



Literatura, arte y cultura. Pedagogía literaria en el Bachillerato de Bellas Artes

Rubén Dellarciprete*

“Sé muy bien, dirá (a propósito de Octavio Mannoni) que el anacronismo es inevitable, que nos es particularmente imposible interpretar el pasado sin recurrir a nuestro propio presente.”

Ante el tiempo, Georges Didi-Huberman

1. Prácticas literarias y estudios escolares. Los límites de la norma, reactivación de la experiencia

El objetivo de este trabajo es proponer una reflexión sobre los modos de enseñar literatura en una institución académica universitaria de pregrado cuya orientación pedagógica de base es el arte en sus diversas disciplinas. El contacto ineludible entre arte y literatura (términos que tendemos a desestabilizar con la asociación, por fuera de la disociación habitual) nos obliga en primera instancia a realizar un recorte sobre el objeto literatura y sus institucionalizaciones para, en segundo lugar, liberarlo a sus relaciones discursivas intermediales, entre ellas el arte. Annik Louis discrimina el objeto literatura del objeto literario. “El primero reenvía a las producciones artísticas, el otro a la formalización disciplinaria”. (Louis, 2013, p. 210). En nuestro estudio realizamos un recorte que pone en perspectiva referencial al primero de los objetos, a la vez que la formalización disciplinaria se convierte en un vector constante pero sobre el cual prácticamente no volveremos la mirada. Nos proponemos demostrar nuestra práctica pedagógica manteniendo la producción literaria como eje de la metodología adoptada sin poner en consideración (por economía de trabajo) el modo en que obras y estudios literarios interactúan. Dicho de otro modo: nuestro objeto de estudio no es la literatura en sus diversas modalidades sino la pedagogía literaria en un contexto de enseñanza acotado por el nivel de escolarización y la comunidad de estudio.

* Rubén Dellarciprete. Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Realizó estudios de posgrado –especialización en Literatura Comparada y especialización en Literatura Digital- en la Universidad de Barcelona. Investigador del Centro de Literatura y Literaturas Comparadas (IDIHCS). Jefe de Trabajos Prácticos en Literatura Argentina I, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de La Plata. Profesor de Literatura en el Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.
dellarcipreteruben@gmail.com

No obstante lo expuesto, la actualización de la pregunta ¿qué es literatura? interroga nuestra experiencia de trabajo. Como venimos señalando, no podríamos extrañar dicho interrogante de su contexto particular: formación media en línea con la actividad y la especulación artística. Desde un principio nos encontramos, por tanto, con un objeto de estudio que trasciende su especificidad sin perderla para dar lugar a una práctica metodológica interdisciplinaria que propone cruces entre los estudios literarios, la historiografía, la sociología, las artes visuales (y su historia), la musicología (y su historia), etc. Describir la especificidad de la literatura como relevar su contacto con discursos afines, preceptos propios de la actividad académica universitaria, no nos impide experimentar con lo que Miguel Dalmaroni en su artículo “A propósito de un libro de Ludmer (y de otros tres)” denomina el “impacto subjetivador”, emergente del “encuentro con un libro, una película o una performance”. (Dalmaroni, 2017, p. 1). Como se podrá apreciar, el itinerario lector propuesto activa una dinámica múltiple. Si bien el medio escolarizado en que se desarrolla la experiencia reclama la adquisición de conocimientos técnicos estandarizados, la orientación artística de la comunidad de estudio, las premisas interdisciplinarias y las “prácticas vivas” relativizan la recepción acrítica que produce, en ocasiones, la transmisión de los conocimientos. De este modo, queda desplazado el riesgo cristalizador que impondría un modelo subordinado a cualquiera de “dos reduccionismos simétricos: el que supone que la literatura es consecuencia de una determinación histórico-social completa, y el que la concibe como solamente regida por su propia lógica interna” (Topuzián, 2013: 310).

Al pensar el modo de la enunciación literaria en constitución con los diversos discursos productos del intercambio social, pero teniendo en cuenta además “que la sociedad no es solo aquello que la literatura podría o no representar, sino el medio básico en el que ella se encuentra desde el principio” (Topuzián, 2014, p. 314), evitamos un tercer reduccionismo que se podría definir como lectura desde un historicismo formal y no desde la “auténtica historicidad de las cosas” como lo define Didi-Huberman (Didi-Huberman, 2015, p. 21). O como sugiere Dalmaroni, “conviene sospechar de los matrimonios entre almanaques y modos de leer”. (Dalmaroni, 2017, p. 4).

De todas maneras, como proyecto académico, en las circunstancias actuales, los modos de leer no podrán dejar de ser presuposicionales, se trate de abordajes normativos o descriptivos-normativos. Las categorías presupuestas, los análisis precomprensivos si portan algo es tiempo. Cualquier actividad lectora, la escolar con mayor razón, supone una circulación de presupuestos que contribuyen con el estudio de la obra literaria o la reducen -depende de la práctica docente- a interpretaciones sintomáticas, por no definir las como automáticas. La precomprensión, entre otras cosas, es provista por

el contexto (Schaeffer, 2013, p. 74) y el contexto, según nuestro parecer, es un dominio que produce la intersección de diversas líneas del tiempo, particularidad literaria, esta última, que facilita la “anacronía” o “el impacto subjetivador”, siempre y cuando se trate de una prerrogativa metodológica del proceso de enseñanza en curso.

Bellas Artes, como modalidad pedagógica, ha intentado no replicar de manera mecánica las “fórmulas” de estudio, sin por ello, como ya señalamos, desatender lo normativo descriptivo. Desde el Ciclo Básico - alumnos entre diez y doce años- privilegia la necesidad de reactivar las obras, de producir el fenómeno literario. Es decir: leer los textos en clase con la intención de formar lectores sin darlos por hechos, creencia esta última que debería revisar también el nivel de grado universitario y no solo el de pregrado.

Durante el Ciclo Medio, se continúa con la lectura en clase, guiada por el profesor y los alumnos, con la convicción de que leer la obra es el modo de acceso principal a la experiencia literaria por sobre los protocolos preconcebidos. El Ciclo Superior resulta el período donde, por su grado de dificultad programática, la lectura se lleva adelante de forma individual y en los hogares, aunque, como veremos en los siguientes apartados, no se desplaza por completo la experiencia de leer en el aula o cualquier otra dependencia de la institución. Tanto durante las etapas que dan lugar a la iniciación de los alumnos como en los ciclos posteriores -así mismo se pongan en consideración competencias cognitivas complejas y múltiples- se sostiene el acto de leer como fundamento de la experiencia literaria. Concordamos en este sentido con la argumentación de Jean-Marie Schaeffer: “La competencia de lectura literaria es de naturaleza procedimental; se encuentra fundada en procesos de aprendizajes implícitos insertos en la práctica misma de leer. Aprendemos a leer (literatura) leyendo como a escribir escribiendo (Schaeffer, 2013, p. 104). Si se retransmiten valores (de cualquier orden), la experimentación personal (no limitada a un acto constatativo) posibilita la transformación de los mismos; se relativizan las simplificaciones analíticas o las imposiciones axiológicas adocenadas y se hace de la experiencia literaria, un proceso activo.

Por último, como se podrá inferir de lo expuesto hasta el momento, enseñar literatura en Bellas Artes, requiere de competencias pedagógicas que quizás no resulten exigibles en otras instituciones de enseñanza media. El contacto diario (curricular y extracurricular) del alumno con variedad de disciplinas pertenecientes al dominio artístico, abre una potencialidad que intensifica y multiplica la tarea docente. Los alumnos, al contar con una iniciación en la historización de la música y de las artes visuales desde su ingreso mismo a la institución, al estudiar filosofía del arte como asimismo reconocer estéticas

experimentales o conceptualizar de forma debida sus gustos personales -además de producir obras musicales, plásticas, films- le permiten al docente instrumentar la práctica pedagógica a través de un repertorio amplio de estímulos y mediaciones didácticas pero le exigen también una capacitación *ad hoc*. La clave de optimización de las variables dadas se encuentra en la capacidad y formación del profesor para registrar las normas de lectura de la comunidad y sus procedimientos interpretativos, actividades que no se pueden emancipar de la producción (término que no reducimos a la gestación de una obra). Es decir, el logro pedagógico, más allá de reconocer la especificidad del lenguaje y captar (*aisthesis*) el decir del texto, se alcanza si se considera la producción en dos de sus aspectos clave: como parte del hecho literario y como parte de la clase de literatura.

En cuanto a lo específico literario –nos referimos a los ciclos superiores- se rige por una *curricula* en principio canónica, pero que incorpora de manera programática, en primer lugar, textos que cumplirían el rol de articulación “subsidiaria o complementaria” y, en segundo lugar, textos que la clase propone y no la *curricula* o el programa en cuestión. Si bien la institución no se desentiende de la enseñanza formal, la lectura se trabaja como una red en movimiento, en despliegue constante. Inclusive los textos canónicos o vertebradores de cada programa van a adquirir sentido no solo por el abordaje en particular y precomprensivo de los mismos sino por su lectura en forma de red. La metodología implementada pondría entonces en un primer plano lo que antes denominamos “lecturas complementarias”. Sin la activación de estas lecturas - siempre hablando de obras literarias, no ya de textos críticos o teóricos, que también forman parte de los programas- el trabajo pedagógico resultaría insuficiente. La fortaleza de la enseñanza, con este tipo de abordaje, radicaría en la actualidad de las lecturas del docente; no en lo leído sino en lo que lee. Podríamos resumir entonces tres cuestiones a destacar durante esta etapa: el modo de leer o afrontar el texto -sin olvidar las normas y competencias propias de la comunidad-, la puesta en consideración y estudio de la producción y por último, la construcción de sentido o interpretación, no solo en función de obras hegemónicas sino de un complejo variable de lecturas, algunas programadas y otras eventuales.

2. Producir la clase, producir la lectura

“Y remata el cuento, con la frase más famosa de toda su obra: ‘Que sean otros quienes juzguen, no yo. Mi trabajo se reduce a meditar sobre las cosas. En particular, cómo pueden convertirse en relatos’”. La cita tomada de una columna de Juan Forn, que habla de los principios literarios del escritor ruso Boris Pilniak, resulta significativa para introducirnos en el siguiente apartado. La frase “cómo pueden convertirse en relatos” condensa la labor del creador literario que podemos trasladar al arte en general

y a una problemática, como venimos ensayando, que impone condiciones al momento de enseñar en Bellas Artes. La “conversión” de la historia en relato revela la necesidad de aprehender la forma como mediadora y fin en sí misma. La forma revelaría la *techné* que conectaría con las dos etapas que nos ocupan como docentes de literatura: la producción artística y la lectura heurística. ¿Cuáles son las modalidades, las poéticas, las convenciones estéticas, los procedimientos de escritura que convierten el material en literatura? ¿Cómo descifrar -a través de disposiciones y estrategias- formatos, géneros, representaciones, líneas de sentido (posibles) intra y contextuales, referencias históricas, etc.? ¿Cuál es el contexto (si nos reconocemos como sujetos creados por el texto) o cuál es el lugar histórico que ocupamos nosotros lectores/receptores, si nos reconocemos como comunidad o sujetos de la historia? ¿Desde dónde leemos lo que leemos?

Cuando damos clases en la enseñanza media vamos elaborando nuestro discurso áulico en la deriva de estos principios. En un colegio como Bellas Artes no desatendemos la producción -la conversión, según palabras de Pilniak- que casi siempre queda opacada por la emergencia de salvar la clase del naufragio. Nuestros alumnos se encuentran familiarizados con esta etapa del trabajo artístico y lo reclaman en lo literario. Durante sus clases de música elaboran una modalidad (lo que se denomina “arreglo”) para interpretar una partita de Bach; dentro del campo de la plástica, “parafrasean” un marco estético previo o ponen en práctica una técnica de producción que les permita elaborar un objeto artístico. Para producir dialogan con diversos movimientos o, si se quiere, autores que se convierten en proveedores de formalidades o modalidades de interpretación o ilustración, entrenamiento que no se debe pasar por alto a pesar de nuestro condicionamiento al respecto. Para ser más precisos: reconocen el fenómeno literario, si se opera pedagógicamente no solo sobre su resultado final sino también sobre su elaboración. Recién lo aprehenden entonces, cuando lo mostramos como obra, cuando el texto no se reduce a un artefacto formal significante sino a una producción formal que, en su textualidad, significa. Como señalamos con anterioridad, el docente de Bellas Artes precisa de una serie de competencias alternativas que quizás en otros colegios de enseñanza media no resulten del todo necesarias. Lo que parece una obviedad muchas veces se oscurece detrás de la insensibilidad que esta produce.

3. Actividad pedagógica: lecturas programáticas, lecturas en red, lectura presente

A modo de ejemplo, expondremos sobre algunas prácticas pedagógicas realizadas durante el año 2016, con los cursos de 6to. Año, Ciclo Superior. El programa en cuestión está estructurado en base a cuatro unidades que presentan a su vez lecturas principales y lecturas complementarias. Los temas de cada unidad se agrupan alrededor de la idea de frontera, concepción que no se trabaja únicamente desde la

interpretación literal del concepto, sino que se aborda desde la diversidad de sentidos (figurados o de segundo grado) que carga la palabra. Leemos la frontera como una problemática o divisoria estético cultural, como frontera de género, ideológica, social, etc. En esta oportunidad, tomaremos dos de las unidades en cuestión, una que tiene a *Hamlet* como texto principal y la otra a *Martín Fierro*.

Los alumnos realizaron la lectura de *Hamlet* de Shakespeare de manera episódica y progresiva [1]. A medida que se avanzó, se explicó y conversó sobre la problemática textual, contextual, histórica, cultural que, por distintas mediaciones, porta el significante shakespereano. Se trabajó sobre el formato tragedia, cultura isabelina, análisis del lenguaje, tópicos como la muerte igualadora, etc. Los alumnos propusieron además dos lecturas: las “ataduras” de Hamlet (discutimos si culturales, existenciales, personales, comparamos el carácter trágico del modelo isabelino con los personajes trágicos de las obras clásicas [2]) y la “psicopatía” de los hombres de la obra -Hamlet, Laertes, Polonio- sobre el personaje de Ofelia.

Una vez resuelta la cuestión heurística de la tragedia, se abordaron diversas lecturas complementarias, una prevista en el programa, “El otro cielo”, cuento de Cortázar; otra, fuera de programa, “Las cosas que perdimos en el fuego”, cuento de Mariana Enríquez. El docente propuso el relato de Enríquez a raíz de la preocupación que los alumnos manifestaron por el sometimiento de la figura de Ofelia. Las “cosas” perdidas por el fuego no revela “cosa” diferente que mujeres quemadas por hombres y mujeres que deciden quemarse a sí mismas como reacción-protesta. El cuento de Enríquez se leyó en clase. El proceso de lectura y debate despertó dos cuestiones destacables: una literaria, otra proveniente de nuestro modo de vida o marco histórico. Por un lado, clase a clase, los alumnos traían la información de las mujeres que estaban apareciendo o habían aparecido en los medios de comunicación en situación de maltrato y, por otro, uno de los alumnos, lector de H. P. Lovecraft, demostró que Enríquez hacía una reescritura de ciertos formatos y códigos lingüísticos-literarios cifrados por el autor norteamericano en sus textos. Por lo tanto, despejamos nuestra situación de lectores históricos con una obra que presentaba una problemática del aquí y ahora, además de regresar constantemente a Ofelia y al mundo shakespereano. Por otra parte, a partir de la conexión con Lovecraft, se especuló sobre la probable diferencia entre autor y escritor y se estableció una distinción entre las categorías de autor y administrador discursivo.

“Las cosas que perdimos en el fuego” no es de lectura lineal y los sentidos recuperables los fuimos revelando a medida que avanzábamos en el análisis. De este modo, realizamos un trabajo de

intertextualidad, si se quiere según Kristeva o un relevamiento dialógico Bajtiniano, en continuidad con *Hamlet* y examinamos categorías alrededor de la idea de autor mediadas por el pensamiento de Barthes y Foucault [3].

Con el cuento de Cortázar ocurrió algo similar, la intertextualidad temática (el condicionamiento de Hamlet leído en paralelo con los condicionamientos del protagonista del cuento, que no llega a la tragedia por la pérdida del carácter heroico del pequeño burgués) se desdobló en intertextualidad procedimental porque lo conectamos -solo por medio de una alusión- con *La metamorfosis* de Kafka, texto que leeríamos para la última unidad del programa.

Sobre el final de la lectura de “El otro cielo”, el Teatro Colón realizó una puesta de una obra experimental titulada *Un cielo y el otro*, inspirada en el relato de Cortázar. El problema del CETC es que cada obra no excede las tres representaciones, por lo tanto no hubo tiempo suficiente para organizar el viaje con los alumnos y asistió solo el docente. Al retomar la actividad, la clase contaba con una filmación de diez minutos producida por el teatro y numerosas foto-diapositivas subidas a la página de Diana Theodorachis, directora de la experiencia, además de los programas; se conversó sobre el cruce de lenguajes: danza moderna, violonchelo y piano en vivo con composiciones de Pascal Dusapin y Félix Mendelssohn e imágenes fílmicas reproducidas en escena. En conexión con el desarrollo de la obra se reflexionó sobre la idea de “actuar” en la vida que se había extraído del *Quijote* (primera unidad de estudio) y de *Hamlet*.

A partir del material disponible y de la guía del profesor, se debatió sobre el trabajo de producción de *Un cielo y el otro*. La clase adjudicó la elección de Dusapin como soporte durante el extrañamiento de la primera parte, cuando se producen los cruces fantásticos, los pasajes entre Buenos Aires y París, entre los cielos de la Galerie Vivienne y el Pasaje Güemes, a su condición de músico “contemporáneo”. Vimos también que durante las décadas del veinte y treinta en los países centrales europeos y en algunos círculos culturales de Buenos Aires, se experimentaba con nuevos lenguajes musicales, de escritura, plásticos, como así también se ponía en práctica el montaje de diferentes lenguajes, actitud poética representada en *Un cielo y el otro* por el entramado escénico de la actuación, la danza, el film y la música –además del vínculo literario entre guión y cuento. El mismo Cortázar, no mucho tiempo después, trabajaría con métodos de escritura devenidos de esa experimentación [4].

A la par de debatir y analizar la etapa de creación/recreación (variable fundamental dentro de Bellas Artes, como ya señalamos), produjimos un fenómeno pedagógico, con imperfecciones e “irregularidades”, en estrecha conexión con lo artístico. Por lo tanto, si bien la faz productiva de *Hamlet* no fue trabajada en particular, se pudo especular sobre los dispositivos de creación trabajados por Teodorachis como así también se gestó, a partir de los textos programados y los incorporados por el interés y los aportes de los alumnos, una actividad didáctico pedagógica que se fue produciendo a sí misma en la medida en que se desarrollaba.

En la tercera unidad, que presenta como lectura obligatoria los diez primeros cantos de *La vuelta de Martín Fierro*, realizamos la introducción al siglo XIX por medio de “El sur”, cuento de Jorge Luis Borges que se lee y se analiza en clase. Desde el inicio, “la discordia de los dos linajes”, Borges plantea un problema de identidad, una alternativa cultural, una frontera simbólica. Mientras Juan Dahlman se interna en la geografía y el tiempo con la intención de dirimir su situación personal, el dilema civilización o barbarie toma forma, una forma que probablemente no se cristalice en el pasado. Se discutió en clase si se podría extender al siglo XX y al presente del XXI. La dicotomía cuya voz activó y expandió Sarmiento traza un recorrido extenso y difícil de conjurar por las diversas representaciones que asume a lo largo del tiempo, a pesar de la reducción estructural que la sostiene. Los alumnos manejaron con criterio el modelo literario de oposiciones porque conceptualmente además lo habían analizado durante las clases de Historia.

El estudio de la unidad en cuestión indaga, desde distintas perspectivas, el dilema o dicotomía; la tarea pedagógica se enuncia como un interrogante y por lo general, cerrado el ciclo de análisis de *Martín Fierro*, aún se mantiene como un interrogante. Se podría arribar a una concepción diferente si al final del ciclo de lecturas programadas, volviéramos sobre Borges (dependiendo del tiempo de la cursada) y analizáramos “Los teólogos”. El autor se encarga de dirimir por interrupción/superación -no como ocurre en “El sur”, donde una de las dos identidades se impone- la lucha facciosa. Juan de Panonia se sorprende al llegar al cielo porque Dios lo confunde con Aureliano, su enemigo de toda la vida. El sujeto trascendental o el tercero excluido produce una fusión de identidades que interrumpe la oposición y abre una sucesión dialéctica sin fin a la vez que dictamina por omisión la nulidad del dilema [5].

Durante la lectura de “El sur”, se hizo referencia a la doble filiación del protagonista en relación con el doble substrato filosófico que sustenta el relato: idealismo/determinismo y con la doble resolución de la historia de Dahlman. Por otra parte, se puntualizaron las indicaciones biográficas que incorpora el autor.

Se les pidió a los alumnos, sin especificaciones previas, que pensarán la posibilidad de dividir el texto en tres campos y se concluyó que Borges produjo el cuento en base a tres líneas discursivas: filosófica, cultural-histórica, biográfica. Por último, se les pidió que contextualizaran el campo cultural-histórico con relación al dilema civilización o barbarie y realizaran un breve escrito comparativo ensayístico que tomara como corpus “El sur” y el “Poema conjetural”.

Una vez corregido el escrito y discutida una selección representativa de trabajos, la clase se encontró en disposición de enfrentar las diversas problemáticas que presenta el siglo XIX y su literatura. La propuesta de lectura siguiente se centró en *La vuelta de Martín Fierro*, donde la frontera no tan solo es cultural sino también territorial y toma como epicentro la pampa, el gaucho, el indio y de manera implícita la voz oficial de la época sobre las disputas fronterizas. Al proponer la obra de José Hernández, se les preguntó a los alumnos su opinión al respecto. Por lo general, año tras año, oponen cierta resistencia a la figura literaria del gaucho. Después de extensos y variados debates, se podría concluir que el alejamiento sensible con su imagen, su impotencia significativa, se debe al proceso de vaciamiento sufrido durante principios del siglo XX. Desde el momento en que Martín Fierro se tornó un emblema nacional, que siguió casi el mismo derrotero santificador de los próceres, sufrió entonces el debilitamiento de sus contradicciones y se transformó en un sujeto vacío [6]. Cuando se les pidió a los alumnos que expusieron su parecer, lo elaboraron por medio del humor irónico o paródico. Sin haberlo leído todavía (podían recurrir al lenguaje que prefirieran: discurso escrito, oral o imagen), su respuesta se tradujo en breves textos de tono humorístico y la semblanza por medio del dibujo caricaturesco. Es decir, a la manera formalista, concluían el ciclo de los procedimientos gauchescos por medio de la parodia.

El profesor corrió el foco de lo humorístico y postuló al personaje como representante de la clase popular que reivindica, en parte de la obra, la vida del paisano frente al avance de la modernidad. Se debatió en clase el significado de la palabra “popular” y se distinguió el habla de Martín Fierro como posible referente de las clases marginadas. Se les pidió a los alumnos que den ejemplos de lenguaje popular actual y de sus representantes artísticos. Por último, se reflexionó sobre el cancionero popular de hoy día. La diversidad de nombres y estilos sugeridos fue amplia. Como se podrá inferir, la introducción del tema y la bibliografía obligatoria, no es expositiva, directa ni unidireccional.

Después de revisar los ensayos, de deliberar sobre la imagen del gaucho y discutir el significado de la palabra “popular”, el profesor comenzó la clase siguiente escribiendo en el pizarrón la letra de dos canciones: “Ella también” de Luis Alberto Spinetta y “Té para tres” de Gustavo Cerati. No adelantó ni

tampoco introdujo su propuesta. Se dedicó a consignar cada una de las composiciones con el cuidado de dejar sin terminar la primera de las líricas y la segunda la completó en el centro del pizarrón con el objetivo de que quedara espacio suficiente en uno de los márgenes como para copiar un tercer texto. Mientras los alumnos se acomodaban en clase fueron leyendo por iniciativa propia. La identificación fue inmediata. Prueba de ello fue que comenzaron las indicaciones sobre el faltante de versos de “Ella también” y las especulaciones acerca del CD en que fue originalmente grabada. Un alumno dictó los versos ausentes y se completó el texto.

Se leyeron en voz alta las dos letras y el docente interrogó si se trataba de lenguaje popular de acuerdo a lo conversado en la clase anterior. Algunos sugirieron que era de raíz popular, otros que no pertenecía a la alta cultura y que tampoco se trataba de un lenguaje proveniente de las clases bajas sino de extracción media. Se analizó la retórica, el sistema de sustituciones que había utilizado el autor en “Ella también”; se reflexionó sobre el género lírico y el docente lo comparó con el género épico narrativo. En 4º año, habían leído la *Odisea* y en 5º, diez cantos de la *Divina Comedia*, por lo tanto, se encontraban en condiciones de establecer relaciones comparativas. Establecidas las diferencias formales, se pasó a leer “Té para tres”. El docente explicó el anclaje histórico de la letra, origen que algunos alumnos conocían, y se procedió a analizar el trabajo de sustitución llevado adelante por Gustavo Cerati. En esta oportunidad se puso en evidencia, con mayor facilidad, el intercambio de los dos planos (el figurativo y el referencial) y se analizó la elaboración del lenguaje sobre un hecho de la realidad. En el caso de “Ella también” lo real nunca trascendió el potencial. El docente retomó la *Poética* de Aristóteles, Capítulo III, apartado 7 (los alumnos han leído pasajes de la *Poética* en ocasión de estudiar las tragedias y la epopeya griegas). Según Aristóteles: “El poeta habla de lo que podría suceder, y lo posible, conforme a lo verosímil y lo necesario”. (Aristóteles, 2015: 56) Encuadre dentro del cual se consideró la letra de Spinetta y como puente con lo histórico el texto de Cerati, que poetiza hechos reales. El profesor hizo mención al Capítulo I de *La poética*, donde Aristóteles reflexiona sobre la poesía aulética y citaródica, con el fin de trazar un paralelo entre poesía lírica y poesía cantada, comparación que de inmediato se asoció a los ejemplos musicales presentados [7] [8].

Una vez circunscriptos los conceptos de lírica y de poesía popular, se retomó la epopeya y se repasaron las diferencias entre ambos géneros. Reconocidos los criterios formales, el profesor escribió en el espacio del pizarrón que había quedado en blanco una sextina de *La vuelta de Martín Fierro*, versos 367-372. Analizó la estrofa dividiéndola en tres planos: retórico, filosófico y narrativo. Se debatió si el procedimiento retórico utilizado por José Hernández se podía definir como metáfora o como alegoría.

La lectura de la estrofa evidenció que Hernández no substituyó un acontecimiento histórico o un dato de la realidad sino que expuso una idea o una creencia: la intervención de un sujeto trascendental sobre la vida del hombre. En el texto no se habla de Dios pero, según los alumnos, se lo podría asimilar. Si bien el concepto transmitido no adquiere un sentido religioso, se trata de una demostración, de una enseñanza por medio de una modalidad usual en los relatos religiosos y también filosóficos, por lo tanto la figura poética que articula la estrofa, se podría considerar una alegoría.

La voz del protagonista demuestra a través de una imagen de corte popular cuál sería la situación del hombre en la tierra y en particular del hombre pobre. Se trataría de una exposición poética sobre un conocimiento práctico, social, existencial y de contenido filosófico. La expresión “y hasta el pelo más delgao // hace su sombra en el suelo” captura la atención del paisano, quien se identifica por las circunstancias de vida y por el lenguaje. La construcción del receptor le permitió al docente aludir al origen de la gauchesca, la invención de su lenguaje y poner en contexto los recursos utilizados por José Hernández.

Se cerró la clase con una síntesis sobre dos de los campos discursivos referidos: el retórico y el filosófico-pedagógico. Por último, el profesor hizo mención de la transición hacia el plano narrativo. El más “delgao que hace sombra en el suelo” sería (según la versión de Lugones y de hermeneutas sociales, el gaucho; según Borges que desacredita ambas posibilidades, Martín Fierro) [9] la clase optó por el sincretismo, el gaucho Martín Fierro, anudando de este modo la voz retórica y la voz filosófica con la historia que lleva adelante el personaje narrador y protagónico.

Al iniciar el encuentro siguiente, el profesor procedió a leer los cantos 1 y 2 de *La vuelta*. Después de examinar diversas estrofas de acuerdo al modelo utilizado en el pizarrón (lectura retórica, filosófica y narrativa), se analizó la descripción de la cultura indígena que realiza el protagonista. El docente sugirió la posibilidad de que Hernández se posicionara ideológicamente detrás de la voz de Martín Fierro y trazó una línea fronteriza por antítesis: la pampa india frente a la pampa “productiva”; “el país del diablo” frente a la civilización institucionalizada. La clase reflexionó que el texto dejó de lado el pasaje, el tránsito, la idea de frontera como lugar de encuentro, concepción original de Martín Fierro cuando le propone a Cruz ir a vivir a las toldeñas.

La figura literaria del gaucho entraría en contradicción o desdoblaría su sentido. Se trataría de dos significantes distintos: Martín Fierro en busca del territorio o espacio perdido y Martín Fierro en el

infierno; José Hernández como parte de la montonera de López Jordán y José Hernández después de la diputación por la Provincia de Buenos Aires. Al plantearse quién habla durante la primera parte y quién habla durante la segunda parte de la obra, el docente aportó información sobre la orientación ideológica de los escritos de Hernández en la revista *Río de La Plata* y sobre su participación en la montonera de López Jordán.

Con la intención de profundizar sobre la figura del gaucho se introdujo la lectura de “El baqueano” y “El gaucho malo”, pertenecientes a la tipología que Sarmiento elabora en *Facundo*. La clase siguiente se comenzó con una conversación sobre el tipo denominado baqueano. A las características brindadas por Sarmiento en *Facundo*, el profesor añadió la versión de Estanislao Zeballos sobre la actuación de los baqueanos en la guerra de Mitre contra Calfucurá y la versión de Sarmiento sobre la participación de los mismos en *La Campaña del ejército Grande*. En ambos casos se muestra al baqueano como responsable de los desaciertos estratégicos de las campañas militares. Acerca del “gaucho malo”, los alumnos presentaron dos argumentos:

- a) la necesidad de especificar la condición de gaucho malo se debe a que Sarmiento tiene en consideración la contrapartida: el gaucho bueno;
- b) si se toman en cuenta los demás retratos que realiza Sarmiento del gaucho se trataría de una intensificación siempre dentro de la concepción negativa del tipo.

El profesor leyó en clase algunos pasajes de “El gaucho cantor” y el segundo argumento adquirió mayor relevancia a la vez que se perfiló la figura de Martín Fierro frente al tipo de cantor descrito por Sarmiento. La conclusión generalizada fue que la primera etapa del personaje de Hernández se define por oposición a la línea de pensamiento sarmientina y por lo tanto se afirma la idea de que la voz autoral, a su vez, se encuentra próxima al campo federal.

A esta altura de los estudios, una parte significativa de la clase ha leído por decisión propia *La ida* y una vez retomados los capítulos leídos de *La Vuelta*, los alumnos se interesaron por explicar la diferencia entre la primera y la segunda parte. La descripción desvalorizante de la vida en la toldería y de la cultura indígena, ubica al protagonista de *La vuelta* en una posición comparable a la que ocupaba Sarmiento cuando elaboró la tipología del gaucho. Por lo tanto se verifica un corrimiento de la voz narrativa, que se ubica en el lugar del que juzga, del que sabe; ya no habla desde el lamento por las pérdidas y las injusticias vividas como en *La ida*. La reflexión de los alumnos derivó en una segunda interrogación: Si la voz inicial proviene del campo federal ¿de dónde proviene la voz de *La vuelta*?

El profesor expuso sobre el año de publicación de la segunda parte y sobre el espacio político que ocupaba Hernández para entonces. El catálogo descriptivo para retratar el mundo indígena no difiere del discurso oficial institucionalizado por los medios periodísticos, por textos financiados por el gobierno como *La conquista de 15.000 leguas* de Estanislao Zeballos y por los discursos legislativos que defendieron el proyecto de Roca y la Ley 947. Los alumnos se interesaron por conocer el proceso previo a la “solución Roca”. El profesor elaboró entonces un cuadro donde explicitó la primera incursión militar al mando de Martín Rodríguez, 1820-1822; la campaña de Juan Manuel de Rosas entre 1833-34 y comentó sobre los numerosos debates a partir de 1853, en los que participaron, entre otros, Martín de Moussy, José Mármol, Felix Frías, Juan Llerena, Vicente Gil Quesada, Francisco Pascasio Moreno, Nicolás Avellaneda, Adolfo Alsina, Estanislao Zeballos y Julio Argentino Roca.

Una vez emparentada la segunda voz (Martín Fierro-José Hernández) con la voz oficial de la conquista del desierto, el profesor propuso a los alumnos que busquen en internet imágenes fotográficas de la campaña de Roca. Las observaciones que realizaron se relacionaron con el concepto “cambio de signo”. Así como José Hernández representa una demostración de dominio del mundo indígena sobre la debilidad coyuntural de Fierro y Cruz, las fotos invierten las relaciones: quienes ejercen autoridad son Roca y su gente y en estado de subordinación se encuentran las figuras indígenas. Los militares posan y los pampas son fotografiados (“posados”, según el neologismo utilizado por la clase). Los alumnos leen en las imágenes el pasaje, la transición sustraída de *La vuelta*; la observan en la vestimenta. Para su sorpresa, los indígenas se encuentran vestidos con ropas de soldado o con ropas de paisanos por lo tanto concluyen que la frontera no es una división insalvable, que existe un tránsito, en el caso de la fotografía una comunión simbólico-semiótica desconocida por el discurso oficial. El profesor les pidió que observaran la conocida foto de Roca y parte de su Estado Mayor al frente de su tienda de campaña e introdujo, a partir de la imagen, el cuento de Jorge Consiglio, “La noche anterior” [10].

El relato se leyó en clase. Roca, el protagonista, rodeado de un coro de voces anónimas, que hablan mientras él permanece solo y en silencio, recluso en su tienda, toma cuerpo cuando debe ejercer el mando. Prevalece sobre la subordinación de su asistente, medita y decide frente a la interpelación de La Mala (Tierra y Desierto). Con el progreso de la lectura, la clase realizó un relevamiento del trabajo retórico que practica Jorge Consiglio. Detectó de inmediato la contemporaneidad metafórica.

Las referencias temporales –“coronel Roca”- ubican al personaje en el momento de la campaña del desierto, por lo tanto se produce un desglose: el tiempo de la historia corresponde al siglo XIX pero el

lenguaje al siglo XXI. Consiglio pone en acto por medio de la secuencia verbal, explicita la lecto-escritura desde el presente. ¿Se puede leer por fuera del presente? ¿Se puede escribir, crear arte sin anclarse en la contemporaneidad? Además de ubicar al personaje en época, el narrador lo define con un subjetivema: “barba de príncipe”, que determina a Roca y pone en perspectiva al autor-narrador. La pampa se encuentra definida por sus consecuencias vitales: “[...] lenta condena para el ánimo [...] tierra espesa y blancuzca que se mete en el entresijo de la materia y la debilita...”. (Consiglio, 2016, p. 93) De manera indirecta se resuelve la percepción de los “civilizados” frente al desierto. El procedimiento representativo de la pampa toma forma de metonimia.

En comparación con Martín Fierro, se retoma la idea de inversión de la situación. En el cuento quien se introduce en “la toltería”, eufemismo por tienda de campaña, es una indígena. Roca, ni cacique ni caciquejo, príncipe, se encuentra rodeado de su chusma, voces de soldados sin nombre, que él escucha pero no ve. El “otro” se corporiza en toda su dimensión en una mujer masculinizada e india. Las armas que rodean a Roca sostienen su sistema de valores y trazan la frontera entre la vida y la muerte. Los alumnos infieren que así como José Hernández-Martín Fierro habla desde la voz oficial durante el pasaje de las tolterías, el narrador del cuento de Jorge Consiglio habla desde una postura crítica a la conquista del desierto.

Una vez sincerados el lugar de Roca y del narrador, la expresión “Nosotros no podemos ser otros” pone en contexto a La Mala. Según la interpretación de los alumnos, la representante indígena se define por el implícito: sus palabras esconden la exigencia de Roca de ser otros; algunos sugieren la exigencia de la “civilización” de que los pampas dejen de ser bárbaros. Se trabaja entonces sobre la decisión que debe tomar Roca: “El cuerpo de la tierra y el cuerpo de las cosas”. “Piensa que el proyecto de la nación es la materia de su propia sangre”. “Hay asuntos sobre los que no se admiten alternativas”. “Piensa que el destino de la patria supone determinación y coraje”. (Consiglio, 2017, p. 98) Se deducen cuatro dicotomías sobre la decisión: civilización-barbarie, ejército-indígenas, hombre-mujer, pensamiento-cuerpo. La clase concluye que la dicotomía pensamiento-cuerpo, idea-cuerpo, proyecto-cuerpo es la que resuelve el relato.

Roca le promete a La Mala pensar y piensa como Juan Dahlman cuando tiene que decidir su identidad, su proyecto de vida. Primero piensa y luego “hace” realidad lo que piensa. La abstracción que supone el proyecto de Nación domina la decisión que Roca tomará al día siguiente (inmanente a la abstracción). Durante la noche aparentemente el coronel príncipe duda. El lector puede especular si asomó el factor

humano, si otro orden del pensamiento como el moral interfirió el sueño del protagonista. Al amanecer se impone “el proyecto”, el pensamiento por sobre cualquier reparo que provenga del orden corporal del mismo modo que se impone el proyecto de Dahlman, morir como criollo y no como bibliotecario. La racionalidad moderna determina el accionar enmascarado detrás del vocablo coraje que enuncia Roca y contradice a Laprida en el “Poema conjetural”.

Si la argentinidad se juega en el binomio sanguíneo de Dahlman como plantea Borges en “El sur”, si la “nación es la materia de la propia sangre”, de las decisiones por encima de las necesidades o exigencias de la tierra como plantea Jorge Consiglio en “La noche anterior”, la discusión continúa: vence el pasado en “El sur”, vence la modernidad liberal en “La noche anterior”. Los dos autores parecen revelarse, según las lecturas hechas en clase, contra las resoluciones que asumen sus cuentos. Ambos finales no son queridos pero los exponen como inapelables.

El profesor propone a los alumnos que googleen la expresión “búsqueda de la identidad nacional” dentro del campo de la cultura argentina. Renace por medio de diversas metamorfosis el enfrentamiento cultura popular-alta cultura. Una de las reflexiones que adquiere mayor consenso como superación de la dicotomía proviene de una entrevista a Lucrecia Martel, directora de cine y guionista: “Bueno, el mal de la Argentina no es la extensión, es la búsqueda frenética, patriótica de la identidad. Por eso nos va como nos va. La identidad no sirve para nada, salvo para justificar tarde o temprano la intolerancia. Si buscáramos la diversidad andaríamos mejor. Lo que nos hace una comunidad no es identificarnos, sino la curiosidad porque el otro siga siendo otro, y así estar menos solos. En la búsqueda de la diversidad los modelos hegemónicos nos darían risa” (Martel, 2016).

La definición de Lucrecia Martel deja fuera de acción a Dahlman y a Roca. A modo de cierre del ciclo de lecturas en clase y en relación con la superación del dilema sobre la identidad, el profesor expuso sobre el cuento “Los teólogos” de Jorge Luis Borges, como adelantamos en la página 6 de este mismo artículo [11]. Una vez explicado el planteo borgeano del tercero como superación del enfrentamiento faccioso, el docente deja un interrogante para pensar y responder en la clase siguiente: ¿Podría el arte ocupar el lugar del tercero interruptor, unificador-diversificador? ¿Dónde ubicarlo si persiste la dicotomía, en el campo de la civilización o de la barbarie, de la alta cultura o de la cultura popular? ¿Habita ambos campos? El material teórico para reflexionar sobre el tema propuesto es el capítulo “Arte y civilización” del libro *Los primeros modernos* de Laura Malosetti.

3. Conversión de la textualidad. Una elaboración del conocimiento académico

La metodología de trabajo en clase se ajusta, como se podrá apreciar, a la idea de producción pedagógica en la medida en que se fue organizando el material de estudio con dos referencias fuertes:

- 1) el ciclo de lecturas consignado por el programa.
- 2) la introducción de material de lectura o reflexión extra programático como resultado de la intervención de la clase (docente y alumnos).

En el caso de la unidad que tenía como eje a *Hamlet*, además de la obra de Shakespeare y el cuento de Cortázar, curriculares, se estudió “Las cosas que perdimos en el fuego” de Mariana Enríquez y *Un cielo y el otro* de Diana Theodoradis, gestadas por el debate y la coyuntura. En el caso de la unidad que presenta como eje los diez primeros cantos de *La vuelta* de Martín fierro, se leyó dentro de la *currícula*, “El sur” y la tipología del gaucho elaborada por Sarmiento en *Facundo*. Como lecturas extra programáticas trabajamos sobre “Ella también” de Luis Alberto Spinetta, “Te para tres” de Gustavo Cerati y “La noche anterior” de Jorge Consiglio. Por fuera del discurso literario propiamente dicho, se fueron estableciendo contactos con lenguajes artísticos asociados a la música y a la imagen como la obra de Teodoradis, a la cancionística contemporánea y al análisis de imágenes con las fotografías de la campaña del desierto.

En la unidad de *Hamlet*, el estudio literario progresó por medio del análisis conceptual y las relaciones intertextuales sin desatender los cuestionamientos a la figura tradicional de autor iniciados por Roland Barthes [12]. En *La vuelta*, el análisis retórico o de sustitución en paralelo con la discusión del problema de la identidad se convirtió en el material significante básico para la hermenéutica aplicada. La “conversión” en literatura de la experiencia biográfica borgeana, la traducción de “El otro cielo” en *Un cielo y el otro*, la elaboración del lenguaje poético observado a través de letras de canciones y de la narración en sextinas de José Hernández exhibió algunas variables de la producción literaria así como la incorporación de bibliografía editada en el mismo año del trabajo en clase puso de relieve la necesaria actualización de la biblioteca docente.

La literatura es un arte que tiene innumerables vías de acceso. No hemos hecho otra cosa, hasta el momento, que exponer sobre una manera de leer en una institución preuniversitaria. Uno de los principios básicos de la metodología enunciada consiste en no renunciar a la interpretación. Aunque pareciera que casi no hemos hablado de ella y hemos insistido sobre la producción (literaria y pedagógica), la interpretación ocupa un lugar central en nuestra pedagogía. La forma en que abordamos

los textos, con la producción mediando la lectura, se convierte en un modo interpretativo que no repite fórmulas previas sino que desafía a la obra, la hace decir -además de la prestación teórico crítica *ad hoc*- algo, si se quiere, diferente; se pretende desautomatizar los procesos de lectura. Por eso el énfasis en la continuidad y actualidad de la red literaria y el constante intento de que “ese texto hable en este tiempo”, sin por ello perder el horizonte curricular, que, en la enseñanza media, como es el caso, resulta fundamental para la formación de los alumnos.

Notas

[1] Un problema que se presenta, no tan solo con la obra de Shakespeare, es la traducción. La desactualización de las traducciones se convierte en un dilema pedagógico de difícil resolución. Los alumnos se deben enfrentar a textos portadores de lenguajes y códigos lingüísticos anacrónicos que no facilitan en nada la transmisión de saberes en el aula.

[2] Para desarrollar la índole trágica del héroe shakesperiano y establecer la comparación con los héroes de la antigüedad griega, el docente utilizó como respaldo teórico crítico el capítulo “El príncipe cansado” del libro *Mimesis* de Erich Auerbach (2014: Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica).

[3] Barthes, Roland (2013): “La muerte del autor”. *El susurro del lenguaje*, Paidós, Buenos Aires. Foucault, Michel: “¿Qué es un autor?”. *Entre filosofía y literatura*. Volumen I, Paidós, Buenos Aires. Topuzian, Marcelo (2014: *Muerte y resurrección del autor* (1963-2005). Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral.

[4] Los alumnos leyeron en Historia del Arte, la Introducción y el Capítulo I, “La dialéctica oculta” del libro *Después de la división* de Andreas Huyssen, por lo tanto se encontraban familiarizados con el modo de producción asociable a las vanguardias históricas que puso en práctica Teodorachis, además de llevarlo a la práctica cuando ellos mismos producen sus trabajos artísticos. Lo que no se discutió, porque excedía el marco de la clase y existía el riesgo de poner en crisis el fin pedagógico primario de la misma, es la reconsideración del vanguardismo que realizó la autora de *Un cielo y el otro*, que nos habría permitido observar lo literario o lo artístico en relación con su contemporaneidad. En la página 15, de este mismo artículo, sobre un cuento de Jorge Consiglio, la clase se encuentra con la misma problemática pero puesta en texto desde los tiempos de la escritura.

[5] La dialéctica de esta oposición considera un tercero pero no al modo hegeliano. No se trata de síntesis o de reconciliación de los opuestos sino de su interrupción. Lo que Benjamin concibe como dialéctica en suspenso. El tercero excluido rompe necesariamente el círculo vicioso que propone el dilema binario entre civilización y barbarie. Ver Oyarzum, Pablo en Benjamin, Walter (2016): “Introducción”. *El narrador*. Santiago de Chile, Metales Pesados Ediciones. Aunque en esta oportunidad no ha sido nuestra intención, se podría abordar el estudio de las oposiciones binarias desde la teoría deconstructivista que cuestiona la tradición dicotómica occidental. Ver Rorty, Richard en Selden, Raman (2010); “La deconstrucción”. *Historia de la crítica literaria del siglo XX*. Madrid, Akal, pp. 121-226. Una reelaboración de los cuestionamientos a los dualismos se puede encontrar también en algunos trabajos de filósofos analíticos. Ver Davison Donald en Krausz, Michael (1989): “The myth of the subjective”. *Relativisme*. A contemporary anthology. New York, Columbia University Press, pp. 159-172.

[6] Cuando se comentó el proceso de vaciamiento santificador a propósito de Martín Fierro, un alumno/a señaló que algo similar ocurría con la música denominada clásica. Según él las repeticiones formales de las obras consagradas las vaciaban. En el caso de Martín Fierro no existió una actitud conservadora de la figura del gaucho sino un cambio de signo, a diferencia de las interpretaciones “dactilográficas” de las obras musicales cultas o clásicas. Sobre el final del artículo retomamos el problema de la “interpretación”. La expresión dactilográfica la entrecomillamos porque la tomamos de Alessandro Baricco (2013): *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Madrid, Siruela, p. 36.

[7] Ver: “Aristóteles y la teoría del género literario” de Manuel Cerezo Magán (1995): *Faventia*. 17/2, Madrid, pp. 33-44.

[8] La demostración del origen y continuidad de la relación música poesía depende de la recepción y de la sensibilidad e idoneidad del docente para transmitirlo. En ocasiones se puede aludir a los trovadores y juglares e incluso asociarlos con artistas actuales, así como en otras oportunidades solo se puede hacer referencia ligera a la *Poética*, sin tener la posibilidad de avanzar más con el tema.

[9] Prólogo de Borges y Bioy a la poesía de Hilario Ascasubi (1995: *Poesía gauchesca*. México, FCE, pp. 25-26)

[10] En años anteriores hemos utilizado como lectura complementaria *La liebre* de César Aira, páginas 35-56 (1991: Buenos Aires, Emecé Editores), en que Clarke visita las toderías de Cafulcurá (en realidad Calfucurá, Aira modifica el nombre), junto a Gauna y Carlos Álzaga Prior. El contraste entre el lenguaje

anacrónico utilizado por el cacique, los indígenas, Clarke, sus acompañantes y el contexto histórico en que se supone transcurre la acción, les permite a los alumnos “extrañar” y desnaturalizar la descripción que hace José Hernández de la experiencia en “el infierno”. Ambos discursos pueden ser producto de un artificio, creados para la ocasión. Por supuesto responderían a distintos intereses. Procedimiento, el de Aira, que nos permitió también especular sobre su producción “artística”.

[11] Para el caso podría ser tomado como ejemplo otro cuento de Borges: “El guerrero y la cautiva”.

[12] Damos por sobrentendido los estudios isabelinos shakespereanos, que en este artículo no hemos desarrollado por completo, así como el encuadre sobre la gauchesca que mencionamos solo de manera lateral.

Bibliografía

- Aira, C. (1961). *La liebre*. Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Aristóteles (2015). *Poética*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Auerbach, E. (2014). El príncipe cansado. En *Mimesis* (pp. 292-313). Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Baricco, A. (2013). *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Madrid, España: Siruela.
- Barthes, R. (2013). La muerte del autor. En *El susurro del lenguaje* (pp. 75-83). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Borges, J. L. (1971). Los teólogos. En *El Aleph* (pp. 37-49). Buenos Aires, Argentina: Alianza Emecé.
- Borges, J. L. (1990). El sur. En *Ficciones* (pp. 177-185). Buenos Aires, Argentina: Emecé Editores.
- Borges, J. L. y Bioy Casares, A. (1955). Prólogo y notas. En *Poesía gauchesca* (pp. 3-45). México: Fondo de Cultura Económica.
- Cerezo Magán, M. (1995). Aristóteles y la teoría del género literario. *Faventia*, vol 17, no. 2, pp. 33-44.
- Consiglio, J. (2016). La noche anterior. En *Villa del Parque* (pp. 93-99). Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- Cortázar, J. (1966). El otro cielo. En *Todos los fuegos, el fuego* (pp. 34-42). Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- Dalmaroni, M. (2010). A propósito de un libro de Ludmer (y de otros tres). *Bazar Americano*, no. 28. Recuperado de <http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=19&pdf=si>
- Didi-Huberman, G. (2015). *Ante el tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo Editora.
- Enríquez, M. (2016). Las cosas que perdimos en el fuego. En *Las cosas que perdimos en el fuego* (pp. 185-197). Buenos Aires, Argentina: Anagrama.
- Foucault, M. (1999). ¿Qué es un autor? En *Entre filosofía y literatura*. Volumen I (pp. 329-360). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hernández, J. (1938). *Martín Fierro*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Jackson.
- Louis, A. (2013). Notas acerca de una posible articulación epistemológica de los estudios literarios con las ciencias humanas y sociales. *Exlibris*, no. 2, pp. 210-220. Recuperado de <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/383/252>
- Malosetti Costa, L. (2007). Arte y civilización. En *Los primeros modernos* (pp. 39-57). Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura Económica.
- Martel, L. (2016). Para mí, Salta es un lugar en ebullición. *El tribuno*. Recuperado de <http://www.tribuno.info/salta/nota/2016-7-17-23-0-0-lucrecia-martel-para-mi-salta-es-un-lugar-en-ebullicion>
- Sarmiento, D. F. (1977). Capítulo 2, Originalidad y caracteres argentinos. En *Facundo: Civilización o Barbarie* (pp. 71-87). Caracas, Venezuela: Biblioteca Ayacucho.
- Schaeffer, J. M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Shakespeare, W. (2001). *Hamlet*. Buenos Aires, Argentina: Cántaro Editores.

Topuzián, M. (2013). El fin de la literatura. Un ejercicio de teoría literaria comparada. *Castilla, Estudios de Literatura*, no. 4, pp. 298-34. Recuperado de <http://www5.uva.es/castilla/index.php/castilla/article/view/211/276>

Topuzián, M. (2014). *Muerte y resurrección del autor (1963-2005)*. Santa Fe, Argentina: Universidad Nacional del Litoral.