

Antimanual literario: ¿en qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?¹

Agustín Arias
Luis Olivera

Centro Regional de Profesores del Litoral

Resumen

Pensar lo literario desde una teoría crítica implica necesariamente una combinación de la teoría y la praxis. El presente artículo pretende abordar, como respuesta a la visión paralizante, predominante y legitimada de los manuales de uso, el hecho literario en su *real magnitud* y sus correlatos dentro del aula. A este fin, nos servimos de una serie de autores (contrastados con un caso tomado de la escena pública) que permiten visualizar la literatura como acontecimiento descentrado e intermediado por una teoría del lenguaje.

Palabras clave: antimanual - hecho literario - didáctica - crítica - lenguaje.

Literary Anti-Textbook: What is actually a Literature Lesson?

Abstract

Thinking about the literary from a critical theory necessarily implies a combination of theory and praxis. As a response to the paralyzing, predominant and legitimized vision of the textbooks in use, this article intends to address the literary phenomenon in its real dimension and its correlates within the classroom. To this end, we make use of a series of authors (contrasted with a case taken from the public scene) which allow literature to be visualized as a decentered event mediated by a theory of language.

Keywords: anti-textbook - the literary - didactics - criticism - language.

Apuntes para un antimanual

Hemos llegado así a lo que es evidente *per se*, es decir, que la literatura es una construcción verbal percibida precisamente como construcción. *La literatura es una construcción verbal dinámica.*

Yuri TYNÍANOV, *El hecho literario*

La novedad histórica que significa el término «literatura» reside, así, no en un lenguaje particular, sino en una nueva manera de ligar lo decible y lo visible, las palabras y las cosas.

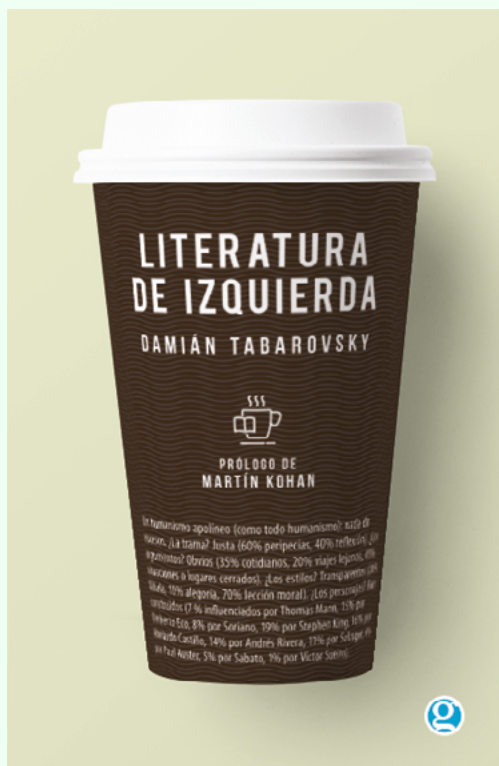
Jacques RANCIÈRE, *Política de la literatura*

¹ El presente trabajo fue presentado como ponencia en el XXII Congreso de la Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay: Reinventar y resistir: los desafíos actuales de la didáctica de la literatura, realizado en Salto, Uruguay, en setiembre de 2022.

Al fin y al cabo ¿qué es la armonía general sino el mundo, la época, el estado de las cosas? La literatura se opone al mundo, lo niega, lo atraviesa; implica la creación de una exterioridad. Con el mundo no hace negocios.

Damián TABAROVSKY, *Literatura de izquierda*

Todo discurso debe enfatizar su lugar de enunciación, su punto de partida. Indudablemente, con todos los matices del caso, apartándonos de los vicios que se puedan adquirir con el tiempo, y sabedores de cierta ingenuidad que la falta de experiencia anida, el hecho de remarcar que somos noveles en el oficio pone en consideración la totalidad de lo que aquí se plantea. De alguna manera, las muy vagas hipótesis que podemos plantear no dejan de ser susceptibles de contrastación en el futuro. Esto lo tenemos muy presente. Frente a esta disyuntiva, que al mismo tiempo enfatiza riesgos y virtudes del ejercicio novel, del mismo modo que problematiza la experiencia como un germen del anquilosamiento, se agrega una cuestión nueva, concentrada en el quehacer docente modélico, moderado, reglado y validado por una serie de normas constituidas a partir de un devenir histórico. Todo esto a modo de presentación de una tensión constitutiva de la experiencia actual de un docente de Literatura: ¿cómo compaginar la necesidad de un cambio en una disciplina cuyos cimientos se basan justamente en el mantenimiento de la tradición?



Resumiendo todas las devoluciones de clase que hemos recibido a lo largo de la carrera, una idea se repitió *ad nauseam*, como objeción y crítica: el hecho de que en nuestras clases de práctica «olvidábamos» el texto de base. Los manuales, hasta los más pertinentes, rigurosos y prestigiosos, recalcan la importancia de este *peligro*. Reiteradamente leemos que no se debe usar al texto como excusa, como si se tratara de una medida hiperracional y directamente cuantificable. ¿Cuándo el texto supone una excusa y cuándo no? ¿Cuáles son los riesgos de hacer que las clases de Literatura formen un cerco centrípeto?

Otra de las dimensiones adyacentes, pero a la vez centrales de lo que aquí exponemos, gira en torno del lenguaje, entendido a partir de su crisol multidimensional. Debe existir una necesaria acomodación del registro discursivo del docente (viejo problema) frente a las nuevas generaciones, cada vez menos proclives a la cadencia, a la práctica de una lectura continuada. Esto, de más está aclararlo, no quiere decir necesariamente que los jóvenes no lean, sino que los modos, tanto como los soportes, parecen exigir un tipo de lectura no-tradicional, imbuida del contexto y de su tempo vertiginoso. En tal sentido, es conveniente volver sobre uno de los cuestionamientos que, como noveles docentes, imprimieron una huella (cicatriz o trauma) en nuestra

formación: ¿cómo *controlar* la digresión, los puntos de fuga que se desprenden del texto, pero también del mismo clima del aula? ¿Hasta cuándo *eso* no se constituye como parte del hecho literario? De manera acusada se observa el déficit atencional de los jóvenes en la actualidad. Entre las diversas «salidas» que se esbozan frente a este problema, ninguna ataca lo que creemos que es la cuestión de fondo, y que concierne a lo didáctico y su metodología: los manuales, como síntesis de una construcción histórica, aunque también como un esquema reproductivo, parecen insuficientes al momento de pensar el aula como lugar del *acontecimiento*.

Y si queremos acercarnos a ella —en la fragilidad, en la antesala del fracaso—, sólo es posible bajo el juego del zig-zag, del contorno, de las sombras chinas, en el instante de la paradoja, ya no en la positividad sino pura y simplemente en el momento de su suspensión. Si hay algo que se opone a la literatura es la argumentación. La literatura es lo que acontece ahora, en este mismo instante, lo que adviene irremediamente, y la experiencia literaria es la experiencia de esa ausencia, del lenguaje desbocado y nuestra propia soledad (Tabarovsky, 2010, p. 139).

El acontecimiento, que nos remite primero al pensamiento dramático de Jorge Dubatti y, más tangencialmente, a todo aquello que se pone en juego al hablar de hecho literario y la discursividad a él asociada, disputa cierta espacialidad rígida, cierto escenario ramplón y esclerotizado, que coarta, cuando no castra, el real acercamiento al conocimiento. Virginia Woolf, en un ensayo titulado «Acerca de no conocer el griego» (1925), retrata una escena válida para la descripción del tempo de una clase (con sus baches, sus puntos muertos, su ruido), vista desde su desacralización. Lo prosaico y lo profano en relación con la Academia:

Con todo, dicha expresión parece inadecuada para describir el estado mental de un estudiante a quien, después de un arduo razonamiento, le ha sido revelada la verdad. Pero la verdad es diversa; la verdad nos llega con diferentes disfraces; no la percibimos únicamente con el intelecto. [...] Todo esto fluye sobre los razonamientos de Platón: risa y movimiento; gente levantándose y saliendo; el tiempo que transcurre; la calma que se pierde; chistes que se cuentan; la aurora despuntando. La verdad, parece, es diversa; la verdad debe buscarse con todas nuestras facultades. ¿Vamos a descartar las diversiones, las ternuras, las frivolidades de la amistad porque amamos la verdad? ¿Se encontrará antes la verdad por el hecho de que nos tapemos los oídos ante la música y no bebamos vino, y durmamos en vez de conversar durante la larga noche de invierno? (2017, pp. 23-24).

La dinámica de una clase, la *episteme* que la sostiene furtivamente, no puede disociarse de la peripecia personal de cada profesor que, en soledad, cavila sin otro contralor que sus impresiones todavía poco matizadas. Pensando en la multiplicidad de episodios que convergen a la hora de escribir, queríamos traer a colación un incidente significativo sucedido en el Parlamento de la República. El recordar este hecho nos sirve para pensar directamente una sustancia capital en las clases de Literatura: el lenguaje y su significado, el lenguaje y sus usos, el registro discursivo y los tópicos asociados, el lenguaje y su inmanencia política. La escena (que la televisación actual de la *arena parlamentaria* contamina de *performance*), decíamos, sucedió de esta forma: luego de que un político finaliza su discurso, otro recrimina que les habla a sus congéneres como si se trataran de actores *distintos* (inferiores en el escalafón social), reprochándole, en definitiva, su incapacidad de poder hablar al conjunto, como masa homogénea y neutra, y su falta de *adecuación* terminológica. Lo significativo de este hecho es que engloba un conjunto de factores sumamente útiles para pensar la relación comunicativa que se establece entre el docente de Literatura y los estudiantes.

El incidente, a grandes rasgos, resiste un examen analítico de diversas perspectivas (desde la cuestión puramente lingüística, que en Coseriu se aborda a partir de la ligazón entre el lenguaje, las clases sociales y sus diversos estilos; hasta la sociología, con Bernstein y sus aportaciones sobre el código elaborado y restringido, y su vinculación con las instituciones sociales). Aquí nos interesa desarrollar una cuestión inmanente a las clases de Literatura y que se constituye a partir del lenguaje como articulador de lo comunicativo y los aspectos propios de la disciplina. La incógnita que se esconde detrás de una circunstancia aparentemente normal como una clase de Literatura es la pregunta sobre cómo se habla, sobre cuál es el registro que modula no solamente los nexos comunicativos entre el profesor y los estudiantes, sino la batería discursiva del primero para desplegar la siempre presente retórica, o bien para dosificar el uso de términos estrictamente literarios.

«Puto el que lee esto.»

Nunca encontré una frase mejor para comenzar un relato. Nunca, lo juro por mi madre que se caiga muerta. Y no la escribió Joyce, ni Faulkner, ni Jean-Paul Sartre, ni Tennessee Williams, ni el pelotudo de Góngora (Fontanarrosa, 2003, p. 7).

¿Cuál es la imagen que los estudiantes se figuran sobre la literatura? ¿Con qué terminologías la asocian? A este respecto, haremos un breve excursu para narrar una situación de clase. Al comenzar el año, habitualmente se busca presentar un texto liminar que funcione como pórtico para pensar conceptualmente la literatura y su radio de expansión. El texto elegido fue *Palabras iniciales*, de Roberto Fontanarrosa, que inicia provocativamente y desarticulando la solemnidad mediante la cual se preconice el hecho literario, al mismo tiempo que enfatiza en torno a expresiones populares (cargadas de un sentido históricamente construido) en referencia a la literatura. Sobre esto, observa Rancière:

La especificidad histórica de la literatura no depende de un estado o de un uso específico del lenguaje: depende de un nuevo balance de sus poderes, de una nueva forma por la que este actúa dando a ver y a escuchar. La literatura, en síntesis, es un nuevo régimen de identificación del arte de escribir. Un régimen de identificación de un arte es un sistema de relaciones entre prácticas, de formas de visibilidad de esas prácticas, y de modo de inteligibilidad. Por lo tanto, es una cierta forma de intervenir en el reparto de lo sensible que define al mundo que habitamos: la manera en que este se nos hace visible y en que eso visible se deja decir, y las capacidades e incapacidades que así se manifiestan (2007/2011, p. 20).

La situación antes planteada, sucedida en el Parlamento, pone de manifiesto cierta *distancia*, cierto *vacío* aparente, abierto entre un dispositivo aceptado, extendido y legitimado, y otro —con la carga filosófica del término—, algo más *border*, disidente en lo que respecta a su aparato formal. Este asunto, a su vez, entraña otra problemática de fondo, que no permite escindir el formato del contenido. Aquello que en Woolf se trataba como *la verdad* (sin que importe demasiado qué sea, sin que importe incluso si su carácter resulta en última instancia inefable) está permeado por una línea de expresión que puede adecuarse a los modos esperados, pero que también puede transitar caminos inusitados. En sus clases sobre Borges, Ricardo Piglia (2013) advierte cierta hipercorrección propia de la clase media en su relación con la literatura, el ejemplo proveniente del campo político que traemos a colación se enmarca muy bien dentro de la idea planteada por el escritor argentino. Cuando la senadora afirma «no hables como si le estuvieras hablando a los obreros del SUNCA» [sic], cristaliza toda una cosmovisión que con Rancière podemos analizar teniendo en cuenta a los actores sociales y al «reparto simbólico» de los bienes intangibles, esto es, al lenguaje.



Más allá del hecho en sí, este ejemplo también nos es funcional para pensar las relaciones establecidas en nuestro ejercicio práctico. Partimos de la base de que el docente debe asumir su posición del saber, pero el ejercicio mismo de lo literario, las implicancias y la fuerza de la disciplina radican, justamente, en la tensión política inmanente a su contenido. Tensión que también se visualiza en el tópico que remarca y divorcia la terminología «propia» de la asignatura y la discursividad de los estudiantes. El disciplinamiento terminológico (el *logos* legitimado por lo académico), alineado con cierto maniqueísmo expresivo (sin ir más lejos: el *buen* decir, formal, correcto, distinto del *mal* decir, impuro y periférico), anula de plano cualquier acercamiento verdaderamente dialógico que aúne la otredad con las vías sinuosas propias del devenir del aula. No ya en cuestiones microestructurales, como aquellas preguntas teóricas que realizamos esperando *la* respuesta, definitiva y final, sino una postura general que involucra y pone en cuestión el rol docente y su relación con el saber legitimado, académico, y el saber popular, más dinámico y variable: la literatura, tal y como la entendemos, hace converger la *alta cultura*, portadora de lo normativo, y la *baja* cultura, más desprejuiciada y práctica. La lectura muchas veces realizada por los estudiantes recuerda este hecho central que, en variadas ocasiones, desmonta los análisis prefabricados.

Frente a una escritura que crea su propia lengua, que deviene extranjera al idioma, ¿cómo leerla? Se produce un diferendo: no hay un idioma en común para juzgar, son mundos heterogéneos, intraducibles. Porque toda escritura del exceso es intraducible, pero no intraducible a otros idiomas (nacionales), sino intraducible al propio, a la época, intraducible a sí misma. Porque una escritura de ese tipo no nos informa de nada; ni de la época, ni de la historia, ni del sentido, ni mucho menos del presente (imposible: un *diferendo* se define por la incapacidad de probar); ni siquiera nos informa de sí misma (porque no poseemos el idioma para comprenderla); es apenas el rayo que señala que pasó, que ya está del otro lado, que nos deja desolados aquí, de este lado (Tabarovsky, 2010, pp. 138-139).

Es claro, y lo señalamos al afirmar que existía cierta verdad en los reparos realizados, que el texto debe ser importante y que ocupa un lugar central. Pero la forma de llegar a él, que implica lo relacional y el tono (característico, creemos, de lo literario), se construye a partir de lo digresivo. La *mala lectura*, a este respecto, es una línea de fuerza que aúna disciplinas variadas y las combina: ¿cuándo se lee modélicamente, textualmente? ¿Qué elementos involucra la lectura errada? El fundamento de estas interrogantes se halla en el circunloquio, como forma de abordaje inusitado, como vía de acceso sinuosa y no lineal, necesaria en el acercamiento textual que asuma lo subjetivo y la heterogeneidad propia del aula.

Sin más, se nos ha planteado la necesidad de que las clases de Literatura sean clases de literatura, y aunque parezca de (anti)manual creemos en la necesidad de remarcar ciertos puntos:

1. ¿Qué vínculos estrecha la literatura con la filosofía? ¿En qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?
2. ¿Hasta cuándo el comentario de un texto «debe» estar imbuido por un contexto histórico? ¿En qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?
3. ¿Qué tan recomendable resulta seguir las pautas bien secuenciadas que nos ofrecen los manuales? ¿En qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?
4. ¿Qué implica planificar? ¿Qué elementos han de ser tenidos en cuenta? ¿En qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?
5. En *Los herederos*, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964/2009) desarrollan una posible clasificación para pensar las características del estudiantado. En este sentido, los divide en dos grandes grupos: los *diletantes* y los *animales de exámenes*. Los primeros, poco preocupados por las exigencias formales del curso, se dejan llevar por el estudio y la lectura siguiendo su propio programa; serían, en definitiva, como autodidactas en un espacio institucionalizado. Los *animales de exámenes*, en cambio, son aquellos que transitan su vida académica en pos de un fin determinado: salvar la prueba de turno. Esto nos sirve para pensar la relación que (tiempo mediante) se constituye entre el docente y el conocimiento. A propósito: ¿cuándo se deja de ser novel docente? Más precisamente: ¿se debe abandonar la idea de *docente novel*? De existir, ¿qué implica este cambio?
6. Si bien es necesario remarcar la necesidad de un enfoque socio-histórico, ¿cómo se maneja la tensión entre lo políticamente correcto y la dimensión estética como tal?

7. ¿Importa el texto? ¿En qué sentido importa? ¿Cuándo deja de importar? ¿En qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?
8. Efectividad involucra eficiencia, ¿cómo contestar a la pregunta acerca del «para qué» de la literatura?
9. Jean Dubuffet en *Asfixiante cultura* (1968), citado a su vez por Michael Onfray en su *Antimanual de filosofía*, afirma que:

El talante creador se opone todo lo posible a la condición de profesor. Hay más parentesco entre la creación artística (o literaria) y todas las demás formas de creación (en los ámbitos más comunes, del comercio, de la artesanía o de cualquier trabajo manual o no) que entre la creación y la actitud puramente normalizadora del profesor, que por definición no está animado por ningún gusto creativo y debe dar su aprobación indistintamente a todo lo que, durante el largo desarrollo del pasado, ha predominado. El profesor es el catalogador, el homogeneizador, el confirmador de lo que predomina, donde y en el momento en el que eso que predomina haya tenido lugar (2001/2007, p. 26).

10. ¿La literatura es un arte, una ciencia? ¿Acaso esta pregunta importa?
11. ¿Cumplir rigurosamente con un programa de estudios convalida el rol de un docente de Literatura? ¿Guía o camisa de fuerza?

Palabras finales o ¿en qué consiste, efectivamente, una clase de Literatura?

A: Las aristas a considerar para contestar semejante pregunta son múltiples. Si tomamos en consideración no solamente al ejercicio docente (como práctica nunca autárquica, nunca unilateral), sino también las eventuales necesidades que el mismo grado impone, la clase de Literatura ha de consistir, cualquiera sea el caso, en una «educación del gusto», en el desarrollo de cierta intuición estética que desborde los cotos de lo estrictamente «textual».

L: Respuestas que no me satisfacen, que giran en torno a la pregunta que se realiza: la literatura no necesariamente debe estimular el ejercicio crítico, o el tan mentado pensamiento crítico. La literatura como acontecimiento expuesto al devenir, devenir que constituye el texto. En este sentido, cabe reelaborar, complejizar la noción misma de texto. Texto y contexto en una misma trama, el texto expandido, el texto y sus aledaños, el aula y lo que pasa afuera, la literatura y la vida. Acentuar, remarcar, enfatizar esta última tensión, he aquí mi respuesta. Una clase de Literatura consiste precisamente en eso.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fontanarrosa, R. (2003). *Usted no me lo va a creer y otros cuentos*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Onfray, M. (2007). *Antimanual de filosofía*. Madrid: EDAF.
- Piglia, R. (2013, 8 de setiembre). *Borges, por Piglia - Clase 1 - 07-09-13 (2 de 3)*. [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/m3htEzn1BIc>
- Rancière, J. (2011). *Política de la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Tabarovsky, D. (2010). *Literatura de izquierda*. Extremadura: Periférica.
- Tyniánov, Y. (1968). Per una teoria della parodia. *Avanguardia e Tradizione*. Bari: Dédalo.
- Woolf, V. (2017). *Acercas de no conocer el griego*. En *El lector común*. Barcelona: Penguin Random House.