

“EL EQUIPO”: CUENTOS Y PRÁCTICAS ALREDEDOR DE UN MÍTICO SEMINARIO DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA DE LA POSDICTADURA<sup>1</sup>

POR

ANALÍA GERBAUDO  
*Universidad Nacional del Litoral-CONICET*

*En mi recuerdo, en el relato que siempre me he contado  
(puede que no sea verdadero)...*

Claudia Kozak, “Mis seminarios de Josefina”

*Bergson decía que llega un momento en que el recuerdo  
se inserta tan bien en la percepción presente que no  
podría decirse donde termina la percepción, donde  
comienza el recuerdo.*

Ana María Zubieta, Entrega del *Doctorado Honoris  
Causa* a Josefina Ludmer

EXHUMACIONES NECESARIAS

En agosto de 2015 Nora Domínguez, Jorge Panesi y Adriana Rodríguez Pérsico organizan en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) un evento que denominan *A 30 años de los Seminarios Ludmer* y que reúne, entre otros, a profesores y alumnos de los cursos dictados por Josefina Ludmer en esa institución cuando en Argentina apenas terminaba la última dictadura: “¿Qué se lee en

---

<sup>1</sup> Este trabajo se realiza gracias al financiamiento que diversas instituciones han otorgado a los proyectos de investigación en curso que aquí se mencionan: *International Cooperation in the Social Sciences and Humanities: Comparative Socio-Historical Perspectives and Future Possibilities* (European Union Seventh Framework Programme FP7/2007-2013/ Grant Agreement N°319974; dirección de Gisèle Sapiro, 2013-2017); *Fantasías de nano-intervención de los críticos-profesores en la universidad argentina de la posdictadura 1984-1986* (CONICET, Proyecto de Carrera de Investigador Científico); *Las teorías en la formación del profesor en letras en la Argentina de la posdictadura /1984-2003* (UNL, Proyecto grupal bajo mi dirección, 2013-2016); *La resistencia a la teoría en la crítica literaria en Argentina. Algunos episodios desde 1960 hasta la actualidad* (CONICET, Proyecto de Investigación Plurianual; dirección de Miguel Dalmaroni y Judith Podlubne, 2013-2016).

la literatura?” y “Formas narrativas en Roa Bastos”, en 1984; “Problemas del género gauchesco” y “Algunos problemas de Teoría Literaria”, en 1985. Este último, no solo por sus contenidos sino también por la singular conformación del equipo de cátedra y por las posteriores derivas a las que sus prácticas han hecho lugar, ha habilitado su rotulación como el “mítico seminario” y sobre él gira este artículo.

En esta oportunidad no recobro ni las formulaciones de Ludmer ni su conversación diferida con Walter Mignolo, invitado a dictar una clase, sino las que las rodean. Esto obedece a dos razones.

La primera: he analizado el programa y las clases de Ludmer así como también la discrepancia con Mignolo de forma detallada en varios artículos (tal como lo prueban las referencias bibliográficas) en diálogo con trabajos previos (cf. Vitagliano) a los que se suma la reciente exhumación de aquellas performances por Annick Louis. Publicación que difunde un material, hasta ahora, de circulación subterránea.

La segunda: ese carácter subterráneo es el que siguen conservando las clases del “equipo”, es decir, las del grupo de jóvenes que se habían formado furtivamente con Ludmer durante los años del terrorismo de Estado y que la acompañaron en aquella prolífica intervención pública en la universidad de los primeros años de la “posdictadura”.<sup>2</sup> Son, en definitiva, las clases de Alan Pauls, Ana María Amar Sánchez, Ana María Zubieta, Nora Domínguez, Gabriela Nouzeilles, Mónica Tamborenea, Adriana Rodríguez Pérsico, Claudia Kozak, Matilde Sánchez y Jorge Panesi las que recupera este trabajo que pretende no solo contribuir a su exhumación parcial (son pequeños pasajes los que se rescatan junto a su descripción desde el hilo de lectura elegido) sino también reponer al menos algunas de las fantasías de intervención que las motivaron.

Para ello se trabaja en dos planos: el de los cuentos y el de las prácticas.

Tomo la categoría “cuentos de guerra” acuñada por Rossana Nofal en sus investigaciones sobre textos en zona de borde entre el testimonio y la literatura (véase *La escritura*, “Literatura”) y realizo un desplazamiento metodológico a los efectos de adecuarla a las que enmarcan este trabajo. Si bien la noción se ha empleado fundamentalmente para caracterizar novelas que ficcionalizan la lucha armada en la Argentina de los años setenta,<sup>3</sup> me apropio del concepto de “cuento” para leer los relatos introducidos tanto en entrevistas, encuestas, consultas, homenajes como en libros, artículos, tesis (en las presentaciones, los epílogos y los exergos suelen insertarse estas narraciones). “Cuentos” entendidos como “trazados narrativos” (Laclau 12) encarnados por un “actor” (Derrida “Lettres” 74) que monta un “personaje” (74). Trazados narrativos respecto de la “propia vida” (Laclau 11) vuelta texto.

<sup>2</sup> Para el alcance de esta controversial denominación (sus momentos, su muy relativo “fin”, etc.), ver Antelo; Gerbaudo, “Sobre la dicha”, *Políticas* (en este último texto se explicita el sentido del término “exhumación” inspirado en “Biodegradables” de Jacques Derrida), “¿Cómo (no) hablar?”; Schwarzböck.

<sup>3</sup> Véase Nofal, “La guardarropía”, Daona.

Analizar estos relatos en términos de “cuentos” con sus estereotipos, sus autofiguras (heroicas, condescendientes, culposas, implacables, megalómanas, etc.) es productivo por varias razones: por un lado, porque evita (con)fundirlos con fuentes que prueben, solo con su enunciación, la “verdad” de lo enunciado; por el otro, porque permite detectar articulaciones, desarticulaciones, agregados, solapamientos, insistencias, etc., respecto de las prácticas a las que aluden. Luego, para quien rastrea “fantasías de nano-intervención” abrigadas por los críticos que enseñaron Literatura argentina y Teoría literaria en la universidad pública de la posdictadura (tal como vengo haciendo desde 2010), este concepto es heurísticamente fértil porque habilita, además, la lectura de los materiales desde la compleja y rica metodología de los estudios de memoria a la luz de las evaluaciones de tipo metodológico y epistemológico aportadas por esta línea desde el campo<sup>4</sup> literario en Argentina (Nofal “Apertura”, Daona). Finalmente, esta diferenciación de las fuentes documentales (por ejemplo, programas de cátedra, clases transcritas, libros, artículos, etc.) y las reconstrucciones narrativas leídas en términos de “cuentos” (alojadas también en pasajes de libros, tesis, clases transcritas, etc., pero principalmente en entrevistas, consultas y encuestas) afina el tratamiento del conjunto de los materiales dado que explota tanto lo que los documentos exhumados revelan en términos de operaciones de los “agentes” (Bourdieu *Choses, Méditations*) como lo que los cuentos aportan en términos de “fantasías” sobre esas intervenciones (más allá de las que se desprenden de las operaciones efectivamente realizadas). Dicho rápidamente a través de un ejemplo: una distinción entre cómo se intervino sobre contenidos, importaciones, apropiaciones, etc., y los cuentos que se cuentan retrospectivamente tanto respecto de motivaciones y deseos que llevaron a tomar esas decisiones como respecto de las decisiones mismas.<sup>5</sup>

## LAS PRÁCTICAS

Es oportuno destacar que Ludmer hace girar su seminario sobre un eje, su concepto “modos de leer”, y sobre tres grandes núcleos teóricos que funcionan como contenidos organizadores de las unidades: “teorías de la especificidad”, “teorías de la interpretación” y “teorías de las prácticas literarias” (Programa “Algunos” 1). Del

<sup>4</sup> El concepto de “campo” con la consiguiente delimitación en “subcampos” sigue los planteos de Pierre Bourdieu dado que permiten dar cuenta de las relaciones de fuerza que los configuran, de su estructura (esquema siempre fluctuante de las posiciones dominantes y dominadas) y de los vínculos con otros campos (económico, político, religioso, etc.) que determinan su carácter “relativamente autónomo” mientras interrogan su recorte nacional (véase Bourdieu “Séminaires”, “Le champ”, “Effet”, *Les règles, Science*; Sapiro).

<sup>5</sup> Preciso el sentido de los conceptos “cuento”, “fantasía de (nano)intervención” y “resistencia” en un texto disponible online en acceso abierto (Gerbaudo, “Derivas”).

conjunto de veintisiete clases, diez están a cargo del “equipo”. Es decir, más de un tercio del seminario aún no se ha escudriñado.

Para completar esta tarea se sigue la secuencia de las presentaciones, si bien el hilo conductor del análisis no exige la descripción completa de cada una de ellas sino la detención en los episodios contrahegemónicos:<sup>6</sup> se focaliza en los puntos de las clases que contravienen el modo entonces expandido de leer la literatura en relación con la teoría literaria, con la crítica y con la enseñanza (Sarlo, Schwartzman et al., Caisso y Rosa).

Subrayemos, para empezar, que este seminario saca a la luz lecturas y discusiones sostenidas clandestinamente durante “los años de plomo”<sup>7</sup> en la llamada “universidad paralela” o de “las catacumbas”: lo que se expone entonces resulta sorprendente más allá de su hiperactualización y de su novedad. Lo que se expone interroga maneras expandidas de pensar la lectura, la escritura y la enseñanza de la literatura fuertemente enquistadas en las instituciones durante las dos últimas dictaduras: decir que dominaba la estilística, el estructuralismo y la hermenéutica sería reductor ya que en verdad lo que se incrustó hasta bien entrado el siglo XXI fue una versión enjuagada de estas teorías. Una versión anodina atravesada por una falsa asepsia, por una moral inmanentista y por reusos triviales entre los que sobresale el linguisticismo deteccionista.<sup>8</sup>

Si se lee desde este hilo la clase número 8 a cargo de Ana María Amar Sánchez se podrá descubrir una puesta que desestima el aplicacionismo y el deteccionismo<sup>9</sup> reinantes entonces en los “análisis literarios”: obstáculos epistemológicos (Bachelard) resistentes diagnosticados ya durante la dictadura anterior por Beatriz Sarlo en un artículo para la revista *Los libros* (un texto cuyas severas hipótesis y perspectiva metodológica esbozan una línea de investigación que muchos seguimos cuarenta años más tarde). Si alguien contrastara superficialmente esta caracterización de la clase de Amar Sánchez con su título, “Modelos de análisis literario aplicados al cuento ‘El cautivo’ de Borges”, podría pensar que incurro en una contradicción. Sin embargo, a pesar de lo que pareciera prometer, la clase pone en cuestión la productividad de los modelos convertidos en “recetas”: “el modelo tiene por objeto producir conocimiento, elaborar hipótesis sobre el campo en el que se aplica” (8: 2),<sup>10</sup> señala propedéuticamente Amar Sánchez. E

<sup>6</sup> Cuando hablo de “hegemonía” lo hago en el sentido no totalizador impulsado por Raymond Williams.

<sup>7</sup> La des-institucionalización de determinados temas propios de ciertos subcampos de la investigación literaria y la internacionalización forzada de quienes los promovían (Funes, “Teoría”, “Medievalismo”; Gerbaudo “Literary”) se refuerzan con “el retiro del debate público y de la discusión sobre la *actualidad* a que la crítica fue obligada por la dictadura” (Dalmaroni, “La moda” 39).

<sup>8</sup> Véase Panesi “La caja”.

<sup>9</sup> Estos obstáculos epistemológicos (y también los ideológicos) se trasladan luego a los diferentes niveles educativos (preciso la definición de estos conceptos en “Algunas”).

<sup>10</sup> Codifico de este modo las citas de clases: (*número de la clase*: página de la versión desgrabada y transcripta).

inmediatamente distingue el plano de la formulación teórica del de sus diluidos usos aplicacionistas: “en literatura no siempre fue así: el modelo, en la mayor parte de los casos, terminó siendo una receta que se aplica: más que producir conocimiento, una nueva hipótesis, termina siendo algo que cierra la teoría” (2). Usos deshilachados desprendidos de “una perspectiva no problemática de la literatura” que “ayuda a evitar la dificultad de empezar a analizar el texto” (3): observación inquietante que problematiza el término “análisis” mientras promueve un estado de alerta intransigente respecto de la formación teórica requerida para poder decidir desde dónde leer. Un estado de alerta instalado a partir de tres preguntas de compleja resolución dado el tiempo que demanda adquirir los saberes necesarios para responderlas: “ustedes deben preguntarse siempre de dónde viene un modelo, qué concepción de la literatura tiene; la segunda pregunta sería qué es lo que me muestra el modelo; y la tercera, qué tapa” (4). Esta clase de Amar Sánchez discute el modo hegemónico de “leer” instalado en la universidad pública luego de las renunciadas masivas que siguieron a la violación de la autonomía universitaria durante la dictadura de Onganía y la tristemente conocida “noche de los bastones largos”.

Lo contrahegemónico en la próxima clase de un integrante del “equipo” se define no solo por la introducción en la enseñanza oficial del “formalismo ruso”,<sup>11</sup> leído

<sup>11</sup> Es necesario distinguir los equipos de cátedra que van a renovar la enseñanza de la literatura en la Argentina y que irrumpen de forma continua en la escena pública en 1984 (hago referencia a Beatriz Sarlo, Enrique Pezzoni, David Viñas, Nicolás Rosa, Josefina Ludmer, Susana Zanetti, María Teresa Gramuglio, etc. –véase Gerbaudo, *Políticas*–) de los profesores que continúan en la UBA desde coyunturas anteriores. Entre estos últimos cabe citar a Delfin Garasa que en 1984 firma un programa para la Cátedra A de “Introducción a la literatura” que incluye al “formalismo” como contenido pero desde una configuración didáctica que aniquila no solo su potencia para la lectura crítica sino la compleja trama en la que esta teoría se produce y luego, se difunde, así como los intrincados derroteros de sus autores. El contenido aparece en la última unidad dedicada a los “distintos enfoques de la obra literaria” (“a. crítica tradicional [impresionista, determinista, textual]; b. crítica histórico-sociológica; c. crítica biográfico-psicológica; d. crítica arquetípica, mítica y simbólica; e. crítica estilística; f) crítica formalista; g) crítica estructuralista”) (1). Llama la atención esta impostación luego de haber desarrollado tres unidades dedicadas a diferentes géneros y con diferentes textos de “aplicación” práctica: la primera es sobre “el género dramático”; la segunda sobre “el género lírico” y la tercera sobre “el género narrativo”. Es llamativo que los “enfoques” se presenten al final, como si fuera posible leer lo anterior desde algún lugar aséptico, ajeno a toda toma de posición o punto de vista. Como ya bien lo advertía Ferdinand De Saussure por 1916, “lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea el objeto” (49); en este sentido, Garasa realiza un planteo pre-saussureano, además de aplicacionista ya que pareciera dar por sentado que hay algún modo neutro de dar cuenta de los objetos independientemente de cualquier asunción. Por otro lado si se observa la “bibliografía general” seleccionada para cada unidad, se encuentran manuales de divulgación de factura preferentemente local sin envíos a textos de referencia para ninguna de las perspectivas teóricas aludidas en la unidad cuatro. Es contra esta falsa asepsia, contra este deteccionismo vacío y maquínico que hace de la “lectura” una rutina previsible que batallan los profesores que a partir de 1984 son responsables de la renovación crítica, literaria y didáctica en Argentina: entre ellos, Ludmer y su equipo.

clandestinamente en los grupos de las catacumbas (como se infiere de los “cuentos” que se recogen en el apartado siguiente), sino por los particulares énfasis de la transposición: Ana María Zubieta parte de un rasgo que posteriormente se transformará en el más conocido del movimiento, es decir, la configuración de una “teoría de la especificidad literaria” entendida como el esfuerzo por precisar “aquello que diferencia a la literatura de los demás productos culturales” (II: 1). Pero inmediatamente subraya un aspecto nodal para entender cómo juegan las teorías en la lectura y en la enseñanza (un tipo de relación que este seminario recalca machaconamente a los efectos de contrarrestar no solo el muy expandido detecciónismo sino también una representación estereotipada de las teorías entendidas como una suerte de desvaídas abstracciones al margen de todo uso social y de toda motivación subjetiva): “es una teoría que acompaña la práctica literaria: ese sería su segundo rasgo” (1), desliza. Zubieta le confiere tanto peso en sus planteos didácticos a la cuestión de la literariedad (aspecto sobre el que la vulgata posteriormente se centrará) como al vínculo entre las formulaciones de los formalistas con el futurismo: su clase describe las tensiones socioculturales y políticas a las que el movimiento responde poniendo en evidencia la relación entre la producción literaria y artística y la inspiración teórica. Una insistencia que, a partir de un caso concreto, deteriora la visión entonces expandida respecto de las teorías y de su emergencia.

Por otro lado el biografismo, el psicologismo y el causalismo sociohistórico son presentados como “una especie de idealismo del objeto”, una “hechología positivista” contra la que los formalistas rusos batallaban en su tiempo así como ellos (“el equipo”) lo hacen en la universidad argentina de entonces: la crítica a estos determinismos y a su pregnancia en “las guías de trabajo de la escuela secundaria” (3) son una constante del conjunto de las clases dominadas a su vez por un léxico combatiente. Por ejemplo, hacer foco en el potente concepto de Roman Jakobson de “dominante” (potencia proporcional a la lectura de las funciones del lenguaje que promueve, desconstruyendo taxonomías textuales monológicas y falsamente estabilizadas) y en el modo en que los formalistas pensaban el “cambio” y la “evolución literaria”, contribuye a destartalar una concepción simplificada de la historia de los movimientos estéticos entonces extendida: “La evolución literaria no es lineal. Esto es algo que ustedes están acostumbrados a ver en los manuales de literatura” (9), aclara. Zubieta precisa qué derivas tiene para la crítica y para la enseñanza leer la historia literaria a la usanza formalista: “algo desvalorizado, considerado subsidiario, puede pasar a ocupar el primer plano” (9), advierte. Un cambio de posición que, por otro lado, moviliza el sentido político del concepto de “sistema”: “No hay una convivencia pacífica, hay una lucha por ocupar ese primer plano, hay un combate” (9). Es importante destacar, dados los usos escolarizados dominantes de esta teoría, la insistencia de Zubieta sobre los conceptos de “dominante” y de “sistema” como una “salida de lo inmanente” (10).

Esta clase se encadena lógicamente con la que sigue, a cargo de Nora Domínguez y centrada en “El enfoque institucionalista de la literatura”. En este caso

lo contrahegemónico pasa no solo por el tratamiento didáctico sino también por el contenido a enseñar, eclipsado durante el terrorismo de Estado por una insulsa visión de la literatura como mera sumatoria de figuras inocuas: “la literatura para todas estas corrientes [institucionalistas] ya no podrá definirse por sus cualidades intrínsecas o específicas que la diferencian de otros discursos”, enfatiza Domínguez mientras abre su presentación. Y continúa: “la literatura será lo que alguna clase social o alguna institución llame y decida usar como literatura” (12: 1). Su intervención desnaturaliza un modo expandido de leer y de fijar definiciones y cánones que suscitan una visión estática del objeto: “no vamos a definir [a la literatura] en términos de valores absolutos sino que las valoraciones van a depender de factores y convenciones cambiantes, históricos, sociales y culturales” (1). Su recorrido se centra en dos nombres: Jan Mukarovsky y Pierre Bourdieu. Del primero desarrolla en especial los conceptos de “función”, “norma” y “valor”; del segundo, los de “campo intelectual”, “autonomía relativa” y “agente”. Conceptos cuya importancia para el análisis de las prácticas de enseñanza es crucial dado que visualizan los muy disímiles factores que se ponen en juego en la institucionalización de la literatura en un arco que va de la crítica a la enseñanza: Domínguez acerca los conceptos necesarios para solicitar los criterios que orientan las decisiones críticas (construcción de corpus, categorías y “modos de leer”) y didácticas (desde los contenidos a la bibliografía pasando por las actividades) así como los lugares desde donde se propicia la legitimidad social sobre esos criterios. Una introducción que pedagógicamente acompaña con una estratégica “serie de preguntas a las que abre el ‘enfoque institucionalista’”: “¿Qué clase de valor es aceptado como legítimo? ¿Para qué grupos? ¿Qué factores determinan que se valore esto y no lo otro? ¿Para qué instituciones? ¿Para el conjunto de la institución o dentro de una misma institución hay sectores en pugna?” (18).

Por otro lado, también de modo muy propedéutico y afinado, precisa problemas para investigaciones aún por venir. Así exhorta a interrogar “cómo se arman los catálogos de las bibliotecas públicas, cómo se arman determinadas colecciones, cómo las editoriales arman antologías (una forma de legitimar autores o géneros)” (18). Más adelante retoma este listado y agrega otras preguntas: “habría que ver cuáles son los principios institucionales, si varían, cómo varían y de acuerdo a qué parámetros” (20).

La siguiente clase a cargo de un integrante del “equipo” la dicta Gabriela Nouzeilles y es legible en serie con las que a continuación desarrollan Jorge Panesi y Mónica Tamborenea: Nouzeilles realiza una “Introducción a las teorías de la interpretación” que Panesi lee desde un perfil ya entonces desconstruccionista mientras Tamborenea se centra sobre “los anti-interpretativos”.

Lo contrahegemónico en la clase de Nouzeilles pasa por su tenaz insistencia sobre dos preguntas: “¿cómo se significa en literatura?” y “¿qué se significa en literatura?” (17: 1). Puntillosamente recorre diferentes respuestas a estas preguntas según se parta

de una posición de defensa de la especificidad literaria o de su rechazo. Un recorrido que, a partir de un gesto recursivo, problematiza estas preguntas y reactualiza su sentido para las prácticas críticas y de enseñanza: “¿qué es lo que está en discusión en esta oposición?” (3). Nouzeilles identifica en este binomio “una discusión acerca del tipo de interpretación con la que se va a trabajar” (4). Una discusión que supone interrogar “cuál es el trabajo, el tipo de operación y la función de la crítica o de la teoría” (3) en la lectura de la literatura y en su enseñanza.

En la clase que lleva por título “Teorías de la interpretación, el texto, el sentido, Iser y Jauss”, Panesi retoma este problema desde un desconstruccionismo alertado respecto de las deudas de Jacques Derrida con Walter Benjamin. Si bien repasa las teorías de la recepción (línea teórica que describe creativamente sugiriendo diferentes conjeturas críticas) su momento más álgido se da al objetar cierta lectura cristalizada de la hermenéutica que se había institucionalizado en la Universidad de Buenos Aires por aquellos años. Panesi despliega una irónica caracterización que estuvo a punto de llevarlo a tribunales. Por más que el pasaje sea extenso, vale la pena transcribirlo ya que, más allá de la imposibilidad de traer “el grano” de su voz, revela hasta qué punto era difícil discutir en un ambiente que se había acostumbrado al repliegue endogámico blindado por el autoritarismo. Se verá que sutilmente Panesi desliza esta cuestión mientras desmonta uno de los empobrecidos usos locales de la teoría a la que alude (véase Estrín y Blanco):

Quiero adelantar [...] que a esta posición le llamaría hermenáutica porque es una hermenéutica que navega en las procelosas aguas del ser latinoamericano o nacional. No le dedicaría tiempo si no hubiese sido la única teoría oficial (oficial con gorra) que ha tenido la Facultad de Filosofía y Letras en estos últimos años.

Debido a este motivo hay que dedicarle algunos párrafitos. Porque no se trata evidentemente de una teoría sino de un objeto kitsch que ha prendido maravillosamente en congresos de especialistas y en esta Facultad de Filosofía y Letras.

El campo de la hermenáutica está dirigido por una serie de pitonisas puesto que siempre se trata de que el ser latinoamericano o el ser nacional se embeba en los rayos milagrosos del Verbo Divino. Leeré algunas de las apreciaciones de una de estas pitonisas: “Esto es en suma la hermenéutica: una actitud del espíritu”. “El único sentido posible es Dios y hay que intuirlo”, dice, “dentro de la totalidad de sentido, como el único posible dador de sentido”.

Si uno piensa que estas frases fueron dichas más o menos en el 80 o en el 81 y que la revista faro de esta tendencia hermenáutica sacó su primer número en 1975, es evidente el registro de afinidad que este tipo de ideología occidental y cristiana tiene en el contexto en el que fue proferida. (18: 2)

Esta severa embestida contra el sentido como “plenitud” más que como “resto” y “diseminación” (17) es retomada por Mónica Tamborenea. De entrada ratifica la



terminante relación entre objeto y posición: “la clase de ayer estuvo dedicada a lo que Jorge Panesi llamó ‘los optimistas del sentido’; hoy yo la voy a dedicar a los que podríamos llamar ‘los pesimistas del sentido’, es decir, los anti-interpretativos” (19: 1). Sutil y precavido bucle que didácticamente, aunque con tono imperioso, desliza la inevitable imbricación entre objeto y punto de vista ya que, más allá del contenido declarado, la clase de Panesi traduce su distancia crítica respecto de los entusiasmos hermenéuticos.

Hay un primer punto dislocador en la clase de Tamborenea que pasa por el contenido y que refuerza las desconfianzas hermenéuticas deslizadas por Panesi: “el erotismo del arte” promovido por *Contra la interpretación* de Susan Sontag, la muy lacaniana manera de definir a los lectores y a la lectura en *El placer del texto* de Roland Barthes y el desmontaje de las lógicas binarias y las genealogías en *Mil mesetas* de Gilles Deleuze y Félix Guattari, son posiciones apenas emergentes en el campo literario tal como se configuraba por aquellos años en Argentina. Sobre estas perspectivas, entonces marginales, diagrama sus desafiantes rodeos. Por otro lado, como Domínguez con Bourdieu, Tamborenea recurre a textos no traducidos aún de Deleuze y Guattari: marca contundente de la fiebre por la actualización a pesar de la hostilidad y de la precariedad del contexto.<sup>12</sup>

Pero también hay un segundo punto que, tal como había acontecido con la presentación de Panesi, embarga a la puesta en escena: Tamborenea lee su propia clase desde las teorías que enseña y que, evidentemente, suscribe. “Dije ‘clase’. Y al decir ‘clase’ digo ‘sistema’, ‘estructura’, ‘ley’, ‘institución’. Una clase no es más que un territorio, un lugar de sentido, una detención. En definitiva: un sometimiento del deseo” (1): controversial afirmación enunciada justamente durante los primeros años en que se tiene la posibilidad de volver a dictar clases sobre estos temas y desde estas posiciones en la universidad pública. Un polémico giro recursivo al que agrega otro, sobre el final, cuando pone en serie su presentación con la de Panesi y la de Nouzeilles mientras interpela al estudiante, mientras lo convoca a lo que en términos de Derrida podríamos rotular como “decisión responsable” (es decir, aquella que se toma cuando se está ante una encrucijada): “Ustedes tienen un panorama. Pueden elegir” (19), advierte mientras subraya que el eje de la cátedra está puesto en ayudar a “replantear cierta manera de interpretar (cómo vamos a interpretar); la importancia de aprender a leer desde otro lado” (19). Un “otro lado” que se quiere contrahegemónico, por fuera de los mandatos, por fuera de toda ley (incluso la que ese mismo seminario propugna).

<sup>12</sup> Trabajamos en detalle sobre esta cuestión en un texto disponible online que da cuenta de la censura, especialmente en ciertas líneas del subcampo de los estudios literarios, hasta una década después de la restitución democrática (véase Gerbaudo, *La institucionalización* 16): esta constituye una de las razones que, junto a otras, habilitan la expansión de la posdictadura hasta 2003. Un fin relativo y poroso, abierto a retrocesos en los planos político, económico, educativo, científico, cultural, etc.

Entre las clases del “equipo” hay otra serie: la que vuelve sobre “la teoría de las prácticas literarias”, tal como lo anticipa Adriana Rodríguez Pérsico al inicio de la suya (22: 1). Una serie formada por su exposición sobre “El realismo”, por la de Alan Pauls sobre “Vanguardia” y por la de Claudia Kozak sobre “Posmodernismo”.

Rodríguez Pérsico rebate prejuicios y equívocos alrededor de las teorías al atender a la literatura en la que se inspiran mientras distingue aquellas que surgen de obras contemporáneas de otras motivadas en textos más alejados en el tiempo. Una distinción entre Walter Benjamin, lector del surrealismo, por un lado, y Georgy Lukács, lector de Balzac y Tolstoi, o Mijail Bajtin, lector de Dostoievski, por el otro. Este recorrido resalta la relación indeclinable entre las producciones literaria y teórica: postura a partir de la que introduce las “discusiones sobre el realismo” (2) minuciosamente situadas en sus coordenadas temporales y espaciales.

Su clase, centrada en una selección de textos de Lukács, Brecht y Adorno, más allá del desarrollo del contenido, plantea interrogantes que envían a las otras de la serie, al conjunto de la materia y al campo en general. De esas preguntas, retomo dos. La primera incurre en el tan actual debate sobre la autonomía: “alrededor del realismo gira siempre la cuestión de la eficacia política de la literatura” (2). Una cuestión que, llevada al contexto de irrupción de estas teorías, volvía sobre la inquietud por “la inserción de las prácticas literarias en relación con las prácticas revolucionarias” (2). En esa línea adelanta: “esto va a llevar a otro problema (al que se va a referir Alan) que es el de la autonomía o la no autonomía de la literatura” (2).

Se observará, en segundo lugar, la recurrencia de la palabra “práctica” para hablar de la producción literaria, teórica, crítica como de la enseñanza. Un martilleo de inusitada repercusión en el campo desencadenada desde esta tenaz vuelta sobre una posición que se esboza como interrogante, es decir, a prevenida distancia de los monologismos y/o de la prescripción: “¿Cuál es el lugar del escritor?: ¿un mediador?, ¿un productor?, ¿un didacta?” (2).

Esta misma insistencia está en el centro de la clase de Pauls cuyo título escueto, “Vanguardia”, no permite anticipar su denso contenido en términos de hipótesis y su recursividad respecto del conjunto del seminario: Pauls conecta minuciosamente los programas de las vanguardias más importantes del siglo XX con sus teorizaciones y con la pregunta central de la cátedra. La inquietante pregunta por los “modos de leer” y la solicitud de la “autonomía” de la literatura y del arte en general se deslizan desde una confianza en el poder de la teoría para batallar contra las inercias institucionales, los cercenamientos ideológicos y morales o, dicho de otro modo, contra los obstáculos epistemológicos e ideológicos: los “modos de leer” son históricos. Aunque tal vez desde la escuela primaria les hayan inculcado uno solo, nosotros apostamos a los cambios. A descongelarlos. A que se lea de otro modo. Y a lo mejor, a que se produzca también un cambio en la literatura” (26: 4), revela Ludmer en la penúltima clase de la materia.

Lo dislocador de la clase de Pauls pasa por dos planos. En primer lugar, por la crítica despiadada al tratamiento “académico” de la vanguardia cuyo emblema es el libro *Teoría de la vanguardia* de Renato Poggioli y cuya institucionalización en Argentina sitúa allí mismo, en el hasta hace poco excluyente sitio desde el que habla: “Ustedes tanto como yo, en esta facultad, habrán padecido este método historiográfico que consiste siempre sistemáticamente en buscar estas oposiciones constantes, transhistóricas, entre convención y originalidad, tradición y experimentalidad” (23: 3).

Luego de un rápido repaso por las teorías sociológicas sobre el tema se detiene en *Teoría de la vanguardia* de Peter Bürger para pasar a otro plano: a través de Adorno, Benjamin, Brecht, Arvatov, Mukarovsky y los formalistas rusos, interroga la relación entre arte y política a partir de la redefinición del concepto de “vanguardia” y, junto a ello, recorre los “modos de leer” y la posición sobre la autonomía del arte supuestos en cada caso. Una operación compleja resuelta con claridad didáctica no exenta de sofisticación: a la idea de “totalidad orgánica” y de “obra” lukacsiana, opone el “artefacto”, las “constelaciones”, el “montaje”, la “política del uso” y de la “refuncionalización”. Actuaciones de un “programa de desautonomización” que encuentra en las vanguardias artísticas tanto como en su teorización. Su clase, nutrida de cuantiosos ejemplos que traen el cine de Eisenstein, los collages y los cadáveres exquisitos surrealistas, el urinario de Duchamp, la “cita” anudada al plagio en Brecht, etc., muestra a través de “prácticas” puntuales la crítica de las vanguardias al arte burgués (a su figuración como “esfera” separada del resto con su pretendido estatus diferencial, a su concepto de “genio” o creador “individual”) y su intento de “reintegrar[lo] a la práctica social”: “lo que la vanguardia ataca es, por un lado, el estatuto del arte en la sociedad burguesa y, por otro lado, la institución que organiza ese estatuto, esa autonomía” (8). Y agrega: “lo que propone es la desautonomización del arte” (8).

Polémica afirmación que desestima “modos de leer” encarnados por la crítica y por las instituciones en general (entre las que incluye las educativas): su brechtiana distancia respecto de los “modos de producción de la gloria entendida como valor, como modo de leer” (8) incluye no solo a la crítica sino también a la gestión editorial y a la enseñanza. Pauls remarca cómo las vanguardias artísticas y sus teorías cuestionan “aparatos institucionales, de producción y de distribución, relaciones sociales, estructuras económicas, estrategias de interpretación y de lectura que se postulan como universales” (16). Teorías que hacen visible “el carácter contradictorio, lacunario de lo real” (14). Desde esta poco conciliatoria posición vuelve al Benjamin de los *Pasajes* y a Adorno mientras promueve un movimiento que incluye sus trabajos por-venir y los del colectivo al que interpela: “¿cuál puede ser hoy la suerte de una práctica de vanguardia en la Argentina? Es un trabajo por hacer. Es algo que podríamos tratar de hacer nosotros” (17).

Sobre este “programa de desautonomización” del arte que Pauls lee en la vanguardia vuelve Ludmer treinta años más tarde: su controversial formulación sobre

la posautonomía era ya entonces puesta en discusión tanto con los grupos de las catacumbas como con los alumnos de aquel seminario. Sobre el final de la clase de Pauls su acotación muestra hasta qué punto las ideas nodales de ese discutido texto de 2010 se pergeñaban ya en aquella endeble coyuntura y como residuo de las prácticas de resistencia durante el terrorismo de Estado (su libro sobre la gauchesca, publicado tres años más tarde pero escrito durante la dictadura y chequeado en los seminarios del 85 [Clases “Algunos”, Programa “Problemas”], también despunta estas conjeturas): “acá el arte no es autónomo. La dictadura pudo intervenir en el arte. El arte no tiene la misma autonomía que tiene en otros países democráticos y desarrollados” (23: 18), asevera Ludmer. Treinta años más tarde será la “venta de lengua” ejercida por la literatura que se adapta y que adopta un español neutro que la torna fácilmente traducible la que suscite su conjetura sobre su condición posautónoma (cf. Ludmer *Aquí*, Consulta).

“Posmodernismo y una lectura posmodernista de la obra de Manuel Puig”, la clase de Claudia Kozak a la que Pauls había enviado al anticipar que el posmodernismo puede leerse como el “fin de las vanguardias” (Pauls 23: 18), se destaca por su doble insistencia: no solo introduce una teoría entonces reciente (cabe señalar la temprana transposición de *La condición posmoderna* de Jean-François Lyotard) sino también un modo singular de leer a un autor que empezaba a consolidar su lugar en el campo literario.

Kozak vuelve, como el conjunto de las clases de la serie, sobre la relación entre producción teórica y prácticas culturales mientras revisa el lazo entre autonomía y posautonomía. Si *La condición posmoderna* es un “análisis de las condiciones del saber en las sociedades posindustriales”, Kozak problematiza cómo realizar una lectura posmodernista desde Argentina a través de dos preguntas: la primera solicita el carácter autónomo del arte argentino; la segunda suspende la posibilidad de describir nuestra sociedad como “posindustrial” (24: 2).

Con estos reparos recorre el corpus ayudada por una decantada articulación de lecturas teóricas y críticas de flamante hechura entre las que sobresalen “En las ruinas del museo” (Krimpt), “Posmodernismo y sociedad de consumo” (Jameson) y “El objeto de la poscrítica” (Ulmer). Una constelación que deja escuchar el eco de Derrida, Deleuze y Benjamin releídos desde las claves del debate que el posmodernismo arrastra. Desde esta fusión poco ortodoxa y de extrema novedad, Kozak hipotetiza sobre Puig. Sus convincentes argumentaciones muestran un singular “modo de leer” que articula con solidez e inventiva filosofía y literatura: “Toda la narrativa de Puig procede por residualidad, por la apropiación de fragmentos del conjunto social. Fragmentos de prácticas como el cine, la radio, la misma literatura. Fragmentos que constituyen residuos de otros medios que van integrándose en su narrativa” (17). Para Kozak “la problematización de categorías que puede rastrearse en la obra de Puig” supone una posición sobre “la muerte de la originalidad, la muerte del sujeto” (22): deslumbrante tesis nutrida de la conjunción de lecturas que cautamente fue introduciendo.

Finalmente la última clase del “equipo” está a cargo de Matilde Sánchez. En su caso la posición contrahegemónica se recorta desde el plano del contenido: Sánchez describe las “Concepciones literarias en los medios”. Su trabajo, entonces inaudito y necesario (era imperioso pronunciarse sobre las operaciones de control realizadas desde los medios, también sobre el arte y la literatura, después de tantos años de obligado silencio, censura y auto-censura), hace foco en los cuatro diarios “más importantes del país” en los que rastrea “qué es la literatura para ellos, qué debe ser la crítica literaria y, a partir de esto, qué autores proponen y qué modelos de intelectual” (25: 1). Incisivas preguntas atravesadas por otra perspectiva dislocadora: el uso de las derivas metodológicas de *El orden del discurso* de Michel Foucault para ordenar el análisis que apunta a una lectura crítica de la organización del “consumo cultural” (3). Un análisis que Sánchez incentiva a trasladar a otros territorios (la universidad, la escuela, etc.), a pesar de las entonces frágiles garantías ofrecidas por la flamante democracia. Un análisis que pone en el centro de una lectura institucional lo desplazado durante el terrorismo de Estado, es decir, los factores ideológicos, políticos, de mercado, etc.: “Al igual que la academia, la escuela y otras instituciones, el periodismo es uno de los pilares de la institución literaria” (2). Sus sentenciosas aseveraciones vuelven sobre el poder “consagratorio” de los medios: “la prensa dice lo que está bien y lo que está mal, lo que es arte y lo que es arte menor. Clasifica y por cuanto consagra, y por cuanto difunde, también entroniza y defenestra” (2). Su presentación insiste en la necesidad indeclinable de descubrir “por qué ideologías y por qué concepciones está manejado cada suplemento” de modo de “tener una actitud crítica frente a eso”: la “crítica periodística” pretende “organizar el consumo cultural: dice qué cosas hay que leer, qué cosas conviene leer y por qué. Funda una doctrina de la lectura: dice cómo hay que leer y se propone como crítica ejemplar” (3). Su consistente descripción del corpus se orienta a desnudar estas operaciones.

## LOS CUENTOS

Sobre el derrotero de estas clases he trabajado en otros lugares (véase “Construirse”, *Políticas*) a los que remito para centrarme en esta oportunidad exclusivamente en ciertos cuentos: los que cuentan los que acompañaron a Ludmer en el armado de aquel seminario, de aquella muy calibrada puesta en escena que, a la luz de relatos y prácticas, es decir, de narraciones, programas y clases, puede leerse como uno de los proyectos colectivos pedagógicos más prolíficos y compactos llevados adelante por un enorme equipo de cátedra en la universidad pública durante los primeros años de la posdictadura argentina. Particularidad que, lejos del azar, es el fruto de la decantación de un exigente y denodado trabajo de años, labrado en la clandestinidad: en el prólogo a las clases dictadas por Ludmer en el marco de esta performance grupal Louis habla de un “*deseo de institución* acumulado durante los años de la dictadura” (24).

También fue el resultado de la inflexible composición que Ludmer diagramaba y controlaba intimidatoriamente con filoso escalpelo en los tiempos de la democracia restituida: “las clases teóricas las escribíamos todos, creo. Yo lo sigo haciendo en muchas ocasiones para los concursos y teóricos de las materias que doy”, despeja en una consulta Kozak. “Era nuestra primera experiencia dando clases en la universidad. Las escribíamos para vencer el pánico escénico de hablarle a tanta gente. Veinticinco páginas por lo menos”, aclara Nouzeilles (Consulta). Y agrega: “Josefina no escribía sus clases. Llevaba notas”. “Recuerdo que estuve un mes preparando esa clase”, confiesa Rodríguez Pérsico (Consulta). A lo que Domínguez acota: “le dábamos clases a ella, como una suerte de control” (Consulta).

De estos cuentos, subrayo los énfasis: el o los aspectos que quien relata pone en primer lugar tratando de establecer sobre la experiencia un sentido que deja entrever además, junto a las fantasías de (nano)intervención que se desprenden de aquellas prácticas (es decir, de aquellas clases), las que se sobre-imprimen desde el presente.

Por ejemplo, el cuento de Domínguez vuelve al tiempo de la recuperación democrática, en primer lugar, para remarcar en qué sentido “las clases de Ludmer fueron una revolución” (“Convocar”) en esa universidad argentina de los ochenta. Su relato que coincide en este punto con el de uno de los entonces estudiantes, Gustavo Bombini, destaca dos aspectos. Por un lado, “el discurso provocativo” de Ludmer: “siempre aspiraba a desacomodar los saberes, imaginar otras formas de enseñanza de la literatura e inventar nuevos ‘modos de leer’” (“Convocar”). Algo que se verifica incluso observando solo los contenidos (de circulación hasta entonces subterránea) presentados además en registro beligerante: “El carácter polémico, confrontativo, es decir, político de las teorías literarias fue el núcleo básico de una pedagogía anti-institucional en un momento en que la institución abría sus muros” (una pedagogía que probablemente se actúe con mayor radicalidad en la clase dictada por Tamborenea). Por otro lado Domínguez da cuenta de los efectos que esos contenidos hasta entonces subterráneos tenían entre los receptores de aquellas clases entre los que se incluía el “equipo” que participaba del dictado de todo el seminario:

La orientación devino desorientación, había que comenzar a pensar de otra manera y a poner en duda la validez de lo aprendido. Ese ejercicio de derrumbe, de conmoción, iba acompañado por una precisa positividad por la afirmación festiva de asistir todas las semanas a la trituradora de ideas que eran sus clases. (cf. “Convocar”)

En segundo lugar su cuento evoca los dos seminarios dictados por Ludmer en el 84 para pronunciarse sobre un problema del presente mientras señala una huella dejada por la fuerza de una pregunta. La pregunta que daba título al seminario “¿Qué se lee en la literatura?” (Ludmer), actualizada en el seminario “¿Qué lee y cómo lee la crítica de género?” (Domínguez y otras): “el gesto sencillito, básico pero radical” conserva

su potencia al desencadenar réplicas a propósito de otros marcos. Del otro seminario del 84, “Formas narrativas en Roa Bastos” (convertido en “verdadero acontecimiento cultural”<sup>13</sup> por la visita del escritor), destaca su carácter austero y despojado: “Ocho líneas” para los contenidos y “tres carillas” para la bibliografía. En este caso la comparación con el presente no es promisoria: los “ocho apartados y la bibliografía abundante” de los programas actuales dejan como saldo una propuesta de lectura “cada año menos transitada y discutida” (Domínguez, “Convocar”).

Este relato arma serie con el de Kozak y el de Rodríguez Pérsico: los tres hacen foco en cuestiones institucionales con especial énfasis en decisiones de investigación y didácticas actuales inspiradas en aquellas enseñanzas.

Observa Kozak a propósito de su devenir especialista en literatura hipermedial (se observará la conexión entre este tipo de objeto y su inicial trabajo sobre Puig): “Me dedico a nuevos objetos literarios, a eso que está en los márgenes. Creo que es algo que tomé de la China y que tiene que ver con una posición de lectura”.<sup>14</sup> En la versión escrita de su presentación agrega un pasaje que trae un dato fundamental. Un dato sobre la educación de la mirada. Un entrenamiento para descubrir lo ignorado que Ludmer promovía tanto en sus clases como en sus libros (*El género gauchesco* y *El cuerpo del delito* son productos, entre otras cosas, de esa mirada puesta sobre lo no considerado hasta entonces y digno de ser exhumado): Kozak pone de relieve haber heredado una “vocación por el merodeo” que liga a un llamado de atención sobre “‘los no leídos’, decía ella”. Y señala, poniendo de relieve la apropiación que distingue lo enseñado de lo aprendido: “En mi caso, se trató de los no leídos no porque fueran los olvidados, sino porque se salían de los bordes de la literatura, una literatura fuera de sí, *desaforada*” (“Mis seminarios”).

Otras dos deudas se explicitan en su trabajo: lejos de la mera idealización de la novedad, Kozak resalta la posición desde la que imperiosamente se exhortaba a trabajar con esas innegables actualizaciones de la conversación crítica. En un tiempo previo al mundo en un click, en los grupos clandestinos del 83 se leía *La condición posmoderna* de Lyotard y *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture* compilado por Hal Foster. En un solo movimiento, las dos marcas: “lecturas para no dar nada por sentado y para generar escrituras” (“Mis seminarios”). Otra vez, un punto de coincidencia con los

<sup>13</sup> Hay una nota de antología sobre este seminario y sobre este evento cultural firmada por Julio Schwartzman, recientemente exhumada y puesta a disposición en la Web con acceso abierto (véase “Breve historia”).

<sup>14</sup> Tomo este pasaje del audio disponible online: un registro de las presentaciones realizadas en el encuentro *A 30 años de los Seminarios Ludmer*. Una versión que difiere ligeramente del texto que luego Kozak escribe para la publicación en formato revista y que arranca con una pertinente aclaración: “No escribí para esa noche, pero lo hago ahora, guiándome por las palabras que solamente dije” (“Mis Seminarios”).

entonces estudiantes de la universidad de la democracia: entre ellos, Gustavo Bombini quien a partir de estas enseñanzas reinventa el campo de la didáctica de la literatura en Argentina mientras coloca en un lugar central a la escritura de los profesores (cf. Bombini *La trama, Literatura*, “Didáctica”, Entrevista; Gerbaudo *Políticas*). Doble movimiento. Doble apropiación multiplicada a su vez en dos formas diferentes de llevar lo enseñado por recorridos insospechados para quien los suscitó.

Por su parte Rodríguez Pérsico compone una narración alrededor de cuatro momentos: los cursos de las catacumbas, una beca a Madrid obtenida durante la última etapa de la dictadura para hacer el doctorado, la renuncia a dicha beca motivada en la decisión de retornar a Buenos Aires y seguir la formación bajo la tutela de Ludmer y el primer teórico en la universidad pública. Sobre estos momentos se avanza con el vértigo con que una máquina pasaría un conjunto de diapositivas. Instantáneas que, a pesar de la velocidad, dejan entrever las enseñanzas implícitas, es decir, esas que no se enuncian deliberadamente pero que se incorporan junto a las decisiones que se toman y se traducen en las prácticas que les siguieron.

Su relato distingue dos escenarios: el clandestino y el institucional. Y junto a ellos, evoca enseñanzas que se producían junto con la de las teorías absolutamente disruptivas que Ludmer daba a leer en esos cursos subterráneos (“formalismo ruso, semiótica soviética, psicoanálisis, postestructuralismo” [Rodríguez, “Búsquedas”]): “Josefina no nos enseñó respuestas precisas sino un modo de preguntar” (una marca-Ludmer que va más allá de sus clases para expandirse a su producción en general). También resalta el énfasis sobre los proyectos a largo plazo dado lo que ese trabajo habilita en el momento en que las condiciones políticas permitan explotarlo. Aludo no solo a la posibilidad de publicar o de exponer públicamente resultados de investigación sino a una cuestión más elemental: el continuar la formación, ya sea dentro de las instituciones, ya sea en formaciones (Williams) de modo de estar en condiciones de disputar espacios estratégicos del campo llegado el momento, es decir, superadas las coerciones opresivas; una enseñanza que tal vez, dada la inestabilidad de los campos científico y educativo en Argentina, podría trasladarse a cualquier corte temporal y a cualquier régimen político en el que, más allá de las dictaduras, se advierte la pérdida calamitosa de soberanía económica, política, cultural, educativa, científica, etc.:

Vuelven también imágenes sombrías de 1976. Josefina planeó sus estrategias de supervivencia y las compartió con sus alumnos: “hay que hacer un proyecto a largo plazo”, dijo. Ese proyecto culminó en su libro sobre la gauchesca. Una forma de resistencia: imaginar un libro sobre la patria justamente en los momentos en que la perdíamos. (“Búsquedas”)

Dos escenas más (una ligada a la investigación y otra a la docencia) traducen algo de la dimensión del esfuerzo requerido para apropiarse de una enseñanza. Una



reconstruye la devolución de un capítulo de la tesis. “Como borrador está muy bien” fue el implacable veredicto; “supongo que habrá percibido mi cara de estupor porque preguntó cuántas versiones tenía el capítulo. Creo que argumenté que había hecho un par. Josefina me recomendó que escribiera diez veces cada hoja” (“Búsquedas”). Este cuento vuelve sobre el trabajo de la escritura, su dificultad, su carácter siempre inconcluso y también sobre la responsabilidad profesional que se asume con cada señalamiento de lo que resta-por-mejorar (sea una clase teórica, sea el capítulo de una tesis, etc.).

La otra escena rememora una sensación durante el “primer teórico” del “mítico seminario”, entre el pánico y el desasosiego: “ante un público de cientos de alumnos, el miedo me paralizaba. Mientras intentaba articular las polémicas entre Lukács y Brecht, resonaba en mi interior la voz de Josefina: ‘mirá un punto fijo, a uno de tus compañeros’” (“Búsquedas”). Una escena que refuerza en un sentido la anterior ligada a la complejidad del trabajo asumido y a la responsabilidad con la que se emprendía la tarea.

Los cuentos de Nouzeilles, Matilde Sánchez y Zubieta “caen juntos”<sup>15</sup> por la detallada reconstrucción del escenario hostil pese al cual se pudo desarrollar esta magnética usina intelectual, con sus derivas para las prácticas que después asumieron sus participantes.

Nouzeilles realiza un doble movimiento que, tal como ella lo advierte, tiene un carácter absolutamente cinematográfico (agrego: por la nitidez que logra al definir las imágenes): por un lado, vuelve recurrentemente sobre la precariedad de un lugar en ruinas transido de marcas de la violencia estatal. Por el otro, va un poco más atrás y, más que escenas, describe el sitio donde se sucedían los encuentros de las “catacumbas”: los sigilosos modos de acceso, la cercanía de los aparatos de control estatales. En ambos cuadros es el clima asfixiante y peligroso y paranoico generado por el terrorismo de Estado el persistente telón de fondo de prácticas anárquicas que fundaban, a modo de resistencia, una comunidad para los sin comunidad:

Surgieron del pasado, recortados y nítidamente cinematográficos, dos espacios y dos puestas en escena. El primer recuerdo retoma mi primera clase de Griego I, en las postrimerías de la larga agonía de la dictadura. El lugar son las ruinas del aula magna del edificio de Filo de la calle Independencia, agujeros de bala en las paredes, bancos destruidos apilados en las sombras de los rincones. Quinientos estudiantes petrificados. En mi recuerdo no hay ventanas. (“Simposios”)

Su cuento acerca los quinientos estudiantes del mítico seminario con estos otros que escucharon, como ella, esa cita de *La República* que su memoria filtra y retiene.

<sup>15</sup> Sobre la expresión “caer juntos” y su lazo con el “síntoma”, ver Vidarte “Derriladacan”, “De una cierta cadencia”.

Un pasaje del libro IV en el que Platón “describe las virtudes del gobierno ideal y las partes del alma”: “Difíciles las cosas buenas”, remata el profesor de Griego I. Nouzeilles graba en su recuerdo esta cita que trae mientras homologa esos dos espacios de deseada resistencia, mientras evoca el modo soslayado, entonces dominante, de hablar del pasado reciente (ver Halperin Donghi): “Nunca sabré si se trató de un mensaje cifrado entre sobrevivientes o si fue el trabajo posterior de la memoria el que progresivamente convertiría esa experiencia en [...] una metáfora extendida de una comunidad en ruinas” (“Simposios”). Una comunidad para los sin comunidad reunidos en un espacio recuperado pero asfixiante: “en mi recuerdo no hay ventanas” (“Simposios”). “En mi recuerdo”, subraya.

El segundo escenario conduce a su primera reunión del “grupo de estudio” que integró: se trata del “departamento de Josefina, la ‘China’”. Calle Viamonte entre Riobamba y Callao. Otra vez es el clima de persecución y miedo enfrentado desde estos encuentros encubiertos por los que valía la pena jugarse el pellejo, lo que sobresale, junto a la juventud de los actores entre los que se incluía: “Éramos un grupo numeroso; teníamos entre 19 y 30 años. Siguiendo el consejo de Josefina habíamos llegado en grupos pequeños, para no llamar la atención. Había una oficina de los servicios en la esquina” (“Simposios”). Nouzeilles apunta qué hacían en esas reuniones, cuál era su frecuencia y su dinámica a la vez que reconoce, entre el allí y otro lugar, entre el entonces y el después, la distancia que inexorablemente separa el tiempo de la enseñanza y el de los aprendizajes:

De ese primer simposio clandestino recuerdo claramente y con el mismo estupor un comienzo inesperado. Como primera experiencia de un movimiento crítico que eventualmente transformaría nuestros modos de ver, Josefina nos preguntó qué hacíamos ahí y qué leíamos. Nosotros, que habíamos venido en busca de saberes sepultados, desbordados de preguntas, nos convertimos por un golpe de dados en los destinatarios de una interpelación que nos convertía en agentes más que depositarios pasivos de un saber orgánico y definitivo. Había allí encapsulada una primera lección de lectura, a las que por supuesto tardaríamos años en hacerle justicia. Nos reunimos durante todos los lunes [...]. Las reuniones eran micro-eventos de lectura sobre un archivo amplio, organizado alrededor de genealogías teórico-críticas y textos-artefactos que dialogaban en conflicto entre sí. Cada parada prometía la solución definitiva a todas nuestras dudas, para luego abrirse a su insuficiencia o sus agujeros negros. (“Simposios”)

Su cuento cuenta cómo se convierte en heredera de este “modo de leer ‘revolucionario’”, desconcertante y en cierto punto, insolente, que reconoce en Ludmer (ese que muchos años después, para escándalo de la crítica, hace “caer juntos” a César

Aira y a Diogo Mainardi, entre otras desacralizaciones<sup>16</sup>). Como es usual en toda transferencia, el deseo de apropiarse de las lecturas del otro, de (con)fundirse con el otro, de devenir el otro, emerge:

Creo que fue en la segunda reunión cuando me nació el deseo mimético de “convertirme” en ella, en el sentido de poder acceder a ese lugar de discernimiento performativo—una articulación secreta entre lectura y magia— desde donde poder desplegar el sentido y los andamios del lenguaje y de la ficción. [...] Un modo de leer y pensar que implica a la vez una apuesta personal y la pertenencia a una comunidad amplia e inoperante de lectores desobedientes, irrespetuosos, en rebeldía permanente. Un modo de leer que significa también aspirar al apasionado equilibrio de un movimiento crítico que se las arregla para combinar la iconoclasia materialista de una estética de la producción con el potencial desestabilizador del pensamiento alternativo del otro excluido. (“Simposios”)

En clave literaria y con su característica distancia irónica, Matilde Sánchez representa prácticamente el mismo escenario. El cálido decorado del universo-Ludmer que contrastará con el desamparo del afuera:

Déjenme volver a ese departamento, al living cuya pared era una biblioteca, con su sillón de lectura, de cuero oscuro y cuarteado. La mesa, redonda, tenía un tapete de felpa bordó, que siempre me llamó la atención porque no era el color reglamentario para el juego de cartas pero que nos permitía barajar libros y apuntes, un cenicero grande fungía de centro. Nos veo ahí los sábados temprano. (“Calle”)

También cuenta qué se hacía en esas reuniones. En su caso, el foco está puesto sobre los “montajes desprejuiciados” y sobre las ignorancias, sobre el modo heterodoxo y hereje de posicionarse ante el “conocimiento” y luego, de escribir(lo). Un relato que junto al fervor por la actualización, deja entrever una posición de lectura apartada de la mera importación de novedades sin valor agregado:

Se iba de la Historia social del gaucho, de Rodríguez Mola a los Arcaístas e innovadores (para ser más precisos, “Archaisti e innovatori”, Tinianov traducido al italiano en unas fotocopias que todavía no conocían el anillado plástico). Y también “La muerte y la brújula”, y los estudios sobre el carnaval de Bajtin, los ensayos sobre el relato folklórico de Propp, y la “obra de arte en la era de la reproducción técnica” en las traducciones aberrantes de Jesús Aguirre—no sabíamos entonces que el mismo traductor era quien componía el conjunto de artículos dándoles visos de libro organizado y titulado por el propio autor. (“Calle”)

<sup>16</sup> Sobre las críticas y reacciones despertadas por *Aquí América Latina*, el texto que materializa esta poco convencional construcción de corpus y su menos convencional modo de leerlos, ver Pas, Giordano, Valencia, Dalmaroni “La literatura”.

En su cuento perdura la marca de la falta: su composición sobre la Buenos Aires sometida a los avatares del terrorismo de Estado da cuenta de la dificultad para apropiarse de un capital cultural censurado, para arrebatarlo. Operación frenética y secreta, inconformista y audaz que se impulsaba desde los “grupos de estudio”:

Ese fue el comienzo, eran años difíciles y, además, un mundo con pocos libros, considerado hoy. Buenos Aires era una periferia oscura por la que se podía sentir rabia. Pero Josefina daba la impresión de no tener ninguna melancolía. Las clases se desarrollaban casi en diagonal a la esquina que ocupó durante años la sede de la Seguridad e Información del Estado, con su siniestro garito blindado, en Viamonte y Callao. (“Calle”)

Sánchez se demora en la descripción del escenario en el que se desenvolvían estas prácticas “insurrectas”. En particular se detiene en un objeto: el “tapete de felpa bordó”. Un objeto que simboliza el lugar del azar en esos encuentros que, si bien reglados (“las vicisitudes públicas ocupaban el tiempo justo antes de la reunión, nunca más allá de los 15 minutos”), se dejaban llevar, como en todo juego, por la indeterminación no reñida con cierta forma del desapego:

Vuelvo a la mesa, al rito de barajar, como las cartas, lecturas y autores. Había en ese juego una ética generosa, plural y postmoderna antes de tiempo, junto a la necesidad de construir una lógica interna de las referencias y de las interpretaciones críticas (¡incluso cuando se estudiaban los límites de la interpretación y la interpretosis!). Josefina enseñaba a combatir el Pensamiento Único. Abrió nuestro apetito por lo nuevo, en su proceso abierto y permanente, con el método de la curiosidad sin restricciones que nos vuelve saludablemente incrédulos, algo snob en el sentido positivo que Oscar Wilde da a esta palabra. (“Calle”)

Como en todos los relatos del “equipo”, hay vueltas recursivas. En este caso Sánchez explicita el lugar que su narrativa dio a estas experiencias: “Creo haber homenajeado los días de la China en cada página de cada una de mis novelas” (“Calle”). Sin lugar a dudas es *El desperdicio* la que repone con más detalle algo de aquel entramado, incluidas las disputas y las incomprensiones mutuas, los reclamos y los celos, las claudicaciones y la frustración.

Como en todos los cuentos de esta serie, también Zubieta depara en la distancia entre el tiempo de la enseñanza y el de los aprendizajes. Pero su cuento señala en particular las derivas de las prácticas que tenían lugar en los grupos clandestinos: deliberadamente declara que su texto busca “destacar la dimensión política” de estas acciones sostenidas “durante la dictadura” dada su “trascendencia institucional” en el futuro no sólo mediato. Más allá de las marcas de los temas trabajados en aquellos grupos en sus objetos de estudio del presente (a saber: “el interés por lo popular, por

la relación entre literatura y cultura popular, por las voces de los de abajo y las lenguas de la violencia” en un “cruce de lecturas: Gramsci, Benjamin y Bajtin, entre tantos”) resalta el “aporte invaluable” a la universidad pública: “esa práctica excéntrica hizo un gran aporte pues formó a muchas personas que después serían escritores, periodistas, profesores” (“Doctorado”).

En su texto aparece con mayor claridad que en los del resto la delicada cuestión de la supervivencia bajo un régimen totalitario junto a la referencia a otras acciones contra-oficiales: la furtiva circulación de textos prohibidos, la camuflada conservación de apuntes sobre temas susceptibles de despertar sospechas. Su cuento subraya el carácter cifrado de esos encuentros de “dos horas y media una vez por semana” y alude a la tensión entre “los que se fueron” y “los que se quedaron”:<sup>17</sup>

Durante los años de opresión, violencia y muerte los que nos quedamos pudimos acceder a algo importante de evocar y valorar: el fenómeno de la universidad paralela, un fenómeno tan nuevo que quizá apreciamos cabalmente solo años después, y rememorar a la vez los trabajos a los cuales podíamos acceder, pequeños escondites de sobrevivencia, indispensable sostén para la vida porque había que comer, alimentar a los hijos, mandarlos a la escuela, vestirnos. [...] Un fenómeno original y significativo, casi único, un verdadero acontecimiento [...]. Para muchos ese era nuestro espacio de resistencia, y el cuidado que debíamos tener le confería un cierto aire de clandestinidad cuando debíamos alternar la rutina y reunirnos en casas diferentes aunque casi siempre lo hacíamos en la casa de Josefina [...].

Si como define Hannah Arendt “los movimientos totalitarios han sido calificados de sociedades secretas establecidas a la luz del día”, la actividad en los grupos nos permitía hablar de eso que se pretendía secreto [...], hablar de lo que estaba prohibido y leer todo lo que podía conseguirse y así los libros circulaban de mano en mano, forrados o con sus tapas cambiadas. Casi no hacíamos fotocopias sino que fichábamos. (“Doctorado”)

Zubieta accede a los grupos clandestinos tempranamente, en 1974, luego del efímero período de la “universidad montonera”.<sup>18</sup> Su autofiguración contrasta lo que acontecía en los grupos con su formación ortodoxa: la que la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA ofrecía “después de la intervención del 66” (“Doctorado”). Una facultad enfrascada en una “erudición insustancial” y de un “pensamiento que podía orillar lo religioso” y por lo tanto, el “dogma” (Doctorado).

Como resistencia a esos espacios y también como modo de ganarse la vida, emerge la universidad paralela de la que destaca fundamentalmente dos cuestiones: por un

<sup>17</sup> En sus clases de “Literatura argentina I” dictadas en 1986, David Viñas arremete contra la idealización del exilio (véase Viñas, Gerbaudo *Políticas*). Un problema abordado por Raúl Beceyro y analizado con agudeza por Jorge Panesi (véase “Los que se van”).

<sup>18</sup> Ver Ludmer, “Una biografía”; Funes “Teoría”, Barona.

lado, el habilitar el acceso a una bibliografía que “subvertía todo lo aprendido” en tanto generaba “una nueva manera de leer la escritura del mundo” (“Doctorado”). Una manera de leer “esperanzada” en la potencia de “la práctica crítica” de la “sospecha radical”. Una manera de leer “potencialmente revolucionaria” (otra vez irrumpe este significativo: como Nouzeilles, Zubieta sitúa en la “universidad paralela” el productivo laboratorio que hace de la hostilidad para con los ensimismamientos del campo, la monotonía teórica y los convencionalismos estériles, una bandera a la hora de leer y de escribir). Por el otro, reconoce haber aprendido en ese espacio la asunción de una ética del “trabajo intelectual” sostenido en una “disciplina” y en una posición política de lectura y de vida: “en esos grupos de estudio pudimos declinar un nosotros” (“Doctorado”). Figuración que se reitera, tal vez melancólicamente y a pesar de las prevenciones, en casi todos los relatos del “equipo”.

Del conjunto es Jorge Panesi quien cuenta un cuento que enmarca las prácticas de los seminarios y las de las catacumbas en la producción completa de Ludmer:

No solamente allí, no solamente en aquellos seminarios, los de la reinventada carrera de Letras en la década del ochenta y, anteriormente, en aquellos otros, los de las catacumbas culturales en la dictadura militar de la década del setenta. No solamente allí, en esos contextos apabullantemente políticos, ya sea por su peso constrictor, o con la euforia liberadora de la democracia, Josefina Ludmer marcó con su enseñanza las posibilidades ciertas de un futuro para quienes académicamente nos dedicamos a la literatura. (“La maestra”)

Del repertorio de acciones por narrar, empieza por una situada en un momento de inicios: amorosamente evoca “el desborde de admiración y de felicidad” que le produjeron el encuentro con sus primeros textos que lo llevaron a conectarla, vía Alan Pauls, para integrar los grupos de estudio. Su relato cifra el exceso productivo: “Me gusta citar a Matilde Sánchez: ‘Josefina Ludmer es ella sola toda una universidad’. Parece una hipérbole, una de esas frases con la que los amigos entre bromas y veras rinden tributo a la amistad, pero hay un núcleo de verdad en la frase” (“La maestra”). Panesi no solo destaca el frenesí por la actualización que embargaba a Ludmer, a pesar del contexto represivo de los setenta, sino en especial su posición díscola de lectura, proclive a la reinención ejercida con fervor y displicencia:

Josefina, siempre al tanto de lo que se escribía y pensaba aquí, más allá de aquí y en todas partes (recordemos: son los años de plomo y ciertos “estados de la cuestión” eran casi inabordables) inventaba, pero no de manera espontánea, sino como resultado de un trabajo de descubrimiento (descubrir es, desde luego, un trabajo, un esfuerzo, una suma de paciencias). (“La maestra”)

El motivo del uso teórico refractario a las convenciones atraviesa su relato: “A Josefina la teoría le servía para inventar”, es decir, para “llevar el aparato teórico a un límite inesperado en el que se relanzaba y era otra cosa”. Panesi anexa una figuración heroica cuya desmesura no disimula: “en esos tiempos se me antojaba que Ludmer realmente era la única que sabía qué hacer con la teoría literaria” (“La maestra”).

Ese mismo gesto anárquico de apropiación iconoclasta es el que destaca de sus clases universitarias mientras, acertada y machaconamente, repite una pregunta: “¿Qué íbamos a buscar a sus seminarios y qué seguían buscando, ya refundada la carrera de Letras, los alumnos de la Facultad de Filosofía?” (“La maestra”). Clases observadas con desconfianza e irritación por los guardianes de las inercias institucionales a los que Panesi les opone este “inventario”, es decir, esta exhumación que hace archivo, que tiene “efectos de archivo” (véase Derrida, *Mal*):

Corolario de los tiempos represivos y fruto de las fiestas políticas de los años setenta, en sus clases de Teoría Literaria, ya instalada aquí, en esta Facultad, cuando todo parecía reconquistado, y ya corrían los tiempos entusiastas de los años ochenta, Josefina enseñaba una suerte de enseñanza anti-jerárquica, gesto utópico y anárquico mirado de soslayo aún por los capitostes democráticos de la universidad. Lo digo sin nostalgia, sino como inventario, porque la nostalgia lleva implícito un dejo de penuria y de derrota, y porque aquella sigue siendo una alegría, la de tiempo recobrado, la alegría de algo que valía la pena vivirse. Enseñanza de la transgresión. (“La maestra”)

Desde su refinado cuento (con sus siempre distinguidos y elegantes tonos), interroga lo que motivaba la participación en estos colectivos cuyas acciones eran un preludio de la corrosión de prácticas vetustas que vendrían después. Su respuesta se recorta desde la misma línea que sus narraciones sobre su colaboración en las clases de Enrique Pezzoni, sobre su asistencia a los cursos de Beatriz Lavandera (ver Entrevista; Gerbaudo *Políticas*). Una motivación teórica, intelectual, política. Una motivación deseante ligada a la paradójica preservación de la vida. “La vida de los libros” (Panesi “La maestra”) como señuelo. “La vida misma”:

La imaginación verbal ni se vende ni se presta, se exhibe sin énfasis, como al descuido, sin saberse, y se contempla con lo que es uno de los esquivos finales de la literatura: el entusiasmo. La imaginación produce entusiasmo. Y eso era, me parece hoy, todo lo que buscábamos y todo lo que seguimos encontrando en Josefina, en sus clases o en sus libros. El entusiasmo. La imaginación verbal. El resplandor ficticio de la literatura. La vida misma. (Panesi, Panel)

Finalmente Pauls es quien con más detalle reconstruye, en clave literaria, las fantasías, los miedos y el clima de época que atravesaban a quienes rodeaban a Ludmer

en aquel mítico seminario. Una reconstrucción que admite su carácter de cuento, con título incluido. El cuento “Fiesta China”:

Los veo borrosos. [...] Ni siquiera recordaba, por ejemplo, que se llamaban “seminarios”. [...] Lo que me viene a la cabeza son preguntas, preguntas muy parecidas a las que uno se hace al día siguiente de una fiesta especialmente lograda: ¿Cuánto duró? ¿Quiénes estaban? ¿Qué tomamos? ¿De quién son estos zapatos? Es así, lo siento: veo los “Seminarios Ludmer” como una fiesta. Si hasta veo el cartel, el pasacalles cruzando Marcelo T. de Alvear: ¡Fiesta en la Maternidad Pardo!

Sus figuraciones oscilan entre el reconocimiento de la ignorancia sobre los andares institucionales que entonces inauguraban y la alta exigencia intelectual con la que encaraban la tarea. Vale la pena detenerse en las palabras que elige para caracterizarla: “euforia, determinación, ansiedad, avidez, desconcierto y placer” (“Fiesta China”). Palabras que equipara con lo que “ofrece una verdadera fiesta”. Una fiesta masiva que contrasta con los reducidos seminarios europeos. Una fiesta desafiante. Una agitación que marchaba a contrapelo de los parsimoniosos andares institucionales dominantes entonces en Argentina:

Iba a decir: “una fiesta excepcional”, pero ¿habrá algo más redundante? Una fiesta es eso: una excepción. Todo lo que Agamben describe del atroz “estado de excepción” sólo que... pervertido y redimido por un deseo loco: un estado de excepción *bueno*, entusiasta, jugoso, magnético, inesperado... Yo me veo yendo a dar clase en los “Seminarios Ludmer” y la combinación de fervor y de pánico que me empuja vuelve a dejarme helado. ¿Un “seminario” para 500, 800, 1000 estudiantes? Otra que Barthes y sus falansterios de la rue d’Ulm. Sí, ese era un punto experimental fuerte de la fiesta: aparear la lógica minoritaria y resistente de una institución privada (los grupos de estudio), con la lógica pública, monumental, de una institución universitaria de masas. Esa apuesta a la desproporción era exigente, pero no creo que fuera lo que más a la intemperie nos dejaba. (“Fiesta China”)

También aparece la sombra de lo que vino después y los puntos innegociables que, en el caso del grupo del seminario, traducían a sus objetos teóricos. Como en el cuento de Nouzeilles, se desprende la fantasía de armar de una comunidad para los sin comunidad. Y en este caso, el arrojo que habilita la construcción compartida de un proyecto y, más allá de la autfiguración, de un capital cultural que de la clandestinidad pase a la esfera pública. Un pasaje atravesado por el activismo y por una fantasía ilustrada y colectiva:

Lo peor –lo mejor– era que no sabíamos nada. En 1984, a punto de entrar a enseñar en la universidad, nadie sabía nada. No sabíamos cómo se hacían las cosas. Así que,



a la manera del punk, nos pusimos a hacer eso: a enseñar no lo que sabíamos (eso lo hace cualquiera), no lo que “traíamos” de otro lado (los grupos de estudio), no nuestro capitalcito de egresados de la “universidad de las catacumbas” sino lo que no sabíamos, lo que nos moríamos por saber, lo que alucinábamos que era saber en el contexto específico de la institución universitaria.

Éramos un equipo. Es una palabra que vuelve mucho: “equipo”. Nos llamábamos a nosotros mismos así: “el equipo”. “Entonces el equipo va el lunes al teórico y dice...” “El equipo se presenta y después de repartir el texto de Tinianov ...” Nos veo avanzando por los pasillos de Marcelo T. todos en hilera, casi coreografiados, cargados de fotocopias hasta reventar, con el dejo insobornable de *Los intocables* y algo, mucho, de la convicción de una brigada de boy scouts dispuestos a todo, pero sobre todo, a matar y a morir por la teoría. Porque no sabíamos nada, pero teníamos una misión, o dos: razonar de la manera más convincente posible la creencia en la literatura (una), y (dos) hacer visible el inconsciente de la teoría, de toda teoría, de todas las teorías, y poner todos esos dobles fondos en contacto, no tanto para que dialogaran (dialogar no era un verbo de la época) como para que discutieran, se pelearan, se sacaran chispas. Promovíamos todas las disidencias; nada nos reconfortaba más que el cisma, la secesión, el diferendo. Nuestra misión era ilustrada y beligerante: queríamos la verdad verdadera (la del inconsciente), no queríamos la reconciliación (reconciliar era un verbo de la época).

Unos pesados.

Pero así son los que sucumben a la pasión de producir efectos.

Como se habrán dado cuenta empecé a escribir esto en singular, como un testimonio “personal”, y hace renglones ya que narro en el plural, y es algo que me pone contento. Contento hoy, ahora, como lo estaba entonces. Porque el plural, por supuesto, no es más que el otro nombre de la fiesta, el nombre político, el que está llamado a perdurar. Quizás los “Seminarios Ludmer” hayan sido el único plural que articulé en mi vida con sentido, y no sólo con sentido sino con alegría, y no sólo con alegría sino con felicidad. Con esa felicidad profunda, de trance, que es incompatible con los detalles. (“Fiesta China”)

#### EXHUMACIONES POR-VENIR

“Unos pesados”, unos *punkies*, “el equipo”: estas son las figuraciones desde las que Pauls (re)presenta a los actores que protagonizaron estas prácticas grupales de aquellos años. Una “comunidad amplia e inoperante de lectores desobedientes, irrespetuosos”, según el cuento de Nouzeilles. Una búsqueda del “reflejo de potencialidades escondidas” es lo que Panesi cree entrever que perseguían en aquellas clases clandestinas y en las que les siguieron, una vez restituida la democracia. Esas clases a las que asistía “el equipo”, al margen de las urgencias credencialistas exigidas por una academia ya entonces atrapada por los apremios eficientistas. “Había que comenzar a pensar de otra manera y a poner en duda la validez de lo aprendido”, destaca por su parte Domínguez

mientras recobra algo de lo que aquellos descalabrantes encuentros significaban en términos institucionales o, dicho de otro modo, en términos de efectos, de repercusiones, de derroteros entonces por-venir signados por aquellas acciones.

Como bien observa Rodríguez Pérsico, “las anécdotas suelen importar solo a los protagonistas pero en ellas puede leerse también una historia comunitaria” (“Búsquedas”). Algo de eso acontece con estos cuentos que, entrelazados con las prácticas que los han desatado, ayudan a reconstruir algunas de las tortuosas y accidentadas prácticas de institucionalización de la teoría literaria en la Argentina de la posdictadura. Y sobre todo, como se desprende del relato de Pauls, exaltan su resto político: si pensamos la política como “la actividad o el conjunto de actividades desarrolladas en ese espacio de tensión que se abre entre las grietas de cualquier orden precisamente porque ningún orden agota en sí mismo todos sus sentidos ni satisface las expectativas que los distintos actores tienen sobre él” (Rinesi 23), puede sin duda afirmarse que en este seminario se encuentra una de las usinas activistas más potentes generadas desde la universidad pública en Argentina alrededor de la teoría literaria. Las derivas de estas intervenciones sobre la literatura, su crítica y su enseñanza son la prueba más rotunda de su alta recepción, aún no concluida (cf. Bombini *La trama*, Gerbaudo *Políticas*: 289-316; Garramuño; Arfuch; Fernández Bravo; Schettini; Montaldo): la reciente publicación de las clases que Ludmer dictó en ese seminario no son más que otra constatación de esta potencia (ver Louis). Faltaba visibilizar cuánto han contribuido a esa productividad las clases “del equipo”: entre la exhumación de los restos de esas prácticas vía las siempre in-completas clases transcritas y los cuentos retrospectivos que se cuentan y nos cuentan sus protagonistas, se escribe este trabajo, con la fantasía de contribuir a esa exhumación necesaria (y aún por venir).

#### BIBLIOGRAFÍA

- Amar Sánchez, Ana María. Clase 8. Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- Antelo, Raúl. “Programa para un posgrado futuro”. *El taco en la brea* 3 (2016): 144-171.
- Arfuch, Leonor. “De la literatura y su más allá...”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrumo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- Barona, Amelia. “La maestra de lectura para siempre”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrumo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- Bachelard, Gaston. *La formación del espíritu científico*. José Babini, traductor. México: S. XXI, 1980.
- Beceyro, Raúl. “Los que se van y los que se quedan”. *Punto de vista* 41 (1991): 15-17.

- Bombini, Gustavo. *La trama de los textos. Problemas de la enseñanza de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Literatura y educación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.
- \_\_\_\_\_. “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.
- \_\_\_\_\_. “Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencia en torno a una relación productiva”. *I Jornadas Nacionales Prácticas y Residencias en la Formación Docente*. Córdoba: UNC, 2002.
- \_\_\_\_\_. Entrevista. Investigación Beca Posdoctoral-CONICET. CD-ROM, 2006.
- Bourdieu, Pierre. “Séminaires sur le concept de champ, 1972-1975”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 200 (2013): 4-37.
- \_\_\_\_\_. “Le champ scientifique”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 2/3 (1976): 88-104.
- \_\_\_\_\_. “Effet de champ et effet de corps”. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 59 (1985): 2-73.
- \_\_\_\_\_. *Choses dites*. París: Minuit, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Les règles de l’art. Genèse et structure du champ littéraire*. París: Du Seuil, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Méditations pascaliennes*. París: Du Seuil, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000-2001*. París: Raisons d’agir, 2001.
- Caisso, Claudia y Nicolás Rosa. “De la constitution clandestine d’un nouvel objet”. *Études françaises* 23 (1987): 249-265.
- Dalmaroni, Miguel. “La moda y ‘la trampa del sentido común’. Sobre la operación Raymond Williams en *Punto de vista*”. *Las operaciones de la crítica*. Rosario: Beatriz Viterbo, 1998. 35-41.
- \_\_\_\_\_. “La literatura y sus restos (teoría, crítica, filosofía). A propósito de un libro de Ludmer (y de otros tres)”. *Bazar americano* 2010. <<http://bazaramericano.com/pdf.php?cod=19&tabla=columnas>>
- Daona, Victoria. *Las voces de la memoria en la novela argentina contemporánea: militantes, testigos e hijos/as de desaparecidos/as (2000-2014)*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Los Polvorines-Buenos Aires: UNGS-IDES, 2015.
- Derrida, Jacques. “Biodegradables: Seven Diary Fragments”. Peggy Kamuf, traductora. *Critical Inquiry* 15 (1989): 812-873.
- \_\_\_\_\_. *Mal d’Archive. Une impression freudienne*. París: Galilée, 1995.
- \_\_\_\_\_. “Lettres sur un aveugle. *Punctum caecum*”. *Tourner les mots. Au bord d’un film*. París: Galilée, 2000. 71-126.
- Domínguez, Nora. Clase 12. Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. “Convocar, presentar”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://www.salagrupo.org/notas.php?tipoNota=11>>.

- \_\_\_\_\_. Consulta. Investigación CIC-CONICET. Buenos Aires, 2015.
- Domínguez, Nora y otras. Programa “¿Qué lee y cómo lee la crítica de género? Aproximaciones teóricas, críticas y metodológicas”. Buenos Aires: UBA, 2015.
- Estrín, Laura y Oscar Blanco. “Hermenéutica nacional”. *Políticas de la crítica. Historia de la crítica literaria en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos, 1999. 251-287.
- Funes, Leonardo. “Teoría literaria: una primavera interrumpida en los años setenta”. *Actas de las Primeras Jornadas de Historia de la Crítica en la Argentina*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2009. 79-84.
- \_\_\_\_\_. “Medievalismo en el otoño de la Edad Teórica: consideraciones parciales sobre la operación filológica”. *Perspectivas actuales de la investigación literaria*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2011. 45-78.
- Fernández Bravo, Álvaro. “Préstamo, pedagogía y bibliotecas”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrupo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- Garasa, Delfín. Programa “Introducción a la Literatura (A)”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1984.
- \_\_\_\_\_. Programa “Introducción a la Literatura (B)”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1984.
- Garramuño, Florencia. “Josefina Ludmer en sus textos”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrupo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- Gerbaudo, Analía. “Al margen de las garantías disciplinares, Josefina Ludmer”. *Katatay. Revista crítica de literatura latinoamericana* 9 (2011): 83-93.
- \_\_\_\_\_. “Sobre la dicha de tener polémicas”. *Estudios de Teoría Literaria* 2 (2012): 83-98. <<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/issue/current>>.
- \_\_\_\_\_. “Algunas categorías y preguntas para el aula de literatura”. *Álabe. Revista de la Red de Universidades Lectoras* 7 (2013). <<http://nevada.ual.es:81/alabe/index.php/alabe/article/download/121/124>>.
- \_\_\_\_\_. “Funciones y sentidos de la Teoría Literaria. Una conversación entre Josefina Ludmer y Walter Mignolo”. *Badebec* 5 (2013): 155-183.
- \_\_\_\_\_. “El Derrida de Josefina Ludmer y otras figuraciones en las clases de los críticos (1984-1986)”. *Primer Coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: UNL. <[http://fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/cedintel\\_2016\\_MAYO.pdf](http://fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/cedintel_2016_MAYO.pdf)>.
- \_\_\_\_\_. *La institucionalización de las Letras en la universidad argentina (1945-2010). Notas “en borrador” a partir de un primer relevamiento*. Santa Fe: UNL, 2014. <[http://fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/cedintel\\_2016\\_MAYO.pdf](http://fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/cedintel_2016_MAYO.pdf)>.
- \_\_\_\_\_. “Literary Research in Argentina: Continuities, Discontinuities, Institutionalization and Internationalization (1945-2010)”. *International Conference Social Sciences and Humanities in the Changing North-South Relations*. Córdoba: UNC, 2015.

- \_\_\_\_\_. “Construir-se como alumna de Josefina Ludmer (u otra vuelta sobre un episodio del mítico ‘seminario’)”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://www.salagrupo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- \_\_\_\_\_. *Políticas de exhumación. Las clases de los críticos en la universidad argentina de la posdictadura 1984-1986*. Santa Fe/Los Polvorines: UNL/UNGS, 2016.
- \_\_\_\_\_. “Derivas conceptuales (un borrador)”. *IV Coloquio de avances de investigaciones del CEDINTEL*. Santa Fe: UNL, 2017. <[http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL\\_documentos/Coloquio%20IV.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CEDINTEL_documentos/Coloquio%20IV.pdf)>.
- \_\_\_\_\_. “¿Cómo (no) hablar?”. *XII Argentino de literatura*. Santa Fe: UNL, 2017. <[http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CENINTEL\\_documento/Argentino%20XII.pdf](http://www.fhuc.unl.edu.ar/media/investigacion/centros/CENINTEL_documento/Argentino%20XII.pdf)>.
- Giordano, Alberto. *Los límites de la literatura*. Rosario: UNR, 2010.
- Halperin Donghi, Tulio. “El presente transforma el pasado: el impacto del reciente terror en la imagen de la historia argentina”. *Ficción y política. La narrativa argentina durante el proceso militar*. Buenos Aires: Alianza, 1987. 71-95.
- Kozak, Claudia. Clase 24. Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. Panel Homenaje *A 30 años de los Seminarios Ludmer*. Buenos Aires, UBA, 2015. <<http://mediateca.filo.uba.ar/content/homenaje-30-a%C3%B1os-de-los-seminarios-ludmer>>.
- \_\_\_\_\_. “Mis seminarios de Josefina”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrupo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- \_\_\_\_\_. Consulta. Investigación CIC-CONICET, Buenos Aires, 2015.
- Laclau, Ernesto. “Prefacio”. *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: FCE, 2002. 11-15.
- Louis, Annick. *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria / Josefina Ludmer*. Buenos Aires: Paidós, 2015.
- Ludmer, Josefina. Programa “¿Qué se lee en la literatura?”. Seminario de Doctorado. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1984.
- \_\_\_\_\_. Programa “Formas narrativas en Roa Bastos”. Seminario de Licenciatura. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1984.
- \_\_\_\_\_. Programa “Algunos problemas de Teoría Literaria” Seminario para alumnos. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. Clases “Algunos problemas de Teoría Literaria” Seminario para alumnos. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. Programa “Problemas del género gauchesco”. Seminario de Posgrado. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. *El género gauchesco. Un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Perfil, 2000.
- \_\_\_\_\_. *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires: Perfil, 1999.

- \_\_\_\_\_. Consulta. Investigación CIC-CONICET. Buenos Aires, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Aquí América Latina. Una especulación*. Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2010.
- \_\_\_\_\_. “Una biografía”. Blog <<https://josefinaludmer.wordpress.com/>>.
- Montaldo, Graciela. “Emigradas”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrumo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- Nofal, Rossana. *La escritura testimonial en América Latina. Imaginarios revolucionarios del sur (1970-1990)*. Tucumán: UNT, 2002.
- \_\_\_\_\_. “Literatura y testimonio”. *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe: UNL, 2009. 147-164.
- \_\_\_\_\_. “La guardarropea revolucionaria en la escritura de Laura Alcoba”. *El taco en la breca* 1 (2014): 277-287.
- \_\_\_\_\_. “Apertura”. *II Workshop de investigadores del Proyecto Poéticas de la memoria en Argentina y Uruguay*. Tucumán: UNT.
- Nouzeilles, Gabriela. Clase 17. Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. “Simposios clandestinos”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrumo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- \_\_\_\_\_. Consulta. Investigación CIC-CONICET, Buenos Aires, 2015.
- Panesi, Jorge. Clase 18. Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. “La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria”. *El taco en la breca* 1 (2014): 322-333. 7 feb. 2015. <[http://fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01\\_2014.pdf](http://fhuc.unl.edu.ar/centros/cedintel/eltacoenlabrea01_2014.pdf)>.
- \_\_\_\_\_. Entrevista. Investigación Beca Posdoctoral-CONICET. CD-ROM, 2006.
- \_\_\_\_\_. “Los que se van, los que se quedan: apuntes para una crítica de la historia argentina”. *I Jornadas de historia de la crítica en Argentina*. Buenos Aires: UBA, 2009.
- \_\_\_\_\_. Panel Homenaje *A 30 años de los Seminarios Ludmer*. Buenos Aires, UBA, 2015. <<http://mediateca.filo.uba.ar/content/homenaje-30-a%C3%B1os-de-los-seminarios-ludmer>>.
- \_\_\_\_\_. “La maestra”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrumo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- Pas, Hernán. “El riesgo bromista. Entre territorios, deícticos y valores ‘post’”. *Katatay. Revista crítica de literatura latinoamericana* 8 (2010): 142-147.
- Pauls, Alan. Clase 23. Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. “Fiesta China”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrumo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- Rinesi, Eduardo. *Política y tragedia. Hamlet entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires: Colihue, 2003.

- Rodríguez Pérsico, Adriana. Clase 22. Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. “Búsquedas y resistencias”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrupo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- \_\_\_\_\_. Consulta. Investigación CIC-CONICET, Buenos Aires, 2015.
- Sánchez, Matilde. Clase 25. Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. *El desperdicio*. Buenos Aires: Alfaguara, 2007.
- \_\_\_\_\_. “Calle Viamonte, 1979”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrupo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- Sapiro, Gisèle. “Le champ est-il national? La théorie de la différentiation sociale au prisme de l’histoire globale”. *Actes de la recherche en Sciences Sociales* 200 (2013): 70-85.
- Sarlo, Beatriz. “La enseñanza de la literatura. Historia de una castración”. *Los Libros* 28 (1972): 18-19.
- Saussure, Ferdinand de. *Curso de lingüística general*. Amado Alonso, traductor. Buenos Aires: Losada, 1980.
- Schettini, Ariel. “Josefina Ludmer. Clases. Una memoria”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrupo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- Schvartzman, Julio y otros. “La enseñanza de la literatura en los textos de la escuela secundaria”. *Los Libros* 38 (1974): 8-15.
- Schvartzman, Julio. “Breve historia de una nota periodística”. *Crónicas sobre Josefina Ludmer. Sala grumo*. Buenos Aires-Río de Janeiro, 2015. <<http://salagrupo.org/notas.php?tipoNota=11>>.
- Schwarzböck, Silvia. *Los espantos. Estética y postdictadura*. Buenos Aires: Las cuarenta y El río sin orillas, 2016.
- Tamborenea, Mónica. Clase 19. Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- Valencia, Leonardo. “Aquí Argentina”. *Letras libres* 144 (2010): 93-94.
- Vidarte, Paco. “Derriladacan. Contigüidades sintomáticas”. *I Jornadas Internacionales Derrida*. Buenos Aires: UBA, 2007.
- \_\_\_\_\_. “De una cierta cadencia en desconstrucción”. *Por amor a Derrida*. Mónica Cragnolini, comp. Buenos Aires: La cebra, 2008. 97-127.
- Viñas, David. Clases “Literatura argentina”. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1986. Investigación CIC-CONICET. CD-ROM.
- Vitagliano, Miguel. “Variaciones sobre un punto: notas de trabajo sobre teoría y crítica literaria”. *Perspectivas actuales de la investigación literaria*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2011. 123-154.

- Williams, Raymond. *Marxismo y literatura*. Pablo DiMasso, traductor. Barcelona: Península, 1980.
- Zubieta, Ana María. Clase 11. Seminario “Algunos problemas de Teoría Literaria”. Buenos Aires: Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 1985.
- \_\_\_\_\_. “Doctorado *Honoris Causa*”. Texto leído durante la entrega de la distinción a Josefina Ludmer. Buenos Aires: UBA, 2010 <<https://josefinaludmer.wordpress.com/>>.

Palabras clave: Cuentos de guerra, episodios contahegemónicos, teoría de la especificidad literaria, capital cultural

Recibido: 21 junio 2016

Aprobado: 17 abril 2017