisiones que está a punto de tomar, e impide que tome las equivocadas.

10.2. El lugar de trabajo

Dado que la comunicación es una exigencia siempre presupuesta en la profesión, una norma que se deriva de ella es la del carácter colectivo y no aislado del lugar de trabajo: debe tratarse de una institución o agrupamiento vinculado de modo regular con la comunidad de la especialidad, y en cuyo interior cada tesista e investigador tenga entre sus tareas permanentes la de someter los resultados a la opinión de sus pares. Un buen lugar de trabajo mantiene reuniones periódicas de comunicación y discusión de borradores y avances (talleres, encuentros, jornadas), edita boletines dando a conocer la labor de sus investigadores y tesistas, y revistas científicas en cuyas páginas se publican regularmente contribuciones de investigadores externos a la institución, establece convenios y acuerdos de intercambio con otros centros, Universidades, programas y redes para propiciar así que su personal se vincule de modo regular con pares y colegas del resto del país y del exterior.

Los agradecimientos de las primeras o las últimas páginas de los libros que proceden de investigaciones académicas suelen estar más poblados de nombres que en otra clase de libros. No se trata sólo ni siempre de gestos de cortesía, diplomacia u oportunismo corporativo, porque en efecto la mayor parte de las veces una investigación realmente rigurosa se hace posible por las diversas variantes de cooperación que forman parte de la vida intelectual que un buen lugar de trabajo siempre propicia: jornadas o talleres periódicos de discusión de avances, donde se consideran críticas, sugerencias, preguntas y dudas que a veces reorientan una investigación, permiten corregir un argumento o reemplazarlo por otro, reformular una hipótesis, agregar documentos o textos al corpus, reescribir y clarificar una explicación.

Al respecto, por ejemplo, en los últimos años el CONICET de Argentina insiste en la necesidad de que las investigaciones que respalda se lleven a cabo en “unidades ejecutoras de investigaciones”, es decir en Centros o Institutos de investigación (y no, por ejemplo, en unidades de gestión o de docencia, como las Secretarías de Ciencia y Técnica de las Facultades o Universidades, ni en las Escuelas o Departamentos docentes); en algunas Universidades, por supuesto, hay cátedras y carreras de posgrado que funcionan como unidades de investigación, pero esta circunstancia debe estar institucionalmente establecida (es decir, no debe *transformarse* una cátedra en una unidad ejecutora de investigaciones como táctica *ad hoc* de una solicitud de acreditación o financiamiento de una investigación).

Bibliografía citada

- Auerbach, Eric.** *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental.* México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Badiou, Alain.** *Justicia, filosofía y literatura.* Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2007.
- Bajtín, Mijail M.** *Problemas de la poética de Dostoievski.* México: Fondo de Cultura Económica, 1986.
- Barthes, Roland.** *Crítica y verdad.* México: Siglo XXI, 1985.
- Bourdieu, Pierre.** *Homo academicus.* París: Minuit, 1984.
- Burke, Peter.** *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico.* Barcelona: Crítica, 2005.
- De Diego, José Luis.** *Una poética del error. Las novelas de Juan Martini.* La Plata: Ediciones Al Margen, 2007.
- Eguía, Amalia y Juan Piovani.** "Algunas reflexiones y pautas para la elaboración de una tesis". *Tram(p)as de la comunicación y la cultura* 17 (2003): 21-35.
- Foucault, Michel.** *Las palabras y las cosas.* Barcelona: Planeta-Agostini, 1985.
- Giordano, Alberto.** *Manuel Puig. La conversación infinita.* Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 2001.
- Giordano, Alberto.** *Modos del ensayo. De Borges a Piglia.* Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 2005.
- Kuhn, Thomas S.** *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica, 1991.
- Lienhard, Martin.** *La voz y su huella. Escritura y conflicto étnico-social en América Latina (1492-1988).* La Habana: Ediciones Casa de las Américas, 1990.
- Lodge, David.** *El mundo es un pañuelo.* Barcelona: Anagrama, 1998.
- Pastormerlo, Sergio.** *Borges crítico.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.
- Piglia, Ricardo.** *Crítica y ficción.* Buenos Aires: Siglo Veinti-Universidad Nacional del Litoral, 1990.
- Premat, Julio.** *La dicha de Saturno. Escritura y melancolía en la obra de Juan José Saer.* Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 2002.
- Prieto, Adolfo.** *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna.* Buenos Aires: Sudamericana, 1988.
- Rivera, Jorge B.** *Roberto Arlt: Los siete locos.* Buenos Aires: Hachette, 1986.
- Romanos de Tiratel, Susana.** *Itinerarios bibliográficos en la literatura argentina.* Buenos Aires: INIBI (Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, UBA), 2005.
- Said, Edward.** *Cultura e imperialismo.* Barcelona: Anagrama, 1996, trad. Nora Cartelli.
- Seoane, Carolina, Caroliona Zunino y Marcelo Muschietti.** "2. La situación enunciativa". *El taller del escritor universitario.* Irene Klein, coordinadora. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

Segunda Parte

Algunos campos de investigación

1. Discusiones preliminares: el campo clásico y el corpus

Miguel Dalmaroni

1. El “campo clásico”

Lo que, por necesidad formularia, este libro llama “investigación literaria” o “estudios literarios” es una encrucijada donde se enredan de manera muy compleja prácticas y discursos muy diversos. Hay por lo menos algunos motivos encadenados por los que, a nuestro parecer, es preferible seguir considerando esa madeja como un conjunto, un territorio vasto y variado pero que aun así mantiene una cierta identidad y sigue ofreciéndose como un campo de investigaciones. Puede que la enumeración de estos motivos suene a recuento de obviedades, pero no es menos cierto que razones opuestas (pongamos por caso: “literatura, esa mistificación moderna, ya no es nuestro tema”) también se dan por obvias o hasta funcionan como credenciales de pertenencia crítica.

El primer motivo, entre sociológico y antropológico, es algo así como la base empírica de los “estudios literarios”, y reside en que la ontología de “literatura” es como la ontología de las brujas en la Edad Media: aunque no hubiesen existido nunca, si una mujer era señalada como tal, podía terminar en la hoguera (si se prefiere no atribuir a la literatura una peligrosidad de que carecería, digamos, entonces: la ontología de la “literatura” es como la ontología de los santos: sus milagros pudieron haber carecido de la más mínima existencia real y reducirse, en efecto, a patrañas urdidas por propagandistas más o menos habilidosos, pero como sea los canonizaron). Por supuesto, en cierto sentido la “democracia”, pongamos por caso, tampoco existe: es un invento humano, una figura imaginaria que en rigor nadie ha visto, tocado ni oído jamás. Pero, como “democracia”, “literatura” sigue nombrando en muchas culturas un conjunto de prácticas, disposiciones, subjetividades y creencias que raramente se confunden del todo con otras y que las personas toman como base para hacer ciertas cosas y no otras: la mayor parte de los lectores enterados (lean o no literatura), los escritores, los

editores, los publicistas, los periodistas, los libreros, los maestros y profesores –es decir un conjunto variado y vasto de alfabetizados que en alguna medida leen regularmente textos de cierta extensión– *saben* que *The Ballad of the Sad Café*, *El llano en llamas* o *Trilce* son libros de “literatura” tanto como *Don Quijote*, creen que por ende no son de ninguna manera cosas que pertenezcan a la misma clase de escritos donde ubican *El discurso del método*, *¿Quién se ha robado mi queso?* o un tratado de endocrinología, y en mayor o menor medida actúan en base a ese saber y esa creencia: escriben, editan y leen textos que reconocen como poemas, novelas, cuentos, dramas, y en los que sucesivas generaciones de lectores reconocen luego, una y otra vez, poemas, novelas, cuentos, dramas; otorgan premios, presentan obras a concursos literarios, juzgan cuál es la mejor según criterios más o menos compartidos, o según amistades y enemistades no compartidas; conceden entrevistas, injurian a otros escritores y poetas por la mala calidad literaria de su trabajo o por su inconsecuencia artística; escriben reseñas, ditirambos y panfletos; guardan celosamente manuscritos, o los incineran o eliminan; abren un *blog*, y otro y otro, y los abarrotan de poemas, relatos, confesiones, chismes sobre la vida literaria, editorial o personal, citas de otros escritores y críticos, mensajes electrónicos de lectores; se reúnen en grupos, conciliábulos, asociaciones, academias, listas, revistas; creen y sienten que tras haber leído el último poemario de Hugo Padeletti o una novela de John Irving les ha sucedido algo importante e indeleble, que los modificó de por vida y se lo explican a otros dispuestos a creerles y a conseguir esos libros y leerlos, a su vez, lo antes posible. No es una novedad: el descubrimiento cientificista según el que la “literaturidad” nunca existió, o la tesis tuerca que dice que “literatura” nunca existió más que como puro artificio de dominación cultural, pasaron al archivo de la historia de la teoría literaria sin que se conmoviese mucho que digamos la existencia de esa *base empírica* que acabamos de recordar rápidamente. Mientras “literatura” –aunque nadie se sienta amenazado por ella– siga existiendo por lo menos del modo en que existieron las brujas en la Edad Media, el fin de la literatura y del arte seguirá siendo –además de un muy viejo tema de la literatura y del arte– un tema de investigación para la filosofía y para la sociología de la literatura; en su tratamiento, seguramente serán considerados los nuevos “terrores letrados” y las transformaciones efectivas que la literatura y sus procesos de producción y recepción hayan experimentado tras la masificación de la alfabetización y de la prensa, y tras la expansión de los medios electrónicos y de las tecnologías de la comunicación visual. Pero investigaciones como éstas no se alterarían demasiado si se diese por ocurrido y sabido el final histórico de la literatura, del mismo modo que se puede seguir estudiando la biografía de Carlomagno o la Guerra de la Triple Alianza. En relación con dilemas tales, los enfoques preferibles y sin dudas más interesantes están siempre en las investigaciones que demuestran al mismo tiempo reserva contra la simplificación de las consignas e inteligencia atenta a lo que en efecto ocurre con los problemas literarios y culturales. Un buen ejemplo, relativo a lo que la literatura podría llegar a ser tras *el fin de la literatura* está

en el libro de Reinaldo Laddaga sobre los procesos de escritura y arte colaborativos donde, sin adoptar generalizaciones históricamente temerarias, se exploran casos y tendencias en que la “obra” parece reemplazada por “*ecologías culturales*”. Otro buen ejemplo, relativo a lo que “literatura” ha sido desde hace unos pocos siglos y hasta el presente, se encuentra en uno de los libros de Jacques Rancière curiosamente menos leídos en el campo crítico latinoamericano, *La parole muette* (2005). Rancière propone considerar “literatura” al modo histórico de visibilidad de unas ciertas obras del arte de escribir, un modo histórico que produce la misma separación de esas ciertas obras y, en consecuencia, los discursos que teorizan la separación (sea que sacralicen o que desacralicen la creación literaria); de modo que “literatura” no es ni una cosa ni una creencia infundada, sino un proceso de prácticas atravesadas por una serie particular de contradicciones que a ojos de Rancière la vuelven productiva y cuya historicidad (es decir cuya materialidad sociocultural) sería insensato negar.

El segundo motivo es una obviedad institucional y profesional derivada del primer motivo: aun tras el prolongado desarrollo de los departamentos, congresos, revistas y líneas de investigación *post* en muchas universidades del mundo (y quizá sobre todo en las de los Estados Unidos), la compartimentación universitaria del saber sigue identificando “literatura” como una práctica acerca de la cual ciertos especialistas e instituciones saben, piensan y escriben algo que no es idéntico a lo que saben, piensan y escriben los historiadores, los antropólogos, los sociólogos, los comunicólogos. Nadie diría que Edward Said, que escribió libros sobre “orientalismo” e “imperialismo” –problemas a la vez epistemológicos, políticos, económicos, militares– dejó de ser principalmente un profesor de literatura inglesa. Del mismo modo, nadie tendría derecho a considerar insensato a un lego que se preguntara, digamos, por qué en ese congreso sobre “globalización”, sobre “estudios *queer*” o sobre “cuerpos migrantes”, los principales invitados y conferencistas son graduados en letras modernas que se doctoraron con tesis sobre Martí o Rulfo, y que publican o dirigen revistas académicas sobre literaturas andinas o sobre estudios borgeanos.

El tercer motivo deriva del anterior pero no es idéntico: parece además que fuera de las fronteras más estrechas de la corporación profesional, es decir para no pocos historiadores, antropólogos o filósofos, “literatura” sigue representando un problema, una experiencia o, por lo menos, un tipo de escritura que tiene mucho en común con la escritura filosófica, algo en común con las narratividades históricas o etnográficas, pero que es preferible no equiparar sin más a la escritura filosófica, historiográfica o antropológica. Algunas de las reflexiones críticas o teóricas más originales sobre literatura que produjo el pensamiento del último siglo y medio –profusamente citadas, por cierto, en investigaciones académicas sobre cultura– ni consideraron la posibilidad de que la inconsistencia de “literatura” como “objeto de estudio” (o su inexistencia, o su efimeridad) revistiese algún interés remotamente comparable al que presentaban la configuración irreductible de la experiencia de la multitud urbana en Baudelaire (Benjamin), las

formas de la risa y del cuerpo en Rabelais (Bajtin), la confluencia de la poesía de Hölderlin con el nacimiento de la clínica y la idea moderna de muerte (Foucault), el devenir menor en Kafka (Deleuze-Guattari), la presentificación imaginaria de los elementos en Lautréamont y Rimbaud (Bachelard), o la nominación sustractiva del acontecimiento en Mallarmé (Badiou).

En intervenciones como éstas hay para nosotros, además, un último motivo para seguir hablando de estudios literarios o de crítica literaria, un motivo que ya no es tanto una constatación como, más bien, una convicción teórica cuyos argumentos podrán ser considerados suficientes pero que se apoya asimismo en lo que nombraríamos como una forma irreductible de la experiencia. Tanto los argumentos como la testificación de esa experiencia están, una y otra vez, en los escritos de muy numerosos y diversos críticos, teóricos y filósofos de la literatura y del arte, aun de los más radicalmente desmistificadores: no sólo en Roland Barthes o en Maurice Blanchot sino también –y en tonos drásticos y precisos– en Raymond Williams o en Pierre Bourdieu. Por supuesto, no se trata de ninguna defensa o confinamiento en clase alguna de “especificidad”, mucho menos de la postulación de la literatura como “objeto de estudio”. Se trata más bien de advertir que ciertas prácticas que la civilización (si se quiere, la ideología) identifica como “arte” y “literatura” son algunos de los territorios en que sobreviene el acontecimiento (Badiou), emerge el puro presente de lo que en efecto se está viviendo (Williams), las determinaciones sociales se nos hacen aterradoras e insoportables por una mirada que –ajena a la responsabilidad– las suspende (Bourdieu), el recuerdo disruptivo e inasimilable corta el curso conservador, edificante y plano de la memoria (Benjamin). Incluso cuando, con un sólido impulso historicista o materialista, esos enfoques establecen cuándo, cómo y por quiénes fue que “literatura” resultó socialmente inventada, el punto de más intenso interés teórico siempre está en las consecuencias del invento: qué nos hace, qué *le* hace la literatura a la civilización que la inventó, a la cultura que arbitrariamente convino en darle lugar al nombrarla, o a la voluntad de dominio que la impuso.

Es posible no compartir en lo absoluto estos motivos. Nos parece errado pero intelectualmente honesto que quien crea que “literatura” es nada más que una objetivación acrítica que naturaliza y reproduce un *locus* ideológico, no sólo abogue por la disolución de los estudios literarios sino además insista en estudios antiliterarios y, sobre todo, en políticas epistemológicas, educativas y culturales capaces de suprimir de una vez por todas esa maquinación arbitraria (capaces de suprimir lo que antes llamé base empírica de los estudios literarios).

Por alguno o por varios de los motivos anteriores, la investigación en literatura sigue contando entre sus principales terrenos de desarrollo lo que llamamos *campo clásico*. Éste incluye las investigaciones culturales en que la literatura es el foco principal, sea que se combine o no con el estudio de otras prácticas. Al mismo tiempo, el *campo*

clásico puede visualizarse recurriendo al deslinde conocido entre problemas de poética y problemas de historia literaria. Finalmente, siempre se trama en algún dispositivo teórico-crítico que pone en juego tesis, categorías o perspectivas de procedencia disciplinaria muy diversa y las reorganiza en torno del problema literario de que se trate (la etapa en que se quiso que esto no fuese así –digamos, la era de la “literaturidad”– duró muy poco). Aunque pocas investigaciones particulares se mantienen en las fronteras de uno solo de los términos de esta taxonomía por lo demás bastante simple, nos referimos a distinciones que responden a las posibilidades del campo. Algunos ejemplos pueden mostrar esto.

Muchísimos críticos hemos suscripto, de diversas maneras, una tesis sobre la poesía que puede considerarse una teoría sobre el tema: la que dice que en principio la poesía pero en última instancia la misma poeticidad (o lo poético) es uno de los principales territorios culturales con registro transmisible donde se producen las perturbaciones y fugas más severas de la condición histórica moderna, es decir de la subjetividad o del “sujeto”. Por supuesto (y si la teoría, como creen tantos, es aceptable) se trata de **a)** un problema indudablemente literario, **b)** pero de ningún modo exclusivamente literario (“subjetividad” es un tema cuya investigación implica tomar en cuenta –incluso en algunos casos en carácter de fuentes primarias– escritos filosóficos, psicoanalíticos, históricos, antropológicos, etc.), **c)** que conlleva una conceptualización de “poesía” y “poeticidad”, es decir que debe estudiarse en términos de rasgos de una modalidad literaria característica vinculada a géneros literarios, y por lo tanto en términos de poética, **d)** un asunto cuya dimensión histórica explícita (el recorte en lo moderno) hace de él un problema de historia literaria.

Sin la restricción que introduce la noción de poesía o poeticidad, una tradición temática bien recortada sobre la que no deja de producirse bibliografía especializada la representan las investigaciones sobre figuras de autor, imágenes y autoimágenes de artistas, patrones y modelos históricos y textuales de subjetividad literaria: además de las tesis de Pierre Bourdieu o, por contraste, la de Harold Bloom (*La angustia*), el estudio sobre los “comienzos” de Edward Said, por ejemplo, incluye una teoría de la noción de “autor” o “escritor” que no ha perdido su vigencia; también algunos otros trabajos como los de Paul Benichou, Alain Viala, Cristophe Charle, entre tantos, se cuentan sin dudas en el estado de esa cuestión *clásica* que reúne aspectos de retórica y poética, de historia y sociología de la literatura y del arte, de historia de los intelectuales, filosofías de la subjetividad y psicoanálisis.

Tomemos un par de ejemplos aun más *clásicos*. “Realismo” es un tema que ha dado lugar a investigaciones focalizadas casi exclusivamente en problemas literarios, incluso si se tienen en cuenta sus conocidas implicaciones histórico-políticas; diríamos: las prácticas culturales que una investigación sobre “realismo” estudia son principalmente literarias, pero a veces se vinculan estrechamente con prácticas políticas, ideológicas y pedagógicas (desde Zola y el caso Dreyfus hasta el zhdanovismo y el realismo so-

cialista). A la vez, una investigación sobre este tema puede inclinarse por el estudio de la poética (rasgos retóricos, narratológicos e ideológicos del realismo literario) o, en cambio, por el estudio de la historia de las sucesivas obras, autores, escuelas, corrientes, programas o proyectos literarios “realistas”. Finalmente, es improbable que una investigación sobre “realismo” pueda prescindir de la tradición filosófica que la misma palabra nombra, un problema de ningún modo idéntico (un problema filosófico, no literario) pero estrechamente emparentado con el “realismo” literario.

“Vanguardia” es un tema del tipo de “realismo”: nombra un problema literario y artístico, pero también tiene precisas implicaciones políticas; puede estudiarse la vanguardia como poética o la historia de las escuelas de vanguardia; y, desde ya, una investigación centrada en vanguardia como problema literario no puede ignorar lo que la politología y la historiografía nos permiten saber de ella en su sentido político, porque la noción artística de vanguardia estuvo desde sus inicios estrechamente emparentada con las vanguardias políticas y sobre todo revolucionarias del siglo XX.

Por supuesto, el uso concreto de distinciones como éstas puede cuestionarse para problemas particulares. Por ejemplo, el argumento según el cual no es posible describir la poética del realismo literario prescindiendo de la historia de la palabra y de los debates históricos a que las poéticas realistas dieron lugar, es un argumento razonable, posiblemente verdadero, y forma parte además de las discusiones características del campo clásico.

Como puede verse en estos otros dos ejemplos, lo que llamamos campo clásico no adopta, según ya advertíamos, la ilusión de “especificidad”. “Realismo” es un problema literario, pero no es un problema exclusivamente literario: es central también en el ámbito de las artes plásticas y en el cine. El campo clásico de los estudios literarios incluye entre sus recorridos más intensos el estudio de la ficción, la ficcionalidad, la fictividad, porque ése es un conjunto de problemas que presenta característicamente la literatura; no obstante, como sabemos, de ningún modo se trata de un tema “específico” (en el sentido de, digamos, un rasgo de “literaturidad”), porque las ficciones y –más todavía– la ficcionalidad atraviesan muchas y muy diferentes prácticas culturales. Lo mismo puede decirse de problemas como la narratividad e incluso la poeticidad.

El campo clásico, entonces, cuenta también entre sus problemas típicos aquellos en que las prácticas literarias remiten a otras o se combinan con otras. En el estudio de problemas de género, por ejemplo, la literatura conduce con frecuencia a estudiar las prácticas culturales y los contextos pragmáticos de donde proceden sus materiales: el diario íntimo, el género epistolar, el testimonio, el panfleto político o ideológico, los hábitos y repertorios coloquiales, la crónica periodística o policial, el correo electrónico o el *chat*. Los parentescos de la poesía con la música, o las vinculaciones de la obra literaria de Saer con cierta pintura y con cierto cine, no son postulaciones de un modelo teórico, sino problemas que presenta la literatura y que para ser explicados o pensados *piden*, entre otras cosas, una teoría de las relaciones interartísticas. A veces los proble-

mas literarios se presentan como problemas relativos no sólo a los textos sino además y sobre todo a los sujetos productores o receptores de los textos; por ejemplo, el problema “literatura popular” conduce a quien lo investigue a construir una teoría situada de las subjetividades históricas modernas, a disponer de una historia fiable de los usos de “pueblo” y “popular”, etc.

Es importante notar que en los ejemplos que acabamos de emplear, el criterio es uno de los que orientó la organización de la segunda parte de este libro en títulos conjuntivos encabezado por “Literatura”. No se trata de lo que en algún momento la crítica de la crítica debatía en términos de paradigmas disciplinarios más o menos rectores, que proveían una “ciencia-piloto” (Altamirano), unos marcos teóricos y metodológicos probados en otros territorios: “literatura y psicoanálisis”, “marxismo y literatura”, “lingüística y literatura”; esas reuniones representaron una muy productiva intensificación de las imprescindibles conexiones de la crítica literaria con la filosofía y con el resto de los saberes sobre sociedad y cultura, pero formulaban y prescribían para esas conexiones un modo derivado y dependiente que ya casi nadie adopta. En cambio, lo que se coordina con “literatura” en los capítulos que siguen titula siempre una zona del campo clásico, sea que remita en principio a una práctica de investigación (“crítica textual”), sea a un campo de prácticas culturales y sociales que se presenta en la *base empírica*, es decir que resulta *observable* cuando se enfocan problemas literarios (“artes”, “enseñanza”, “testimonio”), y que a la vez cuenta con el *respaldo* de investigaciones *ejemplares* y de tradiciones críticas que nos interesan, entre otras cosas, por la libertad creativa y rigurosa de sus dimensiones teórica, filosófica, histórica, antropológica o psicoanalítica en unos u otros casos.

Así, lo que llamamos campo *clásico* tiene poco que ver con un ademán anti-actualista o con un dandysmo retrogresivo. Aunque pueda haber tradiciones, métodos, temas o teorías más próximos a la modalidad de investigación que llamamos “campo clásico”, la expresión no remite a una tradición académica, ni a unos métodos establecidos y probados hace más o menos cierto tiempo; es más bien un modo de identificación y construcción de temas-problema (antes que un sumario de temas) y un modo de vinculación de la investigación literaria con las teorías y con los saberes en general (antes que la adopción de una teoría).¹

Esos modos de trabajo se hallan próximos a una orientación teórico-metodológica respecto del problema del “corpus”, de su identificación y su construcción.

1. La atención sobre la problematicidad operante de las prácticas literarias, y la consiguiente cartografía de un territorio de investigaciones de tenor similar a lo que aquí llamamos “campo clásico” puede verse, creemos, en trabajos como el de Daniel Link, “Estudios culturales, literaturas comparadas y

análisis textual” (la primera versión es de 1999, la que citamos aquí de 2003), o en “Tres problemas para el comparatismo” de María Teresa Gramuglio. O, en términos de una crítica del culturalismo antiliterario de la academia de los noventa, “El bebé y el agua de la bañera” de Javier Lasarte Valcárcel.

2. El problema del corpus

Según el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia, “corpus” significa “conjunto lo más extenso y ordenado posible de datos o textos científicos, literarios, etc., que pueden servir de base a una investigación” (I, 557). La definición coincide con la que es posible encontrar en glosarios más especializados: “colección de testimonios (por ejemplo, las cantigas galaico-portuguesas), de obras jurídicas, filosóficas, literarias, etc.” (Marchese y Forradellas 80-81); “*the body (i.e. the bulk or all) of a writer’s work. [...] It may also denote a particular collection of texts, such as the corpus of Old English literature*” (Cuddon 181).

Por supuesto, como con todas las definiciones, los problemas comienzan y se multiplican desde que se las formula: ¿a qué clase de ordenamiento del “conjunto” se refiere la definición? ¿Ese orden es la condición para reconocer una “colección”? ¿Quién colecciona, y en base a qué criterios? ¿Cómo llegamos a una delimitación precisa del concepto de “obra de un escritor” o “literatura inglesa antigua” para saber entonces qué incluir en la colección titulada con esos rótulos?

No parece posible que investigación literaria alguna se libre de las disyuntivas que conlleva el problema del corpus.

2.1. La disyuntiva política

La primera disyuntiva consiste en decidir si el corpus es única o principalmente un dispositivo de dominio, un inevitable ejercicio de violencia simbólica por exclusión, o si es preferible pensarlo como un campo de batalla, un terreno material donde se libran luchas culturales: espacio donde resultan posibles el dominio y la resistencia, la subordinación y la insubordinación, el alineamiento y la subversión. Graciela Montaldo ha sintetizado las perspectivas críticas predominantes acerca del corpus cuando lo define como “el conjunto de textos que conforman lo que bajo el nombre de literatura una determinada época pone a circular de manera legítima, [...] aquella escritura permitida que ha pasado las pruebas de autorización de los agentes del campo intelectual”; según Montaldo, “en el *corpus*, que supone valores estéticos y morales, prestigio y saber, se incluyen los textos que es necesario leer y se excluyen los que ‘no se pueden leer’”; a su vez, la noción de corpus se conjuga con lo que se ha dado en llamar *canon*: el paradigma estético de una época que se arma con el corpus (Montaldo 73-74). Es posible prestar atención sólo a los enunciados precedentes o, en cambio, leer a la vez lo que nos dice la enunciación, es decir, notar allí la mirada crítica capaz de advertir las operaciones de exclusión de la que nos habla, y suponer que no se trata de una mirada del todo excepcional e infrecuente, exclusiva de un análisis experto. Como sabemos, la historia de la constitución misma de los *corpus* está atravesada por miradas de ese tenor: la disputa por los criterios de legitimación e incorporación es interna al *corpus* mismo no bien se lo analiza como proceso y no tanto como resultado definitivo de unas prácticas

que lo preceden. Recordemos algunos ejemplos obvios: Dickens en la literatura inglesa; Roberto Arlt u Osvaldo Lamborghini en la literatura argentina; el género novela en la literatura europea moderna (o aún más, *Don Quijote* en el interior del proyecto creador de Cervantes, quien consideraba menor ese libro y estaba convencido de que la obra que lo eternizaría sería la rápidamente olvidada *Trabajos de Persiles y Sigismunda*).

Si se adopta una perspectiva como ésta, conviene establecer algunos deslindes: en primer lugar, el carácter autocontradictorio y contencioso del corpus entendido como proceso se ofrece siempre como un tema histórico o sociocrítico de investigación. Un ejemplo muy preciso al respecto lo ofrece una investigación de María Teresa Gramuglio cuando desarrolla la idea de que la literatura “cultura” (o, tal vez mejor, la buena literatura) es una práctica atravesada por el conflicto y la lucha de significaciones, es decir que no es sólo un discurso de la dominación, el disciplinamiento y la normalización sino también, y a la vez, de los impulsos democratizadores, críticos y liberadores (esto es, una práctica nunca unilateral y siempre en disimetría también en relación con sus propias convenciones y dominantes); Gramuglio propone al respecto que, por lo tanto, la crítica literaria moderna, progresista e incluso liberal tiene una complejidad ideológica y política semejante a la de esa literatura de las elites; y aprovecha el caso de Hugo Wast, para plantear explícita y puntualmente una prueba a su favor en esta controversia, recordando con rigor erudito que el largo e inigualado éxito de público de las novelas sentimentales, reaccionarias y antisemitas de Wast mereció, entre otras cosas porque se le aplicó el criterio de “control de calidad” estética de la crítica culta, una severa y definitiva exclusión del canon: “habría que interrogar a fondo –advierte Gramuglio a la luz de este caso– la remanida afirmación, reforzada por la moda académica, de que el canon digitado por los sectores liberales dominantes silenció a los escritores que gozaban de aceptación popular” (“Un fenómeno editorial” 470).

En segundo lugar, es posible sostener que la contradicción no se da sólo entre un corpus y otro, entre una selección de obras y su adversaria, ni entre unas y otras obras dentro de un mismo corpus, sino sobre todo en el interior de cada poema, de cada novela, de cada estilo, de cada género; por ejemplo, toda la trayectoria crítica de Raymond Williams puede leerse como una revisión del corpus más o menos canónico de la literatura inglesa, revisión destinada a demostrar esta tesis del carácter internamente conflictivo, autocontradictorio, de la literatura en general y de la literatura de las elites en particular; Williams se cuenta entre los críticos que han tratado de demostrar que ningún texto ni práctica cultural es completa ni simplemente funcional a una posición dominante o autorizada, porque ningún sujeto social histórico y real podría serlo. De modo que si adoptamos una perspectiva como ésta, deberíamos esperar que todo corpus contenga a la vez su negación, que sepa de sí algo de lo que su propia voz ignora. Que las novelas de Jane Austen hayan ocupado el centro del corpus inglés, no significa que pueda hacerse con ellas sólo lo que previeron los agentes que las canonizaron y ninguna otra cosa sino eso; las novelas de Austen no desatan, por supuesto, cualquier

semiosis ni todos los efectos, pero desde ya que entre las semiosis y efectos que desatan se cuentan algunos bien ajenos a los ideologemas y criterios de legitimación, autorización y valoración dominantes.

En tercer lugar, miradas como la de Montaldo que acabamos de citar atestiguan que las investigaciones de la crítica también operan como intervenciones de deslegitimación, desautorización, *descoleción* y *recoleccionamiento* que abren nuevos procesos de formación de *corpora* (o más bien desvían el curso de los procesos en marcha). En América Latina contamos con algunas intervenciones drásticas de este tipo, como las de Ángel Rama en su momento, las de críticos como Antonio Cornejo Polar o Martin Lienhard, las de los llamados estudios subalternos latinoamericanos hacia mediados de los años de 1990. Esta clase de intervenciones académicas tienen sin dudas un efecto muy retardado y parcial en los *corpora* vinculados a las concepciones de la literatura de mayor alcance y pregnancia social, pero aun allí lo tienen. En el corpus literario escolar argentino, por ejemplo, algunas intervenciones críticas tuvieron efectos de largo plazo, como es el caso de la incorporación de relatos de Juan José Saer en los programas de literatura de la escuela secundaria; y eso aunque no haya que exagerar, ya que en esa incorporación también jugó un papel decisivo la empresa editorial que a principios de los años de 1990 decidió tomar a Saer y desplazarlo de la posición de escritor para unos pocos que había ocupado. En una dirección semejante, la historia cultural presenta períodos particularmente dinámicos y acelerados del proceso de transformación de los *corpora*, en que las legitimidades y valores cambian y hasta se subvierten: mientras, sin dudas, autorizaban sus acciones confirmando algunos criterios precedentes, en el Buenos Aires de los años de 1960 editores como Francisco Porrúa, Boris Spivacov o Jorge Álvarez introducían a paso acelerado una serie de cambios fuertes y de impacto prolongado en la relación *corpora*-cánones de la literatura argentina, que contaron con el apoyo activo de la llamada “nueva crítica”. Los recorridos desparejos de las firmas de ciertos escritores también atestiguan a veces esa dinámica procesual: hasta mediados de los años de 1980, proponer relatos de Rodolfo Walsh para las clases de literatura de la escuela media argentina significaba sin dudas desafiar los valores y criterios en que se basaba el corpus y romper las fronteras de lo incluido y lo excluido; unos diez o quince años después, en cambio, Walsh es casi un lugar común del canon escolar más transitado. No sería posible explicar los lugares que ocupan Manuel Puig y César Aira en el corpus y en el canon a nivel internacional sin las intervenciones *contracanónicas* o por lo menos *extra-canónicas* a su favor de parte de la crítica académica. En febrero de 2008, una adolescente se quejaba ante su madre en una librería del Gran Buenos Aires: “¡Me dijeron que era corta!”. Se refería a *Boquitas pintadas*, la novela de Manuel Puig, que la profesora de literatura de la escuela había encargado a sus estudiantes como *larga* lectura obligatoria de verano. La escena, por supuesto, hubiese sido no sólo imposible sino además inimaginable cuarenta años antes, cuando casi con la publicación misma de la novela algunos críticos que poco después se afianzarían como

firmas destacadas de los planteles académicos iniciaban la prolongada operación *contra*canónica de canonizar a Puig. Aún bien entrados los años 2000, la crispada disputa ideológica y estética a que condujo la consagración crítica de la obra de César Aira en el campo cultural argentino mantenía su capacidad para desatar energías confrontativas: en un corpus donde hacia mediados de los 80 sobresalían la tradición borgeana y la actualidad de firmas como las de Ricardo Piglia y Saer, que muchos críticos considerados “serios” celebrásemos la narrativa de Aira hizo que otros muchos sintiesen amenazados los valores modernistas y los criterios de calidad más indiscutibles por la emergencia de lo que veían como un pseudo-arte irresponsable, frívolo y hasta técnicamente torpe. Durante el último cuarto del siglo XX, el tinte comunicológico de las reformas educativas estatales, en parte de procedencia lingüística y sesgadas por un entusiasmo antiesteticista no desvinculado de intereses corporativos, condujo al menos en la Argentina a que junto con textos *convencionalmente* considerados literarios quedaran también incorporados a los programas, a los manuales y a las antologías para la clase de “lengua y literatura” discursos de presidentes y líderes sociales, fragmentos de historietas, canciones de estrellas de rock, textos publicitarios, géneros de escritura periodística, etc. Una posición crítica respecto de algunos momentos de esas reformas, sostiene que bajo argumentos intelectual o políticamente correctos, como el de una profiláctica desacralización de las otrora “bellas letras”, lo que se estaba propiciando en realidad era una incorporación de criterios funcionales a los nuevos mercados de la comunicación, adiestrando sujetos capaces de desenvolverse con eficacia en los circuitos de esos nuevos modos dominantes de intercambio mediante un nuevo corpus, funcional a las nuevas tecnologías de la dominación global. Como sea, lo cierto es que parece metodológicamente necesario no postular una vinculación necesaria entre descolección y resistencia, porque también es posible descanonizar para inventar nuevos modos de dominio. Este tipo de ejemplos y casos reviste una importancia particular, porque en efecto la educación a la vez literaria y ciudadana que los Estados nacionales planificaron y desplegaron entre fines del siglo XIX y mediados del siglo XX fue al mismo tiempo uno de los procesos de construcción de *corpora* con menos plasticidad y mayor eficacia legitimadora a mediano y largo plazo, y por lo mismo uno de los blancos preferidos de las intervenciones críticas que insistieron en desnaturalizar cánones y *corpora* como dispositivos de exclusión y dominación. Sea que celebremos, lamentemos o meramente tomemos nota de la declinación histórica de esas pedagogías nacionales, pareciera que tal declinación propicia al menos una perspectiva más apropiada para medir y caracterizar con mayor precisión los alcances de aquellas construcciones de corpus y canon. En los debates sobre canon que se acalararon en algunos circuitos académicos más o menos en torno de *El canon occidental* de Harold Bloom, sin dudas pudo haberse concedido a las operaciones de violencia simbólica de la cultura dominante una eficacia exagerada o demasiado extendida (“cultura *dominante*”, sin más, ya es una figura exagerada); en el modo efectivo, histórico y social, en que se desarrolló la

cultura, la construcción de *corpora* y cánones literarios pudo resultar menos poderosa de lo que suele postularse; es probable, en este sentido, que algunos críticos angloamericanos y latinoamericanos (o sus lectores) hayan proyectado la eficacia disciplinaria que cierta “alta cultura” literaria tuvo en la modelización de las competencias culturales de algunas *regiones* dominantes (o hasta en sus propias biografías intelectuales) al resto del planeta. Los términos a veces hasta maniqueos en que pudo darse el debate sobre el “canon” podían terminar casi en una inversión impugnatoria de la sacralización de las bellas letras que, por lo tanto, tomaba como un hecho tal sacralización y simplificaba así un proceso que pudo haber sido menos homogéneo y más contradictorio. En este sentido, puede ser históricamente erróneo suponer que –según cierta idea demasiado homogénea de la modernidad– la tan europea “educación estética del hombre” haya sido, con pareja consistencia, la regla de hierro de las formaciones culturales en general. Por lo mismo, no menos riesgoso resulta suponer para cualquier contexto que la *alta* literatura deba incluirse siempre y exclusivamente entre las funciones más sofisticadas y eficaces de dominación cultural.

De modo que el corpus, que se ofrece siempre a la investigación como un problema histórico (qué colección ordenaron determinados sujetos de un cierto pasado), además hace siempre del investigador un agente: de forma tácita o explícita, inadvertida o deliberada, el corpus provisorio de un proyecto o el corpus final de una investigación reproducen, confirman, discuten, modifican, reemplazan o subvierten alguno de los *corpora* legitimados, impuestos, adoptados o naturalizados por las concepciones culturales disponibles o por investigaciones precedentes.

2.2. La disyuntiva filosófico-epistemológica

Afirmar, como acabamos de hacer, que el corpus siempre ofrece a *la vez* una dimensión histórica y otra construida, es ya haber adoptado una perspectiva respecto de otra disyuntiva básica con que nos enfrenta el problema del corpus. La crítica puede construir *corpora* del todo nuevos, es decir por completo contruidos, pero esa construcción no altera *los hechos*: Josefina Ludmer puede ofrecernos muy buenos argumentos para incluir el cuento “Emma Zunz” en un corpus de “mujeres que matan en la literatura argentina”, pongamos por caso (355 y sigs.); mientras –no obstante– podemos seguir seguros de que ese relato formó parte desde su primera edición y hasta ahora del corpus “obra de Jorge Luis Borges”. El corpus construido puede incluso presentársenos como un descubrimiento histórico, haciéndonos advertir, supongamos, que “Emma Zunz” tiene mucho más en común con “La bolsa de huesos” de Eduardo Holmberg, *Saverio el cruel* de Arlt, *Boquitas pintadas* de Puig y *La prueba* de César Aira que con el resto del corpus de la narrativa de Borges; el descubrimiento no cambiará, sin embargo, una historia que no sería crítico echar al olvido (aun si nos provoca las peores antipatías

ideológicas), esto es que el corpus “obra de Borges” fue durante décadas un dispositivo que organizó creencias, lecturas, juicios críticos, escrituras, decisiones editoriales y pedagógicas, etc.

Hace mucho que cualquier postura factualista o empiricista fue definitivamente reemplazada por la creencia general de que toda postulación sobre *lo real* es una construcción; aun así, es muy infrecuente que el discurso crítico contemporáneo no mantenga cierto presupuesto *realista* (aquí, en el sentido filosófico del término), por más que se trate de un realismo que aprendió las lecciones de la filosofía del siglo XX y del giro lingüístico: las cosas siempre han de haber sucedido de alguna manera, y parece innecesariamente ahistórico que nuestras “construcciones” de *corpora*, aun cuando se presenten como preferibles con buenos argumentos, nieguen el carácter de *res factae* a los *corpora* precedentes. La disyuntiva epistemológica que debemos resolver, entonces, cada vez que enfrentamos el problema del corpus se abre con la pregunta acerca de si las aseveraciones del crítico (o sus interpretaciones, su subjetividad, su condición o su interés) *producen* el corpus, el texto, la práctica que se investiga: ¿meramente elegimos o hasta *inventamos* un corpus? ¿No hacemos más que construir *corpora* que jamás habían estado allí? ¿Cuánta resistencia, en cambio, ofrecen los restos de las prácticas a partir de cuyo examen soñamos con articular un corpus preferible? La cuestión central aquí reside en el carácter a la vez histórico-narrativo y productivo del corpus crítico: una investigación sobre literatura no puede equipararse a una pura intervención (por ejemplo, a una antología que invente un corpus en apariencia arbitrario, caprichoso o errático en sus criterios de selección, con el propósito de producir un cierto efecto de lectura no necesariamente previsible; hasta un corpus de investigación tiene algo de cadáver exquisito, es cierto, pero un cadáver exquisito no se compone para conocer algo sino más bien para producir y experimentar algo); a la vez, una investigación sobre literatura, incluso la más estrictamente histórica, no es sólo explicación de un momento del pasado sino que siempre tiene algo de intervención. Tomemos un ejemplo entre las construcciones clásicas de corpus histórico a que la crítica literaria ha estado siempre acostumbrada: “la literatura criollista” argentina del 900 en el estudio histórico-crítico de Adolfo Prieto. Resulta obvio que la “literatura criollista” no es una invención crítica de Prieto, sino un corpus construido, naturalizado y conceptualizado con esa fórmula durante el mismo período histórico en que circula y se lo discute y por los mismos sujetos que lo producen o lo comentan en público. A la vez, la advertencia de que, como otros cualesquiera, esos materiales no eran autoevidentes antes de que Prieto u otros los razonaran y los construyesen en un discurso crítico, puede sonar a perogrullada, es cierto, pero resulta necesaria porque este autor reconsidera los límites del corpus y de hecho los redefine. Lo que ni Prieto ni otro podría haber hecho de ningún modo, por más constructivista que sea el enfoque o la pretensión, es negar autenticidad a la facticidad del corpus criollista: aunque más no sea como invención infundada de ciertos sujetos del pasado, ese corpus tuvo lugar y se desplegó históricamente: *sucedio*; y nada de

eso depende en lo absoluto de un ejercicio de violencia epistemológica posterior que construya el acontecimiento y lo imponga con el propósito de ignorar otros sucesos o textos y, luego, suprimirlos para el presente-futuro.²

Tomando parte apenas en una discusión célebre de cuya comicidad se aprovecha, Jacques Derrida confesó haber olvidado al filólogo tradicional que protestaba contra el rescate indiscriminado de *escritos* de Nietzsche: “Terminarán por publicar sus notas de lavandería y desechos del género ‘he olvidado mi paraguas’” (95). Como se sabe, el caso muestra cuán dilemático resulta decidir sobre las fronteras de un corpus y cuán arbitrario puede resultar hacerlo. Sin embargo, parece que dudar de que esa frase y otras más o menos enigmáticas del estilo, fueron en efecto escritas por un tal Friedrich Nietzsche, el mismo que firmó *Así habló Zaratustra*, es menos probable y en todo caso plantea otro tipo de discusión (qué es la autografía) en la que cae cualquier título de la “obra”, cualquier obra. Por supuesto, el sobreentendido de que los escritos que llevan la misma firma conforman un “corpus” es también una construcción cultural, pero no han sido Derrida ni los otros filólogos nietzscheanos los arquitectos de esa construcción, que también formaba parte de las creencias de Nietzsche y orientaba sus prácticas, como la de autografiar y editar bajo su nombre propio. Aun en un caso como ése, parece que nadie pone en duda la facticidad del corpus (es decir el hecho de que Nietzsche y otros construyeron un determinado corpus según el criterio “autor”) por más que sus fronteras sigan sometidas a una discusión ríspida y casi crónica.

Así, adoptar “la curiosa noción de que ha habido un pasado material”, como ironizó alguien,³ implica, para el punto que nos interesa aquí, que la identificación de un corpus siempre debería ser en buena medida la identificación de ciertas acciones, dichos, prácticas, es decir, la descripción o la historia del modo en que fueron hechos los *hechos* literarios o culturales –el modo particular en que ciertos sujetos, y no cualesquiera, construyeron y lograron imponer, en un momento situable, cierto corpus–; que esos “hechos” sean de carácter no *natural*, simbólico, discursivo o ideológico, esto es que se trate siempre de construcciones de sujetos históricos, no autoriza a ficcionalizarlas como inauténticas o a negarles facticidad, ni a identificarlas con construcciones críticas del investigador que las toma como tema. Clifford Geertz sintetizó esta distinción, cuando caracterizó la labor del etnógrafo como una interpretación de interpretaciones: la disimetría inevitable entre una y las otras, entre la crítica y lo que se investiga, no se resuelve sin embargo en una autonomización de la primera (19-40). Al mismo tiempo,

2. Tomo el concepto de “facticidad” de Kosellek (271): aunque se trate de una “autenticidad que ha desaparecido” y que sólo podemos capturar mediante atribuciones lingüístico-ficcionales de autenticidad, la realidad de lo real sucedido está,

por supuesto, investida de auténtica facticidad. Es ficcional nuestra atribución de facticidad, no la facticidad para hablar de la cual sólo disponemos de ficciones.

3. Williams 218.

una fórmula como la de Geertz permite no hacerse cargo de los malentendidos que siempre introduce la distinción entre “sujeto” y “objeto”, porque define en cambio los términos como la práctica que una determinada subjetividad ejerce no sólo sobre sí misma sino principalmente sobre las prácticas de otras determinadas subjetividades. Discutiendo también cuestiones epistemológicas básicas de las ciencias sociales, en 1980 Paul Willis insistía en un enfoque similar: justamente para disponer de “corroboraciones” y no distorsionar “la evidencia”, era imprescindible advertir que en lugar de “objeto”, lo que estudiamos es un sujeto, “un sujeto real de investigación”; por lo tanto, el método propio de nuestra actividad consiste en una “relación entre sistemas cultural/ subjetivos”, una “interrelación de seres humanos, de códigos culturales y de formas” que produce conocimiento fiable en sus momentos de “crisis” y de “sorpresa”, es decir, cuando la interrelación pone al descubierto lo no compartido entre un código y otro, entre la subjetividad que investiga y la que es investigada (Willis 9-11). El historiador de la cultura Robert Darnton proponía lo mismo en la introducción a uno de sus libros de mayor circulación en el campo académico: “Cuando no podemos comprender un proverbio, un chiste, un rito o un poema, estamos detrás de la pista de algo importante. Al examinar un documento en sus partes más oscuras, podemos descubrir un extraño sistema de significados” (12). Para el problema del corpus la sugerencia nos aleja tanto de la simplificación empiricista como de un completo constructivismo: es la incongruencia entre presente y pasado –la “sorpresa” o la “crisis” de Willis–, es decir entre el corpus que preferiríamos y el corpus histórico que nos sale al encuentro, la que nos permite saber algo tanto del pasado como del presente.

En cada uno de los capítulos que siguen, se puede ver en términos menos generales y en campos de investigación diversos, de qué manera demarcar una temática o recortar un problema es siempre, a la vez, delimitar un corpus, abrir los bordes de otro y desplazarlo, o encontrar el criterio de caracterización de ciertos textos que permita *descubrir* un corpus.

Bibliografía citada

- Altamirano, Carlos.** "Proposiciones para una teoría social de la cultura". *Punto de vista* 11 (1981): 20-23.
- Badiou, Alain.** "El método de Mallarmé: sustracción y aislamiento". *Condiciones*. México: Siglo XXI, 2002. 97-120.
- Bakhtine, Mikhail.** *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au Moyen âge et sous la Renaissance*. Paris: Gallimard, 1985.
- Benichou, Paul.** *La coronación del escritor 1750-1830. Ensayo sobre el advenimiento de un poder espiritual laico en la Francia moderna*. México: FCE, 1981.
- Benjamin, Walter.** *Poesía y capitalismo. Iluminaciones II*. Madrid: Taurus, 1999.
- Bloom, Harold.** *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama, 1995.
- Bloom, Harold.** *La angustia de las influencias*. Caracas: Monte Avila, 1977.
- Bourdieu, Pierre.** *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: du Seuil, 1992.
- Cuddon, J. A.** *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*. London: Penguin Books, 1999.
- Charle, Christophe.** *Naissance des "intellectuels" 1880-1900*. Paris: Minuit, 1990.
- Darnton, Robert.** *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Deleuze, Gilles y Felix Guattari.** *Kafka. Por una literatura menor*. México: Era, 1978.
- Derrida, Jacques.** *Espolones. Los estilos de Nietzsche*. Valencia: Pretextos, 1981.
- Foucault, Michel.** *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. México: Siglo XXI, 1991.
- Geertz, Clifford.** "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992. 19-40.
- Gramuglio, María Teresa.** "Tres problemas para el comparatismo". *Orbis Tertius. Revista de Teoría y Crítica Literaria* 12. En: <http://163.10.30.203:8080/OrbisTertius/numeros/numero-12/2-gramuglio.pdf> (16/3/08).
- Gramuglio, María Teresa.** "Un fenómeno editorial: Hugo Wast". *El imperio realista*. María Teresa Gramuglio, directora. Buenos Aires: Emecé, 2002. 463-471.
- Kosellek, Reinhard.** *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Laddaga, Reinaldo.** *Estética de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2006.
- Lasarte Valcárcel, Javier.** "El bebé y el agua de la bañera o ¿aún contra la literatura? (in/comodidades de las nuevas agendas)". *Orbis Tertius. Revista de Teoría y Crítica Literaria* 12. En: <http://163.10.30.203:8080/OrbisTertius/numeros/numero-12/7-lasarte-valcarcel.pdf> (16/3/08).
- Link, Daniel.** "Estudios culturales, literaturas comparadas y análisis textual: por una pedagogía". *Cómo se lee y otras intervenciones críticas*. Buenos Aires: Norma, 2003. 31-40.
- Ludmer, Josefina.** *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires: Perfil Libros, 1999.
- Marchese, Angelo y Joaquín Forradellas.** *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel, 1986.
- Montaldo, Graciela.** *Teoría crítica, teoría cultural*. Caracas: Equinoccio-Ediciones de la Universidad Simón Bolívar, 2001.
- Rancière, Jacques.** *La parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature*. Paris: Hachette, 2005.
- Said, Edward.** *Beginnings: Intention and Method*. New York: Basic Books, 1975.

Viala, Alain. *Naissance de l'écrivain*. Paris: De Minuit, 1995.

Williams, Raymond. *La política del modernismo. Contra los nuevos conformistas*. Buenos Aires: Manantial, 1997.

Willis, Paul. "Notas sobre método". *Cuadernos de formación. Red Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar* 2, s/f, trad. Gabriela López ["Notes on Method". *Culture, Media, Language*. Stuart Hall, editor. London: Hutchinson, 1980. 88-95].

2. Literatura y culturas populares

Gloria Chicote

1. Descripción del campo

Es ampliamente sabido que en la Europa moderna la mirada hacia “lo popular” surge durante el Romanticismo como parte de una concepción clave que conecta la contemplación retrospectiva hacia la génesis del universo europeo, con la formación de prácticas culturales que se proyectan hasta nuestros días. Para los teóricos románticos, la historia literaria y las clasificaciones de los géneros constituyen la materia prima a través de la cual es posible acceder a la comprensión de la historia y es también el modo privilegiado de modelar el futuro. Por su inspiración metodológica, la historia literaria llega aún más lejos ya que encarna el espíritu de la historia (*Geistesgeschichte*), vinculado con el emergente nacionalismo alemán que formula su objeto de estudio como la búsqueda del “espíritu nacional”. En este sentido, los ideólogos románticos se consideraron a sí mismos como el eslabón final de un proceso de autonomización y legitimación de los productos literarios que se había iniciado en la Edad Media y, en tanto poseedores del lenguaje, asumieron la responsabilidad ante aquellos con quienes lo compartían: los miembros de la Nación. Este modelo fue concebido como un engranaje en el que cada manifestación literaria tenía una función y la literatura popular no escapó de esa maquinaria, ya que el concepto se adscribía a la construcción romántica de la historia literaria en el núcleo de la distinción entre *Naturpoesie* y *Kunstpoesie*.

A partir de entonces se intentó definir una serie denominada popular, caracterizada como oral, anónima y natural o primitiva, que se oponía a la literatura culta, escrita, de autor sobre la cual se había cimentado la cultura occidental desde la Antigüedad Clásica. Pero la precisión de la esencia (así como de la existencia) de lo popular no fue tarea menor en el debate planteado por las distintas corrientes teóricas que se sucedieron a partir del Romanticismo.

En el transcurso del siglo XX hemos asistido a la explosión multidireccional de los estudios dedicados a la cultura popular / tradicional. En primer lugar, la antropología (Boas, Malinowski) y el folklore (Propp, Dundes) aportaron esquemas válidos para llevar a cabo los procesos de identificación, recolección y posterior interpretación de las manifestaciones tradicionales; más tarde, diferentes corrientes lingüísticas, desde el estructuralismo (Jakobson, Mukarovsky) hasta la semiótica (Lotman), permitieron la consideración de los “artefectos” populares / tradicionales a partir de enfoques múltiples aplicables a distintas áreas de las ciencias sociales. Esta “otra” literatura devino un campo propicio que fue convertido prontamente en material de laboratorio de variadas perspectivas. La esencia lingüística de las documentaciones, sumada a su rica significación social, convirtió a los textos literarios en unidades fácilmente decodificables en sus diferentes niveles de articulación que funcionaron como modelo pasible de transportar a otras disciplinas. Entre todos los denominados géneros tradicionales (Dan Ben-Amos IX-XLV), las especies narrativas sirvieron especialmente a los enfoques interdisciplinarios debido a sus particularidades estructurales y su multiplicidad temática que permiten internarse en los arcanos del mito y el inconsciente colectivo (Segre). Pensemos, por ejemplo, en el desarrollo del pensamiento de Levi-Strauss, claramente relacionado con los estudios lingüísticos y literarios, que parte de la identificación de los elementos estructurantes del género narrativo.

En el contexto de los estudios hispánicos fue Ramón Menéndez Pidal quien se ocupó tempranamente y con exhaustividad de estos problemas. En el desarrollo de sus teorías sobre los orígenes de la épica medieval y el romancero, el designado “padre de la filología hispánica” diferenció dos grados diversos en la divulgación de un canto que denominó popular y tradicional respectivamente. En el marco de la teoría pidaliana, “popular” se refiere al canto o composición poética de un autor contemporáneo, conocido o anónimo, que es recibido por el público como moda reciente y que se propaga con bastante fidelidad, a través de pocas variantes, con conciencia de la autoría. El rótulo “tradicional” designa, en cambio, al canto considerado patrimonio colectivo, cuyo mérito es la antigüedad, canto de los padres y los abuelos, perteneciente a la comunidad que lo repite recreándolo con variantes, sin recordar el nombre del autor primigenio. Con esta distinción Menéndez Pidal intentó precisar el concepto ecléctico de lo popular que había transmitido el Romanticismo, tomando partido por lo tradicional como la genuina manifestación del pueblo:

Estos dos grados tan diversos se confunden bajo el único nombre de canción popular, término sumamente equívoco, causa de continuas confusiones y yerros, que equiparando lo popular simplemente vulgarizado, o hasta lo callejero del momento, se presta a muy falsas deducciones. (44)

La denominación “poesía popular” es considerada por Menéndez Pidal como una supervivencia romántica ya que, según sus postulados, toda poesía de autor, aunque popular, es arte en la medida en que es poesía individual que se opone a la poesía colectiva, tradicional. Por su parte, esta última también habría sido, en sus comienzos, poesía popular. El elemento diferenciador sería la antigüedad, el tiempo de vigencia en la transmisión oral y los sistemas de apropiación que determinaron que se olvidara el autor primigenio.

Si bien la distinción pidaliana fue clave para el estudio de la poesía popular hispánica y para sistematizar el abordaje del romancero, su género más representativo debido a la dispersión espacial y temporal de que fue objeto, más adelante se tornó necesario incorporar al debate las búsquedas de lo popular y la pretensión de hallar su autenticidad que impregnaron las diferentes aproximaciones teóricas a lo largo del siglo XX y continúan en la actualidad ofreciendo miradas en tensión desde disciplinas y posturas ideológicas disímiles.

Posiciones encontradas complejizaron la disputa sobre lo popular. Entre otros, cabe señalar: **a)** los recorridos de historiadores como Peter Burke, Carlos Ginsburg y Roger Chartier que retrotraen la interrogación sobre el tema a la génesis de la Europa moderna, en conexión con el concepto de clase social, la masificación de la lectura y los mecanismos de apropiación; **b)** el interés de los postulados de la filosofía política, desde Antonio Gramsci quien plantea la reflexión en términos de dominación, rescribiendo la dicotomía entre alta cultura y baja cultura con las categorías de clase dominante y clases subalternas, hasta los trazos de la polémica entre los representantes de la Escuela de Frankfurt, especialmente la visión condenatoria de Adorno a la masificación de la cultura y la relativa simpatía con que Benjamin analiza las modificaciones que se operan en el arte a partir del desarrollo de nuevas tecnologías; **c)** en una lista que no pretende ser exhaustiva, se añaden los análisis de antropólogos como C. Geertz, su definición de cultura desde una postura integradora dentro de la cual pueden describirse los fenómenos que la constituyen; Néstor García Canclini, a partir de su análisis detenido del proceso de encuentro de los estados con las masas promovido por las tecnologías comunicacionales y la dimensión teatral que está implicada en el proceso; **d)** semiólogos como Umberto Eco, en su caracterización de apocalípticos e integrados en cuanto a las posibilidades de recepción de la cultura de masas; y la visión de la cultura popular conectada con la parodia y el carnaval que propone Mijail Bajtin. Cada una de estas perspectivas intenta responder los interrogantes básicos referidos a dónde está el pueblo o cuál es el límite entre cultura letrada y cultura popular en una contienda que continúa en nuestros días y que persigue, al decir de Frederick Jameson, el difícil objetivo de definir los productos culturales que hacen felices a las masas. De acuerdo con lo planteado en la mayoría de estos textos, nos enfrentamos a la necesidad de una aproximación dialógica en el sentido de no dogmática, no academicista, en interacción permanente con su objeto, con las diversas disciplinas y con el contexto. Una aproximación en la que al deber ser,

que fue el punto de partida de los paradigmas modernos, le suceda un punto de mira que parta de lo dado para construir una propuesta superadora.

En este abanico de perspectivas teóricas, el concepto de literatura popular impresa se introduce con rasgos específicos, ya que en su misma formulación incorpora un nuevo factor al proceso de creación y difusión de los productos: la imprenta. Mientras que a partir de los postulados románticos la literatura popular estaba ligada a la difusión oral, la inclusión de formas impresas en este paradigma condujo a la necesidad de nuevas definiciones y precisiones del campo. Por esta razón, la literatura popular impresa siempre tuvo un tinte de hibridez, hasta de bastardía, que en ocasiones la marginó de uno y otro circuito. En este sentido podemos decir que existió por parte de los propios defensores de lo popular una gran reticencia a reconocer la disparidad de vías y posibilidades de creación de este fenómeno y los puntos de intersección entre lo popular y lo culto. Se puede incluso agregar que a veces la mitificación de lo popular fue también una forma sutil de marginación ya que, en la práctica, la distinción entre popular y tradicional nunca había sido tan clara como se pretendía. La literatura popular impresa da cuenta de un proceso complejo al que se incorpora la formación de un nuevo actor social, un público lector masivo y urbano, que constituirá el fluctuante concepto de pueblo que se va imponiendo en la historia de la modernidad a partir de la invención de la imprenta, con diferentes competencias en las capacidades de lectura y de escritura, en un sistema de difusión del saber que nos conduce a la cultura de masas.

La defensa a ultranza de Ramón Menéndez Pidal de las manifestaciones tradicionales ante las populares (246 y 438-9) se evidencia en sus postulados teóricos y en su metodología de encuesta y documentación, ya que sabemos por sus propias afirmaciones que dejó de documentar romances vulgares porque los consideraba producto de la “decadencia del género”. La misma concepción teórica primó en América en la primera mitad del siglo XX cuando desde las diferentes instituciones educativas desarrolladas en los jóvenes estados nacionales se propiciaba una construcción de la identidad basada en lo criollo-hispánico, que se localizaba en las comunidades rurales y que se erigía como salvaguarda de los “auténticos valores culturales” frente a la peligrosa invasión de costumbres, lenguas, hábitos foráneos que traía la masa inmigratoria procedente de Europa y las formas de vida preponderantemente urbanas que imponía la sociedad industrial.

En este punto de la presentación general del debate propongo tomar dos manifestaciones testigo de la literatura popular en español: el romancero y la literatura popular impresa. Esta selección que deja de lado otras múltiples representaciones de amplísimo desarrollo tales como la cuentística, la lírica tradicional o las formas teatrales, se propone ejemplificar el abordaje posible de un género con dimensión espacio-temporal de extensa tradición crítica en el ámbito hispánico, como lo es el romancero, y una práctica cultural que conecta la difusión oral con la escrita, como lo fue la literatura popular impresa.

1.1. Romancero

Constituye un intento estéril aprehender el romancero e inscribirlo en una tradición determinada, ya que a lo largo de la historia de la cultura –desde las primeras documentaciones medievales hasta sus contextualizaciones contemporáneas– se esfuma mimetizándose y metamorfoseándose en diferentes tradiciones poéticas.

Su génesis aún hoy está rodeada por un conjunto de incertidumbres. Sabemos que entre los siglos XII y XV en distintas y alejadas comunidades europeas surge un género épico lírico del cual el romancero es subsidiario. Pero también sabemos que el romancero se aparta de ese fenómeno sobre todo por las especificidades que lo conectan con la épica y la lírica tradicional hispánica y, una vez establecido como género autónomo, por haberse convertido en molde privilegiado tanto para el tratamiento de nuevos asuntos de actualidad, con función noticiera y propagandística, como para la recreación de temas de la historia sagrada, los derivados del universo clásico, o la adaptación de temas procedentes de la baladística europea, especialmente la francesa y la provenzal.

La presencia del romance en la literatura española, como así también la confusión de sus límites, se remite a los editores del siglo XVI, a quienes debemos la fijación escrita de los poemas orales y, paralelamente, la instauración de una tradición escrita de romances eruditos que, recogidos en el *Cancionero General* de Hernando del Castillo (Valencia, 1511), inician una veta romanceril cultivada en todas las épocas por poetas de lengua española hasta nuestros días, que comparte, en determinados momentos, el soporte precario ofrecido por los pliegos de cordel. A partir de entonces romances viejos, procedentes de la oralidad, romances nuevos, surgidos de la pluma de poetas letrados, y romances facticios, otorgan al romancero una falsa unidad que se transmite sin interrupción desde los editores antiguos hasta los eruditos modernos, e instalan una heterogeneidad intrínseca que dificultó los abordajes a pesar de los intentos de reconstrucción restringida que desde el siglo XIX emprendieron los filólogos alemanes, difundió Marcelino Menéndez Pelayo y continuaron sin rupturas las obras monumentales de Ramón Menéndez Pidal y Antonio Rodríguez Moñino. Posteriormente todo lo que se avanzó sobre el estudio del romancero en la segunda mitad del siglo XX, en relación directa con las teorías de la oralidad, no contribuyó a unir el objeto de estudio sino que produjo una gran brecha entre la denominada tradición antigua (siglos XVI-XVIII) y la tradición moderna (siglos XIX y XX).

Si buscamos un común denominador para esta diversidad formal y contenidística, quizás éste resida en la capacidad narrativa de estos poemas, por lo general octosílabos, para dar cuenta de la construcción identitaria de cada comunidad que los transmite en cuanto a sus concepciones religiosas, sus definiciones políticas o sus estructuras sociales focalizadas a su vez desde distintas perspectivas (la utilización política del género puede ejemplificarse confrontando las visiones proárabes o procristianas en los romances sobre la guerra de la Reconquista o la filiación política de los romances históricos referidos a la sucesión del trono de Castilla en el siglo XIV, y para dar un ejemplo

del siglo XX podemos pensar en la producción romancística que cantó los hechos de la Guerra Civil española tanto desde el bando republicano como desde el falangista). Los estudios sobre el “lenguaje” romancístico han puesto de manifiesto un funcionamiento de movilidad de significados y significantes a través de sus seis siglos de oralidad e intermitentes fijaciones textuales. Enunciados de modo sumamente estructurados debido a los límites que le imponen la medida del verso y la asonancia, los romances se expresan en textos ordenados, unificados y delimitados, con un agregado de cohesión y coherencia al mensaje que ha determinado su empleo constante para llevar a cabo narraciones (ya sean históricas o ficcionales), en diferentes procesos de divulgación de la cultura, en tanto funcionan como un horizonte de expectativas para los receptores y como modelo de composición para los emisores del mensaje. Asimismo, la concepción del romancero como un género abierto, capaz de recibir elementos de distintos tiempos, espacios y ámbitos, junto con la capacidad de ser abordado por una pluralidad de saberes, desde la historiografía medieval y renacentista hasta la antropología cultural, la semiótica, la musicología comparada y la sociología rural, determinan la variada procedencia de los estudios y contribuyen a engrosar tanto el volumen como la eclecticidad del acervo crítico. Esta pluralidad de enfoques es “pertinente a la cabal comprensión de unos poemas que distan mucho de la sencillez que en ocasiones se les atribuyó” (Cid, “El romancero” 5).

En el transcurso del siglo XX, el acercamiento historicista a los temas romancísticos ha dado importantes resultados en relación con el esclarecimiento de *loci* épicos y cronísticos. El *Romancero Hispánico* de Menéndez Pidal fue seguido en idéntica sintonía por estudios de Giuseppe Di Stefano, Samuel Armistead y Diego Catalán entre otros. Pero la verdadera revolución romancística del siglo XX fue sin lugar a dudas el descubrimiento de la tradición oral de España y América. La propuesta de recolección de poemas orales iniciada con el siglo XX en el ya casi legendario encuentro de María Goyri y Ramón Menéndez Pidal con la lavandera del Duero que les canta durante su luna de miel el romance de la “Muerte del Príncipe Don Juan”, dio lugar a la documentación de un número inesperado de temas y versiones cuya existencia misma fue condicionando los intereses teóricos y los lineamientos metodológicos de la crítica posterior. El carácter masivo de los nuevos materiales documentados condujo a varios replanteos. Se incorporaron las coordenadas geográficas y tipológicas, como así también los fenómenos de cambio y variación que mostraron resultados altamente productivos en la aplicación de abordajes narratológicos y semióticos y se accedió a la construcción de una poética del romancero. Mientras que hasta 1970 el lema era publicar todo para conjurar la agonía del género debido a los avances tecnológicos, a fines del siglo XX la consigna pasó a ser documentar todo pero publicar lo relevante, lo que representa algún aporte a la tradición en su conjunto.

Diego Catalán renovó sustancialmente el estudio del romancero hispánico al establecer la independencia del romancero oral moderno con respecto a sus congéneres

medievales y renacentistas, apartándose de la concepción filológico-historicista de Menéndez Pidal, quien nunca dejó de considerar la tradición moderna como el fluir siempre renovado que le proporcionaba elementos de comparación con los textos antiguos al servicio de la constatación de sus teorías y no como un fenómeno en sí misma. Ya en los 70, Catalán señaló “la conveniencia, si no la necesidad, de estudiar de forma autónoma, en la sincronía de los siglos XIX y XX el ‘Romancero tradicional moderno’ y no ver en él simplemente una supervivencia anacrónica de una poesía perteneciente a otros tiempos” (*Arte poética* I, xxiv). Esta afirmación lo condujo a desviarse de la concepción pidaliana y exponer la especificidad de esa tradición a partir de la descripción de su funcionamiento y la abstracción teórica consecuente:

de ahí que me parezca imprescindible, replantear hoy, en un metalenguaje atento a las preocupaciones de la crítica, [...], la noción pidaliana de “tradicionalidad” y de esta forma recuperar para los lectores desinteresados en la erudición “filológica” de fines del siglo pasado y de la primera mitad de este, ideas de actualidad innegable y de permanente interés. (*Arte poética* I, 161)

En la construcción teórica llevada a cabo tuvo fundamental importancia el señalamiento de la influencia determinante que tiene el contexto en la actualización de los romances orales, el condicionamiento ideológico que el universo referencial ejerce sobre los textos en los distintos niveles de articulación del mensaje romancístico que desde una primera impronta semiótico-estructural Catalán (*Catálogo General*) denominó discurso, intriga, fábula y modelos actanciales. El aporte fundamental de este enfoque consistió en la integración de los modelos descriptivos a los comportamientos sociales y los procesos culturales en los que los romances se producen.

Casi un siglo después, refiriéndose a la imposibilidad de abarcar al romancero panhispánico en su conjunto, Catalán afirma en su introducción a la *Silva* de Jesús Antonio Cid:

Mi fracaso, nuestro fracaso, se debe a la riqueza creadora de la tradición oral, que ha multiplicado a nuestra vista el corpus poético de los pueblos hispanos de una forma que nunca pudieron prever los descubridores del romancero de tradición oral. (15)

El estudio del romancero llegó al fin del siglo XX con elocuentes signos de vitalidad, pero también con algunos síntomas de disgregación preocupantes. Estamos en un punto en el que parecería que ya todo ha sido dicho, tanto sobre la tradición antigua como sobre la tradición oral moderna.

Entre 1970 y 1990 las actas de cuatro coloquios internacionales dieron a conocer el quehacer de especialistas de todas las latitudes y aparecieron simultáneamente bibliografías actualizadas de las diferentes áreas y campos de interés (cabe destacar los esfuerzos reiterados de sistematización realizados por Samuel Armistead y Antonio Sánchez Romeralo). La magnitud de la obra publicada determinó que tengamos la

impresión de que la bibliografía referida al romancero, cada vez más amplia y diversa, se convierte en inabarcable y por momentos resulta además reiterativa. La gestación de un monstruo bibliográfico de difícil manejo en el que la calidad no siempre está en relación directa con la excelencia de los aportes, determinó el fomento de una perspectiva crítica panhispánica. Frente a la profusión bibliográfica se realizan llamamientos a que es tiempo de unificar esfuerzos y replantearse algunas líneas de trabajo en lo referente a las colecciones de romances en la tradición oral moderna: una política más estricta que tenga en cuenta la consideración global del romancero y un compromiso de actualización constante que evite la superposición de enfoques y contenidos, a la vez que criterios comarcanos y falsos localismos. En la actualidad ha sido abandonado el proyecto de la edición organizada y global de los *corpora* textuales debido a las dimensiones que han adquirido, pero, contrariamente a lo esperable, no se han explotado todavía las posibilidades de ediciones electrónicas y portales en la web que harían factible la incorporación conjunta de miles de versiones.

A la profusión de materiales peninsulares y sefardíes se contraponen la ausencia de aportaciones globales provenientes de América, donde trabajos antiguos permiten adivinar la existencia del género (González, *El romancero*).

Entre las deficiencias también se hace hincapié en la necesidad de emprender el estudio sistemático de subgéneros de elaboración moderna poco atendidos como el romancero vulgar de difusión impresa que se incorporó a la tradición oral como resultado de la divulgación de pliegos sueltos y de cordel difundidos en medios populares por la actividad de rapsodas ciegos, desde la segunda mitad del siglo XVI hasta los principios del siglo XX. Los estudios recientes enfatizan la importancia creciente de los mismos, cada vez más documentados en la tradición oral moderna y definidos como mercancía cultural industrializada, elaborada a través de una nueva tecnología, la imprenta, y destinada a ser consumida por las nuevas masas de lectores que produce la modernidad.

La trascendencia espacial y temporal del romancero lleva inevitablemente a la parcialización de su estudio, ya sea de los subgéneros señalados, de subtradiciones hasta ahora poco conocidas, entre ellas la americana o la portuguesa, o la consideración de colecciones como unidades de análisis, tanto las reunidas por los colectores antiguos en los diferentes cancioneros, como las efectuadas por especialistas de los siglos XIX y XX, que iluminan acerca del modo de pensar el género en distintos momentos de su historia. Pero paradójicamente, la inevitable fragmentación debe inscribirse siempre en una visión panhispánica, contribuyendo a aportar piezas que permitan construir el mosaico del género en sus dimensiones diacrónica y sincrónica. Por otra parte, nos enfrentamos a una escasa supervivencia y refuncionalidad del género en el siglo XXI, modificado además por la influencia, ya contundente, inevitable, omnipresente, de la cultura de masas que da lugar a nuevos modos de fijación en la industria discográfica y los *video clips*.

Como correlato de lo enunciado hasta aquí, considero que se torna imprescindible en todo estudio sobre romancero la presencia implícita de una visión de conjunto del fenómeno que incluya:

a) La inserción del género en el contexto panhispánico desde su génesis medieval hasta las manifestaciones de la tradición oral contemporánea que evite falsas adscripciones nacionalistas o comarcanas de los textos.

b) Un estado actual de los estudios críticos sobre el tema en el ámbito nacional e internacional que ponga de manifiesto las áreas de vacancia y los vacíos bibliográficos.

c) La elección de un corpus suficientemente representativo de una tradición en un corte diacrónico o una delimitación geográfica.

d) Una aproximación a la problemática de la tradición oral a fines del siglo XX, en la que circunstancias sociales específicas determinaron un cambio radical en la transmisión de productos culturales.

1.2. Poesía popular impresa

El ámbito hispanohablante se presta especialmente para ilustrar la transformación operada en las prácticas culturales, en la medida en que cuenta con un género de literatura popular impresa de surgimiento muy temprano que llega prácticamente hasta el presente en todo el territorio de difusión lingüística del español: los pliegos sueltos y sus continuadores, los folletos y folletines. En un lúcido análisis, Catalán inserta al pliego suelto en la historia de la cultura impresa en los siguientes términos:

El pliego suelto es el resultado del descubrimiento, por parte de impresores y libreros de que el verdadero negocio de las prensas no estaba (como creyó Gutenberg) en la reproducción de grandes códices para un público internacional minoritario, sino en la difusión dentro de un ámbito lingüístico nacional de un sinfín de textos baratos. Los ciegos vendedores de pliegos sueltos constituyen el último paso en el esfuerzo de ampliar más y más las fronteras del mercado de la letra impresa, pues supone el intento de vendérsela incluso a los no alfabetizados. (*Arte poética* I, 163)

La historia del pliego suelto castellano comienza, tal como señala Víctor Infantes, con la publicación en Zamora en 1482 del *Regimiento de príncipes* de Gómez Manrique, quizás como casualidad editorial porque la obrilla no daba para más extensión tipográfica. Sin embargo, a comienzos del siglo XVI, este modelo editorial empezó a producirse en cantidades hasta constituirse en uno de los *best seller* de la cultura literaria española. Las cifras que consigna Infantes nos proporcionan una imagen aproximada del fenómeno: 15 pliegos para el período incunable, 1.600 para el siglo XVI, 2.800 referencias para el siglo XVII y 2.000 para el siglo XVIII, suman un conjunto de alrededor de 7.000 citas que, en una media de mil ejemplares por tirada, resulta unos 7.000.000 de pliegos sueltos en castellano. Estos “impresos de larga circulación”

se caracterizan por poseer un modelo de constitución tipográfica concreto, de abrumadora producción y extenso conocimiento lector. De este modo se unen literatura e imprenta para conformar un producto editorial que apenas sufrió modificaciones a través de los siglos, dando como resultado una creación literaria destinada a fines comerciales que perduró a partir de la existencia de tres factores constitutivos: **1)** una extensa nómina de autores exclusivos de esta modalidad dedicados a crear obras para ser editadas en pliegos; **2)** una serie de impresores y editores interesados en la producción de esta literatura; **3)** un grupo de lectores cada vez más numerosos que la consumían, cuya tipología aún nos es indefinida.

Llegados al siglo XIX, el ámbito hispánico proporciona un paisaje multiforme. España ofrece un escenario particular para este tipo de producción literaria, en un contexto de muy lentos progresos de la cultura escrita, con bajos efectos de educación y urbanización, en el que coexisten formas más bien arcaicas y tal vez mayoritarias de la cultura oral, visual y audiovisual, y manifestaciones de una incipiente industria cultural, que emergen como prácticas peculiares de apropiación de la literatura que hace el pueblo. Estas prácticas no son consideradas neutras sino que, al igual que otros bienes simbólicos, fueron objeto de tensiones y luchas sociales para su clasificación, jerarquización, consagración o descalificación. Jean François Botrel define el campo de la literatura popular impresa en España, destacando las modalidades instrumentales de esa apropiación, la utilización de prácticas propias de la oralidad, tales como la memorización y la vocalización socializada de los textos escritos ante una audiencia con alto porcentaje de analfabetismo y la lectura no tipográfica. En cuanto a las dimensiones sociales de la apropiación debe ser señalado que se imponen modos de difusión alternativos (kioscos, casetas, ciegos vendedores, también la feria, el teatro y el café se convierten en espacios de comercialización), en una operación en la que se produce el olvido del autor y de la propiedad intelectual. En cuanto a los temas y géneros discursivos que se difunden se evidencia una ampliación en el concepto de literatura en el que se incluyen pronósticos de los calendarios, noticias de actualidad (un folleto se titula: "Guerra de Cuba, visión del soldado raso"), junto con obras destinadas a ejercer influencia en el debate de las reivindicaciones sociales que se dirimían en la época (por ejemplo el cuento "El reloj de las ocho horas", destinado al público obrero que luchaba por los límites de su jornada laboral). Esta literatura se caracteriza por tener anclaje en una realidad diferente de la realidad textual, actuar como modelo de situaciones vitales y propiciar no solamente una lectura condicionada estéticamente sino también éticamente. En el caso de España, el producto es un conglomerado de textos dirigidos a diferentes segmentos de los nuevos receptores que conducen al planteo de cómo debe entenderse esta literatura, a quiénes y cómo interpela y si se la puede considerar como una unidad.

América, a su vez, ofrece especificidades que cabe destacar. A continuación aludo en forma general a los géneros que se desarrollaron en el ámbito de la América hispana, para concluir con el fenómeno argentino. De este lado del océano, si bien la

llegada de cancionerillos, pliegos sueltos y romanceros está documentada desde el siglo XVI, hacia fines del siglo XIX la cambiante sociedad iberoamericana ofrece índices atractivos en el fenómeno de la literatura popular, resignificando el poder de difusión que tenía en España y adoptando las especificidades de una subliteratura, infraliteratura o paraliteratura, tal como se la denominó en diferentes ocasiones, producida y mercantilizada desde los centros urbanos para ser adquirida por las clases populares. En un juego de tensiones, la literatura popular impresa se construye en América al igual que otros productos de consumo masivo, como el resultado de una estética impuesta por los responsables de la difusión cultural, a la que a su vez ingresan las preferencias (reales o supuestas) del público receptor, mientras que paralelamente en los distintos países iberoamericanos es posible delinear itinerarios diferenciados de la poesía popular impresa con improntas nacionales y regionales. En Brasil adquiere la forma de la denominada literatura de cordel, la cual por sus múltiples temas y expresiva forma de composición poética se viene proyectando como una de las más significativas producciones literarias populares del siglo XX. Riquísima literatura con más de 14000 títulos, ofrece una variedad temática que va desde su conexión con los problemas de la actualidad hasta la conservación y transmisión de narrativas inspiradas en la Edad Media europea y en el imaginario tradicional (Fechini Borges), en manifestaciones en las que conviven las capas antiguas mencionadas, superpuestas con productos de la cultura de masas postmoderna.

En México se desarrolla el corrido, definido por Vicente Mendoza como:

género de muchos alcances y larga trayectoria, que con el tiempo será uno de los más firmes soportes de la literatura genuinamente mexicana, conservado por medio de hojas sueltas impresas en casas editoriales de modesta apariencia y transmitido por boca del vulgo, ha alcanzado una dispersión geográfica que [...] llega a Estados Unidos, en donde se encuentra vivo como manifestación cultural de origen hispánico, pero ha dado lugar a la creación y derivación de nuevos tipos que muestran ya lineamientos locales. (*El corrido* 37)

El corrido transmitido en cancioneros populares, hojas sueltas impresas, papeles multicolores de bajo precio, desde fines del siglo XIX, constituyó una materia de intenso consumo para las multitudes iletradas que recurrían a ellos como fuente informativa de las rebeliones del último cuarto del siglo XIX, las distintas fases de la Revolución, y, a partir de 1930, como intérprete de cambios sociales y políticos, en la actualidad derivado en el fenómeno mediático del narcocorrido.

La presencia de la poesía popular impresa como una subliteratura de amplio alcance fue documentada en Chile por el filólogo alemán Rodolfo Lenz, quien estudió estos textos con una motivación lingüística y se convirtió en coleccionista de hojas sueltas que actualmente se conservan en la Biblioteca Nacional de Santiago, institución que recientemente publicó una serie de reproducciones facsimilares entre las que se destaca

la titulada *Lira popular siglo XIX* en tarjetas de cartulina que vuelven a editar dichas hojas con sus respectivas ilustraciones con títulos como “Gran incendio en Guayaquil, más de 80 millones de pérdidas y cinco monjas quemadas” o “La colona muerta de treinta puñaladas”. Según la detenida descripción del fenómeno que realiza Lenz, las hojas sueltas incluían varios poemas diferentes que alternaban temas de actualidad sensacionalista con versos de amor, contrapuntos y demás géneros de la poesía elevada; en el espacio sobrante a veces se agregaba alguna cueca o tonada.

Por último, el mercado editorial argentino no estuvo al margen de este proceso de difusión cultural; por el contrario, fue uno de los más activos en coincidencia con las rápidas transformaciones europeizantes que se operaron en nuestro país entre las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX.

La colección denominada “Biblioteca criolla”, reunida por Robert Lehmann-Nitsche, documenta exhaustivamente esta nueva modalidad de difusión impresa, constituida por cuadernillos de pequeño formato, folletos que recogen géneros, registros y temas de diversa procedencia. Por una parte, se incluyen textos que representan la vertiente literaria del criollismo populista y, por otra, se difunden contenidos vigentes en Europa, que dan cuenta de prácticas culturales, de conflictos clasistas, y que, impregnados de la cotidianeidad de su contexto de producción, buscan un lugar en el sistema desde el cual elevar su voz. Este corpus constituye en la actualidad un valiosísimo archivo documental tanto para caracterizar prácticas poéticas y musicales, como para estudiar la relación entre formas escriturales no institucionales y establecer sus conexiones con la literatura canónica, sobre la cual ejercen influencia y son a la vez sus cristalizaciones. Actualmente el archivo se conserva en el Instituto Iberoamericano de Berlín, que fuera creado en 1930, con un fondo bibliográfico inicial producto de la donación de una biblioteca de 82.000 volúmenes que hizo el erudito argentino Ernesto Quesada al estado prusiano.

Si bien el libro en tanto objeto continuó siendo la unidad vertebradora de la cultura letrada, la prensa periódica constituyó la principal fuente de material informativo del nuevo público lector que además se convirtió en receptor de un sistema literario con características modificadas: el libro en este circuito se transforma en un objeto impreso de factura descuidada, la novela es folletín, el poema lírico, cancionero de circunstancias, y el drama, representación circense. Decenas de títulos de este tipo y un impresionante número de ejemplares difícil de determinar, buscaron (e impusieron) nuevas modalidades de difusión, ya que los folletos excedieron el ámbito tradicional de las librerías para circular entre vendedores ambulantes, en quioscos, tabaquerías, salas de lustrar y lugares de esparcimiento a los que acudía el lector masivo. Para este nuevo público el acceso a la escritura se concibió como la única vía posible de insertarse en el sistema con el propósito de mimetizarlo y, más aún, con la intención de subvertirlo.

Las nuevas prácticas de consumo de literatura popular impresa conectaron el mundo rural con el urbano y jugaron un rol fundamental en la inserción del inmigrante (80%

italianos y españoles), con el consecuente desplazamiento de la población nativa que dio lugar, simultáneamente, a la necesidad de argentinizar la identidad de los nuevos actores, ante quienes la literatura popular impresa se erige como la expresión privilegiada para acuñar y difundir el caudal expresivo del criollismo, con una abundancia de signos que llega a la saturación y que fija una galería de tipos que salen del papel para incorporarse a la fluencia de la vida cotidiana e impregnan los gestos y actitudes de la conducta colectiva. A pesar de que Lehmann-Nitsche denomina a esta colección “Biblioteca criolla”, sólo parcialmente (alrededor de un 50%) está dedicada a manifestaciones del criollismo, mientras que el resto recoge textos de diversa procedencia, desde noticias de actualidad europea, manifiestos y catecismos de carácter heterogéneo, artes adivinatorias, hasta composiciones que ponen de relieve el diálogo establecido con la cultura letrada y permiten acceder a la formación identitaria de la nueva masa poblacional. En todos los casos se trata de temas de origen extranjero pero con pie de imprenta en Buenos Aires, hecho que permite preguntarse si fueron publicadas en Buenos Aires o en Europa para ser vendidos aquí (Chicote).

El recorrido precedente permite constatar que entre el último cuarto del siglo XIX y el primero del siglo XX la literatura popular impresa que había aparecido muy tempranamente en el mundo hispánico adquiere un espacio privilegiado como vehículo de expresión de los cambios político-sociales en desarrollo. En la medida en que este ámbito literario híbrido se expande de uno y otro lado del Atlántico, se evidencian nuevas prácticas culturales tales como la ampliación del ámbito de lectura, la constitución de los centros urbanos en focos de irradiación, la aparición de circuitos de comercialización antes inexistentes y la inclusión de estos nuevos artículos de consumo en la economía del mercado. Desde esta perspectiva, el estudio de las manifestaciones de literatura popular impresa nos conduce ineludiblemente a su inclusión en la naciente cultura de masas, en tanto prefiguraciones de los medios de comunicación de tecnología audiovisual que se impondrán definitivamente en la segunda mitad del siglo XX. El estudio sistemático de esta subliteratura constituye aún una tarea por realizar.

2. Reseña de dos casos ejemplares

A continuación reseñamos dos textos paradigmáticos de la tradición crítica enunciada: el *Catálogo General del Romancero*, en tanto modelo descriptivo de un género oral, y el libro de Adolfo Prieto, en tanto análisis exhaustivo de las posibilidades de interpretación contextual de una colección de literatura popular impresa.

2.1. Catalán, Diego y otros. CGR; *Catálogo General del Romancero*. Madrid: Cátedra Seminario Menéndez Pidal, 1982-84, 3 vols.

El proyecto más ambicioso del Seminario Menéndez Pidal, es, sin duda, el *CGR* que intenta ser la descripción detallada de “los romances conservados en época moderna por la tradición oral de los pueblos hispánicos [...], en todas las versiones conocidas, (editadas o inéditas accesibles)” (*CGR*, 1a, 17). El *CGR* reúne todos los romances documentados en un corte sincrónico en el mundo panhispánico, y estos poemas están presentados en el catálogo clasificados por medios electrónicos, en diferentes campos que facilitan la consulta de estudiosos de disciplinas diversas, como la crítica literaria, el folklore, la narratología, la sociología o la semiótica.

La obra, que se halla todavía en publicación, representa el primer intento de sistematizar los numerosos materiales de romances orales panhispánicos existentes, en torno a un criterio coherente, enunciado con extremo rigor metodológico, que puede ser utilizado desde diferentes ópticas de estudio y que por su estructura, siempre permanece abierto a nuevas documentaciones.

En segundo término es importante destacar la modificación radical que se produce en este libro en cuanto a la concepción del objeto de estudio: el romance se considera fundamentalmente como una estructura narrativa abierta, como “segmentos estructurados de discurso que imitan la vida real para representar, fragmentaria y simplificada-mente, los sistemas sociales, económicos e ideológicos del referente y someterlos así, indirectamente, a reflexión crítica” (*CGR*, 1a, 19). Tal como se enuncia en esta definición por primera vez el poema narrativo tradicional es entendido a partir del proceso de comunicación que implica; términos como “discurso”, “re-presentar”, “referente” nos inter-nan en un ámbito que hasta el momento no había sido suficientemente observado.

El romance-versión, o sea el poema tradicional entendido en cada una de sus actualizaciones, y no como un tipo abstracto, es una estructura móvil de significantes y significados que se modifican, y solamente en ese movimiento puede fijarse para su estudio. Al igual que la lengua que le sirve de soporte natural, el romance es un elemento dinámico, pero sus movimientos no son azarosos, sino que responden a una gramática con reglas propias que los hablantes naturales del romancero poseen internalizadas y en cambio, nosotros, los estudiosos, debemos descifrar.

Los poemas tradicionales se presentan en una multiplicidad de variantes expresivas, cuya confrontación nos permite identificar, en otros niveles de organización de la estructura, invariantes semánticas. Para comprender el sentido de variante e invariante el *CGR* fija dos niveles de articulación del mensaje romancístico: el nivel de la intriga y el nivel del discurso.

Cada romance-versión cantado o recitado por sus portadores naturales está representado por un discurso que re-actualiza una intriga. En el nivel de la intriga distinguimos motivos básicos narrativos que se articulan en secuencias, dando coherencia a la historia narrada. Pero estos motivos tienen vida independientemente de la intriga y pueden pasar de un poema a otro. Estos segmentos de intriga son las unidades narrati-

vas mínimas que preexisten a su utilización en una determinada cadena sintagmática, y forman parte de la organización paradigmática de lo que denominaremos “lenguaje romancero”. Algunos ejemplos de motivos que aparecen con formas discursivas diferentes en distintas intrigas son: el sueño présago, el *locus amoenus*, la anagnórisis, etc.

El discurso se define como el significante de la intriga, está articulado prosódicamente a través de una estructura métrica y, dramáticamente, reactualiza el transcurrir del tiempo. La articulación prosódica del romance se realiza mediante la presencia de versos, o hemistiquios (si se considera como unidad sintáctica al verso largo) octosilábicos generalmente, que son verbalizaciones diferentes en un determinado número de versos y hemistiquios tipo, invariantes. La re-actualización dramática de la intriga se lleva a cabo a través de fórmulas de discurso. Éstas son expresiones figurativas que además de aportar una información literal en el desarrollo de la intriga, ayudan a la visualización de la acción, y agregan una significación esencial, que Catalán llama “lexicalizada”. Las fórmulas, debido a su valor figurativo tampoco tienen fijación verbal: versos muy diferentes pueden remitir a una misma fórmula tipo en el nivel de las oposiciones paradigmáticas del lenguaje romancero.

Pero en el romance tradicional, intriga y discurso, los cuales intentamos decodificar en todas sus realizaciones, nos remiten, según la definición de partida “a los sistemas sociales, económicos e ideológicos del referente, para someterlos indirectamente a reflexión crítica”. Aquí estamos frente a otro concepto innovador en los estudios sobre poesía tradicional: la mención al mundo del referente, al contexto de donde el poema surge y al cual se dirige para cumplir el acto comunicativo y eventualmente modificar. En este punto de la definición adquieren sentido todos los procesos descritos que tienden a identificar, analizar, cuantificar variantes para que su estudio exhaustivo nos permita llegar a conclusiones válidas acerca de su comportamiento y función en el ámbito al que pertenecen.

A partir de esta concepción teórico-metodológica el CGR edita romances documentados en la tradición oral moderna descritos en campos que aportan información sobre categorías diferentes. Los campos TITU (título), GEOG (dispersión geográfica), INCO (poema incorporado en una obra literaria) y TRAV (poema travestido o contrahecho), tienen la función de identificar al romance y especificar la extensión y dispersión de las versiones en que se basan los análisis siguientes. Los campos RESU (resumen), SUMM (resumen en inglés), CONT (contaminaciones), NOIN (notas a la intriga), DISC (discurso), NODI (notas al discurso), describen el romance como una estructura abierta, consignando las variantes que se dan en el *corpus* examinado. Los campos BIBL (bibliografía), OTIT (otros títulos con que se documenta el poema), IANT (incipit antiguos) e IMOD (incipit modernos) proporcionan datos adicionales identificatorios a través de sistemas varios de referencias.

En conclusión el CGR constituye un modelo posible de abordaje en la literatura popular que se propone cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Lograr que la investigación realizada, a pesar del carácter literario de su concepción, permanezca abierta a diferentes enfoques de trabajos interdisciplinarios.
- b) Obtener una exposición metodológica coherente cuya aplicación posibilite la formulación de una hipótesis acerca de la evolución y desarrollo del género romancístico.
- c) Posibilitar que la remisión a cualquiera de los campos descriptos conduzca a conclusiones válidas sobre distintos aspectos del fenómeno.
- d) Poder acceder al estudio de variantes de intriga y de discurso.
- e) Demostrar que, aun trabajando únicamente con textos, sin la ayuda que nos proporcionaría la fijación de diferentes niveles contextuales, es posible inferir el proceso de comunicación que cada versión objeto implica a través de las marcas discursivas.
- f) Incentivar a que, sobre esta propuesta inicial, se realicen nuevas documentaciones que permitan agregar otros campos analíticos. En este sentido sería interesante que documentaciones futuras consignen el proceso de actuación de cada romance, para posibilitar la diferenciación y determinar la función de factores como la música, el contexto situacional, la interacción entre emisor y receptor del mensaje, etc.

2.2. Prieto, Adolfo. *El discurso criollista en la formación de la Argentina Moderna.* Buenos Aires: Sudamericana, 1988.

La colección de literatura popular impresa que reunió en Argentina el polígrafo alemán Robert Lehmann-Nitsche sirve a Adolfo Prieto como punto de partida para efectuar un análisis exhaustivo de las transformaciones culturales operadas en el período de entre siglos. Escrito hace casi veinte años, el libro recoge una valiosa investigación que descubre y destaca una dimensión de la cultura popular argentina que otras miradas ignoraron, ya que, como el mismo autor señala,

en la mayoría de los manuales de historia literaria escritos desde entonces, en los depósitos de las bibliotecas públicas, en las listas de textos escolares, en la celebración de los fastos, en todo lo que supone memoria y recuperación oficial del pasado, el espacio ocupado por el corpus de la primera literatura popular es prácticamente un espacio en blanco. (*El discurso*, 9)

Esta omisión puede tener sus causas en la mirada sesgada de las instituciones hacia estos productos literarios, como también en las falencias en el sistema de registro debido a la condición fácilmente perecedera de los objetos que determinó la ausencia de huellas visibles. Robert Lehmann-Nitsche fue uno de los que impidió con su actitud curiosa que este destino se cumpliera al reunir en su colección denominada “Biblioteca criolla” alrededor de un millar de impresos relacionados con la vertiente literaria del criollismo populista y contenidos varios de consumo masivo. La diversidad de materiales que integran la colección permite considerar que la designación de criolla

se homologa para el compilador a la de popular, ya que los temas criollistas conviven con cancioneros anarquistas, denuncias de situación social, relación de sucesos políticos argentinos y extranjeros, historias anticlericales y versos amatorios o picarescos dirigidos a “hombres solamente”.

Prieto ofrece un detenido análisis de los materiales criollistas que ilumina varios aspectos de la trama colectiva del contexto rioplatense: sus actores, las imágenes sociales, su producción, las diferentes recepciones y su decantación; asimismo, la singular relación –hecha de fricciones y de contactos– entre la cultura letrada y la popular. Los límites difusos de los contenidos incluidos en la colección también se extienden a las dudosas asignaciones de autores y / o editores, al agregado de imágenes que completan la significación textual, a los lugares de edición y distribución de los folletos y a los novedosos circuitos de comercialización que se extienden a quioscos, barberías, subterráneos, etc.

Los folletos permiten sondear la sociedad y la cultura argentina y descubrir una perspectiva singular del proceso de modernización, definido por la inmigración masiva y el desarrollo de la educación popular, una de cuyas claves es el valor atribuido a la lectura, visible en el consumo de periódicos, revistas y folletines. Al respecto, Prieto afirma:

Todo proyecto de levantar un mapa de lectura de la Argentina entre 1880 y 1910 supone necesariamente la incorporación y el reconocimiento de un nuevo lector surgido de las campañas de alfabetización con que el poder político buscó asegurar su estrategia de modernización. Este nuevo lector tendió a delimitar un espacio de cultura específica en el que el modelo tradicional de la cultura letrada continuó jugando un papel preponderante, aunque ya no exclusivo ni excluyente. Coexistieron en un mismo escenario físico y en un mismo segmento cronológico dos espacios de cultura en posesión de un mismo instrumento de simbolización, el lenguaje escrito; este hecho produjo zonas de fricción y zonas de contacto. (19)

El proyecto educativo fue la estrategia de modernización del poder público, que alcanzó a nativos, extranjeros e hijos de extranjeros. A través de sucesivas campañas en menos de 30 años el analfabetismo se redujo a un 4%. La lectura adquirió en esos años un altísimo valor normativo entre los sectores que acababan de incorporarla a sus hábitos. Pero, en este mismo proceso los objetos de lectura cambiaron, ya que el espacio detentado hasta entonces por el libro, fue compartido en el mercado por la prensa periódica y la literatura popular. Prieto destaca que, a pesar de estos cambios, la cultura letrada continuó reconociendo en el libro la unidad vertebradora de su universo específico, y llama la atención el hecho de que, frente a esta revolución editorial de la prensa periódica, el espacio de la cultura letrada apenas modificó sus dimensiones en esos treinta años cruciales. Desde las punzantes citas de Navarro Viola en el *Anuario Bibliográfico* a las quejas de Manuel Gálvez, desde las referencias más o menos casuales de Cané, Groussac y Darío hasta los más ponderados informes de Al-

berto Martínez y Roberto Giusti, un único tema obsesiona a los observadores y testigos del circuito de la cultura letrada: la escasez de títulos provistos por los miembros de ese circuito y la limitación de su consumo.

Puede conjeturarse que un sector del nuevo público agotó la práctica de lectura en el material informativo ofrecido por la prensa periódica, pero otro sector numerosísimo se convirtió en receptor de un sistema literario que en sus aspectos externos parece un remeado, una versión en segundo grado del sistema literario legitimado por la cultura letrada.

Entre todos los usos sociales, la literatura fue el privilegiado para acuñar y difundir el caudal expresivo del criollismo, con una abundancia de signos que llegan a la saturación y que fija una galería de tipos que salen del papel para incorporarse a la fluencia de la vida cotidiana impregnando los gestos y actitudes de la conducta colectiva: “Ni antes ni después la literatura argentina logró semejante poder de plasmación”.

En su conjunto, el libro de Prieto constituye un modelo de investigación exhaustiva que incluye la consulta y sistematización de un archivo documental de literatura popular, y su empleo para demostrar una hipótesis de trabajo que se extiende al problema más amplio de la circulación de la cultura, la constitución de los públicos receptores y la materialidad de las producciones literarias.

3. Algunos otros casos ejemplares

Entre la abundante bibliografía referida al tema, han sido seleccionados once casos de características diversas a modo ejemplificación de archivos documentales, edición de archivos y estudios particulares de géneros del ámbito panhispánico.

3.1. Bauman, Richard y Charles Briggs, editores. “Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life”. *Annual Review of Anthropology*, 19 (1990): 59-88.

Este artículo tiene el mérito de ofrecer una perspectiva de análisis para las manifestaciones poéticas populares que integra los componentes lingüísticos y el contexto de producción en el estudio de la *performance*.

3.2. Caro Baroja, Julio. *Ensayo sobre la literatura de cordel*. Madrid: Istmo, 1991.

Obra clásica publicada originalmente en la década de 60 que presenta un estudio diacrónico del tema, desde un enfoque histórico-social, a la vez que ofrece variadas referencias a archivos documentales.

3.3. Catálogo de la Colección de Folklore. Ricardo Rojas, editor. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1928-38.

La “Colección de Folklore” reunida en 1921 por iniciativa de Ricardo Rojas que se conserva actualmente en el Instituto Nacional de Antropología, es sin lugar a dudas el

archivo documental más significativo de la cultura popular / tradicional argentina, especialmente rural, de principios del siglo XX. Los diez volúmenes del *Catálogo* editados por el Instituto de Literatura Argentina de la Universidad de Buenos Aires constituyen una introducción necesaria a los polimorfos materiales recolectados.

3.4. *Corpus de la antigua lírica popular hispánica* (siglos XV y XVI). Margit Frenk, editora. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

Frenk reúne más de 3.700 composiciones del antiguo cancionero popular hispánico. Los poemas fueron tomados de numerosas fuentes medievales, renacentistas y barrocas, y están presentados con una rigurosa clasificación, crítica y aportación bibliográfica.

3.5. Fine, Elizabeth. *The Folklore Text from Performance to Print*. Bloomington: Indiana UP, 1984.

Una de las publicaciones clásicas de la prestigiosa escuela de Folklore de la Universidad de Indiana, el libro de Fine analiza detalladamente la totalidad del proceso que abarca desde la realización poética o narrativa oral, hasta su puesta por escrito, con el espectro de decisiones teóricas y críticas que conlleva.

3.6. Lord, Albert. *The Singer of Tales*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

Las investigaciones de Lord en comunidades ágrafas de los Balcanes efectuadas en la primera mitad del siglo XX constituyeron una de las primeras llamadas de atención acerca de la presencia, aun en el centro de Europa, de otras formas de génesis y difusión de productos literarios.

3.7. Menéndez Pidal, Ramón. *Romancero hispánico (Hispano-portugués, americano y sefardí). Teoría e historia*. Madrid: Espasa-Calpe, 1953, 2 vols.

Esta obra es una de las muestras más acabadas de las posibilidades de la crítica filológica tradicional aplicada a textos orales, desde una concepción claramente historicista.

3.8. Ong, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

Oralidad y escritura ofrece un recorrido por la historia de la cultura occidental focalizado en la importancia de la transmisión oral de los saberes y la cooperación existente entre palabras y textos desde la invención de la escritura hasta la actualidad.

3.9. Sarlo, Beatriz. *El imperio de los sentimientos*. Buenos Aires: Norma, 2004 (1ª ed.: Buenos Aires, Catálogos, 1985).

Las publicaciones semanales de textos narrativos difundidas en Argentina entre 1917 y 1925 sirven de punto de partida para analizar el interés de las vanguardias literarias por llegar a un público popular ampliado. Temáticas y motivos designados como historias del corazón se divulgan en la modalidad del folletín en tanto textos de la *felicidad* que esquivan el conflicto estético e ideológico en este fenómeno de consumo literario.

3.10. Thompson, Stith. *Motif-Index of Folk Literature*. 1932- 1937. Bloomington: Indiana University, 1955-1957.

Una herramienta de especial utilidad para el estudio de la literatura tradicional en relación con la mitología y el folklore. Ofrece una clasificación de elementos narrativos en los cuentos, baladas, mitos, fábulas, *exempla*, *fabliaux* y demás géneros literarios.

3.11. Vidal de Battini, Berta. *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas, 1980-1984, 10 tomos.

Corpus documental de cuentos y leyendas orales recolectadas en distintas provincias argentinas.

4. Algunas de las principales revistas

Anthropos

www.anthropos-editorial.com/revista_anthropos.asp

Nº 166/7 dedicado a cultura popular.

Cuadernos del INA

www.inapl.gov.ar

Revista del Instituto Nacional de Antropología (Argentina).

Estudios de Literatura oral

<http://www.fchs.ualg.pt/ceao/INC/revista.html>

Revista de la Universidad de Algarve.

Journal of Folklore Research

<http://www.indiana.edu/~folklore/index.html>

Publicación del Departamento de Folklore y Etnomusicología de la Universidad de Indiana que proporciona un foro internacional para las investigaciones referidas a formas expresivas y creativas tradicionales de todo el mundo.

Insula

www.insula.es

VOCES (LAS) DEL ROMANCERO. 1994. *Insula*, 567.

Número monográfico dedicado al romancero.

Índice general ejemplificado del romancero (IGER)

<http://depts.washington.edu/hisprom/espanol/index.html>

Índice que asigna un número y un título identificadores a cada tema romancístico existente en la tradición oral de los siglos XIX y XX, y describe los ítems informativos que incluye cada entrada, a partir de la diferenciación de campos descriptivos (número identificador, título, otros títulos, muestra, dispersión geográfica, contaminaciones, incipit antiguos e incipit modernos). Este índice tuvo el mérito insoslayable de proporcionar a los investigadores del romancero en todo el mundo un código clasificatorio que permite simultáneamente identificar cualquier versión de romance en colecciones preexistentes y presentar ordenados en un sistema compartido por la comunidad académica internacional los materiales de nuevas investigaciones de campo.

Oral tradition

http://muse.jhu.edu/journals/oral_tradition/

Revista de dialectología y tradiciones populares

www.ile.csic.es

Revista publicada por el Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España.

Revista de Folklore (Valladolid)

<http://www.funjdiaz.net/>

Revista dirigida por Joaquín Díaz.

Revista de literaturas populares

www.rlp.culturaspopulares.org/

Revista de la Universidad Nacional Autónoma de México, dirigida por Margit Frenk.

The Journal of Popular Culture

<http://www.blackwellpublishing.com/journal>

Publicación oficial de la Popular Culture Association.

Romancero

<http://depts.washington.edu/hisprom/espanol/index.html>

Coordinada por Suzanne Petersen en la Universidad de Washington, esta página pone en línea **a)** una bibliografía crítica del género, **b)** una muestra representativa de todos los romances documentados por el mundo desde el siglo XV, **c)** representación cartográfica de datos romancísticos primarios y secundarios y **d)** reproducciones musicales de recitaciones originales y su notación musical. Actualmente están accesibles la bibliografía, la base de datos textual y el archivo sonoro.

Bibliografía citada

- Adorno, Theodor.** *Teoría estética*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1984.
- Armistead, Samuel, Antonio Sánchez Rome-
ralo y Diego Catalán.** *El romancero hoy: historia,
comparatismo, bibliografía crítica*. Madrid: Cáte-
dra Seminario Menéndez Pidal, 1979.
- Bajtín, Mijail.** *La cultura popular en la Edad Media
y en el Renacimiento*. Madrid: Alianza, 1987.
- Ben-Amos, Dan ed.** *Folklore Genres*. Austin: Uni-
versity of Texas Press, 1981.
- Benjamin, Walter.** *Iluminaciones II. Poesía y capi-
talismo*. Madrid: Taurus, 1980.
- Boas, Franz.** *Handbook of American Indian Lan-
guages. Bulletin 40*. Washington: Bureau of Ameri-
can Ethnology, 1911.
- Botrel, Jean François.** "Pueblo y literatura. Espa-
ña, siglo XIX". *Actas del XIII Congreso de la Aso-
ciación Internacional de Hispanistas*. Florencio Se-
villa y Carlos Alvar, editores. Madrid: Castalia, AIH,
Fundación Duques de Soria, 1999, T.II. 49-66.
- Burke, Peter.** *La cultura popular en la Europa mo-
derna*. Madrid: Alianza, 1991.
- Catalán, Diego y otros.** *CGR; Catálogo General
del Romancero*. Madrid: Cátedra Seminario Me-
néndez Pidal, 1982-84, 3 vols.
- Catalán, Diego.** *Arte poética del romancero oral*.
Madrid: Siglo XXI-Fundación Menéndez Pidal,
1997-1998.
- Chartier, Roger.** *Libros, lecturas y lectores en la
Edad Moderna*. Barcelona: Alianza, 1994.
- Chicote, Gloria.** "La Biblioteca criolla de Robert
Lehmann-Nitsche: topografía de lectura de la Ar-
gentina de entresiglos". *Actas del XV Congreso
de la Asociación Internacional de Hispanistas, Las
dos orillas*. México: Fondo de Cultura Económica-
Instituto Universitario Tecnológico de Monterrey,
2007. 491-500.
- Cid, Jesús Antonio.** "El romancero tradicional
hispánico. Obra infinita y campo abierto". *Insula*
567 (1994): 1-7.
- Cid, Jesús Antonio, editor.** *Silva asturiana I. Pri-
meras noticias y colecciones de romances en el
siglo XIX*. Madrid: Seminario Menéndez Pidal, Uni-
versidad Complutense de Madrid, 1999.
- Di Stefano, Giuseppe.** "Estado actual de los
estudios sobre el romancero". *Actas II Congreso
Internacional de la Asociación Hispánica de Lite-
ratura Medieval*. Alcalá de Henares: Universidad,
1992, T.I. 33-52.
- Dundes, Alan.** "The Morphology of North Ameri-
can Indian Folktales". *Folklore Fellows Communica-
tions*, 81(1964): 195-243.
- Eco, Umberto.** *Apocalípticos e integrados*. Barce-
lona: Lumen, 1990.
- Fechini Borges y Francisca Neuma.** "Literatura
de cordel viva no Brasil. A resistencia heróica dos
poetas". *Anthropos* 166/167 (1995): 79-95.
- García Canclini, Néstor.** *Culturas híbridas*. Méxi-
co: Grijalbo, 1990.
- Geertz, Clifford.** *La interpretación de las culturas*.
Buenos Aires: Gedisa, 1991.
- Ginsburg, Carlo.** *Mitos, emblemas, indicios*. Bar-
celona: Gedisa, 1994.
- González Pérez, Aurelio.** *El Romancero en Amé-
rica*. Madrid: Síntesis, 2003.
- Gramsci, Antonio.** *Literatura y cultura popular*.
Buenos Aires: Cuadernos de Cultura Revolucionaria,
1974.
- Grignon, Claude y Jean Claude Passeron.** *Lo
culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en
sociología y en literatura*. Buenos Aires: Nueva Vi-
sión, 1991.
- Infantes, Victor.** "La poesía de cordel". *Anthropos*
166/167 (1995): 43-46.

- Jakobson, Roman.** *Ensayos de lingüística general*. Madrid: Ariel, 1984.
- Jameson, Frederic.** *Late Marxism*. Nueva York: Verso, 1990.
- Levi-Strauss, Claude.** *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba, 1968.
- Lotman, Jurij y Escuela de Tartu.** *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra, 1979.
- Malinowski, Bronislaw.** *Los argonautas del Pacífico occidental*. 1922. Barcelona: Península, 1973.
- Mendoza, Vicente.** *El corrido mexicano*. México: Fondo de Cultura Económica, 1974.
- Menéndez Pelayo, Marcelino.** *Antología de poetas líricos castellanos*. Santander: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1945, vols. XXII-XXV.
- Menéndez Pidal, Ramón.** *Romancero hispánico (Hispano-portugués, americano y sefardí). Teoría e historia*. Madrid: Espasa-Calpe, 1953, 2 vols.
- Mukarovsky, Jan.** "Detail as the Basic Semantic Unit in Folk Art", *The Word and Verbal Art*. New Haven and London: Yale University Press, 1977. 180-204.
- Propp, Vladimir.** *Morfología del cuento*. 1928. Buenos Aires: Juan Goyanarte, 1972.
- Rodríguez Moñino, Antonio.** *Diccionario de pliegos sueltos poéticos (siglo XVI)*. Madrid: Castalia, 1970.
- Segre, Cesare.** *Las estructuras y el tiempo*. Barcelona: Planeta, 1976.

3. Literatura y crítica textual

Mercedes Rodríguez Temperley

1. Descripción del campo

Es un equívoco frecuente confundir la “crítica textual” con la “crítica literaria”. Vale la pena aclarar, entonces, que la disciplina que titula este capítulo proviene del término alemán acuñado por Paul Maas (1927) *Textkritik*, cuya traducción literal es *crítica del texto*, entendida no en términos de análisis literario sino como la materialización misma de la tarea de edición del texto. Efectivamente, la crítica textual se define como “el arte que tiene como fin presentar un texto depurado en lo posible de todos aquellos elementos extraños al autor” (Blecua 18). Otras denominaciones, como *critica testuale* o *critica del testo*, provienen de la escuela italiana, mientras que *ecdótica* (del griego *ékdosis*), término acuñado por el benedictino francés Dom Henri Quentin (1926), alude al acto de entrega de una obra por parte del autor a un público interesado en ella.

Si bien la edición de textos es uno de los más importantes quehaceres de la filología (“la filología culmina nella critica testuale”, dirá Giorgio Contini), no es correcto homologarlas por completo, ya que la filología es una disciplina más amplia, que abarca una serie de saberes que comprenden cuestiones históricas, lingüísticas y exegéticas dirigidas no sólo a editar sino también a interpretar textos del pasado. En tal sentido, y en consecuencia con lo afirmado por Rubio Tovar (42), puede decirse que no todo filólogo ha de ser editor de textos, pero todo editor de textos debe ser, necesariamente, un filólogo, al menos según la definición que Américo Castro hace de la disciplina:

Editar un texto significa comprenderlo; por eso no basta saber paleografía ni copiar atentamente, sino que hay que ir viendo a cada paso, si es posible, la lección del manuscrito o del impreso. Esta labor aumenta en dificultades a medida que el texto es más antiguo o la lengua más singular. Concebida así, la tarea del editor científico es resultado de una larga elaboración técnica, y la publicación de un texto viene a ser el coronamiento de la labor filológica. (175-176)

La necesidad de editar un texto surge ante la problemática que implica que determinada obra literaria se conserve en numerosos testimonios, ya sean manuscritos o impresos, en copias realizadas por el autor o anónimas, en ediciones póstumas o corregidas por el propio creador, falsificadas o censuradas por ajenos, dispersa en publicaciones periódicas y reunida posteriormente en un volumen, el cual a su vez puede ser luego reeditado introduciendo nuevas variantes o reescrituras de la obra en cuestión.

En líneas generales, puede decirse que cuanto más alejado está un texto en el tiempo, más alterado se encuentra en su larga cadena de transmisión, ya que las sucesivas copias suelen acumular errores, interpolaciones ajenas a la creación original, refundiciones, actualizaciones (de tipo lingüístico, por ejemplo) y censuras de ciertos pasajes, que alejan los testimonios conservados de lo que fue su original o arquetipo. Hasta el advenimiento de la imprenta, los textos se transmitían en forma manuscrita a través de una multiplicidad de copias que de alguna manera iban deteriorando la obra primigenia. Sin embargo, contrariamente a lo que puede pensarse, la imprenta tampoco fue un remedio eficaz para esta “práctica de la variante”, ya que introdujo errores similares a los que cometía un copista de un texto manuscrito y creó otros nuevos, producto de la utilización de tipos móviles (por ejemplo, caracteres invertidos, omisión de títulos o epígrafes en una obra para ahorrar espacio, defectos de tinta). Lo mismo ocurrirá en pleno siglo XX con los textos editados en periódicos, donde los errores se acumulan debido a que la etapa de corrección de pruebas por parte de los autores suele omitirse por falta de tiempo. Es precisamente todo este proceso el que interesa al editor y en donde radica su tarea, consistente en desbrozar las sucesivas capas de variantes y glosas –que son la demostración del paso del tiempo sobre los textos–, para llegar al texto primitivo, corolario de su quehacer. Así, ante determinada pluralidad de manuscritos de una misma obra –y posteriormente de formas impresas–, la crítica textual se propone devolver un texto unitario, entendido como el más próximo al escrito por el autor. Sólo cuando se dispone de un texto fidedigno es posible realizar operaciones de lectura e interpretación que permiten arribar a resultados certeros.

Conocidísimas son las quejas de don Juan Manuel en el “Prólogo General” a sus obras por los yerros de los copistas, intrusos que por desidia o desentendimiento cambiaban el sentido a su obra confundiendo las letras o las palabras, trastocando así el significado de su esmerada creación autorial (prevención justificada la del noble castellano, ya que las variantes que presentan los seis testimonios en que se ha transmitido el *Conde Lucanor* exceden las veinte mil). Viene también a la memoria el caso de un corrector desatento, quien con una *Historia Universal de la Infancia* prescindió de una galería de biografías infames para desplazar a Borges hacia el ajeno territorio de la puericultura. El mismísimo Rufino J. Cuervo, padre de los estudios lingüísticos americanos, decidió clausurar su *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* en la letra D cuando se dio cuenta de que los textos sobre los que basaba sus estudios lingüísticos eran las deficientes y retocadas ediciones de la “Biblioteca de Autores Españoles

de Rivadeneyra". La edición crítica del *Martín Fierro* realizada por Carlos A. Leumann vino a demostrar cuán poco afecto era José Hernández a la corrección de pruebas de imprenta y cómo algunas erratas alteraban significativamente el sentido del texto. La edición de *La zapatera prodigiosa* publicada por Guillermo de Torre en la editorial Losada (1938), presentaba un estado textual congruente con la representación teatral realizada en Buenos Aires en diciembre de 1934, a pesar de las diferencias que pueden advertirse en una copia mecanografiada, presumiblemente tomada del original lorquiano. Juan de Mandevilla, el célebre viajero medieval autor del *Libro de las maravillas del mundo*, era un ejemplo de tolerancia religiosa según los manuscritos conservados del siglo XIV y un intransigente defensor de la ortodoxia católica en las versiones impresas castellanas del siglo XVI. Estos pocos ejemplos ilustran hasta qué punto las malas ediciones son capaces de generar "monstruos hermenéuticos" (Lucía Megías 451) o cómo un texto puede transformarse al variar las condiciones de su recepción, incluso hasta llegar a ser portador de una ideología exactamente opuesta a la promovida en su génesis.

Como sostiene Bizzarri (296), las preguntas "¿qué editamos?" y "¿cómo editamos?" repercuten directamente en otras dos: "¿qué leemos?" y "¿cómo interpretamos?". Sin embargo, debe haber pocas páginas tan salteadas en la historia del libro como las que llevan por título "La presente edición", "Nuestra edición" o "Criterios editoriales". Paradójicamente, son importantísimas, ya que dan cuenta de la tarea del editor (a menudo ardua y reflexiva), y funcionan como advertencia o aviso acerca de las características de la edición y de su utilización como texto fiable para el análisis hermenéutico (no es lo mismo una edición crítica, realizada tomando en cuenta todos los testimonios conservados, que una simplemente anotada para el uso escolar, o una que moderniza las grafías de textos antiguos al punto de abolir las huellas temporales de la lengua, u otra que simplemente reproduce sólo uno de los muchos testimonios en los que el texto ha circulado).

Si bien la tarea de edición de textos se remonta a los gramáticos alejandrinos de los siglos III aC y II aC, abocados a recuperar los poemas homéricos y los textos de los trágicos griegos, como toda disciplina que perdura en el tiempo ha evolucionado desde entonces, buscando ajustar sus conceptos y perfeccionar sus métodos de trabajo. Lejos de erigirse como una metodología monolítica y vetusta, la crítica textual ha revisado permanentemente sus postulados, a la vez que dentro de su seno ha generado acaloradas discusiones que, si bien en algún caso pudieron estar teñidas de cierto celo nacionalista, han significado avances concretos en el modo de editar e interpretar los textos literarios.

La crítica coincide en señalar a los Humanistas del siglo XV como los primeros en aplicar criterios filológicos para la edición de textos. Admiradores de la cultura grecolatina antigua, buscaban recuperar su legado escrito prescindiendo de las copias o versiones realizadas durante la Edad Media, a las que consideraban imperfectas. Le cabe a un italiano, Francisco Robortello (1516-1567), el primer tratado teórico de crítica textual,

De arte sive ratione corrigendi antiquorum libros disputatio (1557), en el cual distinguía los distintos tipos de error que requerían de la *emendatio* y exponía la metodología para la restitución de los textos, consistente en la enmienda de los pasajes corruptos con el auxilio de otros códices autorizados (*emendatio ope codicum*) o por medio de la conjetura del editor (*emendatio ope ingenii*).

Si nos detenemos en este detalle histórico es para advertir cómo, ya a principios del siglo XVI, estaban sentadas las bases metodológicas de esta vieja disciplina y cómo, en los siglos subsiguientes, se discutiría la forma de sumar objetividad y criterios cada vez más rigurosos.

Durante los últimos dos siglos, han coexistido básicamente dos posturas en la crítica textual: **1)** reconstrucción del original o arquetipo a través del cotejo con otros testimonios de la tradición (postura defendida mayormente por las escuelas alemana, francesa –en sus inicios– e italiana); y **2)** elogio de la variante, compatible con la edición de uno de los testimonios, considerado el mejor o el más antiguo (posición a la que ha adherido en líneas generales la escuela francesa del siglo XX y parcialmente el mundo anglosajón). En el ámbito hispánico, las posturas fueron un tanto eclécticas y en cierto modo tardía la adhesión a alguna de las dos vertientes, lo cual no obstó para la realización de excelentes ediciones científicas, sobre todo a partir del magisterio de Ramón Menéndez Pidal desde el Centro de Estudios Históricos de Madrid. En nuestro país, el Seminario de Edición y Crítica Textual, fundado por Germán Orduna en 1978, privilegió los postulados de la escuela italiana de corte neolachmanniano, aunque al momento de proponer una metodología insista en que será el editor, guiado por su buen juicio, quien elija la metodología según el texto a editar, ya que “cada caso es único y particular” (Orduna 2).

Será en el marco de la ciencia positivista del siglo XIX donde la crítica textual iniciará un camino tendiente a eliminar todo criterio subjetivo, con el objeto de ofrecer la edición de un texto lo más riguroso posible mediante la reconstrucción del arquetipo. Esta idea de reconstrucción de la obra literaria es consecuente con el clima cultural de la época y con la reconstrucción del indoeuropeo en el campo lingüístico. Al respecto, no es una coincidencia que en este momento la lingüística comparada tendiera a establecer genealogías para filiar las distintas lenguas europeas (equivalentes al *stemma codicum* de los filólogos) utilizando procedimientos similares a los de la crítica textual, como el método comparativo.

Fue Karl Lachmann (1793-1851), filólogo alemán abocado sobre todo a la edición de textos clásicos y neotestamentarios, quien pasó a la historia como el padre de la moderna crítica textual. Sin embargo, como afirma Germán Orduna:

Lachmann dio su nombre a un método que, en verdad, es obra de la labor reunida de sus antecesores y de contemporáneos y seguidores. El haberse concentrado en su nombre los resultados de una tarea múltiple se debió a su dedicación exclusiva a la edición de textos, a su habilidad para formular

prescripciones metodológicas en forma sistemática, al tono oracular con que exponía, a la atmósfera de veneración que se creó en su entorno y a la exaltación que de él hicieron sus discípulos. (43)

En su edición del *Nuevo Testamento* (1830, 1842) y de *De natura rerum* de Lucrecio (1851), Lachmann presentó el método que, mediante un procedimiento riguroso, permitía reconstruir originales perdidos de los textos. La edición crítica requería así de tres operaciones: **1) recensio**, consistente en la recolección de testimonios, la comparación entre ellos mediante la colación de variantes, y el trazado de un *stemma* que, a través de errores comunes entre los manuscritos, diera cuenta de sus relaciones de parentesco; **2) emendatio**, la reconstrucción del arquetipo o texto fundador de toda la familia mediante la enmienda de errores y la selección de variantes, siempre a partir de la filiación de los testimonios evidenciada en el *stemma*, y **3) originem detegere** (establecer el origen), cuya pretensión consistía en llegar al texto del autor, establecer su identidad, su época y las fuentes por él utilizadas.

En la inclusión del primer paso, la *recensio*, radicaba la gran novedad lachmanniana, debida en parte, como recuerda el monumental estudio de Timpanaro (17-34, 49-62), a filólogos y teólogos protestantes del siglo XVIII –los primeros en el intento de aplicar un *stemma* a textos clásicos y bíblicos–, como también a filólogos contemporáneos, contribuidores en los métodos para establecer la genealogía de la tradición manuscrita.

Como ya se hiciera referencia, los Humanistas ejercían la *emendatio* a través del co-tejo con otros códices o apelando a la conjetura, pero será a partir de Lachmann, con la incorporación de la *recensio* y la clasificación genealógica de manuscritos, que se extirpará cualquier tipo de interpretación durante esta etapa (*recensere sine interpretatione et possumus et debemus*). Se trata de juzgar sólo con la ayuda de los hechos y de hallar reglas para evitar la intuición, lo cual implicaba un avance frente a las ediciones impresionistas del siglo XVIII.

Sin embargo, y pese a su consolidación como método de edición científica dentro y fuera de Alemania, su metodología entró en crisis, y a principios del siglo XX ya cosechaba reacciones opuestas. La lingüística comparada, disciplina en boga por entonces, imponía criterios que evidenciaban cierta simplicidad en el modo de interpretar las deturpaciones textuales, cuando estudios sobre el vulgarismo fonético –asimilable a las corrupciones gráficas– permitían establecer causas psicológicas en su origen. Por otra parte, el método de Lachmann se había terminado aplicando rígidamente a todo tipo de textos de problemática diversa, tanto clásicos como medievales en lengua vulgar, y trazaba en ocasiones estemas innecesarios con los que se pretendía brindar autoridad a lecciones que el sentido común demostraba que no podían ser auténticas. Asimismo, frente a tradiciones complejas (muy numerosas o complicadas por contaminaciones), el método se volvía casi impracticable.

Joseph Bédier (1864-1938) será la figura destacada que surgirá en oposición al método lachmanniano. Conocía bien sus reglas y fundamentos, ya que en 1889 había

publicado un antiguo poema francés, el *Lai de l'Ombre* de Jean Renart, siguiendo el método del filólogo alemán. Sin embargo, en 1928, y luego de analizar sus propias ediciones así como las de su maestro Gaston Paris y otras que utilizaban el método lachmanniano, descubrió con sorpresa que la mayoría de los *stemma* eran bífidos, y que esta estructura binaria sólo equivalía a unir o separar testimonios con errores comunes, pero hacía imposible decidir el valor de una rama sobre otra, por lo que la decisión quedaba a juicio del filólogo, quien debía privilegiar un testimonio por sobre los demás. De esta manera, Bédier ponía en duda la validez del método mecánico lachmanniano, y proponía la edición del *bon manuscrit* o *codex optimus*, al cual el editor debía corregir sólo en los errores más evidentes. Si bien se propugnaba un retorno a la objetividad documental, es posible advertir una vuelta a la técnica de los antiguos humanistas.

Sus críticas, agudas y claramente enunciadas, eran legítimas en cierto punto, y representaron una reacción contra la aplicación meramente mecánica del método de Lachmann. Por una parte, sus afirmaciones se tiñeron de un nacionalismo filológico antigermánico, tanto en Francia como en Bélgica; por otra, no debe soslayarse que en el escepticismo bédieriano algunos encontraran una excusa para su conformismo o su pereza. Por todos estos motivos, Bédier cosechó adhesiones inmediatas a su propuesta, que en el fondo objetaba el concepto de texto crítico lachmanniano, al que consideraba un mero *constructo*, un producto subjetivo derivado del gusto combinatorio de un filólogo moderno. Sin embargo, su tentadora propuesta del *bon manuscrit* (que defendía la edición de un texto “real”) escondía un punto débil sobre el cual se apoyarían sus adversarios: ¿qué seguridad había de estar otorgando más credibilidad a un simple copista antes que al verdadero autor de la obra?

Como podrá advertirse, ambas metodologías (lachmanniana y bédierista) representan distintas maneras de acercamiento al arte ecdótico, si bien ninguna tiene un valor absoluto ni puede aplicarse sin tener en cuenta la naturaleza del texto a editar o su tradición histórica. De estas dos grandes corrientes de la crítica textual brotarán dos nuevos retoños: por un lado, la *Nueva Filología*, representada por estudiosos italianos como Barbi, Pasquali y Contini y, por otro, la propuesta nacida del provocador estudio de Bernard Cerquiglini, *Éloge de la variante* (1989), que tendría continuadores en Francia y en EE UU. Mientras la primera se erigía como una reacción antibédierista, la segunda exacerbaba sus postulados hasta los límites más extremos.

Orduna (4-5) distinguió acertadamente ambas posturas definiéndolas como “parmenídea” y “heraclítea”. Los partidarios de la primera abogan por la edición crítica capaz de fijar un texto, mientras que los segundos, imbuidos por la idea de una obra que fluye en el tiempo a través de una serie de variaciones, postulan para el texto una existencia virtual representada por la sumatoria de todas las realizaciones diacrónicas.

Esta última línea de pensamiento contó con la adhesión de la Escuela de Lingüistas Históricos de Francia, representada por los estudios de Jean Roudil, quien en la *Summa de los nueve tiempos de los pleitos* de Jacobo de la Junta proponía la edición sinóp-

tica experimental, consistente en la presentación de todos los testimonios conservados mediante una estructura tabular, que permitiera comprobar claramente las diferencias entre un testimonio y otro. Sólo se admitían notas paleográficas, con el objeto de que el lector realizara una comparación sistemática de los textos. En realidad, este tipo de edición valora el texto como testimonio de la lengua, por lo que resulta de gran utilidad a los lingüistas (quienes frecuentemente hacen oír sus quejas por las regularizaciones gráficas, reglas de acentuación y puntuación introducidas por los editores modernos, que desfiguran las palabras inhabilitándolas como objeto de su análisis), pero se vuelve incómoda (cuando no impracticable en caso de textos extensos) para su utilización en los estudios literarios. Ha demostrado valor, sin embargo, para el caso de textos jurídicos, como los fueros medievales castellanos, que por su misma condición, viven en refundiciones y variantes múltiples.

Sin embargo, el exponente más extremo de la postura “heraclítea” será Cerquiglini. Desde una orientación deconstruccionista, y retomando el concepto de *variance* o movilidad acuñado por Zumthor como factor constitutivo esencial de los textos medievales, postula el hipertexto como la solución que, desde la informática, permite la existencia virtual del texto en sus diferentes versiones y testimonios conservados (y ya no en uno solo, como proponía Bédier).

A través de ciertos postulados foucaultianos, busca desterrar las nociones de autor y texto, conceptos capitales del pensamiento decimonónico francés, que eran los que intentaban restablecerse a través de la aplicación mecánica del método de Lachmann. Subtitula su libro como una “historia crítica de la filología” (ciencia que justamente durante el siglo XIX había buscado reconstruir el original del autor), y sostiene que ésta, al intentar fijar un texto, había traicionado o falseado su naturaleza, consistente en la heterogeneidad o variación. Por ello, la edición hipertextual niega todo intento de intervención en el texto, aun cuando estuviera respaldado por la filología o la historia de la lengua, y deja en manos del lector la elección de los testimonios en la pantalla de la computadora, así como toda otra información anexa preparada por el editor.

Si bien su propuesta resultaba seductora y su discurso provocativo (lo que le valió seguidores de uno y otro lado del Atlántico), pecó de parcialidades y de algunas falsas conceptualizaciones. En primer lugar, su historia de la filología era absolutamente reduccionista y galocéntrica, terminaba con Bédier y parecía desconocer todas las discusiones de la filología italiana de corte neolachamanniano. Por otra parte, creaba una “cultura de los copistas” suplantando la figura del autor, considerado un concepto moderno (suposición errada, ya que en la Edad Media su definición es absolutamente precisa, como se viera en Don Juan Manuel). Por último, si bien es cierto que los textos medievales viven en variantes, no significa que esas transformaciones sean esenciales a su naturaleza sino sólo las huellas por el paso del tiempo. Esto quiere decir que el texto como *variación* existe desde la construcción actual de la crítica, pero es impensable que un lector medieval dispusiera de todo el abanico diacrónico del que hoy dis-

ponemos. Leía “el” texto desde “un” testimonio (a lo sumo y excepcionalmente podría disponer de dos), pero ejerciendo una lectura sincrónica.

Tales embates del bédierismo y sus corrientes renovadoras podrían suponer un acorralamiento u agonía del lachmannismo. Sin embargo, como sostiene Chiarini (46), el método de Lachmann ha estado y está permanentemente en crisis, transcurre en etapas de relativa latencia o de explosión virulenta. A propósito de esta tensión teórica, y al definir el camino de evolución metodológica de muchos editores (que fue el suyo), Contini declara: “para ser hoy lachmannianos, es indispensable haber atravesado un aprendizaje antilachmanniano (es decir, Bédier) y una experiencia postlachmanniana (es decir, si no otro en filología clásica, Pasquali)” (68).¹

Y es que justamente una de las primeras y más contundentes respuestas al bédierismo provino de Giorgio Pasquali (1885-1952) y de Michele Barbi (1867-1941), representantes de la escuela filológica italiana, que reorientaron los postulados lachmannianos combinando el rigor estemático con la historia de la tradición de cada texto y rescatando el *iudicium* del editor allí donde fuera necesario interpretar para enmendar.

Pasquali destaca la singularidad de cada tradición manuscrita tomando los testimonios individuales no como simples portadores de errores y variantes sino como el producto de determinada configuración cultural de su época: se trata de considerar el texto como algo vivo y dinámico que es re-propuesto en el tiempo a través de la edición crítica. Debido a esto, no puede existir una receta universal para la misma, por lo cual el editor crítico deberá ejercitar su juicio para que su actividad no sea *mecánica* sino *metódica*. También Barbi insistirá en el reconocimiento y la individualización de los problemas de cada texto, para lo cual el método deberá adaptarse a las necesidades particulares antes que ejercer una mecanización absolutamente objetiva.

De este postulado surgirá una de las mayores contribuciones de la escuela neolachmanniana enunciada por Gianfranco Contini (1912-1990): la definición de edición crítica como “hipótesis de trabajo, la más satisfactoria (o sea, económica) que reúna en un sistema, los datos”. Limitarse a un único testimonio es, por ende, sólo una hipótesis posible (la más conservadora críticamente, aunque tal vez no la más económica). En este sentido, puede resultar más económica la edición que tome en cuenta todos los testimonios y en la cual, gracias a la exhaustividad del aparato crítico, el lector esté en condiciones de contraponer las variantes para verificar el trabajo del editor e incluso discrepar con él.

Al escepticismo bédieriano, que de alguna manera había paralizado la discusión teórica, Contini opone el optimismo metódico, plasmado en su *teoría de la difracción* como canon de reconstrucción textual, buscando contradecir la verdad presuntamente

1. La traducción es nuestra.

orgánica del *bon manuscrit*. En una tradición plural, puede observarse durante la *collatio* que existen lugares en donde las lecciones varían significativamente, dando lugar a banalizaciones y malas lecturas. Cabe preguntarse por qué los testimonios innovaron de ese modo y si la causa no estaría en un obstáculo hallado en el original, ya sea por razones semánticas o por una dificultad paleográfica. Le cabe entonces al editor utilizar su juicio crítico para restituir la *lectio difficilior* originaria que dio lugar al abanico de variantes por desentendimiento del copista. Si, según los postulados bédieristas, se confía sólo en el “mejor manuscrito”, no solamente se omite el aporte de los otros testimonios, sino que no existe forma de localizar las innovaciones mimetizadas en el texto o aquellos pasajes en los cuales el deterioro del original ha quedado oculto.

Uno de los últimos críticos en contribuir al afianzamiento neolachmanniano es Cesare Segre (n. 1928), quien trabaja con fundamentos del estructuralismo y la semiótica de la Escuela de Tartu. Siempre a partir de la importancia de la historia de los textos, busca recuperar la dimensión del tiempo en la transmisión textual. Los tres elementos con los que trabaja el editor –manuscritos, variantes y errores– forman unidades estructurales con un sistema propio que se integran a un sistema mayor –el texto–, en donde confluyen dos sistemas: el del modelo que debía copiarse (o el del autor), y el del testimonio conservado (o el del copista).

A partir del concepto de *diasistema* utilizado en dialectología (por el cual se definen o el suprasistema al cual se remiten dos sistemas afines, o el sistema de compromiso entre dos sistemas en contacto), concluye que todo texto conservado en una copia se conforma como un diasistema en el cual se contactan el sistema del propio texto y el del modelo. Estos parámetros teóricos hacen que los conceptos de variante, error y lección equipolente se agrupen en el texto en dos sistemas complementarios: el de las lecciones conservadas (sistema del texto) y el de las lecciones innovadas (sistema del testimonio o su modelo). Bajo este presupuesto, el proceso de la copia no es entendido como un acto deturpador sino como un fenómeno creador. En gran medida, Segre dirimía buena parte de la polémica entre bédieristas y lachmannianos:

A los bédierianos, que defienden lo concreto y documental de cada manuscrito, se puede en efecto mostrar que esta concreción esconde la copresencia y a menudo el antagonismo de dos o más sistemas, los cuales deterioran las relaciones estructurales del texto. Por otra parte, el concepto de diasistema induce a considerar un poco primitivo el concepto de reconstrucción, más o menos mecánica, del texto. Es mejor sustituirlo por el de interpretación de sistemas y diasistemas: la reconstrucción realizada sólo allí donde las conclusiones son incontrovertibles es un ejercicio parcial y experimental. En mi opinión, la enseñanza más positiva de estas consideraciones es que la dialéctica entre los sistemas en contacto reproduce los momentos de la historia de las instituciones literarias, sólo dentro de la cual la historia de la tradición textual vuelve a encontrar su espacio y su sentido. (62)

No obstante el valor de estas conceptualizaciones, la gran dificultad para el editor consiste en poder delimitar las fronteras entre uno y otro sistema, sobre todo en los casos de contaminación o pérdida de testimonios en la cadena textual.

Para finalizar, traemos a colación un par de ejemplos que, por su riqueza y brevedad, condensan lo expuesto hasta aquí en referencia a la tarea de edición. El primero, estudiado por Darbord, García y Pellen (301) analiza una lección del *Libro de los gatos*, una colección de relatos ejemplares del siglo XIV de marcada crítica social, para advertir que el editor no debe limitarse a transcribir el manuscrito sino a enmendarlo para restituir el sentido, dejando siempre constancia de su intervención en el aparato crítico:

Manuscrito	Gayangos (1860)	Northrup (1908)	Keller (1958)
ay una erreza	facen una hereja	ayunan e rezan	ay una erreza

La mejor lección es la segunda, *ayunan e rezan*, confirmada por el texto latino de Odo de Cheriton que sirve de fuente al texto castellano (*iejunant*), como también por la proximidad semántica que estos dos vocablos guardan en la prosa homilética.

El próximo ejemplo presenta el fenómeno de “difracción” (Contini 101-102), o sea, una proliferación de lecciones peregrinas, a simple vista equivocadas, que impiden elegir una en particular, haciendo que el editor deba apelar a su propio *iudicium*. Se trata de un verso del poema *Claroescuro* (copla III, 27), una de las piezas líricas más representativas de Juan de Mena, divulgado a través de cancioneros manuscritos del siglo XV, de la versión impresa del *Cancionero General* de 1511 y de diversas ediciones quinientistas:² “Ca bien tengo yo que nasci por penar /

reynante Saturno en el cancro mismo] Lb Mo
reynante Saturno en el campo homizino] Gen
reynante Saturno en el caneo muy fino] L1517 O1522
reynante Saturno en el Cancreo fino] O1582

Ninguna de todas estas lecciones es la “correcta”. Carla de Nigris (1986), editora de las poesías menores de Juan de Mena, ha podido conjeturar la *lectio difficilior* origen de todas las variantes: “reynante Saturno en el Cancro, mi sino” (*reinante Saturno en Cáncer, mi signo*). Errores de lectura de los copistas o cajistas, advertibles en cuestiones

2. Las siglas corresponden a los siguientes testimonios: Lb: *Cancionero de Herberay* (British Library, Add 33.383); Mo: *Cancionero de Módena* (Biblioteca Nazionale Estense: aR.8.9); Gen: *Cancionero General de Hernado del Castillo* de 1511; L1517: *Laberinto* de la edición sevillana de 1517; O1552: *Obras* de Amberes de 1522, y O1582: *Obras* de Salamanca de 1582.

paleográficas o tipográficas, habrían sido los causantes de las absurdas interpretaciones y dislates semánticos.

El derrotero de la crítica textual permite vislumbrar rutas anchas y senderos, picadas y caminos, callecitas y huellas más o menos andadas. Editar un texto es quizás una de las prácticas profesionales más exigentes para un graduado en Letras, ya que equivale a poner en práctica todos los saberes adquiridos a lo largo de la carrera universitaria (gramática, sintaxis, historia de la lengua, paleografía, lingüística, filología, historia, crítica literaria, filosofía, lenguas clásicas y modernas) en un trabajo sobre el cual hay que tomar decisiones permanentemente para resolver problemas puntuales que el texto presenta. Porque ya lo decía con justeza el gran renovador de la crítica textual y consumado maestro Michele Barbi (1938): “il più s’impara facendo” (*sobre todo, se aprende haciendo*).

2. Reseña de dos casos ejemplares

A continuación, se reseñan dos casos que ilustran distintos modelos de acercamiento crítico-metodológico a la disciplina, uno surgido en Europa y otro en América del Sur. Así como el libro de Blecua, por su mismo título de “Manual”, tiende fundamentalmente hacia la práctica, el libro de Orduna, más abarcador por su inclusión de aspectos históricos, podría asimilarse a un “Compendio” y erigirse, como tal, en obra de consulta general y particular a la vez, en tanto es también (como el de Blecua) el resultado de su propia práctica ecdótica.

2.1. Blecua, Alberto. *Manual de crítica textual*. Madrid: Castalia, 1983.

Con justicia puede afirmarse que fue el primer manual de crítica textual en lengua española y que a pesar de los más de veinte años transcurridos desde su aparición continúa manteniendo una vigencia indiscutida. Blecua lo presenta como una guía inicial que va “desde los árboles ideales del huerto teórico a la selva confusa de la práctica” (12); define así a la crítica textual como una disciplina con un fin eminentemente práctico: el de editar textos. A pesar de la conocida renuencia de la Escuela Filológica Española a adoptar la metodología de Lachmann –seguramente por el peso y alcance de conceptos como “tradicionalidad”, “estado latente” o “vida en variantes de los textos” forjados en el marco del neotradicionalismo de Menéndez Pidal–, Blecua es de los primeros en el ámbito hispánico que claramente se inscribe dentro de una línea neolachmanniana o translachmanniana, no sin antes reparar en que “es el menos malo de los métodos conocidos” (11). En este sentido, la apelación al *buen juicio* del editor se repite como una constante a lo largo del libro y su propuesta es que se debe intentar llevar a cabo “la menos mala de las ediciones posibles” (106). Las afirmaciones antedichas matizan una adhesión ortodoxa e incondicional al método creado por el filólogo alemán. Blecua

es consciente de la dificultad de adaptar una teoría surgida de la práctica editorial de textos clásicos, que resulta a veces demasiado rígida o limitada para su aplicación en textos modernos o escritos en lenguas romances. De allí el considerar la edición crítica como “una hipótesis de trabajo”, y a la ecdótica como una ciencia experimental que ofrece una serie de consejos generales extraídos de una práctica plurisecular.

Partiendo del postulado que indica que crítica textual e historia de la transmisión son inseparables, Blecua divide el libro en dos partes complementarias (“Teoría-Práctica” y “La transmisión en la historia”) a las que les agrega una última sección eminentemente práctica consistente en la reproducción de 94 láminas de textos manuscritos e impresos de los siglos XIV al XX, que resultan de gran utilidad para ejercitar la problemática desarrollada a lo largo del libro. Este fue un punto que supo distinguirlo de manuales precedentes, como los de Paul Maas (*Textkritik*, 1927) o Hermann Fränkel (*Testo critico e critica del testo*, 1969), que desarrollaban la materia en base a explicaciones magistrales, y que luego fue seguido como metodología didáctica en los manuales de Fra-dejas Rueda (*Introducción a la edición de textos medievales castellanos*, 1991), Pérez Priego (*La edición de textos*, 1997; *Introducción general a la edición del texto literario*, 2001) y Sánchez-Prieto Borja (*Cómo editar los textos medievales. Criterios para su presentación gráfica*, 1998).

Una de las características de su exposición consiste en ir definiendo cuidadosamente cada término para distinguir la nomenclatura específica y evitar caer en confusiones teóricas. Debido a que la crítica textual tiene como fin presentar un texto depurado en lo posible de todos aquellos elementos extraños al autor (y el error es consustancial al acto de la copia), deberá atender a éstos en primer lugar, sobre todo porque son el elemento fundamental para filiar los textos y poder llegar así al arquetipo. Blecua realizará una definición del error reconociendo cuatro tipos diferentes (adición, omisión, alteración del orden y sustitución), para posteriormente –siguiendo los postulados de la Nueva Filología– distinguir entre “error común conjuntivo” (el que dos copistas pueden cometer independientemente) y “error común separativo” (el que un copista no puede advertir o subsanar por conjetura o con el auxilio de otros manuscritos), conceptos imprescindibles para la etapa de la *recensio*.

En relación con este tema, es importante recordar que en muchos casos, el estudio de variantes ha permitido desmentir aventuradas razones ideológicas expuestas por algunos comentadores como explicación a la divergencia de lecciones entre distintos testimonios, cuando son atribuibles en realidad a causas mecánicas producto del mero acto de la copia. Es el caso del Enxemplo XLII del *Conde Lucanor*, donde se denuncia la hipocresía de las *beguinas*: otros manuscritos reemplazan este término por *vieja* o por *pelegrina*. Un estudio paleográfico revela que el cambio sobrevino debido a la mala interpretación que un copista hizo de una abreviatura y a una *lectio faciliior* (o trivialización) que lo llevó a regularizar el término hacia la palabra menos extraña o más conocida para él.

Blecua distingue dos fases metodológicas en el proceso de la edición crítica: *recensio* (consistente en la filiación o el establecimiento de relaciones entre los distintos testimonios en que se ha conservado una obra) y *constitutio textus* (presentación de un texto crítico acompañado por un aparato de variantes y otros datos auxiliares útiles para la comprensión del lector). Cada una de estas fases es el resultado de una serie de pasos, a saber: durante la *recensio*, **a) fontes criticae**, consistente en la recolección y análisis histórico de todos los testimonios (hace aquí una distinción entre una tradición con un solo testimonio o con varios, y si es manuscrita o impresa); **b) collatio codicum**, la colación o cotejo de los testimonios conservados que permita dar cuenta de todas las variantes (es quizás, por el tipo de trabajo, la fase más ingrata y una de las más delicadas del proceso editorial); **c) examinatio y selectio**, por medio de la cual la selección de variantes adquiere un matiz valorativo, ya que permitirá filiar los testimonios a través del concepto de “error común”, y **d) constitutio stemmatis**, etapa donde se traza el esquema o árbol genealógico que explica las relaciones entre los distintos testimonios.

Por otra parte, la *constitutio textus* consta de **a) examinatio y selectio** de variantes, donde se distingue entre refundiciones, redacciones y correcciones efectuadas en los testimonios durante el proceso de transmisión, así como también entre variantes de autor y variantes de copista, **b) emendatio**, donde se llevan a cabo las enmiendas, ya sea *ope codicum* u *ope ingenii* (en cuyo caso recomienda máxima prudencia), **c) dispositio textus**, planteando cómo se va a presentar el texto crítico en lo referente, por ejemplo, a problemas de grafías, división de palabras, acentuación y puntuación, así como también las divisiones internas del texto, que se deberán respetar o cambiar según el género al que ese texto pertenece, y por último, **d) apparatus criticus**, que consigna las variantes del resto de los testimonios y, en otro apartado, las notas de comentario que auxilien al lector para una mejor comprensión del texto. Al respecto, cabe destacar que Blecua insiste en marcar que así como la crítica textual tiende a ofrecer un texto fijado (carácter estático), el aparato crítico deberá reflejar (en los errores, en las innovaciones y en las variantes gráficas) la historia del texto en su transmisión (carácter dinámico). En esta cualidad radica su valor documental para los estudios de lengua y estilo.

Para ilustrar cada uno de estos pasos, Blecua se vale del *Conde Lucanor*, texto del que había hecho un minucioso estudio sobre su transmisión en 1980, y del *Libro de Buen Amor*, un texto difundido en tres manuscritos pero que, sin embargo, presenta una red de problemas textuales tan variados que le basta como modelo para ejemplificar prácticamente todo, y del que hará una edición crítica casi diez años más tarde. Se cumple, así, una de las premisas básicas de la disciplina, consistente en nacer de una práctica.

En la segunda parte del libro, estudia la transmisión de textos medievales y de los siglos XVI y XVII. De estos últimos, analiza la tradición impresa, tanto en formato libro como en pliegos sueltos, y su problemática específica (impresos perdidos, ediciones preparadas por el autor o sin su intervención), como también la tradición manuscrita, fundamental para el auge de la poesía cancioneril de aquellos siglos o como explicación

para la escasez de testimonios manuscritos en el género teatral. Dedicó otro capítulo a los textos del siglo XVIII y a ciertos problemas puntuales, como la difusión de libelos políticos y las ediciones póstumas, para finalizar con el estudio de la transmisión durante los siglos XIX y XX. Aquí la prensa tiene una presencia fundamental, y se analizan especialmente los nuevos tipos de error cometidos por la linotipia o la fotocomposición, que son diferentes a los que realizaban los antiguos componedores con “tipos móviles”. Si bien Blecua presenta los problemas más importantes para el editor, quizás el desarrollo de esta última etapa hoy nos resulte un tanto insuficiente, por lo cual requeriría de una ampliación de conceptos y ejemplos, dadas las posibilidades que ofrece trabajar con suplementos literarios de los diarios, publicaciones periódicas o revistas culturales, repertorios que atesoran verdaderas “perlas literarias”, olvidadas a veces hasta por los mismos creadores que prestaran alguna vez la colaboración de su pluma.

Por la exposición clara y didáctica que hace de los problemas y etapas de edición, las definiciones de terminología específica y la ejemplificación abundante con textos literarios de todas las épocas, este manual se torna una verdadera herramienta de consulta y es aconsejable como una de las primeras lecturas por parte de quien desee incursionar en este campo.

2.2. Orduna, Germán. *Ecdótica. Problemática de la edición de textos*. Kassel: Edition Reichenberger (Teatro del Siglo de Oro, Estudios Literarios 44), 2000.

Se le debe a Germán Orduna la inserción de la Argentina en una disciplina de la que estaba prácticamente ausente. Gracias a su trabajo ecdótico traducido en ediciones y en reflexiones teóricas sobre el área de estudio, a la fundación, en el marco del CONICET, del Seminario de Edición y Crítica Textual, a la creación de la revista *Incipit*, y a la formación de discípulos, logró reconocimiento internacional. Alan Deyermond (*Incipit* XX-XXI 2000-2001: 322), uno de los grandes maestros del medievalismo en Inglaterra, opina que por medio de la primacía otorgada a los aspectos codicológicos y de historia del texto como punto de partida metodológico ha sido quien más ha influido, a principios del siglo XXI, en la investigación sobre crítica textual, lo cual es verificable en los trabajos de Pedro Cátedra en España, o de David Hook y Barry Taylor en Inglaterra.

Tal como se avisa en los Preliminares, este libro fue compuesto con los borradores que dejara Orduna al morir en 1999, y son el fruto de sus búsquedas y reflexiones durante largos años de edición y magisterio. Planificado en siete capítulos, comienza por revisar algunos conceptos ecdóticos básicos, para luego presentar una historia fundamentalmente crítica de la disciplina (“La transmisión del texto y la crítica textual”, “La crítica textual en el siglo XX”, “La crítica textual al margen de la tradición latino-europea”), con interés en los hallazgos, conceptos útiles y falencias de cada corriente o acercamiento metodológico a lo largo del tiempo, desde la Antigüedad al Posmo-

dernismo. La Historia tiene un lugar importante en este compendio porque Orduna es coherente con los postulados de su magisterio: “conocer la historia propia del texto a editar” (200) que era una de sus reglas básicas para la edición crítica y la que sostenía la idea de “texto en el tiempo”.

Un quinto capítulo sobre codicología demuestra que la materialidad de los textos era otro aspecto atendible, importantísimo para su teoría de la *collatio externa*, reconocida como una de las aportaciones más originales en el campo de la ecdótica, surgida a partir de su edición de la *Crónica del Rey don Pedro y del Rey don Enrique, su hermano* de Pedro López de Ayala. El análisis de los aspectos externos del códice (lo que luego Genette denominaría *paratextos*) permitía visualizar las marcas que la transmisión y la recepción habían dejado en los testimonios. Gracias a ella es posible la depuración y limpieza del texto a los fines críticos, como puede ser la restitución de la estructura original de un texto o la hipótesis acerca de los primeros estadios de redacción, de los que carecemos de testimonios.

La edición de textos impresos de los siglos XVI y XVII ocupa el sexto capítulo, a cargo de Lilia Ferrario de Orduna, quien aporta su experiencia editorial en libros de caballerías y obras teatrales del Siglo de Oro. Toda la problemática referida a errores de los cajistas o componedores, conjunto de preliminares o paratextos, diferencias entre variantes de edición, de emisión y de estado, y censura ejercida sobre los ejemplares, obra como preámbulo para la comprensión del fenómeno libresco. A partir de la definición de edición crítica, las últimas páginas aluden al caso concreto de los impresos antiguos. Se recogen casos puntuales sobre los que se dan algunas precisiones y sugerencias utilísimas al momento de editar obras literarias de estos siglos.

El último capítulo resume las reflexiones de Orduna sobre la edición crítica, que no está obligada a ofrecer un estema si no es pertinente. Según su concepción, éste no debe ser un corolario obligado sino un instrumento de trabajo al que el editor recurre para ajustar variantes. El aspecto que verdaderamente califica a una edición como “crítica” es, además del texto crítico, su aparato de variantes.

Orduna entendía que si bien es obvio que toda teoría nace de una praxis, no siempre se advierte que la teoría no se aprende en el plano teórico. Eso es lo que se muestra claramente en este libro, que viene a ser la síntesis de su práctica ecdótica.

3. Algunos otros casos ejemplares

Entre la abundante bibliografía referida al tema, se seleccionan algunos casos que ejemplifican distintos abordajes dentro del campo de la crítica textual o que se erigen como herramientas instrumentales de probada eficacia.

3.1. Chartier, Roger. *Inscribir y borrar: cultura escrita y literatura (siglos XI-XVIII)*. Buenos Aires: Katz, 2006.

Estudio centrado en las prácticas de escritura y de lectura por parte de lectores europeos de distintas épocas, con especial atención a la pugna entre escrituras duraderas y efímeras, entre el temor a la pérdida de textos del pasado y la amenaza que supone la proliferación textual incontrolable.

3.2. Lois, Élida. *Génesis de escritura y estudios culturales. Introducción a la crítica genética*. Buenos Aires: Edicial, 2001.

Una buena guía metodológica para acceder a los estudios sobre crítica genética. Se brindan los elementos para el análisis e interpretación de los papeles de trabajo de un autor y el conjunto de pre-textos que dan cuenta de su proceso creativo. Los dos últimos capítulos, a través de estudios y ediciones sobre textos concretos, abordan ejemplos de literatura argentina.

3.3. Lucía Megías, José Manuel. "Editar en Internet (*che quanto piace il mondo è breve sogno*)". *Incipit XVIII* (1998): 1-40.

Artículo sobre el aprovechamiento de la informática en el campo de la crítica textual. Se tratan distintos tipos de ediciones electrónicas accesibles en Internet, las posibilidades editoriales del hipertexto, las bibliotecas telemáticas (como el *Project Gutenberg*) y los proyectos de bibliotecas digitales universitarias, como un campo propicio para la creación de nuevos modelos de ediciones críticas.

3.4. Mackenzie, David. *A Manual of Manuscript Transcription for the Dictionary of the Old Spanish Language (with Spanish Translation by José Luis Moure)*. Madison: Hispanic Seminary of Medieval Studies, 1984.

Este manual para la transcripción de manuscritos, realizado según las normas estandarizadas por el Hispanic Seminary of Medieval Studies (Madison, EEUU), está destinado a respetar lo más fielmente posible cada testimonio (abreviaturas, tachaduras, borrones, iniciales, rúbricas, etc.). Por medio de una serie de signos en caracteres ASCII, cada transcripción está preparada para ser procesada informáticamente, lo cual tiene como ventajas la generación automática de concordancias basadas en el número de folio y de línea del manuscrito, su conversión a una base de datos léxica (que ha permitido, por ejemplo, la creación del *Diccionario de Español Medieval*), y un texto estandarizado y fiel al testimonio conservado.

3.5. Montaner Frutos, Alberto. *Prontuario de bibliografía. Pautas para la realización de descripciones, citas y repertorios*. Asturias: Ediciones Trea, 1999.

Brinda las pautas para la descripción sintética o analítica de los testimonios a editar, sean manuscritos o impresos. Imprescindible cuando se trabaja en bibliotecas consultando *in situ* los testimonios.

3.6. Orduna, Germán. *Fundamentos de crítica textual*. Madrid: Arco/Libros, 2005.

Libro póstumo que recopila los trabajos del filólogo argentino sobre crítica textual publicados en medios nacionales y extranjeros. Los mismos han sido agrupados en cinco capítulos que articulan los aportes teórico-metodológicos del autor en esta disciplina.

3.7. Pérez Priego, Miguel Angel. *Introducción general a la edición del texto literario*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (Unidades Didácticas), 2001.

Desde una postura coincidente con la “Nueva Filología”, hace especial hincapié en el proceso de edición del texto. Si bien brinda un panorama general, tanto de la historia como de las fases de la crítica textual, se detiene en los aspectos de la presentación gráfica, en el aparato crítico y en la anotación del texto para facilitar su comprensión. Facsímiles de manuscritos e impresos de diversas épocas cierran el libro a modo de ejemplificación.

3.8. Rico, Francisco (dir.). *Imprenta y crítica textual en el Siglo de Oro*. Valladolid. Fundación Santander Central Hispano-Centro para la Edición de los Clásicos Españoles, 2000.

Un texto ya clásico que, por la calidad de sus contribuciones individuales, se ha convertido casi en un manual de consulta sobre el tema. Se estudian cuestiones referidas a la imprenta manual, la preparación de los originales de imprenta para su edición, las correcciones de pruebas de imprenta, los pliegos sueltos y los problemas de la transmisión impresa. Casi todos los artículos van acompañados por láminas ilustrativas que permiten documentar y confrontar las ejemplificaciones.

3.9. *Romance Philology*, XLV: 1 (1991).

Este ejemplar de la revista editada por la Universidad de California está dedicado enteramente a problemas de crítica textual.

3.10. Rubio Tovar, Joaquín. *La vieja diosa. De la Filología a la posmodernidad*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 2004.

Una historia crítica de la Filología, desde sus inicios como ciencia todopoderosa sobre la cual se apoyaban los estudios literarios en Occidente, hasta su escisión, a fines del segundo milenio, en una serie de disciplinas (lingüística, crítica textual o historia de la lengua) y su enfrentamiento con las nuevas escuelas de la crítica literaria. Entre sus propuestas más ricas está la de enlazar aspectos de la filología con la hermenéutica contemporánea, la semiótica y las estructuras simbólicas del *imaginario*, y el convocar a los filólogos para intervenir activamente en trabajos de edición en los nuevos medios informáticos.

3.11. Stussi, Alfredo. *La critica del testo*. Bolonia: Il Mulino (Strumenti di filologia romanza, 1985).

Uno de los valores destacables de este manual radica en su compendiada y provechosa introducción y en el acierto de reproducir, a modo de antología y en traducción italiana, los textos clásicos de G. Paris, Bédier, Barbi, Roncaglia, Dain, Segre y Timpanaro, entre otros.

4. Algunas de las principales revistas

Incipit

Boletín anual del Seminario de Edición y Crítica Textual (SECRIT-CONICET). Creada por Germán Orduna en 1981, es la única revista en lengua española dedicada enteramente a problemas y métodos de la crítica textual de obras en español de la Península y de América, desde la Edad Media a nuestros días. El último número (XXV-XXVI), correspondiente a los 25 años de edición ininterrumpida de la revista, contiene los índices acumulativos y de materias de todos los volúmenes anteriores.

Director: José Luis Moure

ISSN: 0326-0941

Web: <http://www.conicet.gov.ar/webue/secrit/publi.html>

e-mail: secrit@conicet.gov.ar

Critica del testo

Revista cuatrimestral del Departamento de Estudios Romances de la Universidad de Roma "La Sapienza", apareció por primera vez en 1998. Cada fascículo está dedicado a un tema o disciplina en particular: el primero, a cuestiones de relevancia filológica, historiográfica y teórica; un segundo de carácter misceláneo, y un tercero con trabajos en curso y reseñas de todo lo publicado en Italia el año precedente. Si bien se aceptan trabajos con aproximaciones metodológicas diversas, existe una preponderancia de la crítica textual, presencia clara desde el título que bautiza esta publicación.

Director: Roberto Antonelli

ISSN: 1127-1140

e-mail: criticatesto@uniroma1.it

Web: <http://w3.uniroma1.it/studieuropei/critica/index.htm>

Scriptorium

Publicación semestral dedicada fundamentalmente a cuestiones de codicología, contexto cultural y bibliografía referida a los manuscritos medievales europeos, con especial interés en las nuevas tecnologías auxiliares para el análisis material de los mismos. Fundada en 1946 por C. Gaspar, F. Lyna y F. Masai, actualmente es editada por el Centre d'Études des Manuscrits de la Bibliothèque Royale Albert I^{er} de Bruxelles y por el Institut de Recherche et d'Histoire des Textes del CNRS de Francia. Ejerce su dirección un Comité científico internacional.

ISSN: 0036-9772

Web: <http://www.scriptorium.be>

e-mail: revue-scriptorium@irht.cnrs.fr scriptorium@kbr.it

Cultura Neolatina

Revista de filología románica publicada trimestralmente por el Istituto di Filologia Romanza de la Universidad de Roma. Creada en 1941, acoge trabajos sobre filología románica y problemática referida a la crítica textual, con especial interés hacia la edición de textos breves.

Director: Roberto Crespo, Anna Ferraro y Saverio Guida

ISSN: 0391-5654

Web: http://mucchieditore.it/v_periodici.asp?idli=21

e-mail: info@mucchieditore.it

Romania

Revista trimestral consagrada al estudio de las lenguas y literaturas románicas. Fundada por Gaston Paris y Paul Meyer en 1872, es editada por la Société Française des Amis de la Romania. Es un buen repertorio para hallar ediciones de textos breves y consideraciones teóricas acerca de la crítica textual en un lapso de tres siglos.

ISSN: 0035-8029

Director: C. Ruby

Bibliografía citada

- Barbi, Michele.** *La nuova filologia e l'edizione dei nostri scrittori da Dante al Manzoni*. Firenze: Sansoni, 1938.
- Bédier, Joseph.** "La tradition manuscrite du Lai de l'Ombre. Réflexions sur l'art d'éditer les anciens textes". *Romania* LIV (1928): 161-196, 321-356. Reimpreso en París: Champion, 1970. 1-100.
- Bizzarri, Hugo O.** "Veinte años de reflexión sobre crítica textual (1983-2003)". *Revue Critique de Philologie Romane* (2003-2004): 296-320.
- Blecua, Alberto.** *Manual de crítica textual*. Madrid: Castalia, 1983.
- Castro, Américo.** "La crítica filológica de los textos". *Lengua, enseñanza y literatura (Esbozos)*. Madrid: Victoriano Suárez, 1924. 171-197.
- Cerquiglini, Bernard.** "Éloge de la variante". *Langages* 17 (1983): 25-35.
- Cerquiglini, Bernard.** *Éloge de la variante: Histoire critique de la philologie*. Paris: Seuil, 1989.
- Chiarini, Giorgio.** "Prospettive translachmanniane dell'eccdotica". *Eccdotica e testi ispanici. Atti del Convegno Nazionale della Associazione Ispanisti Italiani* (Verona, 18-20 giugno 1981). Verona: Università degli studi di Padova, Facoltà di Economia e Commercio, Istituto di Lingue e Letterature Straniere di Verona, 1982. 45-64.
- Contini, Gianfranco.** *Breviario di Eccdotica*. Milán-Nápoles: Ricciardi, 1986.
- Darbord, Bernard; Michel G. y René Pellen.** "Respeto y manipulación de los textos: ¿cómo editar los textos medievales?". *Actas del I Encuentro Franco-Alemán de Hispanistas, 9 al 12 de marzo de 1989*. Frankfurt am Main: Vervuert Verlag. 297-304.
- De Nigris, Carla.** "Ignoranza mitológica e diffracción de variantes nelle poesie minori de Juan de Mena". *Medioevo Romano* 11 (1986): 111-120.
- Lucía Megías, José Manuel.** "La crítica textual ante el siglo XXI: la primacía del texto". *Propuestas teórico-metodológicas para el estudio de la literatura hispánica medieval*. Lillian von del Walde Moheno, editora, México: Universidad Nacional Autónoma de México-Universidad Autónoma Metropolitana (Publicaciones de Medievalia 27), 2003. 417-490.
- Maas, Paul.** *Textkritik*. Leipzig: Teubner, 1927. [*Textual Criticism*. Traducción inglesa de Barbara Flower, Oxford: Clarendon, 1958].
- Orduna, Germán.** *Eccdotica. Problemática de la edición de textos*. Kassel: Edition Reichenberger (Teatro del Siglo de Oro, Estudios Literarios 44), 2000.
- Pasquali, Giorgio.** *Storia della tradizione e critica del testo*. Firenze: Felice Le Monnier, 1934. Repr. Milano: Mondadori, 1974; Firenze: La Lettere, 1988.
- Quentin, Dom.** *Essais de critique textuelle (Eccdotique)*. Paris: Picard, 1926.
- Roudil, Jean.** "Édition de texte, analyse textuelle et ponctuation (Brèves réflexions sur les écrits en prose)". *Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale* 3 (1978): 269-299.
- Roudil, Jean (ed.).** *Jacobo de la Junta, el de las Leyes: Oeuvres. I. Summa de los nueve tiempos de los pleitos. Anexes des Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale* 4, Paris: Klincksieck, 1986.
- Rubio Tovar, Joaquín.** *La vieja diosa. De la Filología a la posmodernidad*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 2004.
- Segre, Cesare.** *Semiotica filologica. Testo e modelli culturali*. Torino: Einaudi, 1979. Trad. esp. de José Muñoz Rivas, *Semiótica filológica (Texto y modelos culturales)*. Murcia: Universidad, 1990.
- Timpanaro, Sebastiano.** *La genesi del metodo del Lachmann*. Firenze: Le Monnier, 1963.
- Zumthor, Paul.** *Essai de poétique médiévale*. Paris: Seuil, 1972.

4. Literatura y artes

Ana Lía Gabrieloni

1. Descripción del campo

La leyenda atribuye el nacimiento de la pintura a la joven hija de un alfarero que dibujó sobre un muro el contorno del amado que estaba a punto de partir. La ausencia ha formado parte de la naturaleza de la imagen visual desde sus orígenes y su fuerza ha residido, también desde sus orígenes, en el poder de restaurar esa ausencia. Por otra parte, es sabido que literatura no surgió en solitario, sino acompañada de la música y la danza, es decir, junto con la manifestación más abstracta y la expresión donde la presencia del cuerpo instala una máxima materialidad. Entre la suspensión de lo tangible y su dominio absoluto, la literatura ha mantenido una relación primaria con las palabras que, a su vez, la ha puesto en relación con el resto de las artes, dado que la historia, la teoría y la crítica de cada una de las manifestaciones artísticas encuentran su expresión, precisamente, en las palabras. Sin embargo, la literatura también experimenta una ausencia que anhela subsanar. De la misma manera que la imagen *–la figura hecha texto*, para decirlo en los términos de Louis Marin– es coexistente con la ausencia del referente al que representa, el texto literario será coexistente con la ausencia visual de las imágenes que describa. Wallace Stevens (171) afirmaba que la poesía y la pintura, como el resto de las artes, compensan lo perdido en cada una. Por lo tanto, no resulta sorprendente que la literatura haya ambicionado la capacidad de la pintura para producir imágenes, unas imágenes cuyas propiedades físicas (espacio, color, luz, textura) nunca saldrán naturalmente a su encuentro. Pero la literatura y la pintura no sólo están unidas por las respectivas carencias. Ambas comparten el hecho de tener una sola fuente de ejecución: la mano del artista o el escritor. Y ambas, a diferencia de la música y la danza, están destinadas a fijarse de un modo semejante sobre un soporte material. Quizá sean éstas las razones por las cuales la vinculación con la pintura salte tan a la vista en el mapa de las relaciones históricas entre la literatura y las artes. Esta vincula-

ción adquirió durante siglos la apariencia de una muralla inestable entre dos territorios distintos, caracterizada por los signos de sucesivos derribos y reconstrucciones, por la presencia de innumerables pasadizos y puentes que la atravesaban, por rotundas frases grabadas sobre sus paredes, entre las que sobresale la que la definió: *ut pictura poesis*. Semejante definición, que la pintura es como la poesía, le imprimió el carácter de una comparación, comparación que implicaba de por sí una jerarquía: la poesía era aquello a lo que la pintura debía aspirar. La muralla no separaba dos territorios con iguales derechos. Para descubrir las causas de los crímenes cometidos contra la imaginación de los pintores en nombre de la retórica clásica, parece imponerse el célebre adagio: *cherchez la femme!* Y la *femme* sería, en este caso, la poesía, esto es, la literatura. La superioridad que se arrogaron las palabras a lo largo de la historia de la relación entre la literatura y la pintura sólo fue comparable en ocasiones con el grado de servidumbre con la que la última se sometió a la primera. Con todo, dicha historia se constituyó también a través de fértiles cruces y préstamos, tal como lo expresa el símil de unos versos de Michael Fried (“Powers”, 1939): “*Our bodies are the closed eyes of a single animal, / Our states of mind so extreme they are the same. / Like the arts, we lend each other new powers.*” [Nuestros cuerpos son los ojos cerrados de un sólo animal, / Nuestros estados mentales tan extremos son los mismos / Como las artes, nos prestamos nuevos poderes].

Hallamos la primera evidencia de un préstamo semejante en el canto XVIII de la *Ilíada* de Homero. Se trata de la descripción del escudo que Hefesto forjó para Aquiles a petición de Tetis. La narración de las múltiples escenas dispuestas como cuadros concéntricos en el escudo y la policromía que las reviste transmiten un efecto pictórico. Constatar este cruce entre lo verbal y lo visual en un texto homérico debería ser una razón más que suficiente para llevarnos a considerar las relaciones entre la literatura y las artes visuales en el estudio de la historia de la literatura. Pero, además, existen otras tres razones fundamentales de orden metodológico. La primera, siguiendo a James Heffernan (“Speaking for Pictures: the rhetoric of art criticism”), es que las descripciones de objetos artísticos en la literatura reflejan los conceptos dominantes de representación de la respectiva época. La segunda ha sido formulada por Wendy Steiner en *The Colors of Rhetoric* (16) cuando sostiene que las comparaciones entre la literatura y la pintura siempre terminan por revelar las normas estéticas de la época en cuyo marco se observen. Pierre Bourdieu (1992) desarrolló la tercera en *Les règles de l'art* al establecer las bases de un método de análisis sociológico que sería adoptado por la mayoría de estudios literarios sobre las relaciones interartísticas en el siglo XIX publicados durante las últimas décadas. Las alianzas entre los escritores y los pintores de la Francia decimonónica produjeron una estética que pretendía ser “pura” y, en consecuencia, rompía su vínculo tradicional con la ética, lo que permitió al campo literario alcanzar su autonomía, lejos de las esferas de la política, la religión y la economía. En síntesis, las investigaciones sobre literatura no deberían excluir *a priori* la historia de las relaciones

entre ésta y la pintura, dado que dichas relaciones intervinieron de manera activa en el marco general de las configuraciones estéticas y las ideas específicas de mimesis que alentaron a las mismas en diversos períodos, así como en la formación del ámbito donde confluyen las prácticas y las teorías literarias modernas.

Desde el punto de vista de la historia de los textos, las descripciones de escudos contenidas en los poemas épicos de Homero (*Ilíada*, XVIII, 478-608) y Virgilio (*Eneida*, VIII, 626-731), así como la atribuida a Hesíodo (*Hes. Scut.* 139-317), constituyen las primeras transposiciones verbales conocidas con carácter pictórico. Desde el punto de vista de la elaboración conceptual, las relaciones entre la literatura y la pintura encontraron su primer intérprete en Simónides de Ceos (siglo VI aC), según el testimonio de un apartado de *De gloria Atheniensium* (III, 346f) sobre la *enargeia* –término retórico que se refiere precisamente al poder de representación visual de las palabras–, donde Plutarco recoge la comparación con la que el poeta lírico fundó la tradición teórica de mayor espesor sobre las correspondencias interartísticas: la poesía es pintura parlante y la pintura es poesía muda. Se ha afirmado que el uso que Simónides hacía del color en sus propios versos apunta hacia la concepción predominantemente visual que tenía de la poesía. Sin embargo, en uno de los escasos libros publicados en castellano sobre el origen de las analogías interartísticas, Neus Galí (*Poesía silenciosa, pintura que habla*) demuestra que la comparación de Simónides hubiese sido impensable en una cultura oral donde la escritura no otorgara a la palabra una visibilidad semejante a la de la pintura y, en consecuencia, fijara el poema a cierta distancia del autor para favorecer reflexiones como la de Simónides sobre la poesía en relación con la pintura, es decir, donde fueran posibles formulaciones propias de lo que más tarde se considerara teoría literaria. Para ser exactos, fueron Platón (*República*, cap. X) y Aristóteles (*Poética*) quienes efectuaron un primer desarrollo teórico de la comparación para legitimar el carácter secular y específicamente artístico de las obras literarias, separando de este modo la poesía y la pintura del resto de las *tekhnai*, lo que comportaba asimismo separar el fenómeno estético de otros. Dicho desarrollo alcanzó su máxima expresión durante el Renacimiento bajo el auspicio del *dictum* emanado del verso 361 de la *Epistola ad Pisones* de Horacio, que compara la pintura con la poesía [*ut pictura poesis*]. Los múltiples sentidos que se asociaron con esta expresión le confirieron una historia independiente de la fuente textual en la que aparece, una historia que ha sido calificada de “abuso interpretativo” (A. García Berrio y T. Hernández Fernández 17, 20). Algunos filólogos, tras observar que la *Epistola ad Pisones*, la famosa *Ars poetica*, carece de los marcadores discursivos propios del género epistolar y presenta similitudes estilísticas con las *Odas* del mismo Horacio, han señalado que la obra transgrede en el plano práctico de la escritura la pureza genérica en la que insiste una y otra vez en el plano teórico, fiel a los preceptos aristotélicos. Esta duda sobre la identidad genérica del texto invocado para las comparaciones entre las dos artes revela de forma elocuente la intrincada relación que siempre unió la teoría del *ut pictura poesis* con la teoría de los géneros literarios

y artísticos, razón por la cual Michael Fried (“Toward a Supreme Fiction”) termina llamándolas “teorías hermanas”, en clara alusión a la expresión sajona “*sister arts*”, que designa la poesía y la pintura en el contexto de sus intercambios. Es necesario dejar claro, sin extendernos al respecto, que el ascendente ejercido por el *dictum* horaciano y la analogía aristotélica entre la tragedia y la pintura (*Poética* 1449b, 1450b) sobre el sistema de las artes del Renacimiento subordinó la pintura tanto a los poderes miméticos y retóricos como a las funciones narrativas y moralmente edificantes de la poesía clásica. La lógica de esta jerarquía entre las artes fue impuesta a los géneros pictóricos, entre los que el género histórico gozaba de un estatuto superior.

Los estudios más valiosos sobre este período pertenecen a historiadores del arte, entre los que cabe destacar el magnífico *Giotto and the Orators* de Michael Baxandall, que explora las distintas formas en que el uso del latín –cuyo vocabulario y gramática los humanistas se preocuparon por recuperar– incidió en la crítica de los artistas entre 1350 y 1450. A partir de la hipótesis de que la disponibilidad o la carencia de expresiones latinas determinaban la apreciación de los objetos artísticos, Baxandall investiga los efectos que la experiencia lingüística tuvo en la experiencia visual de la pintura y la escultura humanistas. Para los estudios literarios, destaca el minucioso trabajo filológico del capítulo dedicado a Petrarca. Se trata de un Petrarca que los análisis literarios tradicionales esquivan, el Petrarca a quien se le atribuyen algunos dibujos sobre los márgenes de sus textos, sensible a la pintura de Simone Martini y el Giotto, y a quien el humanismo debe una parte de su peculiar retórica al hablar de arte. La “febril actividad comparativa” entre la poesía y la pintura que se dio durante el *Trecento* y el *Quattrocento* italianos, actividad que ocupa al análisis de Baxandall, deviene la “estética del préstamo” entre escritores y pintores característica del período 1550-1750, tema al que Rensselaer W. Lee dedica un estudio seminal sobre la historia de las relaciones interartísticas, “*Ut Pictura Poesis: The Humanistic Theory of Painting*”. Lee examina con profundidad los efectos del *paragone* establecido por Leonardo Da Vinci al sostener que “si la pintura es poesía muda, la poesía es pintura ciega”, y concluye que se anticipó en dos siglos y medio a la distinción entre la poesía y la pintura defendida por Gotthold Ephraim Lessing, dado que Leonardo revirtió los términos de la comparación tal como hasta entonces había aparecido en los tratados de pintura.

La conclusión de Lee relativiza el supuesto, dominante en la crítica, de que los términos de la analogía habrían permanecido inalterables hasta la teoría del *Laocoonte* de Lessing (1766) de acuerdo con lo que había dictado la doctrina humanista, que otorgaba la superioridad a la poesía. Y, sobre todo, invita a recordar que la pintura fue aquel otro con una identidad irreductible, un otro frente al cual la literatura ganaría conciencia sobre su propia especificidad y en torno al cual articularía una considerable parte de los discursos y las prácticas que extenderían o limitarían sus alcances. La marcada disparidad con que los términos del *ut pictura poesis* se conjugaron durante el siglo XVIII se pone de manifiesto si se considera que, mientras la crítica de arte de

Denis Diderot abría un nuevo espacio de yuxtaposiciones entre la pintura y la literatura, o las composiciones de James Thomson alcanzaban la intensidad visual exigida por la poética iconológica a la que se adscribían (reflejando así –según explica Herbert Read (242)– las convenciones plásticas de los paisajes de Richard Wilson), Lessing decidía poner fin a las comparaciones originadas por el precepto horaciano, y la fascinación que había engendrado en escritores y pintores por la poesía descriptiva y la alegoría respectivamente. Con el *Laocoonte*, Lessing establece una distinción entre el territorio de lo visible, donde el pintor articula los cuerpos en una sucesión espacial, y el territorio más vasto, visible e invisible a la vez, donde el poeta dispone las acciones en una sucesión temporal. De esta forma, separa los medios expresivos de cada arte, es decir, los diversos signos y las técnicas que les corresponden, así como las esferas donde deben emplearse: los cuerpos de la pintura coexisten en el espacio, las acciones de los poetas transcurren en el tiempo. Al desplazar el problema planteado por las comparaciones interartísticas del plano temático al plano formal de las obras de arte, Lessing se convierte, según Ernst Gombrich (36), en el fundador de la estética moderna. Esta afirmación remite a nuestro comentario inicial sobre el hecho de que conocer las vicisitudes de la tradición del *ut pictura poesis* permite una mejor comprensión del cuadro general de los fenómenos literarios y artísticos de la época moderna.

En tal sentido, resulta imprescindible constatar que la influencia del *Laocoonte* a lo largo del siglo XIX y parte del XX en la teoría y la crítica literarias, así como la teoría y la crítica del arte, ha sido comparable a la de la tradición del *ut pictura poesis* contra la que se pronunció, tanto en importancia como en permanencia. Durante el siglo pasado, un sector de la crítica literaria continuó repitiendo con aquiescencia sus postulados, pese a que el romanticismo había embestido con dureza contra ellos. Uno de los documentos más elocuentes al respecto es el texto “Las pinturas” de August y Caroline Schlegel (1799), que reúne los comentarios de un grupo de personajes a partir de las impresiones que experimentan al observar la colección de cuadros del museo de Dresde. El programa divisor de Lessing encuentra aquí su antagonista: se postula una disolución de los límites entre las artes, disolución que arrastra consigo los límites entre los géneros distintivos de formas literarias o pictóricas, entre la poesía, la prosa y la crítica de arte, y entre el poeta, el artista y el crítico. Para un análisis más extenso de estas transformaciones me permito remitir al lector a mi trabajo “Interpretaciones teóricas y poéticas sobre las relaciones entre literatura y pintura. Breve esbozo histórico del Renacimiento a la Modernidad”.

Con el romanticismo, la lógica territorial de la Ilustración empieza a quebrarse, el lirismo se libera del poema versificado y penetra la prosa, el color se libera de la línea y penetra la pintura de paisajes, a la par que las imágenes visuales penetran la literatura, la vida penetra en las artes y éstas, como leíamos en los versos de Fried, se prestan nuevos poderes entre sí para atravesar con renovada creatividad las abolidas fronteras. Sólo tenemos que pensar en la prosa poética de Chateaubriand, los cuadros de Caspar

Friedrich y J. M. W. Turner, o el ambicioso proyecto operístico de Richard Wagner, para reconocer cómo lo anterior se llevaba a cabo en la práctica.

A mediados del siglo XIX, los principios sobre los que se erigía la distinción del *Laoconte* –la dimensión temporal de la poesía y la dimensión espacial de la pintura– fueron diluyéndose por efecto de las conversiones semánticas de las categorías de tiempo y espacio derivadas de las prácticas sociales modernas, tal como lo explica David Harvey (*The Condition of Postmodernity*, 1989) renovando los clásicos argumentos en este sentido de Pierre Francastel (*Peinture et société*, 1951) y Henri Lefèbvre (*La production de l'espace*, 1974). Asimismo, se reconocen diversos factores que estimulaban la atracción entre escritores y artistas, entre escritura y pintura: los avances de la ciencia y la tecnología para comprender y explotar los mecanismos de visualidad humana; la conformación de un mercado literario y artístico de bienes simbólicos que otorgaba algún grado de libertad frente a los circuitos de consumo de la burguesía; o el declinar de los salones de pintura oficiales, que favorecía la apertura de circuitos privados de exposición y convertía a los escritores más destacados de la época en críticos de arte. Si hasta aquel momento habían sido los pintores quienes acudían a la literatura para extraer temas y criterios compositivos, fueron los poetas quienes acudieron a partir de entonces a los cuadros para elaborar sus versos y críticas. En palabras de Jonathan Crary (4), tuvo lugar un proceso de examen y desterritorialización del sentido clásico de la visión, cuyo estadio final fue la emancipación y democratización de la mirada. O, para decirlo en las de Martin Jay (2), se produjo una “desnarrativización de lo ocular”, es decir, un debilitamiento del compromiso de lo figural con lo textual. La autonomía alcanzada por los artistas intervino en la redefinición del papel de los poetas en el nuevo mapa cultural de la modernidad: los primeros, a medida que se independizaban del poder instituido, necesitaban cada vez más de la crítica de arte de los segundos, y la práctica de esta crítica permitía a sus autores la posibilidad de recuperar el ascendiente público que habían perdido debido a la popularidad creciente del teatro y la novela en perjuicio de la poesía.

La compleja trama de aspiraciones y frustraciones implícitas a la red de alianzas tejidas en el seno de esta “sociedad de artistas” nos permite comprender aparentes paradojas como la que representa el caso de Charles Baudelaire (131, 142), quien insistía en condenar teóricamente los intercambios entre la literatura, la pintura y el resto de las artes asociándolos con la decadencia de su tiempo, pero que se entregaba en la práctica sin reparos a provocarlos, tal como lo revelan sus poemas sobre artistas y cuadros, así como el extraordinario conjunto de sus escritos estéticos. Para la historia de la literatura y en el marco de los efectos de la tradición comparativa con la pintura, cobra máxima importancia el género del poema en prosa, que Baudelaire canonizó en 1862 con su *Spleen de Paris*. Se trata de una forma literaria que cristalizó a través de intersecciones con las artes visuales y por medio del lenguaje tan altamente permeable a la visualidad que dominaba la segunda mitad del siglo XIX, para expresarlo en palabras

de Jay. Es asombroso advertir que apenas existen trabajos sobre el poema en prosa –en su mayoría, restringidos a la génesis y evolución del género– y son casi inexistentes en castellano. La mayoría repara en las filiaciones del género con las artes visuales, aunque tiende a considerarlas extrapoladas del contexto histórico de la tradición del *ut pictura poesis*: *Le Poème en prose. De Baudelaire jusqu'à nos jours* de Suzanne Bernard (1959); "Short Epiphanies: Two Contextual Approaches to the French Prose Poem" de Michael Boujour (1984); *Pictorialistic Poetics* de David Scott (1984); "Baudelaire, Phénakistiscopie. La peinture et le mot" de Jacques Grivel (1986); *Lire le poème en prose* de Michel Sandras (1995); "Le poème en prose généré par l'image (Baudelaire et Banville)" de Philippe Ortel (1996); y *La poésie en prose française du XVIIIe siècle à nos jours* de Christian Leroy (2001).

Tal como ya hemos apuntado, en oposición a la convicción con la que el romanticismo había prefigurado el frondoso mapa de las relaciones interartísticas que acabamos de describir con extrema brevedad –y que, de continuar, abarcaría las vanguardias del siglo pasado–, el *Laocoonte* contaría todavía con reaseguros. Nos referimos al libro *The New Laocoon* de Irving Babbitt (1910) y al ensayo "Towards a New Laocoon" de Clement Greenberg (1940). El primero quiso asestar un golpe contra el desborde de emociones propiciado por el romanticismo, la "hipertrofia de la sensación a costa de la atrofia de las ideas" que, según este autor, originaba la confusión entre las artes y los géneros literarios. La teoría contraria a las analogías interartísticas de Babbitt estaba al servicio de reivindicar los ideales de una "cultura elevada" en contraposición con los experimentos vanguardistas, mientras que la de Greenberg convalidaba la emancipación de la pintura del primer cuarto del siglo XX de su yugo neoclásico, el modelo escultórico (predominante en Occidente desde que el arte bizantino ambicionó los pliegues y las profundidades estatuarias), e inspiraba lo que él mismo definía como una "apología histórica del arte abstracto". Pocos años después, Helmut Hatzfeld reafirmaba de nuevo las leyes del *Laocoonte* al sostener que seguían siendo suficientemente válidas y restrictivas con respecto a las imitaciones y las transposiciones literarias inspiradas en las artes visuales. Es preciso recordar que la obra de Hatzfeld, *Literature through Art. A New Approach to French Literature* (1952), es una de las que ha conformado el canon de los primeros estudios literarios con criterio metodológico sobre las relaciones interartísticas, junto con *The Sister Arts. The Tradition of Pictorialism and English Poetry from Dryden to Gray* de Jean Hagstrum (1958) y *Literature and the Visual Arts in Nineteenth Century France* de Jean Seznec (1963). Los avances de los estudios comparatistas (la Asociación Internacional de Literaturas Comparadas se fundó en 1954 y organizó su primer congreso al año siguiente) constituyeron un estímulo para las analogías elaboradas por estos autores, analogías que se organizan en términos de periodización y que, concentrándose en las manifestaciones del *Zeitgeist*, atienden con exclusividad a las coincidencias cronológicas entre movimientos, temas, obras y artistas de la literatura y las artes visuales.

Sin embargo, el estudio literario de las relaciones interartísticas empieza con anterioridad al avance del comparatismo. La pregunta sobre en qué momento la tradición del *ut pictura poesis* se convirtió en objeto de investigación literaria en ámbitos académicos nos remite a comienzos del siglo pasado. El concienzudo artículo de William Howard "Ut pictura poesis", publicado en 1909, comienza sabiamente por el principio: se propone reconstruir la "extensa y noble genealogía" del *Laocoonte* de Lessing (desde Alberti hasta Du Fresnoy, pasando por Dolce, Junius y Bellori, entre otros). Asimismo, plantea uno de los interrogantes más interesantes en relación con la historia de las "artes hermanas", pese a lo cual no ha sido retomado suficientes veces desde entonces: ¿en qué tipo de poesía pensaban los artistas-críticos que la incluyeron en una comparación con la pintura durante siglos? La necesidad de definir los términos implícitos en la analogía, así como la dinámica y los objetos de sus intercambios, y los procedimientos para analizarlos con una perspectiva literaria, produjo algunas reflexiones excepcionales en la década del 40: "The Parallelism between Literature and the Arts" de René Wellek (1942), "Spatial Form in Modern Literature" de Joseph Frank (1945), *La correspondance des Arts. Éléments d'esthétique comparée* de Étienne Souriau (1947), "Method in the Study of Literature and its Relation to Other Fine Arts" de G. Giovannini (1949), y *The Arts and its Interrelations* de Thomas Munro (1949). La influencia del conjunto de estos autores, a excepción de Frank (por motivos que expondremos más adelante), no trascendió más allá de la década de 1960 debido a la irrupción y despliegue de los estudios estructuralistas y semiológicos. La atención que acapararon en general las obras publicadas entre los años 60 y 70 por Michel Foucault y Roland Barthes sobre el problema de las filiaciones deseadas y forzadas entre las palabras y las imágenes condenó también al olvido la polémica entre *Mnemosine: parallelo tra la letteratura e le arti visive* de Mario Praz (1971) y "The Parallel of the Arts: Some Misgivings and a Faint Affirmation" de James Merriman (1972-1973). Debemos al doble artículo de Merriman el aporte de pautas para sistematizar la delimitación del objeto de estudio, así como el planteamiento de hipótesis y el desarrollo de investigaciones que superaran la idea, predominante en Praz y otros autores precedentes, de que las analogías entre las artes responden exclusivamente a las influencias mutuas en el contexto de un período histórico específico. Merriman analiza de igual modo las probabilidades de que el lenguaje disponible para una crítica sobre las relaciones entre las artes pueda escapar a la metáfora. Estas dos últimas aproximaciones, que obligan a cuestionar tanto la validez de la aplicación de un mismo esquema de periodización a la historia de dos artes diferentes (premisa propia de los enfoques basados en la idea de *Zeitgeist*) como el carácter metafórico del vocabulario con el que describir y comprender los fenómenos que conforman la tradición del *ut pictura poesis*, han sido desarrollados de manera encomiable en "Periods in the Arts: Sketches and Speculations" de Lawrence Lipking (1970), "Periodization and Interart Analogies" de Alastair Fowler (1972) y, más tarde, en "Shifting Metaphors: interarts comparisons and analogy" de Leonard Diepeveen (1989). Antes de pasar a considerar los

estudios que dan los primeros pasos en dirección contraria al método yuxtaposicional o periodístico, resulta necesario destacar que Merriman fue el primero en enunciar un interrogante tan simple como imprescindible al emprender cualquier estudio sobre las relaciones entre literatura y arte: ¿en qué tipo o tipos de relación estamos pensando?

No será hasta mediados de la década del 80, con la obra de W. J. T. Mitchell, que se criticará la incapacidad de la semiótica para dejar de creer que la imagen constituye un “signo natural” y se enfatizarán las limitaciones de la comparación historicista para analizar las relaciones entre las palabras y las imágenes. Desde la perspectiva de este académico de la Universidad de Chicago, que dedicó su tesis doctoral a William Blake, el mencionado interrogante debe ser reformulado, puesto que lo importante, más que cualquier relación interartística en sí misma, consiste en descubrir a qué intereses, poderes e ideologías obedece. La hipótesis que predomina en sus ensayos *Iconology* (1986) y *Picture Theory* (1994) es la de una lucha de tintes iconoclastas entre los signos lingüísticos y los signos pictóricos que reproduce los antagonismos de clase, raza y género –es decir, las estrategias de dominación del otro– implícitos en la respectiva cultura. Mitchell se propone redescubrir la compleja relación entre texto e imagen como un “dominio específico de investigación, cuyos principios fundamentales y problemas están articulándose en la actualidad” (“Showing Seeing: a critique of visual culture” 179); los estudios visuales. Los estudios visuales se originarían en torno a lo que Mitchell llama “giro pictórico”, en contrapartida a la noción de “giro lingüístico” con la que Richard Rorty (*The Linguistic Turn: Recent Essays in Philosophical Method*, 1967) definió la modernidad filosófica, caracterizada por la hegemonía de los problemas relacionados con el discurso verbal. El “giro pictórico” no se correspondería exclusivamente con una época sino que sería un *topos* que se repite a lo largo de la historia, en coincidencia con los momentos de “pánico o euforia” que lo visual provoca en una cultura. Dos de los presupuestos principales de los estudios visuales son que la mirada es una construcción social y que la imagen no es un signo natural que debe ser percibido, sino un signo cultural que debe ser reconocido (Bryson 65). En consecuencia, asume que su objeto de estudio es tanto la construcción social de lo visual como la construcción visual de lo social. En términos generales, los estudios visuales ofrecen un campo pródigo para la consolidación (o creación) de nuevos métodos y procedimientos de análisis de las prácticas que abren un hueco para lo visual en el dominio verbal de la literatura, más allá del negro sobre el blanco que compone un texto. Parafraseando lo que Francis Haskell llama “el impacto de la imagen en la imaginación histórica”, podemos afirmar que los estudios visuales proporcionan métodos críticos para analizar, en un contexto cultural específico, el impacto de la imagen en la imaginación literaria de autores y lectores.

Hasta hace poco más de una década, Mitchell (“Interdisciplinarity and Visual Culture”) integraba la literatura al campo transdisciplinar de los estudios visuales y, por esta razón, sorprende que la haya excluido del mismo en un artículo aparecido hace seis

años, donde explica que en la investigación sobre la cultura visual confluyen la historia del arte, la estética, la teoría sobre los medios audiovisuales y el cine, la filosofía, la semiología, el psicoanálisis, el amplio espectro de los estudios sobre los aspectos orgánicos y mentales de la visión, la sociología del espectáculo, la antropología visual, etcétera (“Showing Seeing: a critique of visual cultura” 167). La polémica que existe entre los estudios visuales y la teoría y la historia del arte es comparable con la que los estudios culturales instalaron en relación con los estudios literarios unos años atrás. Los estudios culturales y visuales asumen una democratización de los textos y las imágenes, mientras que las disciplinas tradicionales –los estudios de literatura, la teoría e historia del arte– pretenden resguardar la respectiva esencialidad literaria o artística de los textos y las imágenes como cualidades intrínsecas de sus objetos de estudio. Suprimir la literatura del horizonte transdisciplinar de los estudios visuales –del modo en que Mitchell lo hace– sería una medida para evitar la remisión de los mismos a los estudios culturales de los que se desprendieron y, en consecuencia, de los que tendrían que mantenerse alejados para diferenciarse. El último capítulo de la primera parte de un libro muy reciente de Nelly Richard (2007) esclarece la legitimidad de los reclamos que el “arte crítico” (productor de imágenes que se niegan a ser absorbidas por la cotidianidad de la globalización capitalista) dirige a los estudios visuales y alerta sobre los riesgos de que la “saludable” relativización de la trascendencia universal de lo estético termine confinando las expresiones artísticas a los lenguajes uniformes y dóciles del diseño, la publicidad y los medios de comunicación de masas. La investigación sobre las relaciones entre la literatura y el arte podría encontrar, frente a los estudios culturales y visuales, una alternativa semejante en el comparatismo a la que argumenta Richard, es decir, que atienda a la especificidad literaria (la “literariedad”) de sus objetos de estudio. En un trabajo que termina reflexionando, precisamente, sobre los alcances y los límites de la aplicación de los estudios de literatura comparada a la tradición del *ut pictura poesis*, María Teresa Gramuglio (“Tres problemas para el comparatismo” 5) advierte con lucidez que las sucesivas reformulaciones de dichos estudios, subordinadas en todos los casos a las corrientes críticas dominantes, “se ven acechadas por la pérdida de la especificidad de lo literario y el desdibujamiento de sus límites, aunque en algunos casos se lo deplora y en otros se lo celebre”, con los consiguientes resquemores por la virtual indefinición del objeto y los métodos empleados. Pese al “marco incómodo” en el que se inscribe, tal como destaca Gramuglio, el comparatismo permite reorientar la historia de la literatura en dos dimensiones, la interdisciplinaria y la transnacional. Ahora bien, se advierten bastantes resistencias en los estudios literarios tradicionales hacia la primera y en los estudios interdisciplinarios sobre la tradición del *ut pictura poesis* hacia la segunda. Consideremos –de manera muy esquemática– en qué consistiría el estudio de un tipo de relación interartística que supere dichas resistencias. Si se analizaran, por ejemplo, los poemas de “Mi museo ideal” sobre los cuadros de Gustave Moreau en *Nieve* de Julián del Casal, no sólo habría que tener en cuenta los intercambios –en

principio, epistolares— entre el poeta y el artista, sino también la relación (“constitutiva”, según Gramuglio) de la literatura argentina con la literatura europea e insertarla en el contexto de la tradición comparativa con la pintura, más allá del ámbito latinoamericano. Antes de continuar, cabe señalar que uno de los aportes de mayor trascendencia sobre la tradición del *ut pictura poesis* desde el comparatismo ha sido el de Leo Spitzer (“The ‘Ode on a Grecian Urn’ or content vrs. Metagrammar”). La relevancia de este artículo se debe a que proporciona la definición de écfrasis más extendida hasta nuestros días: “la descripción de un objeto de arte por medio de palabras”, y en función de la cual la noción de écfrasis ha dejado de ser un asunto exclusivo de la retórica para incorporarse al vasto campo de la teoría literaria (Gabrieloni “Écfrasis”).

Lo que hemos dicho demuestra que, a diferencia de lo que ocurre con otros temas propios de la teoría literaria (como el de representación o el de los géneros, que Aristóteles aborda muy tempranamente en la *Poética*), existe un abismo temporal entre las prácticas de los poetas que iniciaron la tradición del *ut pictura poesis* y las reflexiones que fueron otorgando a las mismas algún grado de unidad a través de su interpretación teórica. Dicho en otras palabras, la tradición de estudios sobre la dilatada historia de los fenómenos suscitados por las analogías entre la literatura y la pintura es muy breve en relación con esta misma historia. La progresiva unificación teórica que acabamos de mencionar, en la medida que ha avanzado satisfaciendo exigencias epistemológicas, gravita en la actualidad sobre prácticas y objetos de estudio bien definidos. Tales prácticas y objetos configuran modalidades muy variadas de literatura pictórica —que van desde el poema descriptivo o la interpretación poética de cuadros, estilos y técnicas artísticas hasta la composición de textos visuales—, modalidades entre las cuales la écfrasis ocupa un lugar tan privilegiado como restringido a pequeños círculos de especialistas. Mitchell (*Picture Theory* 151-2), Heffernan (*Museum of Words* 3) y Grant Scott (301) proporcionan la definición más reciente y menos restrictiva de la noción de écfrasis: la representación verbal de una representación visual. Spitzer hizo célebre la “Ode on a Grecian Urn” de John Keats como ejemplo paradigmático de écfrasis versificada. Entre las écfrasis en prosa, hallamos cualidades poéticas y visuales difícilmente superables en los fragmentos de John Ruskin sobre la pintura de paisaje de W. J. M. Turner, para citar a un autor entre la plétora de los posibles. En relación con otros objetos o prácticas asociadas con la tradición del *ut pictura poesis* y susceptibles de estudio, reviste una natural importancia la obra de escritores-artistas o artistas-escritores, cuya nómina abarcaría desde Miguel Ángel y William Blake hasta Elsa von Freytag-Loringhoven y Mina Loy, pasando por Victor Hugo, Dante Gabriel Rossetti o Edgar Degas, entre muchísimos otros. También la revisten las innumerables colaboraciones e intercambios entre escritores y artistas en la formación de grupos que encarnan un movimiento, como los prominentes casos del surrealismo en Francia y el grupo de Bloomsbury en Inglaterra. De tales alianzas resultó la publicación de obras mixtas, como la *Prose du transsibérien* de Blaise Cendrars (1913) ilustrada por Sonia Delaunay o las novelas de

Virginia Woolf con tapas diseñadas por su hermana, la pintora Vanessa Bell. La literatura panegírica debida al interés de los escritores por determinadas obras y artistas abarca fenómenos extraordinarios como las descripciones de obras imaginarias del *Cabinet de Monsieur de Scudéry* (1646), así como los retratos de artistas contemporáneos de poetas, tal como lo reflejan “A Goya” de Rubén Darío o las numerosas composiciones que Paul Éluard y Louis Aragon dedicaron a Pablo Picasso, Marc Chagall y Fernand Léger, entre otros, en la primera mitad del siglo pasado. Asimismo, los retratos de artistas en torno a los que se construyen ficciones literarias, entre los que la crítica ha consagrado al Frenhofer de “Le Chef d’œuvre inconnu” de Honoré de Balzac, el Claude Lantier de *L’Œuvre* de Émile Zola y el Elstir de *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust. La crítica o prosa de arte, iniciada por Denis Diderot hacia la segunda mitad del siglo XVIII, entre cuyos exponentes latinoamericanos sobresale Octavio Paz, constituye otra de las prácticas de interés. La misma traslada los estudios sobre las relaciones interartísticas a un ámbito lindante con el que ocupan los estudios sobre las transformaciones del sistema de los géneros literarios. En este aspecto adquieren relevancia como objeto de análisis los efectos que las cualidades propias de las artes plásticas, el espacio y la visualidad, tienen en los procedimientos constructivos de las artes verbales. Por una parte, más allá de la génesis y la evolución del poema en prosa, a la que ya hemos aludido, se impone considerar la poesía visual. La misma invita a recorrer una historia que va desde Simias de Rodas (c. 300 aC) y los *carmina figurata* latinos hasta los caligramas, *collages*, *tableaux-poèmes* y la poesía concreta de nuestros días, pasando por los emblemas, acrósticos y laberintos, es decir, los artificios visuales que, en parte, la *Metamétrica* de Juan Caramuel ordena y difunde durante el Barroco. La historia de la poesía visual moderna cuenta con autores tan diversos como Stéphane Mallarmé, Guillaume Apollinaire, Vicente Huidobro, Oliverio Girondo, Gerardo Diego o Henri Michaux. Por otra parte, la construcción del espacio en la literatura constituye de por sí un tema merecedor de atención –y uno de los más arduos de estudiar dada la difícil adecuación entre los medios lógicos de interpretación y la elaboración de hipótesis verificables– y alienta las investigaciones sobre las transposiciones formales desde la pintura a la literatura que se desprenden, por ejemplo, del impresionismo.

Nos ocuparemos más adelante de la espacialidad literaria e intentaremos resumir a continuación algunos aportes en torno al último tema mencionado, el impresionismo en la literatura. La condición sinóptica con la que el espacio se inscribe en las novelas de Alphonse Daudet –en quien “se mezclan el escritor y el pintor”– condujo a Ferdinand Brunetière (83) a establecer, no sin reticencias, las primeras analogías entre la literatura y el impresionismo pictórico. Las ideas que secundarían estas tempranas consideraciones provinieron del nieto del pintor prerrafaelista Ford Madox Brown, el novelista Ford Madox Ford, quien elaboró en “On Impressionism” (1914) una “guía” del impresionismo como método literario, donde sugiere a los escritores emplear “todos los recursos propios de una prostituta” para mantener viva la atención del lector. Entre dichos recur-

sos se destaca el uso de impresiones e imágenes que sugieran un episodio en lugar de la narración directa del mismo. Otro poeta y crítico inglés, Arthur Symonds (343), también insistió en demostrar que el impresionismo literario requería la “unión de múltiples cualidades”, entre las que distinguía mirar con un ojo que todo lo vea, como si la única ocupación del escritor fuera ver. Con todo, en “L’Impressionisme littéraire: une révision”, Bernard Vouilloux (66) recuerda que las interpretaciones críticas de las transposiciones impresionistas en la literatura estuvieron subordinadas a las categorías descriptivas concebidas por la primera recepción del impresionismo pictórico alrededor de 1874, antes que las mismas fueran relativizadas y reformuladas por la historia del arte contemporáneo. En consecuencia, sugiere no desdeñar la importancia que la ruptura impresionista con el espacio euclidiano clásico adquirió sobre la espontaneidad del “ojo inocente”, ruptura ponderada por las primeras reflexiones críticas. En el marco que proporciona esta interpretación del impresionismo pictórico, el impresionismo literario no equivaldría a riqueza y abundancia de descripciones visuales, sino que estaría constituido por el “efecto de espacio” resultante de la “simultaneidad teórica” de los componentes textuales (Johnson 3), una simultaneidad semejante a los puntos de vista múltiples que desplazan el punto de vista único de la perspectiva clásica en la pintura posterior a la segunda mitad del siglo XIX.

Sin embargo, cabe preguntarse cuáles son los mecanismos por los cuales un escritor construye al escribir y un lector reconstruye al leer un efecto de espacio semejante. Responder esta cuestión exige atender al fenómeno de la imaginación visual, un objeto de estudio fronterizo entre diversas disciplinas, que abordan sus aspectos físicos, poéticos, comunicativos y psicológicos (Mitchell, *Iconology* 10). Los psicológicos son, con toda probabilidad, los más frecuentados por los especialistas en educación y los menos frecuentados por los especialistas en literatura, motivo por el que cabe destacar la existencia de estudios donde la teoría literaria y la psicología cognitiva confluyen para tratar de explicar cómo la información espacial contenida en las imágenes se representa en la mente en ausencia de cualquier otra percepción visual que no sea la de las meras letras dispuestas en frases sobre una página. *The Poetics of the Mind’s Eye. Literature and the Psychology of Imagination* de Christopher Collins (1991) es un ensayo que desarrolla las hipótesis formuladas por Stephen Kosslyn en *Image and Mind* (1980) y propone explorar las relaciones entre el lenguaje, la imaginación mental y la percepción visual con el fin de elaborar una “teoría poética de la visualización”. Es particularmente interesante el capítulo que examina las equivalencias entre el “ojo de la vista” y el “ojo de la mente”, es decir, entre ver e imaginar. Ellen Esrock, por su parte, ha publicado *Reader’s Eye: Visual Imaging as Reader Response* (1994), donde ofrece una reconstrucción de los avatares experimentados por la imagen visual en la teoría literaria y la psicología cognitiva durante la segunda mitad del siglo XX. Esrock consigue formular argumentos convincentes sobre las limitaciones que presentan los modelos tradicionales de análisis literario, cuya

orientación es exclusivamente lingüística, frente a los textos donde abundan las imágenes y que, en consecuencia, exigen ser analizados desde una perspectiva visual.

En comparación con los estudios de la historia del arte, los estudios de historia, teoría y crítica literarias parecen tener por lo general tan poca predisposición a adoptar dicha perspectiva como interés hacia la tradición del *ut pictura poesis* y su influencia. Esta situación se acentúa todavía más en el ámbito hispanoamericano. Hay que señalar que la gran mayoría de los trabajos de investigadores argentinos publicados en los últimos diez años que han explorado los intercambios, las apropiaciones y las transposiciones entre la literatura y el arte o entre escritores y pintores con una perspectiva interdisciplinaria de análisis y crítica cultural pertenecen a historiadores del arte. La notoriedad que ha ganado por su erudición y rigurosidad vuelve casi innecesario insistir en los aportes de José Emilio Burucúa para consolidar un espacio de investigación y transmisión de marcos teóricos y herramientas metodológicas más allá de los límites tradicionales de la historia del arte y los que imponen las manifestaciones artísticas contemporáneas a nivel local, y abordar así el casi inabarcable horizonte de entrecruzamientos del arte con la literatura, la música y la ciencia en el curso de la historia latinoamericana y europea moderna. Ello representa una preocupación mayor en la obra en dos volúmenes *Nueva historia argentina. Arte, sociedad y política*, dirigida por Burucúa (1999). Las uniones entre cuadros y textos, y entre artistas y escritores, que Laura Malossetti Costa analiza en esta obra en torno al centenario de la República Argentina son presentadas más extensamente por la misma autora en la posterior *Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX* (2002). Asimismo, su colaboración incluida en un número de la *Revista de crítica literaria latinoamericana* (2002) pone de manifiesto, en el dossier “Lo visible y lo legible. Imágenes y textos como problemas” contenido en la publicación, la carestía de estudios literarios latinoamericanos sobre temas que remitan a la tradición del *ut pictura poesis* en comparación con los suministrados desde la historia del arte. Este conjunto de trabajos, a los que podríamos sumar “Arturo y ellos. Diálogos entre la poesía de Arturo Carrera y la pintura contemporánea en la posdictadura argentina” de Viviana Usubiaga (2005), penetra en el universo de la cultura atendiendo a la doble naturaleza verbal y visual de sus manifestaciones por la vía que abrió en su momento la iconografía de Aby Warburg y la iconología de Erwin Panofsky.

La escasez de trabajos relacionados con la tradición del *ut pictura poesis* en investigaciones literarias de ámbitos argentinos es pasmosa. Hasta donde tenemos conocimiento, la primera jornada en la que investigadores del campo de la literatura y el arte se reunieron con poetas y artistas con la exclusiva intención de intercambiar sus visiones sobre el tema fue el Seminario abierto “Ut pictura poesis” que tuvo lugar en el Centro Cultural Parque de España de Rosario en noviembre del 2006 en el marco de la celebración del 20º aniversario del *Diario de Poesía*. La publicación de los trabajos allí compartidos (*Diario de Poesía*, 34, mayo-julio de 2007) se sumó a una serie muy exigua de publicaciones literarias anteriores sobre algún aspecto de las relaciones entre la

literatura y la pintura. En dicha serie, destacan los estudios de Héctor Ciocchini (1960), donde la “razón aurea” de la poesía de Góngora se inserta en el seno de la tradición emblemática y la imaginería de Quevedo se compara con la del Bosco. Asimismo, constituyen un caso excepcional los ejemplares 6 y 7 de la revista cordobesa *Escrita* (1984, 1985) dedicados por entero a traducciones en su mayoría inéditas de textos de escritores sobre cuadros y artistas que van desde Mallarmé y Hugo von Kleist hasta René Char, Jean Genet y Lezama Lima, entre otros. Con participación argentina, aunque dentro de una publicación de ámbito hispánico mucho más extenso, en la revista electrónica de literatura y traducción *Saltana* (2004, 2008) –creada por sus actuales directores Albert Freixa y Juan Gabriel López Guix–, sobresale una ambiciosa y rigurosa recopilación de más de doscientos textos literarios y críticos en edición bilingüe que abarcan desde los griegos hasta la poesía contemporánea francesa, inglesa y alemana, en la que participaron destacados traductores aportando versiones inéditas. Más recientemente, la lectura de Miguel Dalmaroni (*Otra parte. Revista de letras y artes* 10, 2006-07) de la prosa de Juan José Saer examina el universo artístico en el que gravita la obra y la biografía de este novelista, tal como lo sugieren con fuerza las pinturas que abren y cierran como motivos *La grande* (2005). En las “Notas de un profano en pintura (a propósito de *La grande* de Saer)”, Dalmaroni invita a considerar que, en realidad, toda la obra literaria de Saer transcurre entre estas últimas pinturas contenidas en su última novela y el cuadro que aparece en uno de sus primeros relatos, “Transgresión” (*En la zona*, 1960).

En un ensayo sobre el pintor Fernando Espino, Saer (44) aseguraba que lo que otorgaba singularidad a una obra no era “el cálculo pedante y laborioso, sino el gesto intransferible que cada artista ejecuta aun sin proponérselo, y hasta a pesar suyo, con la totalidad de su ser”. Cuando este gesto lleva a un escritor hacia la pintura, debería existir la voluntad de interpretarlo en el contexto histórico y teórico de la tradición de los intercambios interartísticos para superar el gesto pedante y laborioso de interpretarlo exclusivamente en términos literarios.

2. Reseña de dos casos ejemplares

Se han seleccionado dos trabajos publicados con cinco años de diferencia que, en muchos aspectos, resultan seminales para el estudio de las relaciones entre literatura y artes. Uno de ellos, escrito por un historiador del arte, fue el primero en analizar con una perspectiva histórica las causas y las consecuencias de las asociaciones entre la poesía y la pintura relacionadas con la preeminencia de la tradición del *ut pictura poesis* en la estética clasicista. El otro, escrito por un teórico y crítico literario, explora el potencial simbólico y visual de una parte de la literatura de fines del siglo XIX y principios del XX con el fin de demostrar que ésta adquiere características espaciales y, en consecuencia, no adopta la filiación exclusiva con el tiempo que había establecido Lessing.

2.1. Lee, Rensselaer W. “*Ut Pictura Poesis*. The Humanistic Theory of Painting”. *The Art Bulletin*. 22/4 (1940): 197-269. (Edición en castellano: *Ut pictura poesis. La teoría humanística de la pintura*, traducción de Consuelo Luca de Tena, Madrid: Cátedra, 1982).

En 1940, Rensselaer W. Lee, un discípulo de Erwin Panofsky y Walter Friedlander, dedicó un extenso trabajo a “esbozar el desarrollo de la teoría humanista de la pintura en la crítica europea de los siglos XVI y XVII, y observar cómo fue estimulada por la comparación directa o implícita entre la pintura y la poesía”. El trabajo en cuestión, “*Ut Pictura Poesis: The Humanistic Theory of Painting*”, se publicó por primera vez en *The Art Bulletin*, fue reeditado como libro por la editorial Norton en 1967 y traducido con posterioridad al francés, el italiano y el castellano. Antes de la publicación del trabajo de Lee, la tradición originada a partir del *locus* horaciano apenas contaba con estudios en el mundo académico sajón, salvo excepciones como “*Ut pictura poesis*” de William Howard (*PMLA*, 1909). El libro constituye un estudio imprescindible sobre el arte del Renacimiento y se articula en torno a tres hipótesis principales. La primera, que los tratados de pintura que aparecieron en Italia, Francia e Inglaterra entre 1550 y 1750 carecían de una tradición de textos antiguos sobre arte a los cuales recurrir en busca de fuentes autorizadas sobre la materia. La segunda, que lo anterior condujo a los artistas-críticos que elaboraron dichos tratados (desde Lodovico Dolce y Giovanni Bellori, pasando por Roger de Piles, hasta Joshua Reynolds) a adoptar los principios fundamentales de la *Poética* de Aristóteles y el *Arte poética* de Horacio, sin cuestionar la validez del procedimiento consistente en imponer a un arte visual una teoría que, en realidad, era sobre literatura. Y la tercera, que tal adopción comportó la aparición en los mismos tratados de innumerables comparaciones entre la pintura y la poesía, así como entre los pintores y los poetas, los colores y las palabras, o los cuadros y los poemas, que subordinaban la pintura a la retórica clásica. El valor que la obra ha adquirido en la historiografía de las relaciones entre la literatura y la pintura se debe a que se adelantó en definir y analizar, por un lado, los componentes de la tradición del *ut pictura poesis* que se desprenden de la tradición clásica –cuyo origen más lejano es la comparación de Simónides recogida por Plutarco– y, por el otro, tres aspectos constitutivos a los que los especialistas volvieron una y otra vez con posterioridad a Lee. Entre tales componentes de la tradición clásica, hallamos el de la imitación, la invención relativa al tema y la composición de las obras, la expresión prevaleciente en las figuras del género histórico, el decoro, la finalidad pedagógica del arte que busca provocar placer y la figura del pintor erudito que remite a la del *doctus poeta* de la Antigüedad. En cuanto a los aspectos constitutivos de la tradición del *ut pictura poesis* en sí, el primero tiene ver con el hecho de que el principio aristotélico de que todas las artes persiguen un mismo fin mimético propició el *paragone*; el segundo, con el hecho de que la apropiación de la máxima horaciana a la que condujo lo anterior se produjo en términos muy distintos a los que el poeta latino había querido expresar a través de ella; y el tercero, con el hecho

de que las comparaciones en cuestión, pese a resultar perjudiciales para la libertad creativa de los artistas, le otorgaron a la pintura un estatuto semejante al que gozaba la poesía, elevándola a la categoría de un arte liberal. El acierto del conjunto de los mencionados aportes determinó la permanencia de esta obra a través del tiempo y la convierten en una herramienta de consulta obligatoria para los especialistas así como en una muy recomendable introducción al tema de las relaciones interartísticas para los no especialistas.

2.2. Frank, Joseph. "Spatial Form in Modern Literature", *The Swanee Review* 7/1 (1945): 221-40. Part I; 7/2 (1945): 433-56. Part II; 7/4 (1945): 643-653. Part III.

En 1945, el poeta norteamericano John Peale Bishop ("Poetry and Painting") destacó que era más difícil discernir el componente temporal de una pintura que descubrir "por qué los poetas nunca fueron capaces de desprenderse del concepto de espacio". La constatación de este fenómeno en las obras de Gustave Flaubert, Marcel Proust, James Joyce y Djuna Barnes inspiraron a Joseph Frank las ideas reunidas en "Spatial Form in Modern Literature". El ensayo se publicó en tres partes –la segunda de ellas junto con el texto de Bishop– en la *Swanee Review*, revista a la que T. S. Eliot otorgaría un "valor institucional" en el mundo de la crítica literaria de la época, y tuvo una temprana recepción en el mundo hispánico: en el mismo año de su aparición, se publicó una traducción al castellano en *La revista belga* (2/9, Sep. 1945, 1-12). Frank, actualmente profesor emérito de la Universidad de Stanford y autor de una célebre biografía en tres volúmenes sobre Fedor Dostoievski, proponía en el ensayo que la evolución de la "forma" en la poesía y la novela modernas estaba determinada por la aspiración de los escritores a crear una ilusión de espacio semejante a la de las artes visuales. Una literatura semejante, rica en imágenes como epifanías –tal como el círculo de Pound las pensaba, en términos de "complejo entramado intelectual y emocional en un instante de tiempo"–, parecía exigir, según Frank, lectores que prescindieran de la narración tradicional y críticos cuyas interpretaciones trascendieran los límites que el *Laocoonte* había impuesto a la literatura al enajenarle el espacio. Concebido en el marco de la teoría formalista del historiador del arte Wilhelm Worringer siguiendo la interpretación que había realizado de la misma el poeta imagista T. E. Hulme, el ensayo de Frank representó la primera formulación contemporánea de una teoría heterodoxa opuesta a la doctrina divisora de Lessing. Pero éste no fue el único motivo que determinó la inclusión de "Spatial Form in Modern Literature" en el canon de la teoría literaria. Tras ser ampliado por el autor y reeditado en seis ocasiones entre 1948 y 1991, suscitó una extensa polémica que puede seguirse en *The Spatial Form in Literature* (con edición a cargo de Jeffrey Smitten y Ann Daghistany, 1981), a la cual Frank respondió desde la célebre revista de la Universidad de Chicago *Critical Enquiry* por medio de los artículos "Spatial Form: An Answer to Critics" (1977) y

"Spatial Form: Some Further Reflections" (1978). Entre los críticos más destacados que intervinieron en dicha polémica estuvieron Frank Kermode y W. J. T. Mitchell. Kermode escribió *The Sense of an Ending* (1965) para advertir sobre el riesgo de que la "forma espacial" hubiera provocado en los relatos modernos un "vacío sin tiempo ni realidad" en el que se habrían instalado los discursos míticos y ahistóricos de los sistemas de poder totalitarios, con los que Pound y algunos otros escritores habían mantenido una alarmante proximidad durante la primera mitad del siglo XX. Mitchell, en "Spatial Form in Literature: Toward a General Theory" (1980), se preguntó a su vez si era posible que un texto careciera de espacialidad, dado que la forma espacial sería un aspecto insoslayable tanto de la producción como de la recepción de la literatura en todas las épocas y las culturas. Con el propósito de superar las negativas connotaciones ideológicas con las que Kermode abordaba la "forma espacial" de Frank, Mitchell sustituyó el concepto por el de "forma tectónica". Con él aspiraba a representar el principio constructivo de la narrativa literaria moderna, donde los episodios, más que existir a través del tiempo, parecen coexistir dispuestos en una dimensión espacial. Esta característica sería, según Gérard Genette (*Figures* 1966), una prerrogativa del lenguaje literario y se activaría en ese "intervalo variable, con frecuencia imperceptible pero siempre activo, entre la letra y el espíritu, que la retórica llamaba *figura*".

3. Algunos otros casos ejemplares

La presente selección busca ofrecer un repertorio de trabajos que transmita, en alguna medida, la variedad tanto de temas como de puntos de vista a los que se abre el estudio de las relaciones entre la literatura y el arte. Sin pretensiones de exhaustividad, los autores y obras reunidos a continuación complementan la bibliografía citada en los apartados anteriores.

3.1. Cassagne, Albert. "L'art pour l'art et les arts plastiques". *La théorie de l'art pour l'art en France chez les derniers romantiques et les premiers réalistes*. Seyssel: Champ Vallon, 1997.

Un libro anticipatorio e injustamente olvidado que se publicó en 1906 y no fue reeditado hasta casi un siglo después, al que Pierre Bourdieu califica de "magnífico" en su obra *Les règles de l'art* (1992).

3.2. Bartsch, Shadi y Jàs Elsner, editores. *Classical Philology* 102 (2007): 1-109.

Una recopilación de ocho ensayos realizados por prestigiosos clasicistas donde se aborda con nuevos enfoques la écfrasis en el mundo antiguo y la tradición clásica. Proporciona una excelente bibliografía sobre el tema.

3.3. Huizinga, Johan, "La imagen y la palabra, I", "La imagen y la palabra, II". *El otoño de la Edad Media*, versión de José Gaos, Madrid: Alianza, 2004.

Un trabajo de valor inestimable publicado por primera vez en 1927 y traducido al castellano en 1930, que explora en los capítulos 20 y 21 las analogías entre las expresiones literarias y pictóricas del siglo XV.

3.4. Krieger, Murray. "The Ekphrastic Principle and the Still Movement of Poetry; or *Laoköon* Revisited". *The Play and Place of Criticism*. Baltimore: John Hopkins Press, 1967.

Si Spitzer transpuso en los años 50 el término ékfrasis del territorio de la retórica al más vasto de la crítica, Krieger lo introdujo definitivamente con este artículo en el de la teoría literaria.

3.5. Monegal, Antonio, editor. *Literatura y pintura*. Madrid: Arco Libros, 2000.

Una colección de textos teórico-críticos sobre la tradición del *ut pictura poesis* que abarca destacados autores como M. Krieger, M. Riffaterre, W. J. T. Mitchell, W. Steiner y Kibedi-Varga, entre otros. Para muchos textos, es la única traducción castellana disponible.

3.6. Mc. Clatchy, J. D., editor. *Poets on Painters. Essays on the Art of Painting by Twentieth-Century Poets*. Berkeley, Los Angeles, etc.: University of California Press, 1988.

Textos de E. Pound, W. C. Williams, M. Moore, W. Stevens, W. H. Auden, E. E. Cummings, Ch. Tomlinson y J. Hollander, entre otros escritores, cuyas reflexiones estéticas complementan sus poéticas.

3.7. Molas, Joaquim y Enric Mou. *La crisi de la paraula. Antologia de la poesia visual*. Barcelona: Edicions 62, 2003.

Una muy completa antología multilingüe, ordenada históricamente, que comienza con las formas griegas y cristianas, sigue con la renovación formal del barroco y dedica una gran atención a las vanguardias. Destaca la introducción y la cuidada edición de las reproducciones.

3.8. Pichois, Claude. *Album Baudelaire, iconographie réunie et commentée par Claude Pichois*. Paris: Gallimard, 1974.

El mundo de las imágenes por el que transitó Charles Baudelaire, reconstruido y comentado por uno de los mayores especialistas en el poeta francés. El libro puede

complementarse con dos obras publicadas conjuntamente con Jean-Paul Avice, *Les dessins de Baudelaire* (Paris: Textuel, 2003) y *Passion Baudelaire: L'ivresse des images* (Paris: Textuel, 2003).

3.9. Rodríguez de la Flor, Fernando. *Lecturas de la imagen simbólica*. Madrid: Alianza, 1995.

Un riguroso estudio con criterio historicista sobre las alianzas entre los sistemas de signos (la "logoiconosfera", según este catedrático de la Universidad de Salamanca) subyacentes a la *Emblemata Hispanica* entre los siglos XVI y XVIII.

3.10. Wagner, Peter, editor. *Icons. Texts. Iconotexts. Essays on Ekphrasis and Intermediality*. Berlin and New York: D. Gruyter, 1996.

Wagner desarrolla las nociones de "iconotexto" e "intermedialidad", y reúne trabajos de reconocidos especialistas que estudian dichos fenómenos en los siglos XVIII y XIX.

4. Algunas de las principales revistas

Estudios visuales

<http://www.estudiosvisuales.net/revista/index.htm>

CENDEAC. Centro de documentación y estudios avanzados de arte contemporáneo (Murcia, España).

Image [&] Narrative. Online Magazine of the Visual Narrative

<http://www.imageandnarrative.be/index.htm>

Universidad Católica de Lovaina (Bélgica).

Images re-vues

<http://www.imagesrevues.org/index.php>

INHA. Instituto Nacional de Historia del Arte (París, Francia).

Interactions. IAWIS/AIERTI Association Bulletin

<http://www.iawis.org/>

Asociación internacional de estudios sobre las relaciones entre la palabra y la imagen (París, Hamburgo y Michigan).

Journal of the Warburg and Courtauld Institute

<http://warburg.sas.ac.uk/journal/>

Instituto Warburg. Universidad de Londres (Inglaterra).

Textimage. Revue d'étude du dialogue texte-image

<http://www.revue-textimage.com/intro1.htm>

Universidad Jean Moulin Lyon 3 (Francia).

Word & Image Journal

<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/02666286.asp>

Director: John Dixon Hunt.

Taylor & Francis Group (Londres, Inglaterra).

Bibliografía citada

- Baudelaire, Charles.** *Écrits sur l'art*. Paris: Librairie Générale Française, 1992.
- Bryson, Norman, M. Holly y K. Maxey, editores.** "Semiology and Visual Interpretation". *Visual Theory. Painting and Interpretation*. Oxford: Polity Press, Blackwell, 1991.
- Brunetière, Ferdinand.** "L'Impressionisme dans le roman". *Le Roman naturaliste*. Paris: C. Lévy, 1883.
- Burucúa, José Emilio, director.** *Nueva historia argentina. Arte, sociedad y política*. Tomo I. Buenos Aires: Sudamericana, 1999.
- Ciocchini, Héctor.** *Góngora y la tradición de los emblemas*. Bahía Blanca: Cuadernos del Sur, 1960.
- Crary, Jonathan.** *L'art de l'observateur. Vision et modernité au XIXe siècle*. Traducción de Frédéric Maurin. Nîmes: Jacqueline Chambon, 1994.
- Dalmaroni, Miguel.** "Notas de un profano en pintura (a propósito de *La grande de Saer*)". *Otra parte. Revista de letras y artes* 10 (2006-07): 6-9. *Diario de Poesía* 74 (mayo-julio de 2007). *Escrita* 6 (julio de 1984) y 7 (junio de 1985).
- Ford, Madox Ford.** "On Impressionism". *The Good Soldier*. Keweth Womock y William Baker, editores. Ontario: Broadview, 2003.
- Fried, Michael.** "Toward a Supreme Fiction: Genre Beholder in the Art Criticism of Diderot and His Contemporaries". *New Literary History* 6/3 (1975): 543-585.
- Gabrieloni, Ana Lía.** "Interpretaciones teóricas y poéticas sobre las relaciones entre literatura y pintura. Breve esbozo histórico del Renacimiento a la Modernidad". *Saltana. Revista de Literatura y Traducción* 1 (2004). En: <http://www.saltana.org/1/docar/0010.html> (22/02/08).
- Gabrieloni, Ana Lía.** "Écfrasis", *Eadem utraque Europa* 4/6 (2008), 83-108.
- Galí, Neus.** *Poesía silenciosa, pintura que habla*. Barcelona: El Acanalado, 1999.
- García Berrio, Antonio y Teresa Hernández Fernández.** *Ut poesis pictura. Poética del arte visual*. Madrid: Tecnos, 1988.
- Gola, Hugo, Juan José Saer y Hugo Padeletti.** *La trama bajo las apariencias*. México: Artes de México, 2000.
- Gombrich, Ernst.** "La diversidad de las artes. El lugar del 'Laocoonte' en la vida y obra de G. E. Lessing (1729-1781)". *Tributos. Versión cultural de nuestras tradiciones*. México: FCE, 1993.
- Gramuglio, María Teresa,** "Tres problemas para el comparatismo". *Orbis Tertius: revista de teoría y crítica literaria* 12 (2006). En: <http://163.10.30.203:8080/OrbisTertius/numeros/numero-12/2-gramuglio.pdf>, (24/02/08).
- Heffernan, James. A. W.** *Museum of Words: the Poetics of Ekphrasis from Homer to Ashbery*. Chicago: The University of Chicago Press, 1993.
- Heffernan, James. A. W.** "Speaking for Pictures: the rhetoric of art criticism". *Word & Image*, 15/ 1 (1999): 19-33.
- Jay, Martin.** *Downcast Eyes. The Denigration of Vision in Twentieth-century French Thought*. Berkeley, Los Angeles, etc.: University of California Press, 1994.
- Johnson, Lee McKay.** *The Metaphor of Painting. Essays on Baudelaire, Ruskin, Proust and Pater*. Michigan: Umi Research Press, 1980.
- Mitchell, W. J. T.** *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1986.
- Mitchell, W. J. T.** *Picture Theory: Essays on Visual and Verbal Representation*. Chicago and London: University of Chicago Press, 1994.
- Mitchell, W. J. T.** "Interdisciplinarity and Visual Culture". *The Art Bulletin*. 77/ 4 (1995): 540-544.

5. Literatura y testimonio

Rossana Nofal

1. Descripción del campo

Los analistas culturales reconocen una explosión de la memoria en el mundo occidental contemporáneo. Un conjunto de nociones teóricas construidas por Pierre Nora, Tzvetan Todorov, Giorgio Agamben, Michel Pollak aportan valiosos instrumentos de análisis para pensar el exterminio nazi y los campos de concentración de la Alemania Oriental. Esta cultura de memoriosos, está delimitada teóricamente en Argentina por los trabajos de Elizabeth Jelin, Susana Kaufman, Ludmila da Silva Catela, Pilar Calveiro y Alejandra Oberti entre otros. La relación con la literatura de testimonio ha sido trabajada por Ana María Amar Sánchez, Rossana Nofal, Ana Longoni y Beatriz Sarlo.

En la conformación del campo es significativo el concepto de marcos sociales de la memoria de Maurice Halbwachs. El autor señala la existencia de una memoria colectiva y de marcos sociales que operan en su construcción. En la medida en que nuestro pensamiento individual se reubica en estos marcos tiene la capacidad de recordar. Estas estructuras incluyen los recuerdos individuales de muchos miembros de una misma sociedad. No son simples formas vacías donde recuerdos variados y distantes encajan unos con otros como piezas de un rompecabezas. Se trata de instrumentos para reconstruir “una imagen del pasado acorde con cada época y en sintonía con los pensamientos dominantes de la sociedad” (Halbwachs 10). En este sentido, los relatos testimoniales construyen los enunciados desde los que se organizan las memorias de la represión.

Las fronteras móviles de las disciplinas que integran el campo de estudio de las memorias en conflicto y sus temas en pugna exponen las dificultades del trabajo de reconstrucción del pasado reciente. Su abordaje compromete tanto la lectura de testimonios y narrativas personales sobre la violencia política y la represión como las investigaciones teóricas y críticas acerca de esas prácticas. Hablamos de un territorio

en el que un estudio de Pilar Calveiro o un testimonio de Alicia Partnoy operan como trabajos narrativos en tanto configuraciones discursivas que dan forma a las experiencias traumáticas del pasado. La memoria es un deber, una necesidad jurídica, moral y política; el testimonio es su modo narrativo. En las fronteras del género se pueden pensar ciertas narrativas de las militancias de los años setenta consideradas como “literatura de las virtudes”, sin fisuras posibles.¹ En este tipo de relatos los hechos se evalúan en términos de certezas absolutas. Los tonos heroicos y grandilocuentes no permiten considerar una reflexión crítica sobre la lucha armada. Sin embargo, en tanto aparato literario, el testimonio no puede encerrarse en una repetición estereotipada de verdades consagradas.

El relato maestro del campo es *Poder y desaparición* de Pilar Calveiro. El libro postula la complejidad de esta materia mientras construye un testimonio sobre su supervivencia en los campos de concentración en la Argentina y organiza sus protocolos de lectura. El informante clave, el entrevistador y el analista conviven en una misma escritura. El centro autorial es polifónico; está atravesado por las contradicciones de la culpa y la vergüenza y la fantasmagoría de las zonas grises. La materialidad del relato y las claves para una operación crítica sobre él coexisten en un mismo territorio. Esta misma clave paradójica ilumina la lectura del libro de Primo Levi, *Los hundidos y los salvados*. Ante el bello y desgarrador relato acontece la misma pregunta: ¿estamos ante el orden de lo testimonial o estamos hablando de una reflexión crítica sobre la voluntad de dar testimonio? La diferencia entre uno y otro texto está marcada por los usos de las personas gramaticales: mientras Calveiro se desdibuja en la tercera persona, Levi toma los riesgos de la primera persona. Ambos inscriben grandes gestos teóricos de índole moral.

Al momento de pensar en términos de un trayecto crítico, el género testimonial se presenta como un modo discursivo para inscribir las memorias traumáticas. Con una retórica propia, la figura del testigo se instala en el centro de la escena literaria. La persona de la crónica real de los hechos se convierte en personaje de un relato testimonial. El discurso de la memoria convertido en testimonio adopta formas románticas o realistas para fortalecer la credibilidad del narrador y la veracidad de su historia. Desde la primacía del detalle se construye un relato fuertemente centrado y con pretensiones de totalidad. Es Primo Levi quien habla del “deber de memoria”. El sobreviviente actúa por delegación; sólo puede contar el cuento de la muerte quien está de vuelta en el mundo de los vivos. Nadie ha vuelto de la cámara de gas o de un “vuelo de la muerte”, se trata de relatos diferidos y mediados, palabras sin pruebas que se convierten en documentos ante la ausencia de papeles “oficiales”.

1. “Una narrativa sustentada en la preponderancia de los méritos individuales de los guerrilleros –sus virtudes éticas y a veces estéticas– inhibe (sustituye o dificulta) los análisis sobre el movimiento como organización supraindividual dotada de características propias.” (Gatto 379).

Los relatos testimoniales no pertenecen al canon literario; sin embargo disputan un espacio particular dentro del sistema. En este sentido, una línea de investigaciones críticas en este campo debe interesarse no por el discurso institucional sobre la literatura y sus formaciones sino por sus límites. El testimonio nace de las experiencias en los márgenes de la literatura. Este núcleo teórico se vincula con las dimensiones internas del género. El desarrollo inusitado del discurso testimonial en América Latina a partir de la década del sesenta estimula la preocupación intelectual por diferenciar su estatuto. Se han ocupado de la cuestión René Jara y Hernán Vidal. Desde la corriente crítica de los estudios subalternos han determinado la condición “representativa” de los testimonios centroamericanos. Desde otra posición epistemológica, Elzbieta Sklodowska (24) ha señalado la gravitación del concepto de “diferencia” de Lyotard en la constitución del género. Ninguna de las dos posiciones se ha ocupado de definir las características del género cuando el informante de los hechos no es un sujeto analfabeto y es en este punto en el que se ubica mi aporte a la cuestión.

2. Protocolos del testimonio

El actual protocolo del género testimonial explora formas de representación que sean capaces de producir una discontinuidad en el presente, sin situar el pasado en una época definitivamente cerrada. Esta pluralidad vuelve utópica la posibilidad de una memoria unificada. Las experiencias del pasado evidencian una fragmentación provocada por la dinámica misma de la vida y su transcurrir. El conflicto puede estar dentro de un mismo sujeto, habitado por recuerdos plurales o en lucha con su propia representación de héroes fracasados. En el debate literario, el género testimonial privilegia el contenido sobre la forma. Sin embargo, al construir una *forma* para la experiencia del pasado, la escritura testimonial pone en evidencia lo que es propio de toda narrativa: el hecho de ser siempre una perspectiva sobre lo ocurrido. La reconstrucción del pasado es inconclusa, ambigua y sólo algunas zonas del texto pueden reproducir una instantánea de la verdad. La investigación sobre la escritura testimonial supone una reconsideración de los límites de la supuesta autonomía del campo literario y un debate hacia el interior de una crítica literaria en constante oposición a los estudios culturales.

El núcleo de la escritura testimonial es la memoria. La voz de los testigos de los hechos se erige contra un *olvido obligatorio* impuesto (Lotman 74). Expresa la voluntad de registrar la experiencia de aislamiento de grupos marginales y negados por el sistema central. La memoria como trabajo, definida como un mecanismo cultural que fortalece el sentido de pertenencia, tiene un papel importante en este itinerario crítico. En un sentido político, los debates acerca de períodos represivos y de violencia política se plantean con relación a la necesidad de construir órdenes democráticos. Las luchas por definir y nombrar lo que tuvo lugar durante los períodos de guerra, violencia política o terrorismo de estado, así como los intentos de honrar y homenajear a las víctimas

e identificar a los responsables, son vistos como pasos necesarios en la enunciación testimonial (Jelin, *Los trabajos* 11).

El testimonio expone, en su construcción, una zona fundamental de pasaje e intersección de lo textual y lo real. Puesto que la verdad es la de un sujeto, se plantea siempre en estos textos una perspectiva política: el relato testimonial se incluye en una tradición que deja de lado la creencia de que la objetividad es posible. Esto implica una transformación en la idea de verdad, y es aquí en donde se encuentran los elementos que constituyen la identidad del género.

El silencio más importante es el que se tiende sobre la lucha armada y sobre la posibilidad de matar. La sospecha aparece frente a la aparente "transparencia" de los testimonios. El "informante" es más activo que el recorte estratégico del editor. La distancia entre el entrevistado y su audiencia permite ensayar la construcción de una respuesta que *los otros* del testimonio están dispuestos a escuchar. Las voces canónicas del género son Rigoberta Menchú y Domitila Barrios; la tipología discursiva se organiza de acuerdo a dos corpus textuales: el testimonio canónico y el testimonio letrado (Nofal 47). El primero se caracteriza por un sistema desigual de negociación de la palabra escrita ya que el informante es, en general, iletrado; necesita de la escritura de un intelectual, compilador de sus recuerdos, para acceder al espacio de la memoria. Dentro del corpus testimonial letrado pueden establecerse dos grupos textuales: aquellos destinados a enaltecer la memoria de una épica militante y aquellos producidos para relatar la experiencia de la tortura. Pertenecen al primer grupo los testimonios en los que el personaje central es un héroe que representa los atributos ideales de su partido y cae como víctima inmolada en un campo de batalla. Los testimonios sobre las torturas ocultan las acciones políticas y militares de las víctimas y se detienen en un relato sobre el dolor y la mutilación de los cuerpos. La condición de lo humano se privilegia por sobre la identidad de los militantes y sus razones. En ambos casos la voz del testigo es hegemónica y ocupa la totalidad del espacio narrativo del autor.

Para mostrar los problemas propios de investigaciones como éstas, seleccionamos un contexto y un corpus particular: el de las narrativas argentinas de la posdictadura. Uno de los problemas más interesantes del campo es la organización del corpus y la posibilidad de pensar clasificaciones y tipologías discursivas. Los primeros narradores testimoniales participan de la hipótesis del "familismo"² con el que Jelin caracteriza al movimiento de derechos humanos en Argentina. Los escritores se debaten, de manera paradójica, entre la pertenencia al grupo de víctimas directas y la voluntad política de

2. "El "familismo" y el "maternalismo" son criterios centrales de la atribución de legitimidad de la palabra pública en la Argentina posdictatorial. Durante la dictadura (1976-1983), tanto los militares como el

movimiento de derechos humanos utilizaron la matriz familiar para interpretar su lugar en la confrontación política. ("Víctimas, familiares y ciudadanos/as: las luchas por la legitimidad de la palabra", 2007).

asumir sus causas. En tanto protagonistas de la historia y de su relato, están expuestos a múltiples sospechas y constantemente tienen que explicar los motivos de la escritura y sus móviles, sobre todo si el relato no se inicia con la fórmula “yo estuve ahí”. En los primeros testimonios publicados en Argentina desde 1983 y hasta 1989, la figura del desaparecido es la de un querellante que se ve despojado de los medios para argumentar su defensa y por ello se convierte en víctima de una sinrazón; el enunciado de la épica se construye desde un héroe torturado que sobrevive al mal y lucha en su contra.

El relato hegemónico es sin duda el libro de Miguel Bonasso, *Recuerdo de la muerte*. Se trata del primer libro que nombra los centros clandestinos de la Esma y Funes y construye los testimonios de los sobrevivientes, incluso antes de sus palabras directas. Bonasso funda un género particular de la literatura argentina: la novela testimonial, fórmula en la que conviven la ficción y el testimonio con gestos dudosos y contradictorios. El libro ilumina además la figura del militante montonero y sus memorias ocupan la totalidad del campo escriturario. En cuanto a su estética, sigue los lineamientos clásicos de la novela realista decimonónica y construye un narrador omnisciente en tercera persona. El personaje principal Jaime Dri, modelado según las virtudes del militante ideal, se construye con enunciados próximos al lugar de autor. Bonasso se representa como un personaje secundario, testigo privilegiado de los rincones secretos de la trama.

Escrito en otra lengua y en otro territorio, un relato significativo y potente de los primeros años de la democracia es el libro de Alicia Partnoy, *The little school, Tales of disappearance & survival* publicado inicialmente en inglés en Estados Unidos en 1985 y reeditado por primera vez en castellano, en Buenos Aires en el 2006 con el nombre *La escuelita. Relatos testimoniales*. Frente al tono grandilocuente y a la pretensión de totalidad de Bonasso, el testimonio de Partnoy apuesta a la escritura de lo mínimo, al cruce subjetivo y a las claves del género. No hay juicios de valor sobre la moral del sobreviviente y queda expuesta, de manera absoluta, la arbitrariedad con la que administra la muerte el aparato desaparecedor del estado. La historia acontece como una canción infantil; la tortura se dice con los fragmentos entrecortados del *Sapito Glo Glo Glo* de José Sebastián Tallón; la muerte juega en la ronda del *Arroz con leche*: con este sí, con este no. Alicia es la memoriosa del absurdo; con los ojos vendados va juntando los restos y los olores de los que están junto a ella en el cautiverio. Registra cuidadosamente las marcas de una identidad violada. Suma a una construcción poética del pasado dos anexos documentales con la voluntad de restituir los nombres y las edades de las víctimas al momento de la desaparición y los sobrenombres y características físicas de sus victimarios.

Los dos ejemplos llevan al estudioso de la literatura testimonial a plantarse preguntas vinculadas a los cruces de género dentro del campo. Partnoy juega con un arte de lo menor y apela a los diminutivos para potenciar el miedo; con enunciados de humor lo aleja y se reserva el espacio privado del pensamiento propio. Bonasso enuncia el testimonio en términos de un discurso masculino, mayor y heroico. Las memorias

exponen las posiciones de la enunciación en determinadas figuraciones masculinas y femeninas de la diferencia. Si Bonasso construye la figura del traidor para hablar de la delación bajo tortura, Partnoy abre la puerta para ir a jugar-se en la imposibilidad de juzgar a los sobrevivientes. De manera fragmentaria, sin tonos épicos ni reivindicaciones militantes poetiza la condición de lo humano frente a lo innombrable y lo absurdo de la locura del torturador.

A partir del 2003 es posible pensar otra serie de testimonios: los *partes de guerra*. Héroe o traidores, los personajes no son desaparecidos o víctimas absolutas, son fundamentalmente “soldados”. Parte de guerra, en sentido literal un escrito breve que se envía para dar un aviso o una noticia urgente. Comparte un concepto inicial del género testimonial definido por René Jara y Hernán Vidal en *Testimonio y literatura* (1986) como una “narración de urgencia”. Se suma a esta denominación la complejidad de la palabra *guerra* que supone el enfrentamiento de ejércitos y que ha sido ampliamente debatida por los organismos de derechos humanos para dar cuenta de la militancia de las víctimas.

La incorporación de las narrativas de la guerra y el delito de estado permite incluir en el género libros como *El tren de la victoria* de Cristina Zuker, *La buena historia* de José Amorín y *Fuimos soldados* de Marcelo Larraquy. Los autores, nuevos justicieros y herederos de la palabra heroica, escriben en nombre de los soldados muertos, para que puedan, nuevamente, hablar por sí mismos. Los relatos de Zuker y Amorín, por caminos distintos, vuelven a un lugar ambiguo para iniciar las memorias: la infancia. Ambos señalan este tiempo como un punto límite para la elección de la militancia. El recuerdo del por qué tiene que ver con experiencias de injusticias vividas que se recuerdan como una marca que los compromete con la palabra, con la idea de justicia y de verdad. La infancia entendida como una dimensión histórica trascendental da una respuesta a los interrogantes de los memoriosos. Desde ahí se explican los motivos y razones de un presente combativo.³ La construcción heroica del yo vuelve a la noción de experiencia. Amorín apuesta a un registro autobiográfico, desde su propia experiencia polemiza con los que dieron una versión equivocada de los hechos: *los que no estuvieron dentro*. La buena historia es la del sobreviviente, la que deshace los errores que cometió el historiador en el registro desde fuera. Para dar cuenta de su experiencia en la lucha armada inventa un cuento, “un texto literario basado en hechos y personajes pero reconstruido a partir de la imaginación” (Amorín 56) y en la fundación de este espacio literario, con

3. “La infancia, la experiencia trascendental de la diferencia entre lengua y habla, le abre por primera vez a la historia su espacio. En este sentido, experimentar significa volver a acceder a la patria trascendental de la historia (...) por eso la historia no puede ser el progreso continuo de la

humanidad hablante a lo largo del tiempo lineal, sino que es esencialmente intervalo, discontinuidad, epokhé. Lo que tiene su patria originaria en la infancia debe seguir viajando hacia la infancia y a través de la infancia” (Agamben, *Infancia e historia* 74).

fronteras imprecisas, se otorga el derecho de decirlo todo. La legitimidad de la palabra está dada por las vivencias infantiles de los juegos de guerra frente a una mala memoria escrita y pensada por quienes no pueden entender las contradicciones del peronismo porque están fuera de esa lógica.

El texto de Amorín permite la emergencia de las figuras que determinan el imaginario setentista: el héroe y el guerrillero. Constituye un ejemplo acabado de una literatura de las virtudes. Los rituales de la guerra tienen lugar en un escenario de condición ideal en el que todos los hombres están espontáneamente unidos, las actividades son compartidas y no requieren una dirección artificial. La situación de opresión justifica la acción de un hombre justo y virtuoso que intentará disolverlas.

Fuimos soldados de Marcelo Larraquy incluye la retórica del parte de guerra en el género pero en una clave estilizada del modelo original. Crea un personaje ambiguo, real e inexistente a la vez, al que llama Lazarte. Se lo sospecha traidor y héroe al mismo tiempo; el autor arma un itinerario para seguirlo en un relato de frustraciones. El gran golpe nunca llega; si para la conducción montonera esta hipótesis era posible, para las voces desterradas de Larraquy el fracaso es omnipresente. El libro se escribe desde un narrador inclusivo que se define como un “nosotros”: los que no éramos soldados. El narrador de Larraquy historiza, explora voces enfrentadas, desnuda polémicas silenciadas. “Lazarte no es un desaparecido. Para los fines de este libro su destino es lo menos importante. Lo que desapareció fue su memoria, la memoria de los combatientes, que es lo que yo quería rescatar” (Larraquy 233).

Si el parte de guerra del setenta es una ficción panfletaria, el parte de guerra ‘06 es una constatación del fracaso. Se escribe además desde los de abajo, desde los soldados. Es fragmentario y su tono está expuesto a la manipulación; no es un libro de héroes ni de víctimas sino de acciones armadas que marcan el final trágico de la utopía

4. “Silvia Tolchinsky fue liberada tras permanecer dos años desaparecida en el campo de concentración que funcionaba tras los muros de Campo de Mayo llamado ‘El campito’. Su declaración constituye la columna vertebral de la causa 6859 que lleva adelante el juez federal Claudio Bonadío para dilucidar el secuestro y la desaparición de dieciocho militantes montoneros, entre ellos Ricardo Zuker. El testimonio de Tolchinsky tuvo un efecto revulsivo para los familiares. Por un lado, ella era la única que podía acercarlos a la vida otra vez. Los había visto en cautiverio, les había hablado. Con ella sus muertes escapaban del vacío. Alcanzaban un lugar físico posible. Tenían

responsables más directos. ¿Pero por qué había demorado tanto tiempo en transmitir lo que había sucedido? ¿Por qué había sido la única sobreviviente, la única excluida del lote de fusilados? Y algo más personal: ¿por qué desde el momento en que quedó en libertad decidió vivir con uno de sus captores? No había respuestas sencillas para tantas preguntas. Tolchinsky había perdido a sus seres queridos, también había padecido el infierno y también era parte de otro mundo, un mundo de emociones contradictorias, con reglas diferentes, un lado más oscuro, donde la víctima y su verdugo, o su salvador, podían encontrarse y también amarse.” (Larraquy 215).

del Che Guevara. Como autor oculta también sus zonas de participación en el escenario violento; no es un protagonista sino un comentador de voces difusas.

Larraquy al igual que Zuker se instalan en una zona gris al transcribir y escuchar el testimonio de Silvia Tolchinsky.⁴ Ésta es quizás la voz más sospechosa, o al menos la más cuestionada por los organismos de derechos humanos. Supone la emergencia, en el escenario público, de la voz de una detenida que convive con su captor. Miles de preguntas se empecinan en buscar respuestas, es una palabra demorada, sinuosa, que expone la conflictividad del terror y sus bordes más alejados de los discursos heroicos. “No sobreviví para contar” [...] “sobreviví porque ellos quisieron que sobreviviera” (Zuker 237). Cuestiona también el lugar del testigo y la moral del sobreviviente. Su discurso anuncia la descomposición del protocolo testimonial y suspende las certidumbres ante la imposibilidad de contar todo. Esta narración fractura las representaciones que la identifican con el mundo de los detenidos desaparecidos y nos obliga a esperar un nuevo pacto entre los escritores del testimonio y sus informantes. Su voz, construida, inventada o impuesta se suma al archivo de la memoria y desde allí cuestiona su fantasmagoría.

El desaparecido no es una incógnita. Las distintas representaciones de las víctimas como siluetas vacías, militantes y soldados suponen la emergencia de preguntas y palabras nuevas para explicar la represión. Nuestra sociedad, adaptándose a nuevos tiempos y a nuevos libretos representa el pasado de diversas maneras. Cada una de estas formas de nombrar a sus protagonistas responde a varios sistemas de convenciones e interpretaciones. Cuando nuestras ficciones cambian, somos nosotros quienes las modificamos. Los hechos violentos son progresivamente reconocidos y narrados; a medida que nos alejamos del binarismo inicial de la teoría de los dos demonios se crea una sensación de realidad, punto de partida de nuevas políticas de memorias. Esta nueva literatura testimonial sale a buscar los conflictos y tensiones silenciados. Busca una “escucha” diferente, requiere de *otros* más extraños.⁵

En esta hipótesis de tipología para el corpus de testimonios argentinos producidos desde 1983, el lugar del autor es el lugar del familiar. Los libros se escriben “del lado de aquí” y los lazos de sangre legitiman la posición del reclamo de justicia. La necesidad de explorar una verdad compromete a un nosotros conocido. Protagonistas, compañeros, compañeras, hermanos, hermanas, madres y padres ocupan los lugares del testigo de los hechos a la vez que ejecutan el mandato de hablar por los muertos. Si bien han cambiado las preguntas y los personajes que construyen los testimonios, el saber sigue fuertemente ligado a un poder que lo autoriza. No puede desvincularse de los protocolos iniciales y de su expresividad potenciada por la cercanía. Son entonces

5. En este sentido ver Jelin, “La narrativa personal”.

las modulaciones del fracaso, los partes de guerra, la incorporación de los relatos de matices grises los que abren el protocolo del género a la búsqueda de proposiciones sin resolución, vistas del pasado que no impliquen valoraciones dogmáticas, que sean, paradójicamente, verdaderas y falsas. El lector abre una puerta más plural en el espesor de la literatura testimonial. Ajeno al régimen canonizado de una representación en clave de virtud o monstruosidad corta el circuito de las repeticiones. Sólo la presencia de un lector extraño a lo familiar del testimonio tensa al máximo las representaciones heroicas dominantes. Su lugar es políticamente menos tranquilizador y puede sostener lo contrario a los presupuestos del lugar de autor.

2. Reseña de dos casos ejemplares

2.1. Elizabeth Jelin. *Los trabajos de la memoria*. Madrid y Buenos Aires, Siglo XXI de España Editores y Siglo XXI de Argentina Editores, 2002. (Edición revisada en inglés, *State repression and the labors of memory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2003).

Elizabeth Jelin analiza las presencias y sentidos del pasado; su escritura indaga los procesos sociales comprometidos en los actos de rememorar y de olvidar. Cuestiona el concepto de “memoria colectiva”, mostrando la existencia de construcciones superpuestas, con desajustes constitutivos, encuadradas en marcos sociales y en relaciones de poder. Indica la existencia de un complejo tejido en el que conviven narrativas contrastantes y suturas homogeneizadoras que intentan imponer lecturas armónicas del pasado y desplazar los relatos discordantes.

Cuando se toma a la memoria como objeto de estudio, la relación entre historia y memoria cobra otro sentido, especialmente cuando incorpora la dimensión de lo traumático. Los acontecimientos traumáticos son aquellos que por su intensidad generan en el sujeto una incapacidad de responder, provocando trastornos diversos en su funcionamiento social. (69)

En el libro organiza un campo de estudios particular para las memorias de dictaduras en América Latina, revisa la tradición crítica, particularmente la francesa y repone los cuerpos y las subjetividades del cono sur. Relee una abundante literatura sobre las víctimas del nazismo y los avatares de sus narrativas y testimonios personales. El resultado es un aparato crítico en movimiento, un poderoso generador de preguntas capaz de fundar un nuevo lenguaje crítico pensado y sentido desde un aquí. Jelin excede la delimitación disciplinaria y plantea las fronteras móviles del concepto de memorias y su cruce con la historia. Cuestiona los discursos centrados y repone la idea de conflicto y disputas para pensar las legitimidades de las palabras de los memoriosos.

Vivimos en una era de coleccionistas. Registramos y guardamos todo: las fotos de infancia y los recuerdos de la abuela en el plano privado-familiar, las colecciones de diarios y revistas (o recortes) referidos a temas o períodos que nos interesan, los archivos oficiales y privados de todo tipo. (9)

La autora abre el debate delimitando los alcances de una cultura de la memoria a la vez que presenta una puesta a punto de la bibliografía sobre el tema. Jelin habla de la construcción de memorias dialógicas y repone dos notas centrales en este concepto: “Primero, el pasado cobra sentido en su enlace con el presente en el acto de rememorar/olvidar. Segundo, esta interrogación sobre el pasado es un proceso subjetivo; es siempre activo y construido socialmente en diálogo e interacción” (27). Los cruces del pasado y el presente y los procesos de negociación, la tensión entre lo que se puede decir y lo que no se permite, entre las palabras públicas y las voces privadas explicitan las rugosidades del concepto. Las propuestas más desafiantes están relacionadas con la definición de la memoria como un trabajo creativo y el llamado a la exploración de los huecos traumáticos y los silencios deliberados.

Jelin pone especial atención en la acción de los emprendedores de memorias. Estos nuevos sujetos se piensan como generadores de proyectos, ideas y expresiones diferentes a la voluntad memorialística de la repetición ritualizada. A diferencia de los militantes, son capaces de producir quiebres en los lenguajes simbólicos. Desde los distintos espacios y clases sociales quiebran las meras reiteraciones de los hechos traumáticos. Para la autora, el “informante” es mucho más activo de lo que el entrevistador imagina. Su discurso es apelativo en tanto llama a sostener las paradojas de los testimonios, a no silenciarlos o domesticarlos en función de un proyecto escriturario. Los tonos grises combinan el pasado y el presente, permiten diálogos y la emergencia de discursos descentrados.

Después de transcurrir por sus posiciones críticas es ingenuo pensar en la existencia de una memoria única y totalizadora. Jelin apuesta al fragmento, a las disidencias y a las voces emergentes. La significación de los acontecimientos, la construcción de sus sentidos no se establece de una vez y para siempre, las varias memorias están siempre en movimiento y expuestas a cruces múltiples. Jelin habla de resignificaciones y de una dinámica de tensiones y rupturas. Su tono más apelativo está comprometido con la voluntad de “historizar las memorias” (69). Los cambios en escenarios políticos y la entrada de nuevos actores sociales implican transformaciones de los sentidos del pasado. Jelin pone énfasis en los movimientos de selección de ciertas dimensiones o aspectos del pasado que distintos actores rescatan y privilegian.

El libro aporta una mirada particular sobre la cuestión del género en las memorias. Para la escritora la imagen de las mujeres domina la escena “humana” de las dictaduras: *Las Madres de Plaza de Mayo, Familiares, Abuelas, Viudas*, reclamando y buscando a sus hijos, a sus maridos o compañeros, a sus nietos. Del otro lado, los militares exhibiendo todos los emblemas de la masculinidad y la doble condición de víctimas de las

mujeres expuestas a una alta dosis de violencia sexual. Jelin pone especial atención en los cuerpos de las víctimas y en sus tratamientos, cuestiona las variables de un imaginario extremadamente polarizado entre lo masculino/femenino, activo/pasivo y la naturalización de las miradas críticas que intentan deconstruir el modelo interpretativo.

El intento de encarar este tema está basado en la convicción de que, como en muchos otros campos de trabajo, a menos que se realice un esfuerzo consciente y focalizado para plantear preguntas analíticas desde una perspectiva de género, el resultado puede remitir a la visión estereotipada según la cual las mujeres sufren y los militares dominan, o –una vez más– lograr que el género se torne invisible y desaparezca. (100)

Un eje central es el trabajo con los procesos de transmisión, herencia y aprendizajes. Jelin propone incorporar la dimensión subjetiva en la búsqueda de lenguajes apropiados para contar “los cuentos” de las memorias en conflicto. Señala la necesidad de la construcción de un diálogo intergeneracional y apela a sus múltiples formas para conjurar los fantasmas del pasado. Ilumina el papel del lector, capaz de superar los silencios de los libros de memoria de los sobrevivientes judíos escritos en yiddish. La autora propone preguntas inquietantes y abre las puertas a un modelo posible. La trabajosa escritura de las memorias es también una apasionada invitación al diálogo y a la polémica.

2.2. Beatriz Sarlo. *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión.* Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

Sarlo habla otra vez de las conflictivas relaciones entre el pasado y el presente y su voluntad de leerlas. Introduce una idea altamente productiva al momento de pensar en términos menos regulados: las “vistas del pasado” son construcciones y esta condición las expone a distintos cruces ideológicos.

Precisamente porque el tiempo del pasado es ineliminable, un perseguidor que esclaviza o libera, su irrupción en el presente es comprensible en la medida en que se lo organice mediante los procedimientos de la narración y, por ellos, de una ideología que ponga de manifiesto un continuum significativo e interpretable de tiempo [...] Se recuerda, se narra o se remite al pasado a través de un tipo de relato, de personajes, de relación entre sus acciones voluntarias e involuntarias, abiertas y secretas, definidas por objetivos o inconscientes; los personajes articulan grupos que pueden presentarse como más o menos favorables a la independencia respecto de factores externos a su dominio. (13)

Las vistas del pasado están relacionadas con grupos que buscan posiciones de dominio y le imprimen una tonalidad; las “vistas” son espacios de disputa. Sarlo introduce la tensión, contextual, entre las narraciones históricas de circulación masiva y las reglas

del método de la disciplina histórica incluidas sus disputas académicas. Estos ojos múltiples supervisan los modos de reconstrucción del pasado. Afirma que en el caso particular de los relatos de memoria el uso de la primera persona convierte al testimonio en un ícono de verdad y oculta la perspectiva ideológica. Por lo tanto, propone leer los testimonios como “vistas del pasado”, interpretaciones subjetivas, atravesadas por una ideología y, por lo tanto, imposibles de ser consideradas verdades irrevocables. La introducción de lo subjetivo le permite buscar el detalle excepcional, el rastro de lo que se resiste a la normalización.

Con la franqueza severa que su condición de víctima volvió audible, Primo Levi sostuvo que el campo de concentración no ennoblece a sus víctimas; podría agregarse que tampoco el horror padecido les permite conocerlo mejor. Para conocer, la imaginación necesita ese recorrido que la lleva fuera de sí misma, y la vuelve reflexiva; en su viaje, aprende que la historia nunca podrá contarse del todo y nunca tendrá un cierre, porque todas las posiciones no pueden ser recorridas y tampoco su acumulación resulta en una totalidad. (54)

El ensayo historiza la emergencia de nuevos sujetos, los principios de rebeldía y los principios de conservación de la identidad: “La impureza del testimonio es una fuente inagotable de vitalidad polémica” (80). Sarlo cuestiona la fetichización del testimonio y sus usos públicos y desconfía de la confianza en la inmediatez de la voz y del cuerpo que lo caracterizan. La autora revisa las matrices teóricas y críticas que contribuyeron a cristalizar esta idea de verdad absoluta en el testimonio y apela a las diversas formas de una ruptura. El género testimonial se lee, entonces, como un artefacto literario dentro de una nueva serie donde “la imaginación sale de visita” (53). Descoloca los postulados primigenios vinculados con el testimonio antropológico y judicial; aligera la pesada carga de ser la única fuente de denuncia de una sinrazón y explora, siguiendo los mandatos de Susan Sontag, la “intangibilidad de ciertos discursos sobre el pasado” (26). La explicación del clima generacional tiene un fuerte componente letrado. Esa lectura es muy provocativa y sumamente productiva al momento de leer los imaginarios revolucionarios de las colecciones testimoniales.

El imaginario de la revolución era libresco y esto se manifestaba en la insistencia sobre la formación teórica de los militantes; las discusiones entre organizaciones se alimentaban de citas (por supuesto, recortadas y repetidas) de algunos textos fundadores a los que había que conocer. [...] la voluntad revolucionaria tenía algún libro en su origen, como tenía también a algún país socialista (Cuba, Vietnam, China). (86).

A partir de la lectura de Sarlo, el género testimonial se integra a los modos escritos de la ciudad letrada de Ángel Rama. Pertenece sólo a quienes tienen el poder de manejar los signos e iluminar desde allí a quienes se ubican en los anillos marginales de la ciudad. El libro se cierra con un clamor, pide precaución frente a una historia de

excesos pero es, sin duda, una máquina de guerra: "La literatura, por supuesto, no disuelve todos los problemas planteados, ni puede explicarlos, pero en ella un narrador siempre piensa desde afuera de la experiencia, como si los humanos pudieran apoderarse de la pesadilla y no sólo padecerla" (166).

3. Algunos otros casos ejemplares

3.1. Ana María Amar Sánchez. *El relato de los hechos. Rodolfo Walsh: testimonio y escritura*. Rosario: Beatriz Viterbo, 1992.

Delimita el campo problemático de un género de no ficción, sus límites entre lo real y lo ficticio y entre la literatura y el testimonio. Amar Sánchez trabaja con los emergentes más identitarios del relato testimonial: Elena Poniatowska, Vicente Leñero y Jorge Semprún. Se detiene particularmente en Rodolfo Walsh, una lectura demorada del Caso *Satanowsky* y de *Operación Masacre*. Organiza el canon del género, su vinculación con el policial y la cuestión, polémica, de una retórica de la verdad.

3.2. René Jara y Hernán Vidal. *Testimonio y Literatura*. Minnesota: Institute for the Study of ideologies and literature, 1986.

En el prólogo René Jara propone una primera definición del género como "narración de urgencia". La colección de trabajos organiza lo que he llamado *testimonio canónico* caracterizado por un sistema desigual de negociación de la palabra escrita ya que el informante es, en general, iletrado y necesita de la escritura de un intelectual que actúa como el compilador de sus recuerdos. Este sistema de intercambio y sus lógicas complejas permite el ingreso de los "sin voz" al espacio de la memoria escrita. El libro abre la discusión entre lo canónico y lo que no pertenece a esta regla e ilumina los debates sobre el concepto de literatura desde el campo académico norteamericano.

3.3. Elzbieta, Sklodowska. *Testimonio hispanoamericano*. Peter Lang: New York, 1992.

Organiza la genealogía del testimonio en América Latina y la continuidad del gesto testimonial desde las escrituras coloniales hasta la modernidad. Hace una propuesta tipológica para organizar dos tipos de discursos; indica en primer lugar los testimonios inmediatos (directos): el testimonio legal, la entrevista, la autobiografía, el diario, las memorias, las crónicas, que pueden servir de pre-textos para los testimonios mediatos. En segundo lugar señala el caso de los testimonios mediatos, organizados siempre por un editor que transcribe la historia de un informante. Sklodowska pone especial atención en la escritura de Miguel Barnet y las estrategias de validación de los testimonios de los años setenta a la vez que señala la gravitación del concepto de "diferencia" de Lyotard en la constitución del género.

3.4. Carmen Perilli. *Historiografía y ficción en la narrativa hispanoamericana*. Tucumán: Humanitas, 1997.

Perilli organiza los textos y los autores de un mapa latinoamericano fragmentado. Parte de una hipótesis política: los hechos dolorosos de la historia en América Latina se escriben en la literatura y no en la historia. Con las claves de la ficción y con el ejercicio de la metáfora la literatura cuenta lo que la historia oficial silencia.

3.5. Pilar Calveiro. *Política y/o violencia. Una aproximación a la guerrilla de los años '70*. Buenos Aires: Norma, 2005.

La autora suma la retórica del ensayo a esta voluntad de narrar “la verdad”. Calveiro reorganiza una genealogía de la violencia en la Argentina y cuestiona la parte de responsabilidad que le toca a las cúpulas de las organizaciones armadas (fundamentalmente a Montoneros); por un lado invita a la polémica, pero por otro exige respuestas puntuales. Acusa a la dirigencia de una lectura empobrecida de la noción gramsciana de “guerra de posiciones”, fundamentalmente política, a la más rígida concepción prusiana de “despliegue de armas en tiempo y espacio”. Este empobrecimiento de lo conceptual tiene que ver con la tendencia a las formas de organización de un pensamiento binario. Calveiro vuelve en este punto a la necesidad de tender un puente entre esta concepción y las lecturas actuales; sin ese cambio de posición inicial “sus actos resultan incomprensibles o incluso demenciales”. Juega con figuras móviles para armar las voces en situación de lucha y preguntarse por lo no dicho, volver audibles silencios sobre esa juventud y su proyecto. Apela a la representación de todas las consignas de la militancia y desde allí piensa la inscripción del discurso de la derrota como un fracaso real del proyecto revolucionario. Para “armar una escalera” apela a dos movimientos críticos: la necesidad de historizar la memoria y la convocatoria a un “auto escrache”.

3.6. Elizabeth Jelin y Ana Longoni, editoras. *Escrituras, imágenes, escenarios ante la represión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

Este volumen centra su atención en el arte y en el complejo problema de la “representación”. Presenta una serie de casos relevantes que abren el camino para una reflexión comparativa entre géneros artísticos, países y cronologías diferentes. Los autores indagan los distintos lenguajes que se piensan al momento de decir el horror; desde las formas más literales hacia los velos metafóricos el libro abre la pregunta acerca de la capacidad “diciente” del arte frente a las memorias de represión y dictaduras.

3.7. Ana Longoni. *Traiciones. La figura del traidor en los relatos de los sobrevivientes de la represión*. Buenos Aires: Norma, 2007.

Propone una pregunta suspendida: qué sucede cuando el traidor toma la palabra. A partir de la identificación de esta palabra incómoda, Longoni relee los códigos éticos de las organizaciones armadas de los años setenta y su persistencia posterior en los parámetros que se usaron para impugnar a los pocos que reaparecieron vivos luego de la experiencia concentracionaria. Organiza el corpus de la literatura testimonial argentina, desde el relato inaugural de Bonasso, y las estrategias narrativas usadas para construir los relatos del traidor y la traidora, personajes emblemáticos en la literatura testimonial.

3.8. Alejandra Oberti, Roberto Pittaluga. *Memorias en montaje. Escrituras de la militancia y pensamientos sobre la historia.* Buenos Aires: El cielo por asalto, 2006.

Los autores proponen un doble recorrido: las escrituras de las militancias con sus distintos formatos y las escrituras sobre las organizaciones armadas setentistas. Hay importantes lecturas de “ensayos testimoniales” y de “cine-memoria”. La segunda parte del libro organiza el itinerario de las elaboraciones teóricas conocidas en el medio argentino. Las presentaciones de los presupuestos de Marx, Nietzsche, Benjamin, Koselleck, Ricoeur y Agamben articulan las relaciones entre los conceptos de memoria, historia, política, subjetividad y emancipación. Se trata de incursiones en distintos problemas relativos a los modos de “tratar con el pasado” y la voluntad de iluminar nuestro propio campo de trabajo. Como lo señalan sus propios autores, el libro puede leerse en *desorden* o se lo puede tomar por fragmentos. La metáfora cortazariana define sus posiciones frente a una definición de la memoria y su trabajo.

3.9. Michael Pollak. *Memoria, olvido, silencio. La producción de identidades frente a situaciones límite.* Introducción Ludmila da Silva Catela. La Plata: Ediciones al margen, 2006.

Para Pollak, toda experiencia límite es reveladora de las condiciones que, en situaciones “normales”, quedan ocultas bajo el velo de lo familiar. De esta forma, las experiencias concentracionarias son enfocadas y analizadas como un poderoso revelador de las identidades de grupos e individuos. La memoria es un espacio de disputa donde cobra valor lo no-dicho. El autor se detiene en el análisis de los testimonios y en la particular situación de producción de los mismos. “Si la experiencia concentracionaria constituye un caso límite de toda experiencia humana, las experiencias testimoniales no lo son menos”.

3.10. Miguel Dalmaroni. *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina, 1960-2002.* Santiago de Chile: Melusina, 2004.

Dalmaroni propone leer las memorias y las disputas por los sentidos del pasado en clave literaria. Interroga los vínculos entre la literatura y la experiencia histórica en térmi-

nos de un debate acerca de los modos de narrar el horror. Me parece altamente productiva su nueva iluminación de la retórica del realismo y su gravitación en el campo literario argentino, particularmente esquivo al momento de dar cuenta de la sinrazón dictatorial.

3.11. Primo Levi. *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik, 1989. Giorgio Agamben. *Lo que queda de Auschwitz*. Valencia: Pre-texto, 2002.

El testimonio de Levi es magistral, bello y terrible a la vez. Su testimonio sobre Auschwitz plantea las condiciones morales de una enunciación extrema. Sus preguntas viscerales giran en torno al lugar del testigo y la difícil posición de sobreviviente, la delimitación de los conceptos de la zona gris, de la culpa y la vergüenza. “*Yo era un musulmán*”, la paradoja de Primo Levi releída por Agamben (173) plantea una nueva vuelta de tuerca sobre la imposibilidad de ver la muerte y hablar de ella: “No sólo el musulmán es el testigo integral, sino que ahora habla y es testigo en primera persona. A partir de ese momento debería estar claro en qué sentido esta formulación extrema –*Yo, el que hablo, era un musulmán, es decir aquel que no puede hablar en ningún caso*– no sólo contradice la paradoja, sino que, incluso, la verifica puntualmente. Dejemos, por eso, que sean ellos –los musulmanes– los que tengan la última palabra”. Es entonces la emergencia de la voz de los traidores en la serie el gesto contrario a la tradición testimonial. Los que han visto los ojos de la Gorgona y pueden contar su “cuento”.

4. Algunas de las principales revistas

Puentes

Comisión Provincial por la Memoria.

<http://www.comisionporlamemoria.org>

Políticas de la Memoria

Anuario de Investigación del CeDinCi (Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierdas en la Argentina).

<http://www.cedinci.org>

Lucha Armada en la Argentina

ejercitarlamemoria70@yahoo.com.ar

El Rodaballo. Revista de Política y cultura

<http://www.cedinci.org>

Punto de Vista

<http://www.bazaramericano.com/>

Entrepasados. Revista de Historia

<http://www.entrepasados.com.ar/>

Confines

<http://www.rayandolosconfines.com.ar/revista.html>

4.1. Números especiales

Revista Iberoamericana. Universidad de Pittsburg, Vol. LXIX, Nro. 202. Enero-marzo 2003. Laura Martin, editora.

<http://www.pitt.edu/~hispan/iili>

Espacios de crítica y producción. Publicación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Nro. 26. Octubre-noviembre 2000. *Historia y Memoria del Holocausto*.

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/inibi_nuevo/Espacios.htm

Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, Nro. 16. Otoño 2005. Coordinadora del volumen: Ludmila da Silva Catela.

<http://www.cea.unc.edu.ar>

Telar. Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos (IIELA) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán, Nros. 2 y 3 2005. Coordinadora del volumen: Rossana Nofal.

http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/iela/revista_telar

4.2. Publicación en línea

Historizar el pasado vivo en América Latina.

<http://etica.uahurtado.cl/historizarelpasadovivo>.

Bibliografía citada

- Agamben, Giorgio.** *Lo que queda de Auschwitz*. 2002. Valencia: Pre-textos, 2006.
- Agamben, Giorgio.** *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2004.
- Calveiro, Pilar.** *Poder y desaparición. Los campos de concentración en Argentina*. Buenos Aires: Colihue, 2001.
- Da Silva Catela, Ludmila.** *No habrá flores en la tumba del pasado: la experiencia de reconstrucción del mundo de los familiares de desaparecidos*. La Plata: Al Margen, 2001.
- Gatto, Hebert.** *El cielo por asalto. El movimiento de liberación nacional (Tupamaros) y la izquierda uruguaya (1963-1972)*. Montevideo: Taurus, 2004.
- Halbwachs, Maurice.** *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos, 2004.
- Jara, René y Hernán Vidal, editores.** *Testimonio y literatura*. Minneapolis, Minnesota: Institute of the Study of Ideologies and Literature, 1986.
- Jelin, Elizabeth.** "La narrativa personal de lo 'invisible'" *Historia, Memoria y Fuentes Orales*. Carnovale, Vera, Federico Lorenz y Roberto Pittaluga, compiladores. Buenos Aires: Memoria Abierta y CEDINCI, 2006. 63-79.
- Jelin, Elizabeth.** *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI, 2002.
- Kaufman, Susana.** "Lo legado y lo propio. Lazos familiares y transmisión de memorias". *Subjetividad y figuras de la memoria*. Elizabeth Jelin, Susana Kaufman, compiladoras. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.
- Levi, Primo.** *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik, 1989.
- Longoni, Ana.** *Traiciones. La figura del traidor en los relatos a cerca de los sobrevivientes de la represión*. Buenos Aires: Norma, 2007.
- Lotman, Juri y Escuela de Tartu.** *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra, 1979.
- Nofal, Rossana.** *La escritura testimonial en América latina. Imaginarios revolucionarios del sur*. Tucumán: Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 2002.
- Oberti, Alejandra y Roberto Pittaluga.** *Memorias en montaje. Escrituras de la militancia y pensamientos sobre la historia*. Buenos Aires: El cielo por asalto, 2006.
- Sarlo, Beatriz.** *Tiempo pasado*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Schmucler, Héctor.** *Miedos y memorias en las sociedades contemporáneas*. Córdoba: Comunic-art, 2006.
- Sklodowska, Elzbieta.** *Testimonio hispanoamericano*. Peter Lang: New York, 1992.
- White, Hayden.** *Metahistoria*. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- Documento en internet**
- Jelin, Elizabeth.** "Víctimas, familiares y ciudadanos/as. Las luchas por la legitimidad de la palabra" *Cad. Pagu, Nro. 29* Campinas, July/Dec. (2007): 37-60. En: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000200003&lng=en&nrm=iso (01/04/08).
- Testimonios**
- Amorín, José.** *Montoneros: la buena historia*. Buenos Aires: Catálogos, 2005.
- Bonasso, Miguel.** *Recuerdo de la muerte*. Buenos Aires: Planeta, 1994.
- Larraquy, Marcelo.** *Fuimos soldados. Historia secreta de la contraofensiva montonera*. Buenos Aires: Aguilar, 2006.
- Partnoy, Alicia.** *La escuela. Relatos testimoniales*. Buenos Aires: La bohemia, 2006.
- Zuker, Cristina.** *El tren de la victoria. Una saga familiar*. Buenos Aires: Sudamericana, 2003.

6. Literatura y enseñanza

Analía Gerbaudo

1. Descripción del campo

Cartografiar el mapa de los problemas que atraviesan la enseñanza de la literatura es una tarea que, dada su amplitud, conduce a caracterizar las líneas de investigación dominantes que es posible identificar en el campo de una didáctica específica junto a un conjunto de “discusiones” y de “polémicas” (Panesi, “Polémicas ocultas”) que, con su emergencia, confirman la consolidación de este espacio de fuerte desarrollo desde hace más de quince años en Argentina. Circunscribir esta descripción al espacio “nacional” es una decisión ligada al modo en que se configura la *zona de borde* disciplinar de la “didáctica de la literatura” en la que confluyen los desarrollos teóricos y los posicionamientos del investigador sobre el objeto de transferencia (teoría lingüística, socioanálisis, materialismo cultural, psicocrítica, hermenéutica, revisionismo, desconstruccionismo, arqueología de raigambre foucaultiana, estudios *queer*, estudios culturales), sobre el sujeto (Piaget, Vigostky, Maturana, Gardner, Freud, Lacan), sobre las construcciones didácticas (Freire, Fenstermacher, Jackson, Burbules, Egan, Giroux, Goodson, Eisner, Díaz Barriga, McLaren, De Alba, Litwin, Celman) y sobre el contexto (Puiggrós, Cantero, Garay, Rodríguez, Achilli, Fernández, Gentili, Fainsod, Kaplan y Llomovate, Castorina) que irrumpe y se impone llegando a volver inútiles constructos y categorías pensados para otros espacios. En un artículo antológico Gustavo Bombini anota: “si bien es posible retomar algunas líneas de análisis del contexto internacional, será, a la vez, necesario construir categorías que permitan abordar las particularidades locales” (*Literatura* 13). En este sentido Juan Carlos Hidalgo sostiene que la investigación “transfiere nuevo conocimiento a la enseñanza, superando la vieja concepción de aprender *de prestado*” (49). Lejos de ignorar los desarrollos teóricos que se realizan en otras latitudes subraya la necesidad de que la investigación “responda a la realidad socioeconómica de los pueblos” (49), a sus problemas. Para ello es necesario promo-

ver la *apropiación* de las categorías y constructos teóricos en vistas de la generación de estudios que respondan a dichos problemas. Atendiendo a estas razones conviene privilegiar la descripción de las líneas de investigación desarrolladas en Argentina enfatizando el modo en que *reinventamos* las categorías que nos son útiles para desarrollar proyectos que ayuden a analizar las preguntas que nos impone nuestro contexto de actuación y, cuando es factible, acercar respuestas. Situar en esta posición supone valorar la *apropiación categorial y metodológica* en contraste con la *aplicación* (palabra frecuente en los papeles de investigación; síntoma de menosprecio de la propia intervención –a la que se le resta responsabilidad y singularidad– que también se observa en las prácticas de enseñanza y en las representaciones de maestros y profesores sobre su propio trabajo: entre el docente que se sitúa como *autor del currículum* y el que se ubica como *técnico* que “aplica” formulaciones generadas por otros hay una diferencia de posición con derivaciones para las prácticas educativas).

Desde estos supuestos describo un conjunto de discusiones y de polémicas que atraviesan el campo de la enseñanza de la literatura en Argentina (para un detalle exhaustivo de la relación entre las líneas de investigación desarrolladas en el país en el contexto de la producción internacional, ver Bombini y Cuesta). Si bien el cartografiado no pretende ser total, procuro dar cuenta de los proyectos más importantes llevados adelante desde agencias de investigación y desde universidades públicas (importancia “medida” a partir de la recuperación por otros investigadores, por los debates que generan, por las líneas de trabajo que inauguran).

Para iniciar esta descripción cito dos textos de Bombini cuya importancia está dada por los desarrollos que motiva. Desde 1991 sus artículos subrayan la existencia de una “deuda”, de una cuenta pendiente, de un resto a saldar a cargo de quienes trabajan en el área de teoría literaria. Previéndose tanto de los prejuicios de quienes sostienen que es posible una práctica sin teoría como de quienes creen que la solución consiste en “‘bajar’ los saberes de la teoría al campo de la enseñanza mediante un trasvasamiento mecánico” (*Otras tramas* 21), instala un problema en una *zona de borde* disciplinar. En 1992 prepara una antología teórica que se ha convertido en referencia obligada para los investigadores preocupados por la relación entre literatura e institución. En *Literatura y educación* acerca los artículos que Philippe Sollers, Roland Barthes, Jonathan Culler, Gerard Genette, Pierre Kuentz, Wayne Booth, Robert Young y Remo Ceserani presentan en el encuentro realizado en 1969 en Cerisy-la-Salle en torno de la enseñanza de la literatura agregando una introducción en la que afirma: “la ‘tentación recurrente de los intelectuales latinoamericanos’, mencionada por Emilio Tenti Fanfani, de tomar a la teoría como un conocimiento para ser enseñado y no como una herramienta para plantearse interrogantes originales y proyectos de investigación advierte sobre la necesidad de pensar en producir teóricamente sobre la relación entre educación y literatura” (14). En 1996 publica un artículo en *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria* en el que vuel-

ve sobre este problema, aunque desde un ángulo diferente. Con mayor precisión señala un conjunto de temas a indagar gestando, tal vez sin proponérselo, lo que investigaciones posteriores desarrolladas en distintos lugares del país confirmarán: el texto arma la agenda de la didáctica de la literatura para la Argentina de los diez años siguientes. En “Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda” delinea las zonas de vacancia sobre las que era necesario producir. Las generalizaciones iniciales en torno de la “deuda” se ajustan reconociendo que es el campo mismo de la didáctica de la literatura el que está involucrado desde su carácter de gestación: “la construcción de una didáctica de la literatura y el reconocimiento de la productividad de la teoría literaria en su proceso ha sido, en general, una tarea postergada” (214). Con más detalle puntualiza los trabajos a realizar: “La carencia de información sobre el vasto y complejo campo de la teoría, la acumulación de experiencias negativas en sus aplicaciones en la enseñanza o los prejuicios fundados en concepciones de la literatura y de los saberes sobre la literatura que niegan esa productividad ha caracterizado ciertas tendencias en la formación docente terciaria y universitaria” (215). Y agrega: “desde la Universidad, la efectiva tarea de enseñanza de la teoría desarrollada en los últimos años, no ha venido acompañada de un interés por la tarea de divulgación y transposición didáctica en relación con otros ámbitos de enseñanza” (215). Para Bombini la divulgación es un trabajo clave en la “construcción del conocimiento escolar” en el que intervienen las didácticas específicas (217). Divulgación que realiza un proceso de *reinención categorial situada* y de *apropiación* atenta al *locus de enunciación* de quien la firma: es también la propia historia de quien habla-escribe la que se pone en juego cuando se cita una obra (Derrida, *Aporías* 17), cuando se pretende contagiar el entusiasmo por una cierta forma de leer la literatura (hay siempre allí involucrada una decisión tomada respecto de una teoría sobre la literatura que supone una posición referida a la relación de la literatura con el resto de los discursos que forman una cultura y respecto de la forma de leer). Así quien habla-escribe, inscribe también su propia historia junto a aquello que “divulga”.

Desde 1996 hasta la actualidad las investigaciones generadas desde Argentina que tratan problemas sobre la relación entre literatura y enseñanza dan cuenta de la consolidación de la didáctica de la literatura como campo de investigación controversial, atravesado por discusiones y polémicas que ponen de manifiesto la productividad de sus desarrollos. Si bien a los efectos de esta presentación los ordenamos un tanto esquemáticamente en cuatro grandes líneas, se podrá observar que la taxonomía no pretende ser rigurosa (hay trabajos que participan de más de una). Sí pretende orientar y ayudar al desarrollo de futuras investigaciones dejando entrever las zonas incipientes o aquellas en las que se verifica mayor vacancia. Según el tipo de problemas de los que se ocupan podemos establecer los siguientes grupos:

1.1. Narración de prácticas propias

Recuperando la posición que desde la antropología subraya el lugar activo del etnógrafo en la construcción de los datos de la investigación (Geertz, *La interpretación; El antropólogo*; Marcus y Fischer), las reflexiones sobre la enseñanza a partir de la recuperación de prácticas propias (Jackson; Goodson, *El cambio*) y la corriente que defiende la importancia de la narración de la experiencia como “producto” (y no como un “registro”) del investigador (Zeller), se verifica una creciente producción de artículos que aportan análisis y/o categorías a partir del relato de instancias de transferencia que tienen a quienes escriben como actores principales. En esta línea cabe destacar la decisión tomada por los organizadores de los congresos más importantes del campo: el equipo de didáctica de la Universidad de La Plata realiza cada dos años una reunión de carácter nacional junto a otra universidad pública. Los dos últimos congresos han contribuido a colocar en la agenda de la didáctica los avances producidos desde esta perspectiva. Recordemos que el V Congreso Nacional de Didáctica de la lengua y de la literatura que tuvo lugar en la Universidad Nacional de General San Martín en noviembre de 2005 la instala entre sus ejes temáticos (“Prácticas de escritura, escritura de las prácticas”) y que el último congreso realizado en septiembre de 2007 en la Universidad Nacional de Salta la retoma sosteniendo el desagregado de diferentes aspectos entre los que destaco el que describo en este apartado. La convocatoria a ponencias refuerza –mediante el enunciado que cito– la inclusión de este tipo de trabajos en el campo de la didáctica de la literatura contribuyendo a otorgarle estatuto teórico y epistemológico al valorarlo como un aporte a la construcción del conocimiento, a la composición de un saber sobre algo que se ignora: “La escritura de las prácticas docentes como nuevo camino para la producción en la didáctica de la lengua y de la literatura”. Remarco del enunciado la palabra “nuevo”: señal del carácter emergente del reconocimiento a esta forma de producción de conocimiento en los campos de las didácticas de la lengua y de la literatura. Señalamiento no fortuito: puede considerarse una controversia del campo la que se produce entre quienes, sin reconocerlo explícitamente, niegan el carácter de “conocimiento” a estos aportes. Por ejemplo, una compilación de artículos sobre lengua, literatura y enseñanza realizada desde la Universidad Nacional del Litoral ubica en la sección “Anexo” a las investigaciones realizadas a partir de la propia práctica (cf. Torti, Luquez y Viñas) si bien incorpora junto a otras investigaciones la narración de “Una experiencia de lectura” (cf. Meyer). Es probable que el carácter reciente de esta inclusión teórica y epistemológica en un campo atravesado por las prescripciones metodológicas que hacen foco en la triangulación de datos (Cohen y Manion), en las investigaciones de campo escritas en tercera persona y en la tabulación de resultados cuantitativos, motive estas tensiones.

A los efectos de mostrar el carácter incipiente de esta perspectiva y también su creciente y fructífera consolidación, enumero parte de la producción existente en relación

con los aportes al campo específico de la didáctica de la literatura. Por ejemplo, en el citado congreso desarrollado en la Universidad Nacional de General San Martín, en los “Paneles de especialistas”, se inscriben en esta línea las comunicaciones de Cecilia Bajour, Alcira Bas, Mónica Bibbó, Rosana Bollini, Patricia Bustamante, Marina Cortés y Beatriz Massine, Paula Labeur, Marta Negrín y la propia. En el mismo encuentro, en las comunicaciones en mesas y foros, los trabajos de Norma Acosta, Claudia Aguirre, Andrés Alegroni, María Coniglio, María Laura Diccundo y Liza Batistuzzi, Juan Domínguez, Sara Fernández y María Ester Mora, Alejandra Huespe y Verónica Enrico, Estela Kallay, Irene Klein, Carolina Marelli, Paulina Uviña, Adriana Valenti y otras y de Silvia Seoane se arman desde este lugar. En el IV Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y de la Literatura desarrollado en Córdoba en el año 2001 las comunicaciones de Mónica Bibbó, Liliana Peralta, Cristina Fajre y Andrés Allegroni parten de la narración de sus prácticas para construir propuestas didácticas en relación con problemas puntuales. En el último congreso celebrado en Salta la cantidad de ponencias en esta dirección es una muestra de su tendencia creciente. En *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* los artículos de Carolina Cuesta, Liliana Peralta, Germán Reimondo, Valeria Sardi, Elba Amado y Sergio Frugoni ayudan a entender por qué estos trabajos aportan a la construcción del conocimiento en el campo de la enseñanza de la literatura. En el marco de la Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura de la Universidad Nacional del Litoral, María Eugenia Meyer y Ángel Parra sostienen las hipótesis de sus Tesinas a partir del análisis de sus prácticas de enseñanza de literatura en el nivel Polimodal: la escritura de sus experiencias participa del campo de la didáctica de la literatura en la que intervienen discutiendo el lugar del metalenguaje en las clases (Meyer, *La puesta*) y proponiendo formas de intersectar el trabajo de lectura y de escritura a partir de la literatura cuestionando ciertas rutinas que alejan de la lectura (Parra). Rossana Nofal crea desde el Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán el grupo Mandrágora que desde 1995 organiza talleres literarios y diferentes programas de lectura para niños y jóvenes en situación de riesgo social. La comunicación de su experiencia (Nofal, “Literatura”) muestra lo que la literatura *puede* (Derrida, *Demeure*): Nofal centra su trabajo en la lectura de la literatura como forma de construcción de la memoria. La inclusión de su historia personal en la reconstrucción de sus decisiones como mediadora ayuda a entender la naturaleza del proyecto (cómo es puesta a funcionar la literatura; qué concepto de literatura sostiene su trabajo; qué actividades promueve y para qué). Cito un pasaje que permite descubrir las convicciones éticas y políticas que llevan a realizar esta práctica y también a reconstruirla: “Cuando yo era chica, el cartel de entrada a mi provincia inscribía un mensaje terrible: ‘Tucumán, cuna de la independencia y sepulcro de la subversión’” (111). Cita que ayuda a explicar en qué doble sentido Nofal busca intervenir: a partir de su trabajo docente y a

partir de la narración de su práctica. Desde Salta el equipo de investigadoras nucleadas en el proyecto “Abriendo mundos. Salta lee y escribe” apuesta a la narración de la experiencia como forma de socializar un modo de intervenir en el campo (Bustamante, “La escritura”; Rodríguez y Juárez, “La lectura”; Camponovo, “Formación”; Fajre y Campuzano, “Ni buenos”).

Cabe señalar que describo en este apartado formas de producción de una corriente incipiente en nuestro país. No todos los trabajos listados han dado lugar a investigaciones sistemáticas. Tal como Silvia Seoane plantea en relación a las narraciones de prácticas que recoge en su escrito: “comparten algo con el investigador que mira desde la etnografía: intentan desnaturalizar las prácticas y producir conocimiento sobre la enseñanza” de la literatura (934). Cabe precisar, junto a Goodson y Walker, que los estudios etnográficos se caracterizan por tratar de examinar las razones subyacentes buscando ir más allá de la “descripción de lo que sucede”: “hay excelentes relatos descriptivos de ambientes educativos que pueden o no ser etnografía”, aclaran. Y precisan: “la etnografía no es un informe” (263). Es decir, para llegar a una “descripción densa” se requiere un tipo de análisis que no se detiene en el detalle de lo que se percibe en un estado de situación. Cabe también remarcar que hay aún muchos prejuicios a desterrar en relación a esta línea de investigación que rompe con el supuesto de la necesidad de un “lenguaje técnico” e incluye como valor el atravesamiento de la subjetividad de quien firma. Recuperando algunas de estas discusiones desde la ironía Goodson y Walker afirman: “reclamamos parte de la basura lingüística de las ciencias sociales: palabras como ‘narrativa’, ‘historias’, ‘retrato’ e ‘imágenes’ son términos que nos resultan atractivos” (263). Remarco –junto a Goodson– que la investigación educativa no es un proceso “imparcial” sino que se “trata de una empresa que se origina en lo social y lo político” (*El cambio* 45). Su apuesta a una “objetividad apasionada” (45) es reveladora: el oxímoron exhibe la intersección que demanda para estos proyectos. Subrayo además –con McEwan y Egan– que este “giro narrativo” es importante porque “vuelve a colocar el centro de nuestra atención en rasgos de la vida humana que de algún modo fueron negados en la investigación educativa” (19), atravesada por los modelos de las ciencias naturales y por la “retórica de investigación tradicional o positivista” (Zeller 295) que exige escritura en tercera persona, énfasis en la precisión “asegurada” por la triangulación de datos, reducción de metáforas y de usos expresivos del lenguaje y exclusión de elementos autobiográficos. Este viraje supone también un acortamiento de la “brecha que se ha abierto entre la práctica docente y la práctica de estudiar la docencia” (McEwan 236). Es importante resaltar que la historia que se narre debe “facilitar la definición” del problema (Goodson y Walker 263).

1.2. Construcciones en zona de borde disciplinar

El concepto de *zona de borde* da cuenta de la conjunción de disciplinas necesaria para abordar problemas de la esfera educativa cuya complejidad impide que una sola pretenda solucionarlos o abrir nuevas preguntas en torno de su planteo, y demanda una confluencia teórico-epistemológica que se produce en este espacio (Gerbaudo, *Derrida*). Territorio o fantasía o zona del deseo imaginada a partir de la lectura de Derrida. Clémens (“Entre”; “Préface”) y Giovannangeli (“La chose”) subrayan que la escritura derrideana itera figuras que desafían los límites entre lo que parece estar claramente circunscrito en un espacio y lo que queda fuera de él (por ejemplo, *parergon* es la categoría que crea para problematizar los criterios más usuales en las demarcaciones entre obra y fuera de obra, entre texto y contexto, entre pintura y marco, entre texto y paratexto; *himen* es otra figura que desmantela la frontera que pretende separar interior de exterior). Pero además Derrida produce textos que deliberadamente se sitúan en el “entre” de los géneros del discurso ya que sus escritos no pertenecen exclusivamente ni a la filosofía ni a la crítica literaria ni a la teoría sobre la literatura si bien participan de ellas y/o retoman algunas de sus formulaciones, categorías o procedimientos. Por extensión llamo *zona de borde* a los espacios de intersección que se crean en los límites de las disciplinas, sin incluirse de modo completo en ninguna pero recuperando aportes de todas las involucradas actuando la *transdisciplinariedad* (Bixio y Heredia) toda vez que se entienda por ello la confluencia de categorías y formas de resolución aportadas por distintos campos disciplinares que se potencian para estudiar un problema o un conjunto de problemas que no podría abordarse sólo desde alguno de ellos sin riesgos de banalizarlo.

En esta *zona de borde* se sitúan los trabajos que realizan aportes a cuestiones del campo de la didáctica de la literatura sin *pertenecer* a él (siguiendo la distinción derrideana entre *pertenencia* y *participación* –Derrida, “La loi”–). Es posible diferenciar dos grupos: por un lado, aquellos que construyen categorías que ayudan a abordar problemas de los que se ocupa la didáctica; por el otro, trabajos de divulgación.

En el primer grupo se inscriben los textos de María Adelia Díaz Rönner (*Cara y cruz*; “La literatura infantil: territorio”; “Setenta”; “Literatura infantil: prácticas”; “Los caminos”), Maite Alvarado y Elena Masset (“El tesoro”), Marcela Arpes y Nora Ricaud (*Literatura*), Alejandrina Argüelles (“Que sepa coser”), María Cristina Rivero (“Estereotipos”), Graciela Montes (*La frontera*; “Retirados”), Patricia Bustamante (“La literatura juvenil”), Susana Gómez (*Los infinitivos*), Sonia Hidalgo Rosas (“Pensar y elegir”), María Teresa Andruetto (“Escribir”; “Libros”), Rossana Nofal (“Los domicilios”), María Elena Leiza (“Graciela”), Germán Prósperi (“Decir”, “Transformaciones”), Jorge Panesi (“Enrique”; “La caja”), Daniel Link (*La chancha*), Miguel Dalmaroni (*Una república*; “Para una crítica”) y Beatriz Sarlo (“Los estudios culturales”).

Cara y cruz de la literatura infantil (1988) es un escrito fundacional para la lectura de la literatura “para niños y jóvenes” dado el modo en que desarticula las *intrusiones* que la obstaculizan, que la “normalizan” (en términos de Foucault, *Vigilar*). Sus precisiones sobre los efectos de las intromisiones de la psicología evolutiva, de la pedagogía y de la ética intentan desarticular “obstáculos epistemológicos” (Bachelard; Camilloni; Gerbaudo, “Obstáculos”) cristalizados en la lectura escolar de la literatura al poner a la vista las prácticas que abortan aquello mismo que supuestamente promueven. Tal como lo pretende, Díaz Rönner compone una “teoría de la lectura de los libros infantiles” (11). Continuando esta línea Maite Alvarado y Elena Masset explican por qué “la literatura infantil terminó perdiendo el rumbo y desarraigándose de la serie literaria” (“El tesoro” 42), buscando explicaciones a partir de dos “pistas”: por un lado, trabajan la relación entre la literatura infantil y la literatura de masas construyendo una analogía entre los rasgos que Sarlo detecta en las “novelitas sentimentales” (*El imperio*) y los que encuentran en los libros de lectura usados en los últimos años de la escuela primaria. Por el otro, analizan cómo la dimensión pedagógico-didáctica inhibe la función estética. Cruce nocivo del que responsabilizan tanto a la escuela como al mercado: “El peso de la escuela es tal que muchos textos se construyen específicamente con el aula en la mira” (45). En continuidad con esta posición el análisis de Marcela Arpes y Nora Ricaud, enfocado desde el materialismo cultural, describe las “formaciones” (Williams) en torno a la literatura para niños en la Argentina de los últimos treinta años. Los trabajos de Alejandrina Argüelles (“Que sepa coser”), María Elena Leiza (“Graciela”), Rossana Nofal (“Los domicilios”), María Cristina Rivero (“Estereotipos”), María Teresa Andruetto (“Escribir”; “Libros”), Graciela Montes (*La frontera*; “Retirados”), Germán Prósperi (“Decir”; “Transformaciones”) y María Adelia Díaz Rönner (“La literatura infantil: territorio”; “Setenta”; “Literatura infantil: prácticas”; “Los caminos”), desde la crítica literaria para niños, abren nuevos modos de lectura de los textos de los que se ocupan: si pensamos a la crítica como *mediación* (así como sería posible pensar la enseñanza como mediación, es decir, como una transferencia, un envío, una forma de contagiar un “entusiasmo” –Panesi, “Enrique” 8– que lleva a la lectura de los textos que el mediador acerca), encontramos que estos escritos la ejercen ya que cooperan en la desconstrucción de obstáculos epistemológicos instalados en las lecturas escolares de literatura, atrapadas en muchos casos entre el populismo paternalista, la moralina, la industria cultural y la confusa circunscripción devenida de la última reforma educativa (el aula de literatura como espacio de construcción de conocimiento es vaciada de su función a partir de un uso trivial del concepto de *placer* y de *juego* –Gerbaudo, “Obstáculos”; Díaz Súnico; Bustamante). Los trabajos de Ofelia Seppia, Fabiola Etchemaite, María Duarte y María Elena Leiza (*Entre libros*) buscan promover lecturas a partir de un conjunto de categorías para diferentes géneros (narración, poesía, historieta) tomando distancia de las traslaciones *aplicacionistas* y/o *lingüísticistas*. Un ejemplo claro de este

tipo de usos de la literatura está dado por los manuales de Andrés Osoro (*El enfoque comunicativo*) y de Carlos Lomas (*El enfoque comunicativo; Cómo enseñar*) de amplia difusión entre los docentes (recordemos que el texto de Osoro y Lomas se utilizó en los Diseños Jurisdiccionales de la Provincia de Santa Fe; cuestión que motivó la consulta de muchos profesores y maestros, al menos de esta provincia). Para Gustavo Bombini el texto firmado por Martina López Casanova y Adriana Fernández (*Enseñar literatura*) adolece de este mismo problema epistemológico (“Investigar” 39); sobre este mismo libro presenta un punto de vista diferente Nancy Sad (241).

Patricia Bustamante discute un conjunto de representaciones estereotipadas en torno de la “literatura juvenil” que impiden leer esa literatura como tal (“La literatura juvenil”). Sonia Hidalgo Rosas analiza algunos de los criterios que sostienen la selección de textos en prácticas de mediación convocando a revisar las motivadas en “temas sencillos” e historias idílicas (“Pensar y elegir”). En esta misma dirección Susana Gómez (*Los infinitivos*) revisa cuáles son los procesos identitarios que la lectura pone en marcha en los jóvenes con la convicción de que es necesario conocer sus procesos para comprender qué significa leer para ellos y para poder cooperar en una transferencia que descarte las concepciones de la lectura como “instrumento para otras cosas” y como “entrenamiento” (10).

Los trabajos de Jorge Panesi (“Enrique”; “La caja”), Miguel Dalmaroni (*Una república*; “Para una crítica”) y Daniel Link (*La chancha*) construyen categorías útiles para las investigaciones situadas en una *zona de borde* entre la didáctica de la literatura y la teoría y la crítica literarias. “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”, conferencia dada por Jorge Panesi en el marco del Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores organizado en Santa Fe por la Universidad Nacional del Litoral en 1996, descoloca los fundamentos de la tendencia aplicacionista al retomar las tesis más importantes de su ensayo “Enrique Pezzoni, profesor de literatura”: sus trabajos ponen a la teoría literaria en el centro de las decisiones que toma el profesor a la hora de componer el objeto que diseña en su clase. Lejos del *aplicacionismo*, sus conjeturas permiten sostener el lugar de intervención del *docente como autor del curriculum* (Gerbaudo, *Ni dioses* 69) al remarcar los *habitus* institucionales que apela a leer con criterio crítico considerando especialmente que se desarrollan en instituciones de formación de formadores. Por su parte en *La chancha con cadenas* Daniel Link atribuye a la crítica sobre la literatura un “efecto de verdad” y un “carácter diferencialmente pedagógico” (17): señalamientos que ayudan a sostener la hipótesis de la crítica como *mediación*. Mediación que ejerce el crítico cuando trabaja como “ensayista” (Giordano, *Modos*) tanto como cuando trabaja como profesor. Creo, junto a Link, que las clases son espacios en los que “se escenifican las [...] experiencias estéticas que nos interpelan” (17): “la clase (más que la cátedra) es el lugar de todos los intercambios. [...] La clase es el lugar experimental de la crítica. [...] Escucho mi voz como la voz de

otro y la someto al descrédito" (16). La clase, las "configuraciones didácticas" (Litwin) que un profesor inventa a partir de su propuesta de cátedra, los artículos y ensayos que firma son *mediaciones* que contribuyen en la formación de tradiciones, de cánones, es decir, de modos de leer y de escribir sobre la literatura, especialmente cuando están dirigidas a futuros formadores. Como sostiene Dalmaroni: "escribimos crítica porque enseñamos literatura en las universidades". Y remarca: "el modo principal en que intervenimos es ese" (*Una república* 18). Si para los estudios culturales el "sujeto subalterno" está configurado por las minorías que en los países de procedencia son "los excluidos", irónicamente Dalmaroni llama la atención sobre los excluidos de nuestro contexto. "Sujeto secundario": así nombra a ese conjunto social al que es necesario prestar atención. Puntualmente, la forma de intervención que propone involucra a la comunidad universitaria completa: "si debemos atender a lo local, lo regional, etc., nuestro problema aquí no son las minorías identitarias, sexuales o culturales, nuestro problema no es 'el sujeto subalterno', sino el sujeto secundario, las mayorías social y culturalmente excluidas, parte de las cuales serán estudiantes de nuestros estudiantes en las escuelas secundarias del Estado." ("Para una crítica" 174). Y subraya: "Sobre eso, la bibliografía y los fetiches críticos más venerados de la crítica cultural radical no han tenido mucho para decirnos." (174). Esta lectura muestra también hasta qué punto cada vez que en un aula de literatura sólo convalidamos los saberes con los que el estudiante llega sin ponerlos en diálogo con los propios (para evitar, en muchas ocasiones, las resistencias, las demandas que los diálogos –en el sentido de Freire y de Burbules– exigen), no estamos sino renunciando a enseñar contribuyendo, al mismo tiempo, a la reproducción y/o al sostenimiento del orden social existente. Atendamos a estas preguntas: "¿Por qué algunos de los académicos mejor pagos y mejor editados del mundo (que por supuesto han leído a Kafka) se empeñan en que los latinoamericanos dejemos de hacerlo y dediquemos todos nuestros esfuerzos a los discursos de Rigoberta Menchú? ¿Por qué suponen que su 'agenda' es políticamente preferible a la nuestra?" (173). En esta misma dirección Sarlo ("Los estudios" 23) alerta respecto de lo que se pierde cuando se soslaya lo que junto a Lukács llamaríamos la "gran literatura" (o "la literatura", a secas –"Realismo" 9–) y para ello evoca las persistencias que como lectores muestran los teóricos de la literatura que admira (en principio, lectores de literatura cuya enseñanza Sarlo valora e interpela a no abandonar): "Muchos de nosotros venimos de Roland Barthes, de Walter Benjamin, así como Hoggart llegaba de la poesía de Auden y Williams no abandonó nunca el campo de la literatura inglesa. Tenemos derecho a ambos mundos" (23).

En el segundo grupo, es decir, entre los trabajos de divulgación, ubico los que he producido atendiendo a la demanda planteada hace algunos años por Gustavo Bombini cuando detecta el "escaso interés que la enseñanza de la literatura –historia, teoría y práctica– ha tenido para el campo de los estudios literarios" (*Otras tramas* 89);

cuando remarca la existencia de una “deuda de la teoría literaria hacia la práctica de la enseñanza que demanda a aquella los saberes de referencia para la construcción de un nuevo conocimiento escolar sobre la literatura” (“La literatura” 64). Para Bombini es necesario inventar “estrategias de divulgación” para los desarrollos de la narratología, de la nueva retórica, de los estudios culturales, de la sociocrítica, de las literaturas comparadas, de las líneas de la filosofía que realizan aportes a la lectura ya que entiende que este trabajo permitiría democratizar saberes que permanecen recluidos en la universidad (*Otras tramas* 21; “La literatura” 74). Saber teoría literaria ayuda al profesor a elegir desde qué lugar componer el objeto “literatura” que arma para cada aula (permite decidir qué contenidos enseñar, qué textos dar a leer, desde qué preguntas, generando cuáles actividades, etc., en función del lugar teórico desde el cual interroga a la literatura y atendiendo a los “rasgos y contornos” de su contexto de actuación y a las necesidades de sus alumnos). Supuesto desde el que partí para producir diferentes artículos que intentan contribuir a la discusión respecto de los posicionamientos posibles a la hora de imaginar un *aula de literatura* atenta a las particularidades de cada situación de transferencia (características de la región, de la escuela, de los estudiantes); también analicé los supuestos teóricos, políticos y axiológicos puestos en juego en diferentes decisiones recortadas desde la teoría literaria (cf. “Pluralismo”; “La revolución estructuralista”; “La teoría”; “La literatura”). Por otro lado, cooperé en la divulgación de una rama de la filosofía que ayuda a desmontar muchos de los obstáculos epistemológicos registrados en aulas de literatura de EGB3, Polimodal y de educación superior de Argentina (*Derrida y la construcción*); también contribuí a la divulgación de los aportes de Bajtin para la lectura de la literatura (“Bajtin”; “Sentido”). Creo –junto a Claudia López (“Presentación”)– que es necesario preguntarnos en qué medida “el metadiscurso de la lingüística y de la teoría literaria nos ayudó o no a evadir algunas preguntas centrales como qué lengua enseñamos, qué cadencia de voces nos orientan y cuáles nos paralizan” (18). Pensar a la teoría literaria como un conjunto de conceptos a enseñar o a “aplicar” en la escuela media eclipsando mediante su metalenguaje a la literatura es uno de los malentendidos generado por las instituciones de formación de maestros y profesores con los que discuten estas investigaciones que buscan contribuir al empoderamiento del docente, a la reinstalación de su lugar intelectual (Randi y Corno) poniendo en circulación el análisis de algunas de las confusiones generadas también desde el Estado (por ejemplo, con la última reforma educativa) en cruce con la variedad de posiciones desde las cuales construir un *aula de literatura*. Sólo una “mirada estrábica” (Sardi “La lingüística aplicada”) sostendría que es posible solucionar los complejos problemas educativos a partir de las soluciones recetales de la lingüística aplicada o de lo que por traslación llamo “teoría literaria aplicada” (un ejemplo claro de esta forma de *aplicacionismo*: la promovida por el texto de Castagnino *El análisis literario. Introducción metodológica a una estilística integral*, recuperado en

muchas instituciones de formación de formadores hasta mediados de los 90 –Gerbaudo “Impronta”–). Entiendo –con Carolina Cuesta y Gustavo Bombini– que los saberes requeridos en las prácticas requieren de la intervención de aportes de campos diversos desde una perspectiva necesariamente multidisciplinaria.¹ En este sentido remarco otro malentendido que estos trabajos buscan despejar: no hay ninguna teoría o “método” que sea válido para enseñar literatura en cualquier situación de transferencia al margen de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje. La teoría literaria es un saber para el profesor, no un “conocimiento escolar”. Por lo tanto las prácticas demandan el trabajo artesanal que cada profesor realiza en su *aula de literatura*. No obstante para poder decidir con autonomía cómo armar esos saberes escolares son necesarios los conocimientos que le permitan al docente elegir desde dónde hacerlo: el sentido de la divulgación a la que apostamos es la puesta en circulación de conocimientos que, hasta hace algunos años, sólo se enseñaban en algunas universidades e institutos de formación docente del país. Se intenta ayudar a promover, como indica Marta Negrín, un nuevo modo de relación “entre los saberes construidos en el campo de la teoría y el de la práctica” (“Saberes” 311).

Vale subrayar que si bien estos trabajos no surgen del campo específico de la didáctica de la literatura, contribuyen a su desarrollo al abordar problemas situados en una zona de intersección con los que la ocupan.

Finalmente, y desde un espacio que provisoriamente llamo “epistemología de la didáctica de la literatura”, Elba Amado (“Hacia una didáctica”), Beatriz Bixio (“Pasos”) y Gustavo Bombini (“Avatares”) polemizan con quienes ubican a las didácticas de la lengua y de la literatura como un caso derivado de la didáctica general (Bombini) y proponen nuevas formas de construir el entramado de saberes que entran en juego en las investigaciones del campo (Amado; Bixio).

1. Me parece importante remitir a un pasaje de un artículo de Gustavo Bombini y de Carolina Cuesta en el que ordenan los diferentes campos disciplinares que aportan a la construcción del conocimiento en las didácticas de la lengua y de la literatura: “Esta perspectiva interdisciplinaria se diferencia de la clásica y por momentos excluyente recurrencia a la psicología, en tanto parte de la tarea de circunscribir problemas y formular hipótesis para cuya comprensión es necesario apelar al uso de paradigmas posicionados en la reflexión pedagógica, sociológica, cultural e histórica. Así se ha trabajado con postulados de la

pedagogía crítica (Giroux, Mc Laren), la etnografía de la educación (Rockwell, Berterly Busquets), la antropología interpretativa (Geertz), la teoría del curriculum (De Alba, Goodson), la sociogénesis de disciplinas escolares (Alvarado, Bombini, Piacenza, Sardi) y el paradigma de las prácticas sociales (Foucault, Bourdieu, De Certeau, Chartier), en términos de Jerome Bruner la ‘psicología de la cultura’, entre otros, para proponer la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y de la literatura como prácticas sociales históricamente constituidas y en permanente conflicto (Bombini, Sardi, Bixio, Iturrioz, Cuesta)” (6).

1.3. Reconstrucciones históricas de la enseñanza de la literatura

Las investigaciones que tratan de reconstruir de qué modo diferentes instituciones en distintos cortes históricos se han hecho cargo de la enseñanza de la literatura y sus consecuencias para la actualidad muestran un creciente interés, especialmente después de la reinstalación democrática. Las investigaciones de Gustavo Bombini (*Los arrabales*), Valeria Sardi ("Devenir Nacional"; *Historia*), Sergio Frugoni ("Los anarquistas"; *Imaginación*), Paola Piacenza ("Enseñanza"; "Lectura"; "La escena"), Jacobo Setton ("La literatura"), Germán Prósperi (*Enseñanza*; "Literatura española") y Daniela Coniglio (*Enseñar*) estudian prácticas de enseñanza de la literatura en el nivel primario, medio y superior en diferentes cortes históricos en diálogo con formas de lectura realizadas fuera de las instituciones de educación formal. Los desarrollos propios en esta línea ("Polémicas interrumpidas"; "Entradas"; "Discusiones"; "Recreación"; "Traducciones teóricas"; "The Importation") responden a una zona de vacancia detectada por Bombini: "Existe una disciplina denominada teoría literaria y existe una historia aún no indagada de la repercusión de esta disciplina en el campo de la enseñanza." (*Otras tramas* 76). El estudio de las operaciones de importación de teorías por parte de críticos que también trabajaron como profesores universitarios a cargo de materias como "Introducción a la literatura", "Literatura argentina", "Teoría Literaria" (o denominaciones similares) en diferentes cortes históricos (1960-1970; 1970-1983; posdictadura hasta la actualidad) intenta mostrar procesos interrumpidos, líneas de investigación abortadas, modos "clandestinos" (Caisso y Rosa 261) de leer. Cuestiones que dejan sus marcas en las prácticas actuales desarrolladas en otros niveles del sistema educativo (recordemos que en las carreras de letras de la universidad pública se forman buena parte de los profesores en ejercicio) y en el mismo sistema universitario. Estos trabajos reconocen un antecedente importante en *Professing Literature. An Institutional History* de Gerald Graff: texto fundacional en el análisis histórico del lugar de los estudios literarios en las universidades (introducido por los primeros papeles de investigación de Bombini).

Este tipo de indagaciones se apoya en la recolección de datos que permitan la reconstrucción histórica: programas de cátedra, planificaciones, cuadernos de los alumnos (además de la legislación existente, documentos oficiales, resoluciones institucionales), entrevistas a informantes clave (profesores, alumnos, bibliotecarios).

Es importante destacar el lugar creciente que cobran en nuestro país las investigaciones históricas que, sustentadas en fuentes orales y partiendo de las biografías de los profesores y de otros mediadores (McEwan, Huberman), reconstruyen prácticas e intervenciones en el campo de la enseñanza de la literatura que contribuyen al análisis crítico de la "microfísica del poder" (Foucault) a partir del estudio de las *micropolíticas institucionales* que se construyen en torno y a partir de las *micropolíticas de enseñanza* (Blase). Remarco junto a Gudmundsdottir que "quienes estudian lo que los docentes experimentados saben acerca de la enseñanza y del mundo del aula se encuentran inevitablemente en algún momento escuchando historias que los maestros cuentan"

(61) para describir eso que saben, para explicar el desarrollo de sus prácticas, de sus aciertos, de sus errores, de los condicionamientos o de los estímulos que operaron en sus intervenciones. Subrayo también que “en la construcción y el relato de una narrativa hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado (...) entre nuestras experiencias y nuestros esfuerzos por entenderlas y describirlas” (63). Anota Gudmundsdottir: “los relatos no son nunca meras copias del mundo, como imágenes fotográficas; son interpretaciones” (63). Sobre esto, dos comentarios: por un lado, las notas del investigador, cabe resaltar, tampoco son reproducciones “fotográficas” desprovistas de subjetividad: el investigador es también un intérprete, un narrador. Y la metáfora de la fotografía me ayudará a explicar esta cuestión: más cerca de Zeller (312) que de Gudmundsdottir en este aspecto, no creo que ninguna fotografía pueda mostrar “la verdad pura y desnuda” de un hecho, lo “real” (Lacan), sin las interferencias supuestas por las decisiones de quien toma la foto: se elige un ángulo de enfoque, un modo de enmarcar, se gradúa la luz, se decide la distancia. La fotografía es un producto del fotógrafo así como la investigación es un producto del investigador y no un registro objetivo y distante del dato (se opta por determinadas categorías teóricas para formular el problema del que se recortan determinados aspectos; se prefiere estudiar una cuestión en particular soslayando otras; se escribe en primera o en tercera persona, etc.). Por otro lado, en relación a los informantes, entiendo junto a Goodson y Walker que “el acceso que se le concede al investigador es siempre acceso a un fragmento, y a veces, a un invento de la imaginación” (270). Incluir estas variables como partes del trabajo y no como accidentes ayuda a entender la naturaleza compleja de la investigación sobre la enseñanza de la literatura desarrollada desde esta línea.

1.4. Trabajos de diagnóstico y propuestas de intervención

Puede sostenerse que la microhistoria (Ginzburg; Darnton) ha tenido un lugar importante en la reconstrucción de prácticas de enseñanza que permiten producir saberes sobre diferentes problemas de la didáctica de la literatura. En esta línea es posible situar los trabajos de investigación de Cristina Fajre (“Rituales”) y de Betina Campuzano (“La lectura”), de Martina Fittipaldi (“La lectura”), de Lorena Camponovo (“Los pergaminos”), de Patricia Bustamante y de María Isabel Latronche (“Rescatando”), de Carolina Cuesta (*Discutir*), de Mónica Bibbó (“La literatura”), de Elba Amado (“¿Cómo leen...?”), de Gustavo Bombini (*Reinventar*), de Mirta Fernández (“El problema”), de Marta Negrín (“Saberes teóricos”) y los propios (“La literatura”, “La enseñanza de la lengua y de la literatura”; “Lectura”; “El trabajo”; “Obstáculos y fertilidades”; “Los controles epistemológicos”). Este tipo de estudios se centra en la descripción de prácticas puntuales desarrolladas en distintos lugares del país que dan lugar al debate sobre modos de intervención: dichas prácticas motivan la operación de repreguntar, la revisión de respuestas dadas a problemas particulares ante la emergencia de nuevos conflictos, el

replanteo de formas de transferencia y de los saberes que se necesitan para realizarlas (Bombini, *Reinventar* 119).

Por otro lado, sustentadas en el análisis de casos (Stake), es decir, en el estudio de una situación educativa particular que presenta rasgos que permiten identificarla como una emergencia singular dentro del contexto que se estudia, se sitúan las investigaciones de Cintia Carrió, de Graciela Herrera de Bett, de Nora Alterman y de Gustavo Giménez. Estudios respaldados en análisis de documentos, de clases y de materiales educativos que realizan sus aportes a un problema en particular a partir del caso que analizan teniendo en cuenta variables a las que han decidido atender por considerarlas las más representativas, las que permiten una mejor descripción de qué es lo que hace de una situación particular un “caso”. Cabe remarcar que este tipo de indagaciones se caracterizan por componer exámenes intensivos de una cuestión o de una faceta de una cuestión (Goodson y Walker 263).

Vale subrayar que lo interesante del tipo de investigaciones de muestras representativas, de análisis de casos y de trabajos en microhistorias está dado por su explícita distancia de las “explicaciones totalizantes” (Edelstein y Aguiar 26). Posicionamiento epistemológico que no obstruye de ningún modo la construcción de categorías de análisis para el campo siempre que se opte, como lo hacen Goodson y Walker, por privilegiar la “descripción densa” (en términos de Geertz, *La interpretación*) antes que el desarrollo de pretenciosos análisis abarcativos: hay en juego aquí una opción que no involucra sólo cuestiones “técnicas o metodológicas” sino que incluye en esas decisiones posicionamientos políticos y éticos. El investigador define aquí el tipo de relación que establece con los actores involucrados y fija su punto de vista respecto de cómo producir conocimiento en el campo (cómo escribir, para quiénes y para qué).

Se recomienda que en investigaciones de este tipo se efectúe un control epistemológico fuerte de las variables a observar en cruce con un cuidado en los modos de recolección de los datos y con las categorías que se seleccionan para abordar el problema ya que la atención a varios factores (necesarios para el estudio de prácticas que se leen en el seno del tejido social) demanda luego su recuperación en el momento del análisis.

Por último cabe llamar la atención respecto de algunos aspectos relacionados con la escritura de los resultados de las investigaciones educativas sobre literatura. Para ello recurro a una caracterización de John Berger retomada por Goodson y Walker. En 1978, en una conferencia dirigida a la Asociación Sociológica Británica, John Berger distingue el uso privado del uso público de la fotografía. Entiende que el primero “crea una continuidad semejante a la continuidad de la que fue originalmente tomada” mientras que el segundo, por lo general, supone ponerse en contacto con “lo desconocido” o, en el mejor de los casos, con “cosas que sólo conocemos a través de otras fotografías”. Berger anota: “La fotografía pública ha sido cercenada de la vida cuando se la tomó; y permanece como una imagen aislada, separada de nuestra experiencia” (266). Goodson y Walker traen esta diferenciación para construir una analogía con los escritos de investigadores

que estudian problemas educativos. Encuentran que esos trabajos, con frecuencia, se parecen bastante a lo que Berger llama “fotografía pública”. Observan: “las declaraciones están congeladas, separadas de su secuencia y pegadas al texto” (267). Y agregan: “el contexto que da sentido a la cita no surge en principio de los datos, ni siquiera de la interacción del investigador con el medio y el sujeto sino casi íntegramente de la cultura del investigador. Se provee un contexto, pero alienado del mundo del sujeto” (267).

Si investigar es producir información sobre algo que no se sabe, es importante analizar en el momento de la escritura de los resultados, cómo producir en función de que sea mejor aprovechada por los destinatarios. No está sólo aquí en juego una cuestión técnica de protocolos académicos sino también una cuestión política, ética y estética vinculada al modo en que creemos debe escribirse el conocimiento que producimos.

Finalmente una última “recomendación”. En analogía con lo que detectan Goodson y Walker en su contexto, es frecuente encontrar en las investigaciones educativas sobre la enseñanza de la literatura escritas desde Argentina una autofiguración del investigador como “la persona más perspicaz e inteligente de todas y como la única no vulnerable a la falsa conciencia” (270). También en el polo opuesto se actúa desde el mismo exceso, igualmente desfavorable para la investigación: la “confraternización” que termina haciendo lugar a una “fuga de la responsabilidad” y a una “fuga de la identidad” (271) del investigador. Este dilema de orden ideológico, ético y político, tal vez pueda resolverse desde una posición que re-sitúe qué significa investigar en el campo de la enseñanza de la literatura: ¿cómo generar saberes junto a otros, nuestros colegas, a partir de nuestras preguntas más genuinas sobre los temas que nos interpelan, sobre los problemas que requieren intervención? “Conocimiento profundo significa interés profundo”, decía Labov. Tal vez esa sea la premisa de partida: interés por el otro gracias a quien podemos realizar nuestro trabajo y a quien esperamos poder aportarle algo a través de sus resultados.²

2. Reseña de dos casos ejemplares

2.1. Bombini, Gustavo. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

Esta investigación merece ser destacada por su rigor metodológico y por las contribuciones que realiza al campo de la didáctica de la literatura al colaborar en la des-

2. Agradezco a Gustavo Bombini, a Elba Amado y a Claudia López el tiempo invertido en la lectura de diferentes versiones de este trabajo así como el envío de materiales y la generosa cooperación en la formulación de nuevas preguntas, notas, sugerencias y comentarios.

construcción de las dicotomías teoría / práctica, conocimiento universitario / otros modos de producir saberes, y porque sienta las bases para una discusión respecto de qué queremos decir con la expresión “saber literatura” cuando nos referimos a este objeto en el contexto de prácticas de enseñanza. Aporta datos puntuales sobre prácticas innovadoras desarrolladas en la escuela media argentina en el período estudiado a partir de un relevamiento exhaustivo de datos que cruza el análisis de las políticas de Estado con el estudio de propuestas específicas desarrolladas en la educación formal y no formal que pueden considerarse, a su vez, claros estudios de “casos”.

Cabe destacar las disciplinas que pone en intersección para producir su análisis: “Con algo de filólogo, de historiador, de bibliotecario, de genetista, con algo de crítico literario y también de pedagogo me introduje en los fascinantes e intrincados caminos de reconstruir la historia de una disciplina escolar” (22). Su problema de investigación, su necesidad de recuperar datos de la historia para incorporarlos al estudio de situaciones didácticas actuales, es generado a partir de su trabajo como profesor de nivel medio y como profesor universitario: son esas prácticas las que le muestran la necesidad de indagar las situaciones de enseñanza en el marco de un horizonte que incluya el análisis histórico (22). Finalmente, los objetivos que lo orientan dicen bastante respecto del modo en que Bombini piensa la práctica intelectual: “Acaso también me atravesaba la fantasía de incidir: dar a conocer las prácticas de la enseñanza de la literatura en la historia le brindaría a los profesores contemporáneos, a mis colegas, pistas certeras, un espejo en profundidad en donde mirarse y desde allí reconocer una genealogía de sus propias prácticas, de sus propios modos de hacer” (23).

Bombini explicita que aporta conocimiento en un espacio de vacancia cuando en el capítulo que llama “Planteo del problema” subraya “la casi total inexistencia de trabajos que aborden aspectos vinculados con la relación entre educación y literatura” (25). Y desagrega los lugares de falta que detecta: “Ya se trate de la consideración sobre el lugar que el sistema educativo estatal reserva a esta práctica cultural, ya del análisis de las condiciones de circulación de la literatura en contextos escolares, ya de los aspectos didácticos específicos observables en las situaciones de enseñanza, en general el cruce entre literatura y educación se presenta como escasamente estudiado” (25).

Con un conjunto de categorías básicas, necesarias para el desarrollo del problema, la investigación abarca tres dimensiones fundamentales: el análisis de documentos; el estudio de “lo efectivamente ocurrido” en las clases de literatura del período del que se ocupa caracterizando “ciertas trayectorias individuales o experiencias colectivas e institucionales” en las que es posible detectar prácticas alternativas a las prescriptas; el cruce con otras prácticas literarias y culturales extraescolares en vistas a construir “sistemas de relaciones entre prácticas pedagógicas y prácticas literarias y culturales de enseñanza en otros niveles y subsistemas del sistema educativo” (29).

Para esto la investigación trabaja sobre materiales impresos oficiales (planes de estudio y programas; manuales, colecciones escolares y antologías) y a partir de fuentes ora-

les y escritas que posibilitan la reconstrucción de prácticas efectivamente realizadas. Por otro lado, y tal como promete en sus inicios, logra cruzar esta información con el análisis de hitos en las prácticas de formación de profesores de literatura y con lo que acontece en otras esferas de la cultura, por ejemplo, en espacios de educación no formal.

Recursivamente incorpora en su escrito su punto de vista respecto de lo que ha implicado investigar determinados temas relacionados con la educación en ciertos momentos puntuales de nuestra historia más reciente (19).

2.2. Prósperi, Germán. *Enseñanza de la literatura española en la Universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2003.

Esta investigación, producida como Tesis de Maestría en Didácticas Específicas (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral), aborda el modo en que se ha enseñado literatura española en la formación superior universitaria en Argentina. Del trabajo destaco fundamentalmente tres aspectos. Por un lado, el cuidado en la articulación interna: su título, a modo de promesa, precisa el eje sobre el que se centra demarcando un objeto y luego, un aspecto puntual que se estudia desde un estratégico cruce de datos. El problema del canon se intersecta con la descripción de la organización del “saber acerca de la literatura española en la universidad” (132) y focalizan el análisis de la configuración del contenido en los programas de cátedra en los que Prósperi detecta tres modos de organización del saber: “El primero de ellos tiene que ver con un criterio temporal, el segundo con el privilegio de temáticas emergentes y el tercero con propuestas centradas en derivaciones de la teoría que impactan directamente en los modos de organización del contenido” (132). Finalmente cabe subrayar la cuidadosa recuperación de todas las investigaciones previas producidas sobre el tema recortado que se ponen en diálogo con decisiones tomadas desde el campo de la teoría literaria en función de construir aportes a la didáctica de la literatura.

3. Algunos otros casos ejemplares

3.1. Carrió, Cintia. *Proyectos educativos “alternativos” al Sistema Educativo Oficial: tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004.

Esta Tesina de Licenciatura en Letras (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral) se realizó con el subsidio de una Beca Nacional que la Fundación Antorchas otorgó a “estudiantes destacados” para concluir sus estudios de grado en 2003 y fue premiada por la CREFAL (México) en 2007. La investigación merece destacarse por varias razones. Metodológicamente es importante el modo en que

trabaja con los estudios de caso: el criterio de selección obedece a las características de la población que concurre a los establecimientos educativos (“caso 1: población de menores en riesgo”; “caso 2: población bilingüe aborigen”, “caso 3: población con filosofía de vida minoritaria”). También cabe subrayar la precisa elección de las categorías de análisis y su articulación con el trabajo de campo que, gracias a una cuidadosa selección de variables, logra extraer los datos que necesita para el abordaje del problema que se propone y que se transparenta en el título. Finalmente la detección de informantes clave (a quienes se realiza entrevistas en profundidad) y el análisis de documentos (Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas seleccionadas, programas de cátedra, planificaciones y guiones de clases de los docentes, carpetas de los alumnos) conduce a una precisa descripción de la forma en que los contenidos del área de lengua y de literatura son abordados en las escuelas, lo que permite analizar críticamente hasta qué punto los objetivos “progresistas” denunciados en los Proyectos Educativos Institucionales logran traducirse en propuestas didácticas concretas.

3.2. Piacenza, Paola. *Canon escolar y enseñanza de la literatura en la escuela media argentina (1966-1976)*. Tesis de Maestría en Enseñanza de la Lengua y de la Literatura. Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 2001.

Los resultados de esta Tesis, realizada parcialmente gracias a una Beca del Fondo Nacional de las Artes (1999), fueron comunicados en diferentes presentaciones (“Enseñanza”; “Lectura”). Esta investigación merece destacarse por cómo interseca datos que toma del análisis “del discurso pedagógico y editorial en la Argentina entre 1966 y 1976” (“Lectura” 152) en el marco de los procesos sociohistóricos para estudiar el canon escolar del período recortado. Cabe resaltar la inteligente recuperación de las discusiones teóricas y críticas en cruce con las representaciones sobre el “adolescente” construidas en “un estado del discurso social” (152).

3.3. Herrera de Bett, Graciela, Alterman, Nora y Giménez, Gustavo. “Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos” en Edelstein, Gloria y Liliana Aguiar. *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas, 2004. 185-249.

Esta investigación se centra en el estudio de la influencia del mercado editorial en los procesos de formación de los docentes. Se circunscribe a lo acontecido en la Jurisdicción Córdoba luego de la Reforma educativa. El trabajo es valioso por los datos que aporta y se destaca por su claridad metodológica: se presentan las preguntas iniciales que dieron lugar a la investigación, las hipótesis clave y las subsidiarias, las relaciones entre las categorías elegidas para abordar el problema y los tres ejes sobre los que se centra el análisis; se desarrollan los argumentos y se cierra la comunicación de los re-

sultados con un apartado denominado “reflexiones finales” que recupera los lazos que se han desplegado entre los datos.

4. Algunas de las principales revistas

Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura

Director: Gustavo Bombini. Impresa. Publicación específica de los campos de las didácticas de la lengua y de la literatura. E-mail: lulucoquette2001@yahoo.com.ar

Educación, lenguaje y sociedad

Publicación del Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad en la que se presentan resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos y campos diversos. Universidad Nacional de La Pampa. Impresa y digital en la base de datos de Fuente Académica de EBSCOhost. E-mail: ieles@humgp.unlpam.edu.ar

Papeles del Propale

Publicación especialmente dedicada a Literatura para niños y jóvenes. Universidad Nacional de Córdoba. <http://www.ffyh.unc.edu.ar/programas/propale/papeles.htm>

Imaginaria

Revista quincenal especialmente dedicada a Literatura para niños y jóvenes.

Web: <http://www.imaginaria.com.ar>

Propuesta educativa

Publicación de FLACSO en la que se presentan resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos y campos diversos. Impresa y digital (en forma parcial). Web: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/index.php>

Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura

Publicación de la Internacional Reading Association en la que se presentan resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos relacionados con la lectura; frecuentemente los artículos retoman escenas de trabajo con la literatura. Impresa y digital en la base de datos de Fuente Académica de EBSCOhost.

Web: <http://lecturayvida.org.ar>

Propuestas. De la problemática del aula a las propuestas concretas

Publicación del Centro de Lingüística Aplicada de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario en la que con frecuencia aparecen artículos sobre enseñanza de la literatura. Impresa.

Pratiques. Revue de recherche en didactique du français

Publicación que retoma resultados de investigaciones de didáctica de la lengua y de didáctica de la literatura. Versión impresa y digital (en forma parcial).

Web: <http://www.pratiques-cresef.com>

Educational Theory

University of Illinois. Publicación en la que se presentan resultados de investigaciones de pedagogía, sociología y filosofía de la educación. Impresa y digital en la base de datos de Academic Search Premier de EBSCOhost. E-mail: EdTheory@uic.edu

Journal of Education

Boston University. Publicación en la que se presentan resultados de investigaciones de pedagogía, sociología y filosofía de la educación. Impresa y digital en la base de datos de Academic Search Premier de EBSCOhost. E-mail: EdTheory@uic.edu

Perspectivas. Revista trimestral de Educación Comparada

Publicación que presenta resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos y campos diversos. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Web: <http://www.oei.es/org16.htm>

Revista Brasileira de Educação

Publicación de la ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em educação) en la que se presentan resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos y campos diversos. Web: <http://www.anped.org.br/rbe/rbe/rbe.htm>

Educação e Pesquisa

Publicación de la Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo en la que se presentan resultados de investigaciones sobre diferentes problemas educativos y campos diversos. Cada número además centra parte de sus artículos en un eje temático. Disponible en Internet (desde el nº 25 hasta los actuales): www.scielo.br/scielo.php

Bibliografía citada

- Achilli, Elena.** "Antropología e identidad disciplinaria". *Revista de la Escuela de Antropología* 5 (2000): 9-16.
- Achilli, Elena.** "Escuela y desigualdad social. Acerca de las explicaciones basadas en 'lo cultural'". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 189-194.
- Alvarado, Maite y Elena Masset.** "El tesoro de la juventud". *Filología* 24 (1989): 41-59.
- Allegroni, Andrés.** "La enseñanza de la literatura a extranjeros y la construcción del sentido". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 313-315.
- Amado, Elba.** "Hacia una didáctica social: la formación del lector". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 297-302.
- Amado, Elba.** "¿Cómo leen los niños en situación de calle en San Salvador de Jujuy?". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3 (2005): 97-111.
- Andruetto, María Teresa.** "Escribir en la escuela". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 213-215.
- Andruetto, María Teresa.** "Libros y lectores. Lecturas y escrituras". *Encuentros*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2005. 15-27.
- Argüelles, Alejandrina.** "Que sepa coser, que sepa bordar". *Modelo para pensar*. Santo Tomé: Universidad Nacional del Litoral y Fundación Bica, 1991. 9-39.
- Arpes, Marcela y Nora Ricaud.** *Literatura / Infancia / Mercado* (en prensa).
- Bachelard, Gaston.** *La formación del espíritu científico*. 1948. México: Siglo XXI, 1980.
- Bibbó, Mónica.** "Sobre la escisión Escritura / Literatura en la enseñanza". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 275-278.
- Bibbó, Mónica.** "La literatura es de entrada una práctica. La escritura y la literatura en las prácticas docentes". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 2 (2003): 105-111.
- Bixio, Beatriz.** "Pasos hacia una didáctica sociocultural de la lengua y la literatura: sociolingüística y educación, un campo tensionado". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 2 (2003): 24-35.
- Bixio, Beatriz y Luis Heredia.** "Algunos lugares de articulación disciplinaria: la vulnerabilidad de las fronteras". *Publicación del ClFFyH* 1 (2000): 83-94.
- Blase, Joseph.** "La micropolítica de la enseñanza". *La enseñanza y los profesores II*. 1997. Ivor Goodson y otros, editores. Barcelona: Paidós, 2000. 253-289.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** *Literatura y educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1991.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** *Otras tramas. Sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura*. (con la colaboración de Claudia López y Gabriela Krickeberg). Rosario: Homo Sapiens, 1994.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** "Didáctica de la literatura y teoría: apuntes sobre la historia de una deuda". *Orbis Tertius. Revista de teoría y crítica literaria* 2-3 (1996): 211-217.

- Bombini, Gustavo, compiladora.** "Avatares en la configuración de un campo: la didáctica de la lengua y la literatura". *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 1 (2001): 24-33.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** "La literatura en la escuela". *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Maite Alvarado, editora. Buenos Aires: Manantial, 2001. 53-74.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** "Investigar en didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3 (2005): 32-47.
- Bombini, Gustavo, compiladora.** *Reinventar la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Bombini, Gustavo y Carolina Cuesta.** *Lengua y literatura: campo de la didáctica específica y prácticas de enseñanza*. Universidad Nacional de General San Martín. Mimeo, 2003.
- Bourdieu, Pierre.** "Campo del poder, campo intelectual y habitus de clase". *Intelectuales, política y poder*. 1971. Buenos Aires: Eudeba, 1999. 23-42.
- Burbules, Nicholas.** *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. 1993. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- Bustamante, Patricia.** "La escritura de las prácticas como instrumento de investigación": "La literatura juvenil: controvertido campo de representaciones diversas". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 11-20; 135-143.
- Bustamante, Patricia y María Isabel Latronche.** "Rescatando vínculos con la lectura: escenas de lectura vividas por docentes". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 71-83.
- Camilloni, Alicia.** *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa, 1997.
- Camponovo, Lorena.** "Los pergaminos de Melquíades. Reflexiones sobre la lectura y los lectores"; "Formación de mediadores. Una política de acercamiento a la lectura". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 37-47; 111-119.
- Cantero, Germán.** "Educación popular en la escuela pública: una apuesta a redoblar". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 195-202.
- Castagnino, Raúl.** *El análisis literario. Introducción metodológica a una estilística integral*. 1953. Buenos Aires: Nova, 1974.
- Castorina, José.** "Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología". *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Silvia Llomovate y Carina Kaplan, coordinadoras. Buenos Aires: Novedades educativas, 2005. 21-38.
- Celman, Susana.** "¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?". *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, 1998. 35-66.
- Clémens, Éric.** "Entre". *Passions de la littérature (avec Jacques Derrida)*. Michel Lisse, editor. Paris: Galilée, 1996. 161-171.

- Clémens, Éric.** "Préface: le réferrant". *Jacques Derrida et l'esthétique*. Nathalie Roelens. Paris: L'Harmattan, 2000. 9-13.
- Caisso, Claudia y Nicolás Rosa.** "De la constitution clandestine d'un nouvel objet". *Études françaises* 23 (1987): 249-265.
- Carrió, Cintia.** *Proyectos educativos "alternativos" al Sistema Educativo Oficial: Tensiones entre programáticas y operatividad en algunas propuestas de la Provincia de Santa Fe*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004.
- Castagnino, Raúl.** *El análisis literario. Introducción metodológica a una estilística integral*. 1953. Buenos Aires: Nova, 1974.
- Cohen, Louis y Lawrence Manion.** *Métodos de investigación educativa*. 1989. Madrid: La Muralla, 1990.
- Coniglio, Daniela.** *La enseñanza de la literatura en la posdictadura. Reforma Curricular para el nivel medio de la Provincia de Santa Fe (1984/1986/1990): continuidades, rupturas, solapamientos*. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL). En curso.
- Cuesta, Carolina.** "Hacia la construcción de una nueva mirada sobre los lectores y la lectura". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 1 (2001): 9-18.
- Cuesta, Carolina.** "La escritura y la lectura como prácticas socioculturales: la producción de ficciones en torno a la identidad". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 147-150.
- Cuesta, Carolina.** *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Dalmaroni, Miguel.** *Una república de las letras. Lugones, Rojas, Payró. Escritores argentinos y Estado*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2006.
- Dalmaroni, Miguel.** "Para una crítica literaria de la cultura" (entrevista de Annick Louis) en *El hilo de la fábula* 6 (2006): 171-180.
- Darnton, Robert.** *La gran matanza de gatos y otros episodios en la historia de la cultura francesa*. 1984. México: FCE, 1987.
- De Alba, Alicia.** *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM, 1994.
- De Alba, Alicia.** "Crisis estructural generalizada: sus rasgos y contornos sociales". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 25-40.
- Derrida, Jacques.** "La loi du genre". *Parages*. Paris: Galilée, 1986. 249-287.
- Derrida, Jacques.** *Aporías. Morir-esperarse (en) los "límites de la verdad"*. 1996. Barcelona: Paidós, 1998.
- Derrida, Jacques.** *Demeure. Maurice Blanchot*, Paris: Galilée, 1998.
- Díaz Barriga, Ángel.** *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique, 1995.
- Díaz Ronner, María Adelia.** *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires: Lugar, 1988.
- Díaz Ronner, María Adelia.** "La literatura infantil: territorio de subversiones". *La cultura de los géneros*. Lisa Bradford, editora. Rosario: Beatriz Viterbo, 2001. 113-127.
- Díaz Ronner, María Adelia.** "Literatura infantil: de 'menor' a 'mayor'". *Historia crítica de la literatura argentina*. Tomo 11. *La narración gana la partida*. Elsa Drucaroff, directora del volumen. Noé Jitrik, director de la colección. Buenos Aires: Emecé, 2001. 511-531.
- Díaz Ronner, María Adelia.** "Setenta balcones y ninguna flor. Acerca de las lecturas críticas invisibles en la literatura infantil". *Didácticas de la Lengua y la Literatura. Teorías, debates y propuestas*.

- Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 221-226.
- Díaz Ronner, María Adelia.** "Literatura infantil: prácticas culturales de la servidumbre". *Encuentros*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2005. 43-54.
- Díaz Ronner, María Adelia.** "Los caminos entre la literatura y los niños". *Argentino de literatura I. Escritores, lecturas y debates*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 31-57.
- Díaz Súnico, Mora.** "El concepto de placer en la lectura". *Educación, lenguaje y sociedad* 3 (2005): 21-32.
- Edelstein, Gloria y Liliana Aguiar.** "Introducción". *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas. 19-46.
- Eisner, Elliot.** *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. 1990. Barcelona: Paidós, 1998.
- Fainsod, Paula.** "Pobreza y trayectorias escolares de adolescentes madres y embarazadas. Una crítica a los enfoques deterministas". *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Silvia Llomovate y Carina Kaplan, coordinadoras. Buenos Aires: Novedades educativas, 2005. 101-120.
- Fajre, Cristina.** "La formación docente: ¿saber?, ¿saber hacer?, ¿saber ser?". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 243-248.
- Fajre, Cristina y Betina Campuzano.** "La lectura, un calidoscopio o todo es según el cristal con que se mire". "Ni buenos ni malos, sólo lectores. Análisis de experiencia". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 51-68; 123-131.
- Fenstermacher, Gary.** "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Merlin Wittrock, editor. Barcelona: Paidós, 1986. 148-159.
- Fernández, Lidia.** "Prácticas educativas en los márgenes. Sobre 'héroes y villanos sin apelación'". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 65-79.
- Fittipaldi, Martina.** "La lectura de literatura: Alicia detrás del conejo". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 23-34.
- Foucault, Michel.** *Vigilar y castigar*. 1975. México: Siglo XXI, 1989.
- Foucault, Michel.** *Microfísica del poder*. 1971. Madrid: La Piqueta, 1979.
- Freire, Paulo e Ira Shor.** "What is a 'dialogical method' of teaching?". *Journal of Education* 169 (1987): 11-31.
- Frugoni, Sergio.** "Los anarquistas del veinte: episodios de lectura y disidencia". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 307-312.
- Frugoni, Sergio.** "La escritura de invención como práctica cultural: su papel en la Didáctica de la lengua y de la literatura". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3 (2005): 79-95.
- Frugoni, Sergio.** *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Garay, Lucía.** "Crisis social y crisis institucional en las escuelas públicas de Argentina". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 212-223.

- Geertz, Clifford.** *La interpretación de las culturas.* 1973. Barcelona: Gedisa, 2005.
- Geertz, Clifford.** *El antropólogo como autor.* 1988. Barcelona: Paidós, 2004.
- Geertz, Clifford.** *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos.* 2000. Barcelona: Paidós, 2002.
- Gentili, Pablo.** "Sólo la educación salva (a los más ricos)". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 80-86.
- Gerbaudo, Analía.** "Obstáculos y fertilidades epistemológicas en las traducciones de teorías: apropiación y creación en el campo de la didáctica". *Primer Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2001. CD-ROM.
- Gerbaudo, Analía.** "La revolución estructuralista: el impacto en la teoría"; "La teoría literaria después del estructuralismo: panorama general". *Teoría y crítica II.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2001. 7-44.
- Gerbaudo, Analía.** "La literatura y el conocimiento: análisis de algunas posiciones". *Teoría y crítica II.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2002. 7-125.
- Gerbaudo, Analía.** "Pluralismo teórico y transferencia didáctica". *El Hilo de la Fábula* 1 (2002): 61-68.
- Gerbaudo, Analía.** "Los controles epistemológicos en el campo de la didáctica: las estrategias de las disciplinas, las comunidades de investigación y el poder político". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas.* Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 269-274.
- Gerbaudo, Analía.** "Obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la literatura en los niveles EGB3 y Polimodal: representaciones, interrogantes y aperturas". *Literatura para niños y jóvenes: lectura, crítica y enseñanza.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2003. 51-69.
- Gerbaudo, Analía.** "La enseñanza de la lengua y de la literatura en Tercer Ciclo de EGB: malentendidos, silenciamientos y sinécdoques en la lectura de la situación actual". *Educación, lenguaje y sociedad* 3 (2005): 125-152.
- Gerbaudo, Analía.** *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006.
- Gerbaudo, Analía.** "Impronta aplicacionista en la importación de teorías en los estudios literarios (1960-1970). Historia parcial de la configuración de un obstáculo epistemológico para la lectura". *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 169-203.
- Gerbaudo, Analía.** "Lectura y escritura como contenido transversal. Propuestas a partir de prácticas en curso". *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 7-36.
- Gerbaudo, Analía.** "El trabajo de lectura y de escritura a partir de textos literarios. Propuestas derivadas del análisis de prácticas docentes en Polimodal y en ciclos básicos universitarios". *Lecturas y escrituras. Fundamentos y propuestas de enseñanza.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 103-118.
- Gerbaudo, Analía.** "Traducciones teóricas del estructuralismo y de la estilística desde Argentina: una interpretación". *Teoría Literaria I.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 25-54.
- Gerbaudo, Analía.** "Bajtín en los papeles de investigación y en las prácticas de enseñanza de la literatura en Argentina. Conjeturas a partir del eco demorado de una lectura". *Teoría Literaria I.* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 55-63.

- Gerbaudo, Analía.** "Polémicas interrumpidas: la literatura en la universidad argentina (1960-1970)". *Espacios (nueva serie). Estudios literarios y del lenguaje* 2 (2006): 150-165.
- Gerbaudo, Analía.** "Entradas y salidas de la crítica universitaria". *Papeles del PROPALE*. 2 (2006). En: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/programas/propalette/papeles.htm> FECHA
- Gerbaudo, Analía.** "Discusiones desviadas: la literatura en la universidad argentina (1960-1970)". *III Congreso Nacional sobre Problemáticas sociales contemporáneas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. CD-ROM.
- Gerbaudo, Analía.** "Recreación categorial e intervenciones de Ana María Barrenechea (1960-1970)". Congreso Internacional "Transformaciones culturales. Debates de la teoría, la crítica y la lingüística". Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2007. CD-ROM.
- Gerbaudo, Analía.** "Sentido/significado". *Nuevo Diccionario de la teoría de Mijail Bajtin*. Pampa Arán, dirección y coordinación. Córdoba: Ferreyra Editor, 2006.
- Gerbaudo, Analía.** *Derrida y la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba y Sarmiento editor, 2007.
- Gerbaudo, Analía.** "The Importation of Theories in Argentinean Literary Criticism (1960-1970): Political Derivations of some Theoretical Appropriations". *XVIII Congress of the International Comparative Literature Association*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007. CD-ROM.
- Ginzburg, Carlo.** *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. 1976. Barcelona: Muchnik, 1991.
- Giordano, Alberto.** *Modos del ensayo. De Borges a Piglia*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2005.
- Giovannangeli, Daniel.** "La chose même". *Pas-sions de la littérature (avec Jacques Derrida)*. Michel Lisse, editor. Paris: Galilée, 1996. 81-96.
- Giroux, Henry.** "Critical Pedagogy, cultural politics and the discourse of experience". *Journal of Education* 167 (1985): 22-41.
- Giroux, Henry.** "Readings texts, literacy, and textual authority". *Journal of Education* 172 (1990): 84-103.
- Giroux, Henry.** *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. 1988. Barcelona: Paidós, 1990.
- Giroux, Henry y Peter McLaren.** *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila, 1998.
- Gómez, Susana.** *Los infinitivos de la lectura. Discursividad e identidades en la juventud argentina de los 90*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2004.
- Goodson, Ivor.** *El cambio en el curriculum*. 1997. Barcelona: Octaedro, 2000.
- Goodson, Ivor y Rob Walker.** "Contar cuentos". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 260-273.
- Goodson, Ivor y otros.** *La enseñanza y los profesores* (Vol. I La profesión de enseñar; Vol. II La enseñanza y sus contextos; Vol. III La reforma de la enseñanza en un mundo en transformación). 1997. Barcelona: Paidós, 2000.
- Graff, Gerald.** *Professing Literature. An Institutional History*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- Gudmundsdottir, Sigrun.** "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 52-71.

- Herrera de Bett, Graciela, Nora Alterman y Gustavo Giménez.** "Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos". *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Brujas. 185-249.
- Hidalgo, Juan Carlos.** *Economía política y educación superior. Crítica al pensamiento neoliberal*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2001.
- Hidalgo Rosas, Sonia.** "Pensar y elegir literatura para adolescentes". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 147-156.
- Huberman, Michael.** "Trabajando con narrativas biográficas". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 183-235.
- Jackson, Philip.** *Enseñanzas implícitas*. 1992. Buenos Aires: Amorrortu, 1999.
- Juárez, Roxana y Patricia Rodríguez.** "La lectura compartida traspasando muros. Lectura en la Penitenciaría de Villa Las Rosas (Salta)". *Escuchando con los ojos. Miradas y voces sobre la lectura en Salta*. Patricia Bustamante y Betina Campuzano, editoras. Salta: JRImpresiones, 2006. 99-107.
- Kaplan, Carina y Silvia Llomovate.** "Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico". *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Silvia Llomovate y Carina Kaplan, coordinadoras. Buenos Aires: Novedades educativas, 2005. 9-20.
- Leiza, María Elena.** "Graciela Cabal: la palabra dicha, la palabra silenciada". *Encuentros*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2005. 117-148.
- Leiza, María Elena y otras.** *Entre libros y lectores I. El texto literario*. Buenos Aires: Lugar, 2001.
- Entre libros y lectores II. Promoción de la lectura y revistas. Buenos Aires: Lugar, 2001.**
- Link, Daniel.** *La chancha con cadenas*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 1994.
- Litwin, Edith.** *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Litwin, Edith.** "Las variaciones en el arte de narrar: una nueva dimensión para una nueva agenda didáctica". *Propuesta educativa* 20 (1999): 37-40.
- Lomas, Carlos y Andrés Osoro.** *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Lomas, Carlos.** *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Volumen I y II. Barcelona: Paidós, 1999.
- López, Claudia.** "Presentación del número 3 de Lulú Coquette". *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y de la Literatura Homenaje a Maite Alvarado*. Gustavo Bombini, editor. Buenos Aires: El hacedor, 2007. 15-19.
- López Casanova, Martina y Adriana Fernández.** *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial, 2005.
- Lukács, George.** "Realismo: ¿experiencia socialista o naturalismo burocrático?". 1963. *Polémica sobre el realismo*. Ricardo Piglia, compilador. Buenos Aires: Ed. Bs. As., 1982. 9-37.
- Marcus, George y Michael Fischer.** *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*. 1986. Buenos Aires: Amorrortu, 2000.
- McEwan, Hunter.** "Las narrativas en el estudio de la docencia". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 236-259.

- McEwan, Hunter y Kieran Egan.** "Introducción". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 9-21.
- **Meyer, María Eugenia.** *La puesta en escena de la voz (a propósito de 'Vagones transportan humo' de Alejandro Urdapilleta)*. Tesina de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la literatura. Biblioteca de la FHUC-UNL, 2003 (mimeo).
- Meyer, María Eugenia.** "Una experiencia de lectura". *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 11-18.
- Montes, Graciela.** *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México: FCE, 1999.
- Montes, Graciela.** "Retirados a la sombra de nuestros párpados". *Encuentros*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2005. 149-167.
- Negrin, Marta.** "Saberes teóricos y práctica docente: razones de un desencuentro". *Educación, lenguaje y sociedad* 1 (2003): 307-312.
- Nofal, Rossana.** "Los domicilios de la memoria en la literatura infantil argentina". En: www.ucm.es/info/especulo/número23/mem_arge.html (11/09/07).
- Nofal, Rossana.** "Literatura para chicos y memorias: colección de lecturas". *Subjetividad y figuras de la memoria*. Elizabeth Jelin y Susana Kaufman, compiladoras. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. 111-129.
- Panesi, Jorge.** "La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria". *Primer Congreso Internacional de Formación de Profesores*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 1996 (mimeo).
- Panesi, Jorge.** "Enrique Pezzoni: profesor de literatura". *Filología (La voz del otro. Homenaje a Enrique Pezzoni)* 24 (1989): 5-10.
- Panesi, Jorge.** "Polémicas ocultas". *Boletín* 11 (2003): 7-15.
- Parra, Ángel.** *Tramas dramáticas. El Festival de Teatro en Vera: una experiencia de enseñanza*. Tesina de Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la literatura. Biblioteca de la FHUC-UNL, 2007 (mimeo).
- Peralta, Liliana.** "Escuela y escritura, una dupla problemática" *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 1 (2001): 112-117.
- Piacenza, Paola.** "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 (2001): 86-96.
- Piacenza, Paola.** "Lectura, adolescencia y canon escolar en la Argentina entre 1966 y 1976". *Revista de Letras* 8 (2003): 152-165.
- Prósperi, Germán.** "Transformaciones en la conformación del campo de los estudios sobre literatura infantil... o aquello que nadie deja de buscar". *Literatura para niños y jóvenes. Lectura, crítica y enseñanza*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2003. 7-23.
- Prósperi, Germán.** "Decir el mar: algunas hipótesis sobre la formación docente". *Problemas de enseñanza de la literatura*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2003. 137-141.
- Prósperi, Germán.** *Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2003.
- Prósperi, Germán.** "Literatura española o acerca de un andar desconsolado". *Lengua y literatura. Prácticas de enseñanza, perspectivas y propuestas*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 223-252.
- Puiggrós, Adriana, director.** *Historia de la educación en la Argentina*. Vol. I-VIII. Buenos Aires: Galerna, 1997.
- Randi, Judi y Lyn Corno.** "Los profesores como innovadores". *La enseñanza y los profesores III*. 1997. Ivor Goodson y otros, editores. Barcelona: Paidós, 2000. 169-237.

- Reimondo, Germán.** "Una experiencia de lectura con adultos mayores en contextos no formales". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 2 (2003): 112-120.
- Rivero, María Cristina.** "Estereotipos que supimos conseguir". *Modelo para pensar*. Santo Tomé: Universidad Nacional del Litoral y Fundación Bica, 1991. 41-94.
- Rodríguez, Lidia.** "Escuela de Pobres o Pedagogía del Oprimido". *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2004. 224-228.
- Sad, Nancy.** "Reseña de Enseñar literatura". *Educación, lenguaje y sociedad* 3 (2005): 240-242.
- Sardi, Valeria.** "La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 1 (2001): 121-126.
- Sardi, Valeria.** "Devenir Nacional. Prácticas lectoras y procesos nacionalizadores en la escuela". *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Graciela Herrera de Bett, compiladora. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2003. 167-169.
- Sardi, Valeria.** "Prácticas de escritura, narración e imaginación y su relación con la apropiación del conocimiento". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 3 (2005): 112-121.
- Sardi, Valeria.** *Historia de la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Buenos Aires: El Zorzal, 2006.
- Sarlo, Beatriz.** *El imperio de los sentimientos. Narraciones de circulación periódica en la Argentina (1917-1927)*. Buenos Aires: Norma, 1985.
- Sarlo, Beatriz.** "Los estudios culturales y la crítica en la encrucijada". *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y de la literatura* 2 (2003): 13-23.
- Seoane, Silvia.** "Practicantes que practican en aulas de nivel medio, escriben, sistematizan y se preguntan: borradores para una didáctica de la lectura y la escritura". *Actas del V Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y de la Literatura Homenaje a Maite Alvarado*. Gustavo Bombini, editor. Buenos Aires: El hacedor, 2007. 926-935.
- Setton, Jacobo.** "La literatura". *Problemas de la enseñanza de la lengua y de la literatura*. Maite Alvarado, coordinadora. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004. 101-130.
- Stake, Robert.** *Investigación con estudio de casos*. 1995. Madrid: Morata, 1998.
- Torti, Estela, Sonia Luquez y Fabiana Viñas.** "Lectura y escritura: un desafío institucional". *Los alumnos, los docentes y los textos. Comprender y producir escritos en el aula*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, 2006. 93-104.
- Williams, Raymond.** *Marxismo y literatura*. 1977. Barcelona: Península, 1980.
- Zeller, Nancy.** "La racionalidad narrativa en la investigación educativa". *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. 1995. McEwan, Hunter y Kieran Egan, compiladores. Buenos Aires: Amorrortu, 1998. 295-314.

Anexo

Libros sobre investigación y géneros académicos

Miguel Dalmaroni

La bibliografía general disponible sobre la elaboración de un proyecto de investigación no es muy abundante, y es muy escasa la que se refiere a la elaboración de un proyecto sobre problemas culturales y literarios.

Sin embargo, la bibliografía con títulos sobre temas más o menos emparentados con los de este libro pero sin un recorte específico, es decir referida al campo de las ciencias sociales o de la investigación universitaria en general, es extremadamente copiosa, y muy variada tanto en el recorte y el enfoque como en calidad, utilidad real y profundidad en el tratamiento de los temas. Por otra parte, a juzgar por la bibliografía editada entre fines de los 90 y 2007, es notable el desarrollo, tanto teórico como aplicado a la enseñanza, de las investigaciones de enfoque lingüístico sobre comunicación científica y géneros académicos (hay, para que se tenga una idea, especialistas en descripción y tipologización hasta del género “resumen” o “abstract” de artículo de revista científica). Ha habido además una prolífica producción de manuales de adiestramiento académico para estudiantes del ciclo inicial o del grado, algunos de calidad y referidos a temas de escritura e investigación pero, naturalmente, ya inapropiados para graduados que aspiren a planificar una tesis de posgrado o una beca de investigación.

Para atenernos al enfoque práctico y acotado de estas páginas, comencemos por recordar que el libro de Eco, *Cómo se hace una tesis*, se vendió y sigue vendiéndose mucho por tres razones: la primera es que Umberto Eco es una marca de autor desde libros suyos de gran *impacto* como *Apocalípticos e integrados*; la segunda razón es que *Cómo se hace una tesis* está repleto de observaciones, sugerencias y advertencias muy útiles, sensatas y probadas; la tercera razón, acaso la principal, es que se titula “cómo se hace una tesis”, y que el sumario del libro mantiene esa gramática y la asocia al tono de la franqueza práctica (“Qué es una tesis y para qué sirve”, “Cuánto tiempo se requiere”, “Cómo evitar ser explotado por el director”, etc.). El libro sigue siendo una

herramienta útil, aunque tuvo imitaciones españolas, francesas y americanas (por lo menos) de diverso tenor a lo largo de los años, algunas de las cuales exorbitaron hasta de manera inescrupulosa el tono de la *autoyuda* y de lo inespecífico.¹

En resumen, la bibliografía más abundante y que se halla frecuentemente en diversos idiomas e incluso en traducciones es del tipo de *Cómo se hace una tesis*: promete resolver el problema de la planificación y redacción de la investigación a lectores de las más diversas disciplinas, tanto que en muchos casos se dirige a la vez al estudiante de ciencias sociales y humanas y al de naturales y exactas.

Dado que el destinatario de este libro no es un *metodólogo* ni un sociólogo de la investigación, sino un principiante en la investigación literaria que busca instrumentos (o un docente de talleres de elaboración del proyecto de tesis, y no el profesor de un curso de epistemología), presentamos a continuación una antología muy selectiva, en la que procuramos incluir libros que, a la vez, hayan resultado útiles a pares y predecesores del lector de este libro (es decir a otros becarios y tesisistas) y que representen cada uno un tipo de obra de las que circulan sobre estos temas. Los separamos, como se ve, en tres grandes clases de trabajos –aunque varios entrarían en más de una clase–, y agregamos un breve comentario orientador en algunos títulos:

1. Sobre el oficio y las prácticas

Dei, H. Daniel. *La tesis. Cómo orientarse en su elaboración*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.

Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. Barcelona: Gedisa, 1991.

Fragnière, Jean-Pierre. *Así se escribe una monografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1996.

Más adecuado para tesinas de licenciatura o monografías finales de grado, sirve no obstante como introducción práctica general a las tareas de planificar y emprender investigaciones.

1. Por supuesto, eso se debe en parte a decisiones editoriales, entre las que se cuentan hasta desvergonzadas reimpresiones del libro de Eco con la parte "VI. La redacción definitiva" en idéntico facsímil mecanografiado, como en la primeras ediciones, pero muchísimos años después de la masificación del uso de computadoras y procesadores de textos.

Klein, Irene, coordinadora. *El taller del escritor universitario*. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2007.

Destinado principalmente a estudiantes de grado. Además de caracterizar los géneros académicos en términos tipológicos y pragmáticos, incluye algunas distinciones y conceptos necesarios (vg. “exponer, explicar, argumentar”) y varios capítulos y segmentos de utilidad para las tareas de búsqueda bibliográfica, fichaje, planificación.

Lagmanovich, David. *Libro de estilo para universitarios*. Tucumán: INSIL, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, 1997.

Lagmanovich, David. *Oficio crítico. Notas de introducción a la literatura hispanoamericana*. Washington: OEA-Interamer, 1994.

Mancuso, Hugo R. *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología*. Buenos Aires: Paidós, 1999.

Se cuenta entre los mejores manuales generales próximos a nuestro campo disciplinar. En el marco de una exposición epistemológica general que no es necesario adoptar para aprovechar como material de reflexión y construcción de perspectivas propias, el libro prodiga sugerencias prácticas de real utilidad. Igual que el de Eco, incluye una buena guía para aprender a fichar y a clasificar y organizar las fichas. Como muchos escritos de este género, es a veces innecesariamente reiterativo. Fue reimpresso por tercera vez en 2006.

Tram(p)as de la comunicación y la cultura II, 17 (sept. 2003).

Número dedicado al tema “Tesis. Una elección académica” de esta revista de la facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP. Incluye artículos sobre el plan de tesis, la elección del tema y otros problemas de método; la orientación es comunicológica y sociológica.

Vázquez, Graciela, coordinadora. *Guía didáctica del discurso académico escrito. ¿Cómo se escribe una monografía?* Madrid: Edinumen, 2001.

Basado en un análisis lingüístico e intercultural del discurso académico, destinado inicialmente a estudiantes europeos cuya lengua materna no es el español. Incluye segmentos de utilidad práctica para planificar la escritura de textos académicos, para estructurar argumentaciones, y otros recursos lingüísticos, discursivos y redaccionales.

2. Sobre géneros académicos y tipologías discursivas

Ciapuscio, G. *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Instituto Universitario de Lingüística Aplicada, 2003.

Narvaja de Arnoux, Elvira, M. Di Stéfano y C. Pereira. *Lectura y escritura en la Universidad*. Buenos Aires: Eudeba, 2002.

Swales, John. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Vázquez, Graciela, coordinadora. *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid. Edinumen, 2005.

3. Los dueños de la ciencia y otros clásicos

Si el lector gusta, puede tomar el subtítulo precedente como el uso autoparódico y fácil de un título de David Viñas. Como sea, hay varias razones que vuelven aconsejable que los investigadores en temas de arte, literatura o cultura conozcamos algunos libros en los que los dueños de la ciencia la definen y caracterizan. Habría una primera razón de, digamos, curiosidad y cultura científica general (que buena parte de los astrofísicos ignoren olímpicamente la teoría de Hobsbawm sobre las “tradiciones inventadas” no vuelve preferible que los historiadores de la cultura apenas sepamos que existe un objeto de investigación llamado “cuanta”). Hay una segunda razón práctica, y es que en ciertos aspectos de la profesión, la experiencia de los investigadores de cualquier disciplina puede ser válida para los de cualquier otra (que buena parte de los matemáticos e informáticos desconozcan *El oficio de sociólogo*, el clásico de Pierre Bourdieu, no vuelve preferible que los científicos sociales desaprovechemos la amena e instructiva lectura de *El oficio de investigador* del matemático Claude Brezinski). Hay una tercera razón, vinculada con la política y con la subsistencia profesional y laboral, y que podríamos llamar la razón del resentido o del paranoico que, no obstante, en verdad es perseguido: en algunos países como la Argentina, el desarrollo de las ciencias sociales, humanas y culturales depende de decisiones tomadas mayoritariamente por personas ajenas a esas disciplinas, entre las que se cuentan, además de algunos burócratas y acólitos políticos del gobierno nacional o universitario de turno, algunos tecnólogos e investigadores en ciencias naturales, exactas, de la Tierra o de la salud, etc. Muchos de estos últimos, por supuesto, hacen su tarea convencidos de que están capacitados para lograr buenos resultados y con las mejores intenciones, pero la hacen irremediabilmente desde una concepción a veces extremadamente sesgada y discutible del conocimiento, de la ciencia y de lo que pueda legítimamente ser llamado “investigación”. Por eso, para saber qué tienen en mente algunos de quienes lo evalúan, nunca estará de más que un investigador en temas de literatura o arte recorra alguna vez las páginas de libros del tipo de *La investigación en ciencias experimentales* de De Asúa, Delfino y otros (especialmente capítulos como “Acerca de la ciencia” o “La redacción y evaluación de proyectos y trabajos científicos”).

Finalmente, incluimos aquí dos libros *típicos* del campo del que, como advertimos al principio, este libro pretendió expresamente apartarse, es decir los que tratan la temática propia de los cursos universitarios de metodología y de epistemología de las ciencias sociales, como lo son el de Schuster y el de Samaja. Esa temática no debería ser ajena a la enciclopedia de un investigador cualquiera, aunque para eso no es necesario confundirla con la adquisición de destrezas prácticas ni con el conocimiento de normas y códigos del oficio en diversos campos de trabajo.

Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon, Jean-Claude Passeron. *El oficio de sociólogo*. Madrid: Siglo XXI, 1975.

De Asúa, Miguel, J. M. Delfino, F. L. González Flecha, S. B. Kaufman, J.P. F. C. Rossi, R. C. Rossi. *La investigación en ciencias experimentales. Una aproximación práctica*. Buenos Aires: Eudeba, 2006.

Brezinski, Claude. *El oficio de investigador*. Madrid: Siglo XXI, 1993.

Samaja, Juan. *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba, 1999, 3ª ed.

Schuster, Félix Gustavo. *El método en las ciencias sociales*. Buenos Aires: Editores de América Latina, 2004.

Sobre los autores

Gloria CHICOTE es Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Ha publicado libros y artículos en revistas especializadas del país y del exterior referidos al romancero, la épica castellana, la literatura popular y las relaciones entre oralidad y escritura. Entre sus libros cabe destacar *Romancero tradicional argentino*, London: University, 2002; *Aventuras del Quijote en la UNLP. 75 Joyas de la Colección Cervantina de la Biblioteca Pública. Catálogo*. Coeditora, La Plata: Universidad, 2005; *Nuevas miradas sobre la tierra media. El cuento en el occidente europeo (Siglos XIV a XVII)*, compiladora, Buenos Aires: Eudeba, 2006; *Extraños en la casa, Alteridad y representaciones ficcionales en la literatura española*, editora, La Plata: Edulp, 2007, y *El vendaval de lo nuevo. Literatura y cultura en la Argentina moderna*, Gloria Chicote y Miguel Dalmaroni, editores. Rosario: Beatriz Viterbo, 2007. Es investigadora Independiente del Conicet y profesora de Literatura Española en la Universidad Nacional de La Plata, donde se desempeña actualmente como directora del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, y directora de *Olivar. Revista de Literatura y Cultura Españolas*. Dirige los proyectos de investigación en curso “Un mapa cultural de lectura: circuitos cultos y circuitos populares de mercado en la literatura argentina, 1880-1930 vinculaciones con América Latina y España” en el CONICET y “La voz, la pluma y la invención tipográfica: oralidad, escritura e imprenta en la literatura española de la Edad Media y el Renacimiento” en la UNLP.

Miguel DALMARONI es Doctor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata, donde se desempeña como profesor titular de Metodología de la Investigación Literaria, y adjunto de Literatura Argentina II. Es Investigador Independiente del CONICET, donde dirige el proyecto grupal “Archivos Juan José Saer”. Ha dirigido a becarios y tesis

de doctorado y maestría en el campo de la literatura argentina, así como proyectos de investigación grupales, y dictado seminarios de posgrado en distintas Universidades. Se ha desempeñado como evaluador e integrante de comisiones asesoras en diversos organismos, agencias e instituciones de investigación. Ha publicado estudios y ensayos en revistas especializadas y de debate cultural del país y del exterior (*Punto de vista*, *Otra parte*, *Revista de Crítica Cultural* de Chile, *Revista Iberoamericana* de Pittsburg, *Hispamérica* de Maryland, *Iberoamericana* de Berlín, etc.). Trabajos suyos se incluyen en volúmenes colectivos en Alicante, Madrid, Pittsburg, Buenos Aires, Mar del Plata, etc. Colaboró con trabajos originales en las ediciones críticas de la Colección Archivos (*Martín Fierro* de Hernández; *El entenado-Glosa* de Saer). Es autor de dos capítulos de la *Historia crítica de la literatura argentina* dirigida por Noé Jitrik (tomo 11, y tomo 6). Entre sus publicaciones recientes se cuentan los libros *La palabra justa. Literatura, crítica y memoria en la Argentina* (Santiago de Chile: RIL-Melusina, 2004), *Una república de las letras* (Rosario: Beatriz Viterbo, 2006), y en colaboración con Gloria Chicote la dirección del volumen *El vendaval de lo nuevo. Literatura y cultura en la Argentina moderna* (Rosario: Beatriz Viterbo, 2007) ; Edulp prepara para 2009 el volumen *Contratiempos de la memoria en la literatura argentina* que compiló junto a Geraldine Rogers.

Ana Lía GABRIELONI es Licenciada en Letras, Doctora en Humanidades y Artes e Investigadora Adjunta del CONICET. Se desempeña como profesora titular de Historia del arte II y de Metodología de la Investigación en la Universidad Nacional de Rosario, donde asimismo enseña Literatura Europea II. Entre 1998 y 2006, realizó estancias de investigación en Francia, Bélgica e Inglaterra como becaria del CONICET, y obtuvo una beca Fulbright en el 2003. Ha sido varias veces investigadora visitante de la Universidad de Ginebra, donde completó su formación posdoctoral dentro del Programa de Pasantías en el Exterior del CONICET. Cofundó y coordina el Centro Interdisciplinario de Estudios Europeos en Humanidades (CIEHUM). Es autora del libro *Ut pictura poesis. Historia de una relación crítica entre la literatura y la pintura* (en prensa, 2009) y de trabajos sobre las relaciones interartísticas, teoría e historia de la écfrasis, teoría e historia de los géneros, analogías entre poesía, pintura y danza, y A. Pizarnik.

Ana Gerbaudo es Doctora en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba, e Investigadora Asistente del CONICET; es además Profesora, Licenciada en Letras y Magister en Didácticas Específicas con mención en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, donde enseña Teoría Literaria I y Didácticas de la lengua y de la literatura en las carreras de Licenciatura y Profesorado en Letras. Sus investigaciones se desarrollan en una zona de borde entre la teoría literaria y la didáctica de la literatura. Ha publicado el libro *Ni dioses ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*, al que siguió el más reciente *Derrida y*

la construcción de un nuevo canon crítico para las obras literarias. Dirige un equipo de investigación centrado en el estudio de los obstáculos epistemológicos presentes en aulas de literatura de la escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe.

Rossana NOFAL es Doctora en Letras e Investigadora Adjunta del CONICET. En 2003 recibió el Premio “Bernardo Houssay a la Investigación Científica y Tecnológica de la Nación”, categoría Investigador Joven. Es Profesora Adjunta de Literatura Latinoamericana en el Instituto Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional de Tucumán. Integra el Núcleo de Estudios sobre Memoria del Instituto de Desarrollo Económico y Social, Buenos Aires y es Miembro Responsable del Proyecto de la Agencia de Ciencia y Tecnología de la Nación, “Memorias y elaboración del pasado reciente en Argentina. Archivos, museos, imágenes y testimonios de la violencia política y la represión estatal”, ambos con la dirección de Elizabeth Jelin. Coordina junto a Anna Forné de la Universidad de Gotemburgo, el Proyecto “La Gravitación de la Memoria: Testimonios literarios, sociales e institucionales de las dictaduras en el Cono Sur”, en el marco del Programa de Intercambio “International Grants for Younger Researchers” de STINT: The Swedish Foundation for International Cooperation in Research and Higher Education.

Mercedes RODRÍGUEZ TEMPERLEY es Doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata e Investigadora Adjunta del CONICET en el Seminario de Edición y Crítica Textual (SECRIT). Ha participado en proyectos de investigación UBACYT y PICT, y actualmente co-dirige el proyecto “La voz, la pluma y la invención tipográfica: oralidad, escritura e imprenta en la literatura española de la Edad Media y el Renacimiento” (UNLP). Es Profesora Adjunta regular de Literatura Española I en la UNLP. En la Universidad Nacional de Lomas de Zamora ha dictado el seminario “Elementos para el inicio de prácticas de investigación en literatura”, destinado a estudiantes próximos a graduarse. Fue becaria doctoral y postdoctoral del CONICET entre 1999 y 2004, y de la Agencia Española de Cooperación Iberoamericana (AECI), con sede de trabajo en la Universidad Complutense de Madrid. Producto de sus investigaciones sobre crítica textual y literatura de viajes es la edición crítica del *Libro de las maravillas del mundo de Juan de Mandevilla*, según el Ms. Esc. M-III-7 del siglo XIV (Buenos Aires: Secrit, 2005).

Índice general

5 Agradecimientos

7 Introducción - *Miguel Dalmaroni*

- 7 1. Cómo y para qué usar este libro
- 13 2. La investigación es una moral
- 15 3. Normas de citación

17 I. El proyecto de investigación - *Miguel Dalmaroni*

- 20 1. La retórica del género
- 23 2. La planificación del proyecto
- 25 3. El título y la elección del tema
- 30 4. Los objetivos
- 33 5. Un horizonte de debates
- 34 6. El estado de la cuestión
- 40 7. Las hipótesis
- 49 8. La metodología y el cronograma
- 50 9. La bibliografía
- 56 10. Director, lugar de trabajo y comunicación
- 60 Bibliografía citada

61 II. Algunos campos de investigación

- 63 1. Discusiones preliminares:
el campo clásico y el corpus - *Miguel Dalmaroni*
- 81 2. Literatura y culturas populares - *Gloria Chicote*
- 105 3. Literatura y crítica textual - *Mercedes Rodríguez Temperley*
- 125 4. Literatura y artes - *Ana Lía Gabrieloni*
- 147 5. Literatura y testimonio - *Rossana Nofal*
- 165 6. Literatura y enseñanza - *Analía Gerbaudo*

195	Anexo - <i>Miguel Dalmaroni</i>
	Libros sobre investigación y géneros académicos
197	1. Sobre el oficio y las prácticas
199	2. Sobre géneros académicos y tipologías discursivas
200	3. Los dueños de la ciencia y otros clásicos
203	Sobre los autores