
INTRODUCCIÓN. ENSEÑAR LITERATURA: EXPERIENCIAS Y DISCURSOS

*INTRODUCTION.
TEACHING LITERATURE: EXPERIENCES AND DISCOURSES*

Carlos Battilana
Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de Hurlingham
carlosebattilana@gmail.com

∞ RESUMEN

∞ PALABRAS CLAVE

Enseñanza
Literatura
Educación

El texto recupera un conjunto de escenas de enseñanza de la literatura en los ámbitos escolar y universitario para introducir el dossier compilado en la revista Exlibris. Las escenas pedagógicas evocadas suponen no solo registrar experiencias de profesores, críticos, escritores, intelectuales y estudiantes en las últimas décadas, sino reflexionar sobre una práctica que tiene dimensiones literarias, desde ya, pero también éticas y políticas. La convergencia de la praxis y la teoría tienen al docente como una figura actualizadora de un discurso que, en un punto, se vuelve irreplicable en tanto enunciación de una experiencia singular compartida. Al mismo tiempo, se trata de la puesta en escena de un discurso como el literario, que tiende a poner en cuestión formas cristalizadas del lenguaje.

∞ ABSTRACT

∞ KEYWORDS

Teaching
Literature
Education

The text recovers a group of scenes of literature teaching both in high school and University in order to present a dossier compiled in Exlibris. These pedagogic scenes not only register experiences of professors, critics, writers, intellectuals and students in the last decades, but also show a practice that has literary dimensions per se and ethical and political aspects as well. Practice and theory converge in the teacher, a figure that updates a discourse that, in some level, becomes unrepeatable. It's the enunciation of a singular experience that is intended to be shared and at the same time the performance of a discourse –such as the literary one– that tends to question crystallized forms of language.

Recibido: 25/07/2018
Aceptado: 04/10/2018



La enseñanza de la literatura pone en juego dimensiones de orden literario, crítico y didáctico. Al mismo tiempo, es el punto de convergencia de la praxis y la teoría. Los discursos pedagógicos, fruto de una reflexión, se actualizan en la experiencia concreta de la clase. Lo que se había pensado (las propuestas de trabajo, el cronograma, las estrategias didácticas) entra en combustión –digamos así– cuando un grupo de estudiantes comienza a interactuar en torno a un texto literario o a un corpus textual. Dicha experiencia supone un intercambio que genera otra reflexión sobre la singularidad, sobre aquello que se prodiga y, simultáneamente, se desvanece en el mismo instante en que la clase va aconteciendo. Hay cierta particularidad en la figura del docente que enseña literatura. Un cierto anacronismo, acaso, acompaña su figura. O la ilumina. Parece pervivir cierta voluntad humanista, distante de la eficacia de un conocimiento positivo, como si los restos de la belleza del lenguaje le fueran adjudicados socialmente y tuviera que hacer algo con ellos. En esa contingencia y en esa incertidumbre, paradójicamente, radica su capital. Sin embargo, más allá de las modalidades, su intervención implica un sentido social vinculado a la formación de un gusto, de una determinada sensibilidad, y también, eventualmente, al desarrollo de un espíritu crítico.

Los docentes de literatura se erigen como figuras mediadoras cuyo propósito es actualizar en la clase un tipo de lenguaje. El discurso literario, que en más de un sentido se torna inaprensible, es objeto no sólo de su reflexión; los docentes también piensan el modo en que dicho discurso irrumpe y circula en el aula. Los abordajes a los textos prefiguran formas utópicas de un intento perpetuo: descifrar un secreto que el texto literario no termina nunca de decir. Al mismo tiempo, el discurso didáctico supone una narración mediante la voz monológica de la exposición y la forma dialógica del intercambio, las huellas de un relato oral construido entre el docente y los alumnos. ¿Qué enseñan los docentes cuando enseñan literatura, y qué se sustrae a su divulgación? La literatura contiene un resto, un *deitritus* de sentido reactivo a la docilidad y la transparencia. Esa es su potencia. El principal capital del docente de literatura es la naturaleza artificiosa con la que trabaja (la lengua literaria), esa oscura fascinación. ¿Qué hace el discurso literario en la escuela? ¿Cuál es su verdad? ¿Qué expectativa se aguarda? ¿Sobre qué ilusión pedagógica el Estado hace ingresar la literatura al aula? ¿Qué tipo de transposición, transacción y beneficio espera la escuela con su inclusión? La asignatura “Literatura” (o cualquiera sea la denominación que los entes oficiales elijan de acuerdo a criterios y deseos de época) propone aspectos que se pueden constatar: un conjunto de textos regidos por un canon, la posibilidad de un corpus disidente, ciertas maneras de leer, ciertas nociones teóricas, críticas e historiográficas y la reflexión sobre un lenguaje que se retrae de la instrumentalidad y de una comunicación recta.

Una hipótesis de fervor

En unas jornadas de literatura latinoamericana de hace muchos años, Jorge Panesi leyó un texto poco tiempo después de la muerte de su amigo y maestro Enrique Pezzoni. Fue publicado en la revista *Filología* y luego recogido en su libro *Críticas* (2000). El texto se llama “Enrique Pezzoni: profesor de literatura”. Con ese texto no solo se inscribe una huella en forma de evocación, sino también un paradigma posible. Allí reivindicaba la pasión literaria del que enseña y también el entusiasmo por un objeto evanescente. La percepción del entusiasmo es algo que excede la propia

explicación razonada del docente y que el auditorio reconoce como un vínculo genuino con aquel discurso del cual se habla. Escribe Panesi:

No se enseña literatura. Más que cualquier otra cosa enseñable, la literatura pone al profesor ante el brete de un discurso cuya única acción consiste en un aventurado e incierto razonar y en un compartir. Un compartir razonado sobre un objeto ausente. Y ese objeto, siempre retirado y vuelto a postular en los carriles del razonamiento compartido, hace surgir el entusiasmo [...]. El entusiasmo es una de las pocas cosas verdaderamente compartibles. Se enseña únicamente algo así como una hipótesis de fervor que llama al entusiasmo (2000: 259-60).¹

Años más tarde, en 2005, en una entrevista concedida a la revista *N*, hacía referencia a su propia práctica. Decía que, en ocasiones, preguntaba a sus alumnos por qué estudiaban literatura. Y señalaba lo siguiente: “Para mí, porque seguramente, lo sepan o no, están en contra de algo” (en Rodríguez 2005: 2). En esa respuesta imaginada estaba implícita la fuerza revulsiva de la literatura como materia de atención. En consonancia con ese texto, más de una década antes Roland Barthes había concedido un reportaje a la revista *Pratiques*, incluido luego en *El grano de la voz* (1981). Allí Barthes apuntaba que el discurso de la literatura trabaja a contracorriente de un discurso monológico, cuyos valores a menudo no están previstos por la institución escolar y hasta son rechazados por ella. Con esa postura defendía algo renovador y deseable por aquellos años en el ámbito de las escuelas: reivindicar el significante y postular la idea de un plural. Si bien la noción de la literatura concebida como un espacio polisémico, de significaciones múltiples, ambiguo en ocasiones, hoy es el horizonte de legibilidad frecuente propuesto por la mayoría de los docentes a la hora de analizar textos con sus estudiantes, en el momento en que Barthes sostuvo esa afirmación parecía consciente de que su postura resultaba un camino plausible a transitar e incluso una suerte de desahogo para aquellos que trabajaban con discursos vigilados por los imperativos de la institución: “No se trata de hacer de la escuela un espacio de predicación del dogmatismo sino de impedir los rechazos, el retorno de la monología, del sentido impuesto” (Barthes 2005: 208).

Sobreentendidos y paradojas

La pedagogía no solo supone un saber y un sistema de estrategias. Puede convertirse en un recuerdo, en una evocación perdurable que sigue gravitando y que no ha terminado de suceder. Las clases de Josefina Ludmer, recogidas por Annick Louis con el título *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria* (2015), fueron para muchos estudiantes de la década del ochenta un punto de inflexión. En mi caso particular, el conjunto de conceptos desplegados, el programa organizado en torno a la noción de “problemas”, el repertorio de textos propuestos, resultaron un estremecimiento: la finalización de algo y un punto de partida. El ingenio didáctico de esas clases incluía un aprendizaje: escribir las lecturas en una Facultad que, por entonces, no era propensa a considerar la escritura crítica de los estudiantes. Ese gesto en relación con la escritura constituía un dispositivo esencial de la cursada. El rigor crítico y, oblicuamente, la rebeldía atravesaron aquellas

¹ Esta perspectiva está en sintonía con los dichos del poeta y profesor Mario Ortiz en el ámbito de la escuela media (2016: 117-38). Es interesante observar que todos los libros publicados por Mario Ortiz llevan por título *Cuadernos de Lengua y Literatura*.

clases poniendo en estado de incomodidad los saberes establecidos y las lecturas solidificadas. La constatación de nuestro escaso conocimiento crítico, teórico y literario no produjo ni parálisis ni petrificación, sino un anhelo. He ahí un modelo de enseñanza, en los albores de la democracia, que no descuidaba su dimensión política en relación con el porvenir: el deseo de aprender. Esas clases se inscribían en un contexto fervoroso: el reingreso de profesores que volvían de su exilio, o cuyo ingreso había estado restringido, o que se incorporaban luego de haber sido expulsados de la universidad: Noé Jitrik, Beatriz Sarlo, Nicolás Rosa, Nicolás Bratosevich, David Viñas, María Teresa Gramuglio, Beatriz Lavandera, Susana Zanetti, Enrique Pezzoni, Jorge Panesi... Pocos años después de aquel seminario hipnótico y revelador, y con la carrera casi concluida, leí un pequeño libro que incluía ciertas enseñanzas de las clases de Ludmer adaptadas al ámbito escolar. Reconocía ya por entonces algo que después se confirmó: el carácter de hito de aquel seminario, el “punto de viraje” que significaba en la historia de la propia carrera de Letras. En el libro que recogía algunos de sus ecos –*La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura* (1989) de Gustavo Bombini– aparecía este enunciado: “Pienso que los problemas de la enseñanza de la literatura pueden ser pensados en el interior de un curso de teoría literaria” (1989: 43). Esa frase fue una suerte de alivio para quienes ejercíamos nuestra tarea docente en el ámbito secundario, una tarea atosigada de reglamentos administrativos y cursos de capacitación más afines a las disposiciones, los decretos y las normativas que a los deseos de aprender algo realmente valioso. Muchos habíamos comenzado a dar clase por ese entonces en escuelas de Capital y el Gran Buenos Aires. Si bien la frase hoy puede reformularse, y para muchos pedagogos puede resultar polémica, contenía una novedad poderosa. En el caso particular, ese libro me ayudó, pues ponía en cuestión un sobreentendido que la propia institución universitaria deslizaba sobre la práctica docente secundaria. Resultaba paradójico que, siendo que la mayoría de sus egresados iban a dedicarse a enseñar lengua y literatura en los claustros de la escuela media, esa práctica laboral –concreta, pública, significativa socialmente– era desdeñada, a menudo, por muchos docentes, e incluso por los propios alumnos de la universidad, imaginando, acaso, tareas de una calidad “superior” para las que la universidad los había preparado. Menospreciada y subestimada, la enseñanza de la literatura en la escuela media no merecía mayor atención, y una reflexión sistematizada sobre dicho objeto carecía de prestigio. Extraña situación ya que, según el historiador y especialista Pablo Buchbinder, una de las primeras preocupaciones en los años de fundación y organización de la Facultad de Filosofía y Letras, hacia 1896, además de la investigación, había sido la formación de profesores para la enseñanza secundaria (1997: 31-44). Poner en la superficie un conjunto de problemas teóricos y didácticos (el corpus literario, el manual escolar, las historias de la literatura, las biografías de autor, los repertorios de lecturas, los programas de literatura), que eran, al mismo tiempo, los elementos concretos con los que se enfrenta cotidianamente el docente, resignificó la tarea de la enseñanza de la literatura e iluminó la docencia secundaria como una práctica no solo posible, sino atractiva. Recuperar una relación de pasión en un ámbito laboral, totalmente nuevo para muchos de los egresados, era también escuchar la propia voz.

Voces del suburbio

Años más tarde, cuando muchos de los egresados nos habíamos consolidado en la docencia secundaria, paralelamente a la docencia universitaria, la escritora Ángela Pradelli comenzó a publicar una serie de artículos periodísticos que daban cuenta no sólo de su práctica docente, sino también de las condiciones en las cuales se enseñaba en la provincia de Buenos Aires. Sus críticas a la Ley Federal de Educación y a las políticas educativas del menemismo fueron contundentes. Interesaban especialmente esos artículos. No provenían del ámbito universitario sino de los márgenes urbanos. Se trataba de la reflexión de una docente comprometida cabalmente con su trabajo y que, a su vez, era escritora: alguien que “mientras enseña no deja de ser escritora, y que tampoco puede dejar sus experiencias en las aulas cuando escribe” (Páez 2006: 33).² Atenta a los avatares cotidianos de la práctica, atenta a sus estudiantes y a su propia pasión literaria, y permeable también a algunos aportes de la crítica, el análisis del discurso y la teoría literaria, la autora si bien reconocía la dimensión lúdica y crítica de la literatura, dejaba traslucir una suerte de misión atravesada por una ética casi martiana, a contrapelo de la política cultural de entonces, en la que la educación podía obrar como una suerte de salvación colectiva. Esa enunciación, que para muchos podía sonar ilusoria, se articulaba en el lugar concreto del aula. Estos artículos, algunos de ellos recogidos en *Libro de lectura* (2006), no escamoteaban información, es decir, no desdeñaban mencionar el cuerpo cansado (de estudiantes y de docentes), el desfallecimiento de los alumnos por el hambre e incluso el tedio como factores a considerar en el escenario de una clase de literatura:

Tuvimos que cambiar mucho los docentes. Cambiar nuestros programas y hacernos nuevos cuestionamientos. Vivimos experiencias durísimas. Imaginate que, por ejemplo, si estás al frente de una clase y un chico se te desmaya de hambre, te vienen todas las preguntas y ninguna respuesta. ¿Qué hago yo acá enseñando? ¿Qué sentido tiene esta libreta de notas? ¿A quién le importa la paráfrasis y la elipsis? Esto es algo que nos pasó varias veces en la escuela donde enseñé (Páez 2006: 33).

Esos textos se pueden enlazar, en este tiempo, con un libro del poeta, narrador y docente Walter Lezcano, *Los actos públicos* (2017). Es un libro que cuenta historias desoladoras en relación con el hambre y la violencia en las aulas bonaerenses. Pero también deja un hilo de esperanza: el poder invisible de la literatura como acto de fe, como acto imaginario del que muchos miembros de la comunidad educativa se sostienen. Crear un espacio de signos y emblemas literarios que, en más de un sentido, resultara una resistencia a la abulia y la fragmentación es una apuesta y también una

² La práctica docente secundaria ejercida por la figura del escritor tiene antecedentes atractivos en la historia de la literatura argentina, con sus propias modalidades en cada caso. Podemos citar dos ejemplos. Por un lado, luego de ejercer la medicina por varios años en Buenos Aires y pueblos de provincia, Baldomero Fernández Moreno renuncia definitivamente a ella y se dedica a enseñar literatura en escuelas medias. De su experiencia médica, su dramático abandono, el pasaje a la docencia secundaria, y la dedicación a la poesía como actividad central, ver Fernández Moreno (1941 y 1968). Por otro lado, Julio Cortázar ejerce la docencia secundaria en pueblos de la provincia de Buenos Aires (Bolívar, Chivilcoy), un núcleo interesante para rastrear e investigar. Cortázar obtiene el título de Maestro normal en 1932 y el de Profesor normal en Letras en 1935, en la Escuela Normal del Profesorado Mariano Acosta. No obstante su título especializado en Letras, en Chivilcoy no enseña literatura: se desempeña como profesor de Historia, Geografía e Instrucción Cívica. Sobre ese período ver Goloboff (1998: 39-50) y también los testimonios de Cócara (1991) y Ronsino (2017).

forma consistente de comunicación. Hay una frase del libro de Lezcano que lo enlaza al de Pradelli, y que da cuenta de una continuidad de intemperie en las aulas públicas del conurbano a lo largo de las décadas: “Ahí llegaron los libros para hacer su complejo trabajo de salvación silenciosa” (2017: 15). El libro deposita una confianza en la literatura y una convicción en la realización de un trabajo vinculada con la propia experiencia del autor. Su fuerza radica en lo que cuenta, pero también en el cómo.

La docencia como experiencia intelectual

La docencia literaria es un camino que no se realiza de un solo modo. Tiene múltiples variantes que incluyen, además de la propia, tareas intelectuales. En su *Diario* (2001), en un lapso que abarca el periodo 1974-1983, el crítico uruguayo Ángel Rama describe numerosos proyectos críticos y editoriales, viajes, mudanzas, exilios, aprendizajes, diálogos, polémicas y disputas con otros colegas: los avatares de un intelectual en el campo cultural dispuesto a contribuir a la constitución de la literatura latinoamericana. En una entrada del diario correspondiente al 21 de octubre de 1977 hace referencia a la enseñanza de la poesía: “Todo el esfuerzo educativo, aquí, parece dominado por la necesidad de acostumbrarnos a ver con precisión y rigor, al objeto artístico, para no alejarse de él y atenderlo con cuidado, esmero, detalle, sin sustituirlo por sensaciones rápidas, de causa imprecisa y fatalmente subjetivizadas que destruyen la capacidad para entender el arte” (2008: 110). Y agrega:

Varios de mis alumnos padecen con los “desgloses del texto poético” que estamos haciendo (sin abandonar desde hace un mes un poema de Martí) y toda mi lucha es conquistar a algunos para una lectura atenta, cabal, del texto poético. No más. Abrir sus ojos sobre la riqueza y profundidad de la escritura, ayudarlos para que ellos descubran su riqueza y las posibilidades muy grandes que ofrece (2008: 110).

Más allá de la metodología y el cronograma, lo que se observa es un desvelo amoroso por la enseñanza de la poesía, en la que el *nosotros* inclusivo supone una tarea compartida en su dimensión dialéctica y social. Así en otros intelectuales de equivalente fuste, como el dominicano Pedro Henríquez Ureña (ver en este dossier el artículo de Martín Sozzi), las clases son una permanente preocupación, vividas con deseo y agobio simultáneos: “Como siempre las clases me ocupan mucho tiempo (siempre hay nuevas lecturas) y los compromisos contraídos son tantos que no sé cómo llevarlos adelante” (Rama, 2008: 244). En otra entrada del *Diario* describe el modo en que realmente aprende sobre un tema junto a sus alumnos. Con genuina humildad, alguien cuyo saber literario, discursivo, crítico y teórico en el área de la cultura latinoamericana era inconmensurable, destaca un aprendizaje participativo mientras desarrolla sus clases semana a semana. Hace poco apareció un libro que deja entrever, a pesar de las obligaciones múltiples, la tarea docente como constitutiva de la identidad del autor, una tarea, por otra parte, sostenida de manera constante: *La lectura: una vida...* de Daniel Link (2017). Es una autobiografía en la que se narra una vocación lectora desde la infancia (“Yo leía, creo, para escapar de la pobreza y de la tortura de una vida doméstica” (2017: 20). Describe los avatares a lo largo del tiempo de un profesor de literatura que no rehúye a la coyuntura política y cultural. Al contrario, se fascina al inmiscuirse en ella, aun cuando esté presionado por voces de autoridad que no le aconsejaban esa “distracción”. Recorre

febrilmente los distintos proyectos educativos, literarios, periodísticos y editoriales en los que se embarcó. Esas labores se inscriben en una tradición del cuerpo embelesado por la tarea intelectual y la tarea compartida. Se trata de un cuerpo tensionado y escindido, por cierto, pero cuya disposición deseante procura dotar de sentido y hasta de coherencia a la experiencia múltiple. El libro contiene extensas reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria que, desde ya, nunca son ajenas a una más amplia reflexión literaria: “Se enseña a leer la Ley y el Texto. Se enseña a leer por la Ley y por el Texto. Por un lado, se forma ciudadanía, por el otro, se forman públicos: por ejemplo, al enseñar a leer el ‘canon nacional’ (Sarmiento, Martín Fierro, Lugones, Borges, Cortázar, Pizarnik, lo que se quiera), la escuela media delimita un público nacional, una comunidad más o menos homogénea de lectores respecto de la cual intervendrán los escritores a lo largo de la historia. Uno diría, por lo tanto, que para que los escritores puedan intervenir (en una dirección o en otra) lo primero es formar públicos y es la escuela (en todos sus niveles, operando de diferente modo) la responsable de esa formación decisiva sin la cual no habría siquiera la posibilidad de la literatura” (2017: 46-47). Entre otras muchas experiencias, el autor describe un evento pedagógico crucial. Es un acontecimiento que dio frutos valiosos a la hora de reconocer una labor consistente en el marco de una historia de la lectura en nuestro país. Pensar la inclusión y la masividad en el ámbito de la universidad es un ademán de naturaleza política. Narra los inicios de la cátedra de Semiología y Análisis del Discurso del Ciclo Básico Común, ese espacio de formación de ya varias generaciones de profesores que coordinó Elvira Narvaja de Arnoux apenas recomenzada la democracia. Allí destaca que Arnoux había pergeñado un método de formación para los docentes de la cátedra y proponía una pedagogía sobre los signos para aquellos que comenzaban sus estudios universitarios, en ese pasaje decisivo entre la secundaria y la universidad. Al mismo tiempo, dotaba a la práctica pedagógica de un sentido social muy preciso: “Se trataba de preparar alumnos para las carreras universitarias, enseñarles competencias que durante la Dictadura habían sido secuestradas junto con los cuerpos” (2017: 136). Desde esa cátedra de primer año universitario se desarrolló una experiencia de investigación que procuraba un diagnóstico de las habilidades de los estudiantes en el campo de la lectura y la escritura. No solo se proponía desarrollar una lectura crítica en los estudiantes, sino también competencias amplias para la lectura y la escritura de textos de géneros discursivos distintos.³ La lectura de textos fue concebida, entonces, como la posibilidad de reconocer tipos de signos (simbólicos, icónicos, indiciales) en el nuevo escenario político y social que nacía.

Un objeto

Un objeto clásico que se ha constituido en un elemento de articulaciones discursivas, literarias e históricas en el campo de la enseñanza es el manual. En este *dossier* se incluye una reflexión sobre ese artefacto discursivo situado entre la esfera literaria, la industria editorial y un mercado delimitado y, en cierto modo, cautivo (ver el trabajo de María Florencia Capurro y Pabla Diab). El manual no solo organiza fragmentos de saberes y de textos de distinta procedencia, sino que tiene rasgos de producción, de circulación y de consumo particulares. Se inscribe en una tradición

³ Ver al respecto la entrevista “Elvira Narvaja de Arnoux” (Bentivegna, Lauría y Niro 2017).

enciclopedista que preserva un conjunto de textos y de autores consagrados, considerados “ineludibles” por razones valorativas que el manual se encarga de argumentar en términos críticos. Es un tipo de texto que opera, entonces, como memoria textual y que es, al mismo tiempo, un archivo: un sistema enunciativo, o mejor, de *enunciabilidad*, que define el modo de actualidad de los discursos y su eventual transformación (Foucault 2015: 166-73). La organización del manual supone no solo la constitución de un canon, sino el lugar de una trama hermenéutica de disputas simbólicas sobre aquello que resulta legítimo conservar en la cultura escolar. La editorial Eudeba publicó en 2018 un libro referido a ese objeto: *La eficacia literaria. Configuraciones discursivas de literatura nacional de manuales argentinos (1866-1947)*, de Diego Bentivegna. La investigación indaga los indicios de un proceso histórico más amplio: la configuración discursiva de un concepto relativamente estable de literatura nacional y los modos de construcción del canon literario en la escuela secundaria argentina. Los manuales fueron (o son) parte de una máquina letrada cuyo objetivo es el acceso a una literatura en el interior de un saber disciplinar como es el campo de las “letras”. El concepto de literatura nacional que se construye en el ciclo temporal descrito (el de la formación de la Argentina moderna) muestra aspectos que deben ser pensados en estrecho vínculo con el proceso de consolidación del Estado nacional. De allí la noción de una literatura “enseñable” que prefiguraba esos fines. Los manuales, durante un lapso amplio, modelaron un sujeto lector inscripto en la tradición cultural y literaria de una idea hegemónica de lo que se concebía como literatura nacional. Objeto de diatribas y alabanzas, el manual fue considerado durante mucho tiempo un instrumento esencial en el campo pedagógico. De alguna manera, una reflexión sobre ese artefacto textual que articula y redefine vínculos con el pasado, trasciende su objeto –los manuales como dispositivos retóricos de panteones literarios–, y reconoce los vestigios de un acto que a través de esos libros se deja entrever: el acto de enseñar literatura.

Anotación final

La enseñanza de la literatura es un ejercicio múltiple. Supone una tarea intelectual y, como toda labor docente, una experiencia corporal. La enunciación propia y la enunciación ajena se desarrollan en el aula que –sabemos– tiene una fuerte dimensión teatral y algo de laboratorio. La clase es el escenario donde el cuerpo docente se dispone a interactuar con otros y donde la experiencia discursiva implica un presente activo e invoca labores previas (la elaboración de un programa, la elección de determinados textos a expensas de otros, la preparación de consignas). Imagino, como si leyera un cuento de Borges, un instante decisivo, un momento de felicidad lingüística que sella el destino de los docentes de literatura. En esa dimensión imaginaria, la literatura promueve una suerte de deseo estético y una necesidad de compartirlo como expectativa de trabajo. Sin embargo, en su comercio diario con la literatura y la didáctica, ¿qué secretas escrituras se fueron mitigando en el secreto profesor? ¿Qué sombrías rutinas se fueron acrecentando en favor del tedio y el orden paralizantes? ¿Qué pasión artística se convirtió en un vago recuerdo y en el visaje de una sonrisa triste? Sabemos algo, pese a todo. La literatura tiende a poner en cuestión no sólo el *statu quo* de la lengua ordinaria, sino su carácter pragmático y comunicativo. Y sabemos algo más: en ese vertiginoso cuestionamiento radica una fulguración, una esperanza y una fuerza.

CARLOS BATTILANA es autor de *Unos días* (Libros del Sicomoro, 1992); *El fin del verano* (Siesta, 1999); *La demora* (Siesta, 2003); *El lado ciego* (Siesta, 2005); *Materia* (Vox, 2010); *Narración* (Vox, 2013); *Velocidad crucero* (Conejos, 2014); *Un western del frío* (Viajero Insomne, 2015) y *Una mañana boreal* (Club Hem, 2018). Publicó una selección de sus poemas en *Presente Continuo* (Viajera, 2010). Editó las plaquettes *Una historia oscura* (Ediciones del Diego, 1999) y *La hiedra de la constancia* (Color Pastel, 2008). Recientemente apareció *Ramitas. Poesía reunida (1992-2018)* (Caleta Olivia, 2018). Realizó la compilación y el prólogo de crónicas periodísticas de César Vallejo en el volumen *Una experiencia del mundo* (Excursiones, 2016). Publicó el libro de ensayos *El empleo del tiempo. Poesía y contingencia* (El Ojo del Mármol, 2017). En coautoría coordinó y prologó *Genealogías literarias y operaciones críticas en América Latina* (NJ Editor, 2016). Sus poemas han aparecido en diversas antologías argentinas y latinoamericanas. Es autor de ensayos, notas y artículos publicados en volúmenes y revistas especializadas. Ejerció el periodismo cultural en distintos medios. Realizó una tesis de doctorado en la Universidad de Buenos Aires sobre revistas de poesía argentinas. Forma parte del consejo de redacción de la revista *Op. Cit.* Es docente de Literatura Latinoamericana I (UBA) y de Introducción a los Estudios Literarios (UNAHUR).

Bibliografía

- BARTHES, Roland. 2005. “Literatura/enseñanza”. En *El grano de la voz*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- BENTIVEGNA, Diego. 2018. *La eficacia literaria. Configuraciones discursivas de literatura nacional en manuales argentinos (1866-1947)*. Buenos Aires: Eudeba.
- BENTIVEGNA, Diego, Daniela LAURÍA y Mateo NIRO. 2017. “Elvira Narvaña de Arnoux”. *Anuario de Glotopolítica*. N° 1, 71-88.
- BOMBINI, Gustavo. 1989. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- BUCHBINDER, Pablo. 1997. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*. Buenos Aires: Eudeba.
- CÓCARO, Nicolás. 1991. “Testimonio sobre Julio Cortázar”, *La Nación*, 4 de agosto.
- FERNÁNDEZ MORENO, Baldomero. 1941. *Yo, médico. Yo, catedrático*. Buenos Aires: Anaconda.
- _____. 1968. *Vida y desaparición de un médico*. Buenos Aires: Kapelusz.
- FOUCAULT, Michel. 2015. *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- GOLOBOFF, Mario. 1998. *Julio Cortázar. La biografía*. Buenos Aires: Seix Barral.
- LEZCANO, Walter. 2017. *Los actos públicos. Partes de guerra docente en el deep conurbano*. Buenos Aires: Letras del Sur.
- LINK, Daniel. 2017. *La lectura: una vida...* Buenos Aires: Ampersand.
- LUDMER, Josefina. 2015. *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- ORTIZ, Mario. 2016. “La práctica docente y la práctica poética”. En Perearnau, Marcos y Tomás Otero (eds.) *Las clases. Apuntes de enseñanza*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor.
- PÁEZ, Natalia. 2006. “Memorias de una docente argentina en tiempos difíciles”. Entrevista a Ángela Pradelli, *Clarín*, 19 de junio.
- PANESI, Jorge. 2000. “Enrique Pezzoni: profesor de literatura”. En *Críticas*. Buenos Aires: Norma.
- PRADELLI, Ángela. 2006. *Libro de lectura. Crónicas de una docente argentina*. Buenos Aires: Emecé.
- RAMA, Ángel. 2008. *Diario (1974-1983)*. Buenos Aires: El Andariego/Trilce.
- RODRÍGUEZ, Fermín. 2005. “Hay que poner el canon patas para arriba”. Entrevista a Jorge Panesi, *Ñ*, 16 de julio.
- RONCINO, Hernán. 2017. *Notas de campo*. Buenos Aires: Excursiones.