



Enseñar literatura en la universidad: actualidad de una práctica

Germán Prósperi
Universidad Nacional del Litoral
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Los problemas relativos a la enseñanza de la literatura en el nivel superior han sido poco abordados. En nuestro país estas preocupaciones guiaron los trayectos fundacionales de la Asociación Argentina de Hispanistas y permitieron la emergencia de algunas reflexiones posibles de ser reseñadas en la diacronía. Desde hace algunos años, nuevas reflexiones referidas a la enseñanza de las literaturas en lengua española, permitieron configurar un mapa del estado actual de este campo, el cual ha sido resistido por los propios investigadores. En este trabajo pretendemos reconstruir parcialmente este mapa y reflexionar sobre algunos casos particulares que impactan particularmente en la enseñanza de la literatura española en la universidad argentina.

Palabras clave: literatura española – enseñanza – universidad – práctica

Cuando la Comisión Local Organizadora del IX Congreso de la Asociación Argentina de Hispanistas, a través de la Dra. Gloria Chicote, me invitó a participar en un panel semiplenario me sentí tentado a presentar algunos avances de mis investigaciones actuales o de aquellas que habían concluido recientemente. Luego pensé que tal vez el camino fuera presentar una aproximación a algunos temas en debate en el hispanismo, los cuales, como sabemos, ocupan desde hace un tiempo la agenda de nuestro campo. Esta segunda opción, también rechazada, me llevó a no elegir hablar, por ejemplo, sobre la recuperación de la memoria histórica en la literatura o sobre las escrituras del yo y sus derivas críticas o sobre nuevos enfoques teóricos y metodológicos que comienzan a impactar en la configuración de nuestro objeto de estudio.

Frente a esta doble negativa, la opción o manifestación de mi deseo, tuvo que ver con retomar antiguas preocupaciones por lo que enuncio como la enseñanza de la literatura, sintagma que en mi caso compromete algunos anexos que complejizan el problema al tratarse de la enseñanza de la literatura española en la universidad. Los orígenes de mis preocupaciones por este tema tuvieron su punto de llegada en una lejana Tesis de Maestría en la que estudié el modo en que el contenido literatura española se configura en programas de cátedra de universidades públicas argentinas¹. No voy a retomar aquí las conclusiones de

¹ Me refiero a mi Tesis de Maestría en Didácticas Específicas “Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido”, dirigida por la Dra. Nora González en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral defendida en noviembre de 2003. La difusión de los resultados de ese trabajo en el ámbito del hispanismo se debió en gran medida al gesto generoso de la Dra. Melchora Romanos, jurado de la Tesis, quien en el VII Congreso de la Asociación Argentina de Hispanistas se refirió a esta investigación en su trabajo “La enseñanza de la literatura española en las universidades argentinas” (2006: 123-128). Agradezco a



esta investigación por considerarlas extemporáneas, pero sí pretendo formular algunas preguntas que desde hace un tiempo interpelan mis intereses teóricos. Y en esta interpelación también incluyo a mi auditorio, porque más allá de ocuparnos de la Literatura española medieval, del Siglo de Oro o de la moderna y contemporánea, más allá de intentar pensar las relaciones de la literatura argentina o del resto de los países americanos con España, la mayoría de nosotros enseñamos o estamos en vías de hacerlo. En esta profesión de fe incluyo también a mis colegas lingüistas, porque más allá de no compartir un objeto de enseñanza sí podemos pensar juntos algunos problemas relativos a esta práctica.

Lo que quiero discutir es el modo en que un tema se instala en un campo de conocimiento, lo cual me lleva al título de mi comunicación en el que descubro que la enseñanza de la literatura es también un tema de debate actual tal como pretendo demostrar en este breve espacio.

Deudas

La enseñanza de la literatura española en la universidad fue uno de los temas que estuvieron presentes en los intereses de los fundadores de la Asociación Argentina de Hispanistas en Bahía Blanca en 1986. Esta presencia puede leerse en términos de un interés sostenido, ya que en la totalidad de los Congresos celebrados hasta aquí hubo participaciones en forma de comunicaciones o paneles semiplenarios en los que se abordó la cuestión de la enseñanza, tanto en el nivel superior como en el nivel medio. A los trabajos inscriptos en sesiones de comunicaciones se sumaron las voces de reconocidos referentes del hispanismo nacional convocados desde su experticia como enseñantes. Los aportes de Melchora Romanos, Emilia de Zuleta y Dinko Cvitanovic fueron centrales a la hora de analizar qué se enseñaba en las universidades argentinas. Las evaluaciones plantearon dificultades en la proyección del trabajo, porque como sostuvo Melchora Romanos en el acto inaugural del V Congreso Argentino de Hispanistas, la tarea está restringida “por el escaso lugar asignado a la Literatura española en los planes de estudio de nuestras universidades y de toda la enseñanza en general” (1999: 14), evaluación que la misma autora sostuvo en el VII Congreso de la AAH (2006: 123-128). También desde un lugar inaugural, Emilia de Zuleta se refirió a estos problemas desde una zona esperanzada al sostener que “hay algunos retrocesos en la enseñanza de la literatura española en el nivel medio y superior, pero un constante avance en los niveles de posgrado” (2002: 19). Del mismo modo, Dinko Cvitanovic planteaba en el V Congreso, también desde una fórmula propositiva, la enseñanza de la poesía como una deuda para el Hispanismo nacional:

Es hora de volver a aprender, a enseñar y sobre todo a gustar de la poesía. El ejercicio y la pasión de la poesía, relegados a un discreto y a veces casi avergonzante segundo plano, constituyen la mejor y más genuina reserva de la literatura. Ante los peligros de la globalización, en su acepción de aglomeración o amontonamiento, de dispersión, en pocas palabras, de presunto planetarismo que conduce al anonimato y a la masificación, donde países y personas pueden ver esfumarse su identidad, la poesía reclama perentoria atención para beneficio de todos, no sólo de los poetas o de los profesores de literatura, sino de todos aquellos que pretenden la subsistencia del

la Dra. Romanos sus valiosas devoluciones.

La Plata, 27-30 de abril de 2010
<http://ixcah.fahce.unlp.edu.ar>
ISBN 978-950-34-0841-4



bien y la belleza. Me refiero a la poesía interior, tanto la escrita como la no escrita, pero sentida día tras día por muchos millones de almas en el fragor de la vida cotidiana. Es la poesía que restaura, con su eterno e intenso ritual, la pasión más íntima y verdadera, que es la lucha de la condición humana por expresar sus verbos esenciales. Por ello, me atrevo a decir que en el regreso a la poesía reside no sólo la fuerza creadora sino también la posibilidad de subsistencia del hispanismo como expresión de un tiempo más humanista que el presente (1999: 29).

Debemos escribir, todavía, si hemos sido fieles a esa invitación.

Notas sobre el presente

En el año 2009 se publicaron dos libros, uno en Argentina y otro en España, que actualizan el debate por la cuestión de la enseñanza, debate que tal vez no buscaron promover pero que podemos leer desde esta perspectiva. El primero de ellos es *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*, dirigido por Miguel Dalmaroni y publicado en Santa Fe por la Universidad Nacional del Litoral. El objetivo del libro es claro y como sostiene Dalmaroni “las páginas que siguen tratan de proporcionar información, criterios específicos e instrumentos para elegir, planificar e iniciar el desarrollo de investigaciones en el campo de los estudios literarios” (2009: 7), propósito que el texto cumple ampliamente.

El volumen se organiza en varios capítulos en los que se debate el objeto “proyecto de investigación”, para dar lugar en un segundo momento a la presentación de cinco áreas o campos de investigación interdisciplinarios o transdisciplinarios: literatura y culturas populares, literatura y crítica textual, literatura y artes, literatura y testimonio y literatura y enseñanza. El trazado de ese mapa teórico y crítico revela algunos datos significativos. El primero de ellos es el referido a los nombres que Dalmaroni convoca, ya que de los cinco apartados, dos son de autoras que enseñan literatura española. De este modo, Gloria Chicote se ocupa de “Literatura y culturas populares” y María Mercedes Rodríguez Temperley de “Literatura y crítica textual.” La opción no es inocente y parece mostrar un estado de situación en el cual un teórico de la literatura y profesor de literatura argentina reconoce a dos investigadoras que no forman parte de su campo pero que sí pueden enseñar los modos propios de la investigación en la cual son expertas. ¿A quiénes está enseñando Dalmaroni? ¿A sus becarios, a sus tesis, a sus alumnos, a los teóricos de la literatura, a los profesores de Teoría Literaria, a los profesores de Literatura Argentina?

El segundo dato significativo es la inclusión de un apartado referido a “Literatura y enseñanza” a cargo de Analía Gerbaudo, quien desde el inicio de su intervención reconoce el gesto novedoso de pensar este problema en relación con la lógica de la investigación literaria en Argentina:

Cartografiar el mapa de los problemas que atraviesan la enseñanza de la literatura es una tarea que, dada su amplitud, conduce a caracterizar las líneas de investigación dominantes que es posible identificar en el campo de una didáctica específica junto a un conjunto de “discusiones” y de “polémicas” (Panesi, “Polémicas ocultas”) que, con su emergencia, confirman la consolidación de este espacio de fuerte desarrollo desde hace más de quince años en Argentina (2009: 165).



Cada una de las cinco intervenciones se organiza de un modo similar. En una primera parte el investigador sintetiza las líneas generales del campo abordado, luego se reseñan dos trabajos considerados ejemplares para la investigación y otros de importancia dispar en su impacto, para finalizar con una referencia a las principales revistas que permiten la circulación de los resultados alcanzados en cada área disciplinar estudiada. En el caso de Gerbaudo, sus decisiones también hablan de un estado de cosas en el cual el hispanismo parece tener otra vez cosas que decir, ya que a la hora de reseñar los casos ejemplares, la autora selecciona dos investigaciones, una referida a la historia de la enseñanza de la literatura en Argentina (Bombini 2004) y otra inscripta en las indagaciones sobre la enseñanza de la literatura española en la universidad (Prósperi 2003). ¿A quién enseña Gerbaudo? ¿A los investigadores en el campo de la didáctica, a los teóricos de la literatura, a los hispanistas preocupados por la enseñanza?

El segundo texto publicado en 2009 es *Teoría literaria española con voz propia*, compilado por Amelia Sanz Cabrerizo en la editorial Arco/Libros. Este libro reúne las contribuciones de los coordinadores de los volúmenes publicados por Arco/Libros entre 1986 y 2008. Si bien el texto no propone cuestiones metodológicas desde su título, los capítulos que lo integran permiten plantear que esas preocupaciones también orientaron la selección de los trabajos. La presencia de la semiología, la genética textual, la transliteratura, la nueva ficción, la cultura digital, entre otros, constituyen, a la manera en que piensa Dalmaroni su texto, diversos campos de la investigación literaria pero producida exclusivamente en España. De los trece capítulos que integran el libro no hay ninguno que retome la cuestión de la enseñanza pero el primero de ellos aborda una categoría de análisis central en el campo de la didáctica de la literatura: el canon literario. Así, Enric Sullà plantea que la apertura del canon "ha conllevado no sólo la reordenación de cursos y programas sino la revisión de las fronteras mismas del campo literario con la consolidación de los *cultural studies* y su reivindicación de las distintas producciones de la cultura de masas" (2009: 15). En su lectura, Sullà propone la distinción entre "clásico" y "canon" a partir de una relación de sinécdoque entre ambos términos, ya que sostiene que todo texto clásico sería una parte del canon². El trabajo del investigador catalán muestra un estado de la enseñanza de la literatura en España a partir de sus diferencias con el modelo anglosajón:

Baste hacer notar que, a diferencia de la inglesa o americana, proclive a centrarse en la antología (más o menos extensa), la tradición escolar francesa, italiana o española basa el estudio de su patrimonio literario nacional en un manual de historia de la

² Sullà profundiza las diferencias entre canon y clásico en la referencia a la situación de la enseñanza de la literatura en España, la cual utiliza los manuales como material indispensable. "Si esta perspectiva, aunque esquemática, es correcta, la noción de canon parece que se refiere, como propone Gumbrecht, a los textos efectivamente seleccionados como modelos para imitar en la escritura (en el marco de la preceptiva tradicional), mientras que la noción de clásico se aplicaría a los textos escogidos para ser estudiados, comentados y admirados, por sus cualidades estéticas o representativas, pero ya no como modelos para ser imitados. Sin embargo, la función de los clásicos no estaría tan lejos de la de un hipotético canon, pues concedería un estatuto de privilegio a obras cuya lectura no sólo es ineludible, sino que sirve de término de referencia para la lectura de otras, según se apliquen los tradicionales criterios estéticos, pero también políticos o ideológicos, o los más recientes de raza y género" (2009: 32-33).



literatura, más o menos extenso (que incluye una antología) según el nivel educativo de que se trate, de tal forma que la literatura se suele asimilar a la historia de la literatura. Una posible justificación supone que la producción literaria misma sólo se puede explicar en el seno de la tradición y sólo en ella adquiere pleno sentido, de ahí que se llegue a afirmar que “la historia de la literatura es trama y sustancia de la literatura” o, más aún, que la literatura, la producción literaria, se identifica con la “conciencia histórica de sí misma, la historia de la literatura” (Sullà 2009: 32).

Si bien Sullà plantea sus reparos a las concepciones historicistas de la literatura, este campo es defendido fuertemente en el artículo posterior, en el que Luis Beltrán Almería y José Antonio Escrig argumentan a favor de una historia literaria por oposición al modelo anglosajón, el que identifican con la moda y el espectáculo teórico (2009: 36).

Lejos o cerca de estas discusiones, la enseñanza de la literatura en la universidad argentina puede pensarse también desde estas perspectivas del canon, los clásicos y la presencia o no de la historia literaria u otras dimensiones teóricas. Pero más allá de la opción que realicemos, todas ellas dejarían de lado un aspecto central en este debate y que tiene que ver no con los autores que integran el canon sino con los autores que promueven desde su posición de enseñantes ese canon. Esta afirmación parece ser obvia, pero en un momento en que desde la teoría se promueve el estudio de las escrituras del yo, pareciera ser que en otros ámbitos esto no ocurre. La emergencia de la voz que dice el canon parece molestar, lo que lleva a ciertas inflexiones discursivas. Por ejemplo, en una sesión semiplenaria en el I Congreso de Literatura y Culturas españolas contemporáneas, organizado por la cátedra de Literatura Española II de la Universidad Nacional de La Plata, Laura Scarano al referirse al problema de la experiencia en el poema, narra un relato autobiográfico pero antes pide permiso:

Si se me permite un breve paréntesis biográfico, recuerdo que cuando yo era chica, me asombraban esos relatos de personas que contaban su “experiencia de vida”, construyéndola como una historia sazonada con los ingredientes literarios propios de los libros de ficciones (2008: 5).

En este sentido, la propia voz del investigador pareciera tener que silenciarse frente a las exigencias del canon crítico, pero no del canon literario, ya que hablar de la experiencia en el poema puede ser mucho más interesante con la inscripción de la anécdota. Con la inscripción de la voz, voces que también construyen canon y trazan las coordenadas de un aprendizaje sostenido.

Dice Philippe Sollers: “Un enseñante vale lo que vale la forma en que se enseña a sí mismo. El sistema actual de reproducción y de transmisión del saber no le permite afianzarse en esta posición de auto-enseñanza. ¿Por qué exigir, además que se le escuche?” (1994: 69).

¿Por qué nos escuchan nuestros alumnos? ¿Por qué van a clase? Estas preguntas no sólo tienen que ver con el modo en que seleccionamos los contenidos que enseñamos, los cuales pueden pensarse desde la categoría de “buena enseñanza” que Edith Litwin (1997: 92-93) retoma de Fenstermacher. La buena enseñanza son aquellos contenidos que los docentes seleccionamos por considerarlos dignos de que nuestros alumnos los aprendan, los crean y los disfruten, ya que en esta perspectiva, lo bueno no se refiere a una enseñanza exitosa, sino



que compromete a la ética. Esta dimensión permite formular preguntas a la hora de pensar un programa de cátedra y los contenidos allí inscriptos como una ficción inestable. ¿Por qué esos contenidos y no otros? ¿Con qué criterios y/o censuras se han seleccionado esos textos? ¿Qué tipo de preguntas permiten generar esos contenidos en los alumnos? ¿Qué tipo de pensamiento pueden promover? ¿Qué perspectiva metodológica habilita esa selección? ¿Qué aportes hacen esos contenidos a la comprensión del campo de la literatura española?

De este modo, retomando las preocupaciones sobre la autoría de una propuesta de cátedra y sobre el espacio que deja vacío una aproximación sólo desde el problema del canon, podemos formular un nuevo interrogante que también Philippe Sollers (1992: 68) habilita:

Pueden hacerse excelentes trabajos universitarios sobre Freud: así nunca se obtendrá la verdad de dos minutos de práctica analítica. Pueden hacerse excelentes trabajos universitarios sobre Marx: nunca se obtendrá así la verdad de dos minutos de práctica política. Pueden hacerse excelentes trabajos universitarios sobre literatura moderna: nunca se obtendrá así la verdad de lo que se pone en juego en dos minutos.

Esta cita nos lleva a otra dimensión de análisis, a otra perspectiva en la que la teoría literaria tal vez tenga poco que decir, ya que esa dimensión remite exclusivamente al espacio de nuestras clases. Sobre esto nadie habla, nadie escribe, nadie escribe sobre los temores a la hora de preparar una clase, de pensarla, de reconstruirla con nuestros alumnos. Nadie escribe sus clases o al menos nadie las publica.

Dos minutos

La afirmación anterior se convierte en falsa cuando volvemos a mirar el campo de la enseñanza de la literatura española en Argentina. También en 2009, Leonardo Funes publica *Investigación literaria de textos medievales: objeto y práctica*, en el que reúne una serie de trabajos que muestran sus preocupaciones como investigador en el campo del hispanomedievalismo. Más allá del valor teórico y crítico del volumen, el trabajo de Funes me interesa por otro aspecto que desarrolla en el capítulo 1 titulado “Lección inaugural: objeto y práctica del hispanomedievalismo”.

El interés en este apartado se funda en el hecho de que Funes escribe una primera clase de Literatura Española Medieval dictada “durante casi cuatro horas de una inolvidable mañana de marzo de 2004 en el edificio de la calle Puán” (2009: 16), marco que determina las condiciones de publicación del texto, el cual conserva, felizmente, las marcas de la coloquialidad.

Funes comienza posicionándose en el debate, aquel que lo lleva a disentir con Alberto Blecua en lo referente a la funcionalidad de la teoría literaria para la lectura de textos medievales, posición en la que Funes adopta “la vereda opuesta y avanzando en dirección contraria a la que mi admirado colega sugiere en esta cita, es decir, prestando atención a la teoría literaria y a las grandes categorías (lo que no implica desatención de la particularidad de los textos)” (2009: 13). Esta opción teórica no excluye la modestia al plantear que los especialistas no encontrarán nada original en el trabajo, lo cual vuelve a iluminar la zona de la cual me ocupo, porque más allá del alto grado de conocimiento de su campo de trabajo,



Funes se convierte en original allí donde no se esperaba, es decir, en la cuestión didáctica. La escritura de esta clase es lo que dota al capítulo de su extrema originalidad.

El lugar del autor como experto responsable de su clase, de esa particular textualidad oral, se evidencia en las decisiones de las cuales el desarrollo de la exposición va dando cuenta, las que comienzan con la deconstrucción del mismo sintagma que se pretende enseñar. Así, al hablar de Literatura española medieval, Funes propone una actividad: “llevar a cabo un proceso de desnaturalización de la concepción tradicional de nuestro objeto dentro de la filología hispánica” (2009: 20), proceso que concluye con la emergencia del humor: “nuestro objeto de estudio no es «literatura», no es «medieval» ni es «española». Aquí me tienen ustedes, entonces, investigando algo que no existe” (2009: 29). Investigando algo que no existe, pero enseñando algo que sí existe.

Esta posición falsamente incómoda también da lugar a los ejemplos con los que Funes explica los desarrollos argumentales de su clase, los cuales pueden ser comprendidos por los alumnos no sólo apelando al saber erudito sino también a una película de Woody Allen, a la situación política en la provincia de Santiago del Estero o la historia narrada en la película *El crimen de Cuenca* de Pilar Miró. Estos ejemplos no banalizan los contenidos a enseñar, sino que los mismos son puestos en valor desde la perspectiva fundacional que el aprendizaje de la asignatura facilita en los alumnos: “Para todos los estudiantes hispanoamericanos, el curso de literatura medieval española ofrece la oportunidad, única en toda la carrera de letras, de estudiar el nacimiento de una lengua literaria” (2009: 41). Esta dimensión que recupera la perspectiva del estudiante permite posicionar los contenidos en tanto buena enseñanza a través de las preguntas que el experto habilita y se adelanta a responder. Frente al interrogante de para qué sirve la investigación y la enseñanza del objeto literatura española medieval, Funes recupera una perspectiva temporal que plantea la comprensión del presente en tanto consideración del pasado, ya que el contenido se evalúa “por su condición de alteridad y de familiaridad” (2009: 51), rasgo que permite la incorporación de la perspectiva del alumno. Pero antes de dar las razones que permiten entender el presente en tanto pasado revisitado, el profesor Funes vuelve a pedir permiso, del mismo modo en que la profesora Scarano lo hace en el ejemplo citado anteriormente: “Que ese pasado sea el período medieval se justifica, en mi práctica, y más allá del innegable atractivo –y hasta me atrevo a decir fascinación– que ese tiempo ejerce sobre mí, por varias razones” (2009: 50).

Esa fascinación es la que habilita la escritura de otras decisiones que involucran acciones de fuerte densidad teórica y metodológica, las cuales se expresan en un enunciado de aparente sencillez, ya que “de lo que se trata es de recuperar la significación histórico-cultural de toda una textualidad mediante la práctica de lecturas no canónicas (ni canonizantes) de los textos canónicos” (2009: 44). Lectura no canónica de los textos canónicos. En esa propuesta sostenida en el tiempo, se resume todo un modo de leer, el cual no sólo se pone de manifiesto en el soporte escrito de los artículos que el libro compila y en el resto de la producción académica de Funes, sino que involucra una dimensión que se escapa. Leyendo el presente, recuperando el pasado, estas clases proponen en su enunciado la lógica futura, ya que allí están las razones de su previsible éxito, allí están los dos minutos de Funes.

La proyección del futuro es una tarea difícil, del mismo modo en que lo es leer un texto medieval o una Comedia de Lope, un poema de Gil de Biedma o los últimos ejercicios novelísticos de Vicente Luis Mora o Agustín Fernández Mallo. Pero la dificultad también se



enfrenta con la resistencia. Al referirse a otro maestro, Jorge Panesi se ocupa de las clases de Enrique Pezzoni y define la enseñanza de la literatura en términos de entusiasmo:

No se enseña literatura. Más que cualquier otra cosa enseñable, la literatura pone al profesor ante el brete de un discurso cuya única acción posible consiste en un aventurado e incierto razonar y en un compartir. Un compartir razonado sobre un objeto ausente. Y ese objeto, siempre reiterado y vuelto a postular en los carriles del razonamiento compartido, hace surgir el entusiasmo. La literatura es ese secreto individual que se nos revela, desvaneciéndose, en el entusiasmo. El entusiasmo es una de las pocas cosas verdaderamente compartibles. Se enseña únicamente algo así como una hipótesis de fervor que llama al entusiasmo (2000: 259-260).

Funes también sostiene ese credo y por eso dice a sus alumnos en el principio de su clase: "espero que compartan el entusiasmo que yo siento" (2009: 29) como una manera de convocar también a sus maestros. Pero además ese entusiasmo tiene que ver con la sorpresa de un descubrimiento que Funes no declara, pero que podemos advertir en el desarrollo de su exposición. Al escribir su clase, al transformar esa oralidad en escritura manuscrita y luego en escritura impresa, Funes nos permite descubrir que su clase es también un texto que reúne las características del objeto que se va a enseñar. La clase es para Funes como un texto medieval, el que porta esa extrañeza difícil en la que se funda un mundo y en el que los alumnos comienzan a advertir las potencialidades de una buena enseñanza.

De esta forma, en la inscripción de temas de investigación sugeridos por la experiencia docente, o en la actualización de los debates por el canon y más allá de los recortes curriculares de la literatura española en la universidad argentina y de la fuerte y creciente formación de las nuevas generaciones en el posgrado, pienso que la apuesta sigue siendo la renovación del entusiasmo compartido y la actualidad de una práctica aprendida, esa que nos lleva, todos los días, con resistencias, a encontrar el modo de decir yo sin pedir permiso. Sospecho que enseñar literatura española en la universidad es uno de esos modos.

Bibliografía

- Beltrán Almería, Luis y José Antonio Escrig (2009). "Para una nueva historia literaria". Sanz Cabrerizo, Amelia (comp.), *Teoría literaria española con voz propia*, Madrid, Arco/Libros: 35-48.
- Bombini, Gustavo (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Cvitanovic, Dinko (1999). "Hispanismo y globalización". Brizuela, Mabel y otros (coords.), *El hispanismo al final del milenio*. Córdoba, Comunicarte: 21-30.
- Dalmaroni, Miguel (dir.) (2009). *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*, Santa Fe, Ediciones UNL.
- Funes, Leonardo (2009). *Investigación literaria de textos medievales: objeto y práctica*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gerbaudo, Analía (2009). "Literatura y enseñanza". Miguel Dalmaroni (dir.), *La investigación literaria. Problemas iniciales de una práctica*. Santa Fe, Ediciones UNL: 165-194.



IX Congreso Argentino de Hispanistas
“El Hispanismo ante el Bicentenario”



- Litwin, Edith (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*, Buenos Aires, Paidós.
- Panesi, Jorge (2000). “Enrique Pezzoni, profesor de literatura”. *Críticas*, Buenos Aires, Norma: 255-262.
- Prósperi, Germán (2003). *Enseñanza de la literatura española en la universidad. Derivaciones didácticas en la configuración del contenido*. Tesis de Maestría en Didácticas Específicas, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. Inédita.
- Romanos, Melchora (1999). “Palabras de la presidente de la Asociación Argentina de Hispanistas (Trienio 1995-1998)”. Mabel Brizuela y otros (coords.), *El hispanismo al final del milenio*. Córdoba, Comunicarte: 13-14.
- (2006). “La enseñanza de la literatura española en las universidades argentinas”. Nilda Flawiá de Fernández y Silvia Israilev (comp.), *Hispanismo. Discursos culturales, identidad y memoria*. San Miguel de Tucumán, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Tucumán: 123-128.
- Sanz Cabrerizo, Amelia (comp.) (2009). *Teoría literaria española con voz propia*, Madrid, Arco/Libros.
- Scarano, Laura (2008). “Provocaciones teóricas para el siglo XXI: experiencia, cuerpo e intimidad”. Raquel Macciuci (dir.), *Memoria del I Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas*. Disponible en <http://congresoespanyola.fahce.unlp.edu.ar/programa> [Consulta realizada 02/04/10].
- Sollers, Philippe (1992). “Notas sobre literatura y enseñanza”. Gustavo Bombini (comp.), *Literatura y educación*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina: 66-69.
- Sullà, Enric (2009). “El canon literario y los clásicos”. Sanz Cabrerizo, Amelia (comp.), *Teoría literaria española con voz propia*. Madrid, Arco/Libros: 15-34.
- Zuleta, Emilia (2002). “Perspectivas del hispanismo al comenzar el nuevo milenio”. Quiroga Salcedo, César y otros (coords.), *Hispanismo en la Argentina en los portales del siglo XX*, Tomo I. San Juan, Editorial UNSJ: 15-20.