

Enseñar literatura: enseñar arte¹

Charles Ricciardi

Dirección General de Educación Secundaria
Consejo de Formación en Educación

Resumen

El artículo intenta poner el acento en el asunto del arte en el análisis literario a partir de la convicción de que no se lo atiende en forma central en nuestras prácticas. Se plantean, entonces, algunas líneas esenciales que no deberían quedar en segundo plano en la transposición didáctica, entre ellas la necesidad de no hacer un enfoque tan descriptivo del valor de los textos y de arriesgar más en su valoración, comparando textos valiosos con otros que no lo son. Finalmente, se aplica lo planteado, a modo de ejemplo, a un pasaje de la *Ilíada*.

Palabras clave: arte - composición - valor - pontificar - comparar - clásicos.

Teaching Literature: Teaching Art

Abstract

The article attempts to emphasize the artistic in literary analysis beginning with the assertion that this is not addressed in our teaching practice. Some aspects are brought to light which should not be left aside in the didactic transposition, among them the need not to risk more in the evaluation of texts rather than make such a descriptive approach to their value and comparing them in the process. Finally, a practical application is attempted on a passage from the *Iliad*.

Keywords: art - composition - value - pontificate - compare - classics.

¹ Advertencia: Cuando empecé a trabajar en este artículo, hace más de dos meses, y cuando decidí su título, hace un poco menos, todavía no había trascendido nada del contenido de la llamada «transformación curricular». No imaginaba entonces —y me cuesta entenderlo aún— que la nomenclatura de la asignatura fuera a incluir la palabra *arte*. No sé si el contenido del artículo tiene algo que ver con el perfil que se le quiere dar a la asignatura, aunque imagino que no. En todo caso, la aclaración es necesaria por si alguien pudiera creer que soy un advenedizo buscando congraciarse con una reforma planteada de manera tan oscura y tan unánimemente rechazada.

Esa voluntad por querer señalar que la literatura es un arte no es inocente, sino que tiene por objetivo, entre otras cosas, destacar que las herramientas con las que trabajamos en clase son obras artísticas; *cosa que los profesores de literatura no siempre se encargan de señalar* [cursivas añadidas].

Observaciones de clase de una practicante, año 2008

«Lo más probable es el caos», dice Fischer. Tal vez sí y tal vez no pero cuando se trata de arte, cuando se trata de poesía, lo único posible es todo lo contrario: la organización. El objeto poético está en las antípodas de lo caótico y de lo informe.

Idea VILARIÑO

Una palabra problemática: *estética*

Aunque, justo es decirlo, muy seductora. De popularización relativamente reciente —Baumgarten, quien parece haber sido el primero en usarla, escribió en el siglo XVIII (*Aesthetica*, 1750) —, la palabra *estética* se ha ido imponiendo en los estudios literarios, con alcances diversos y siempre más complejos que los que hizo Kant con ella, inmediatamente después de Baumgarten.

Dice con ironía Jacques Rancière (2011):

La estética tiene mala reputación. Casi no pasa un año sin que una nueva obra proclame o el fin de su era o la perpetuación de sus fechorías. En uno u otro caso, la acusación es la misma: la estética sería el discurso capcioso mediante el cual la filosofía —o una cierta filosofía— desvía en provecho propio el sentido de las obras de arte y de los juicios de gusto (p. 9).

En esos términos el problema atañe casi exclusivamente a la filosofía. Pero el asunto se vuelve mucho más complejo cuando se trata de hablar sobre la belleza *producida por un artista*, por un objeto que el ser humano agrega al mundo: un cuadro, una escultura, una sinfonía, un poema, una tragedia, un *happening*. Dicho de otro modo: una cosa es la captación sensible de la belleza y otra muy distinta los mecanismos de su producción.

En las consideraciones que siguen, voy a esquivar la palabra *estética*. No iremos en busca de la presunta belleza de los textos, aunque en ocasiones la encontremos. Preferiré hablar aquí de la literatura como arte y, si descubrimos que es posible, del valor artístico/literario de los textos en principio canónicos, aunque no hay ninguna necesidad de circunscribirse a ellos.

Y esto parte de *una convicción* apoyada por el ejercicio de la docencia en Literatura durante más de cuarenta años: en mi percepción, se habla muy poco de arte —y mucho menos del valor artístico— en los cursos de Literatura. Todo ocurre como si la especificidad de la asignatura pasara más por el *mundo de la expresión*² que pone en juego el texto y no por una apreciación destinada a la educación artística.

Puede que no sean estos buenos tiempos para instalar el tema, la famosa y archimanida idea de un currículo basado en competencias parece estar divorciada de una educación artística que ponga el foco en las intenciones y los logros creadores de un escritor. Y, sin embargo, debe de haber pocas cosas más favorables a proporcionar una competencia integral en las cuestiones —racionales— de organización, estructura, artificio, a la vez que una reflexión profunda y sin cortapisas sobre la emoción y sus derroteros íntimos.

2 El problema parece originarse en el pensamiento de Benedetto Croce y la perdurable influencia de su *Estética*, libro noble que aún puede leerse con provecho. Siendo todos los esfuerzos por construir sistemas estéticos productos de la modernidad y la Ilustración, atravesados en la segunda mitad del siglo XIX (el libro de Croce es de 1866) por el positivismo, se suele caer en el dislate —y Croce no es la excepción— de definir a la estética como ciencia. Con otros ingredientes, ese prejuicio racionalista se ha reeditado en la segunda mitad del siglo XX con los esfuerzos entusiastas de construir una ciencia del texto. Nada más lejos de la forma en que voy a plantear el asunto.

El arte en cuestión

Me ha tocado entrar en salones de clase en los que antes alguien —un colega— había estado trabajando con un soneto de Garcilaso o con una rima de Bécquer. Eso se percibía sin la más mínima sombra de duda porque el poema estaba íntegramente copiado en el pizarrón. Del texto del poema salían flechitas hacia los costados identificando una serie de recursos literarios: flechita: metáfora, flechita: sinécdoque, flechita: antítesis, flechita: personificación, etc. Suponiendo que —en el mejor de los casos, como insisten todos los profesores de Didáctica y me imagino que la gran mayoría de los adscriptores— se hubiera dedicado el tiempo necesario a establecer la función y la ventaja expresiva del uso de esos recursos, pregunto, me pregunto: ¿es esa la dimensión artística de un texto literario? Mi respuesta (que quizás ya sea en parte polémica) es que NO: colgarle cartelitos a un texto como quien decora un árbol de Navidad colocándole los chirimbolos no promoverá ninguna reflexión sobre el fenómeno artístico ni permitirá a nadie profundizar en los valores poéticos de un texto. Es incluso contraproducente: el alumno se acostumbra a vivir el hecho literario como algo ajeno, que no tiene que ver con su vida, y a que aprobar Literatura es aprender a repetir ese abstruso catálogo de recursos literarios en el que el estudiante ni por un momento se ha involucrado.³ Si a eso le agregamos que muchos de esos términos no forman parte del lenguaje coloquial, sino que se trata de términos técnicos, se comprende de inmediato la necesidad de acercar al alumno a una vivencia del fenómeno artístico desde fuera de lo meramente técnico, lo cual, digámoslo con claridad, de ninguna manera es abaratar el texto, sino promover una reflexión sobre su valor por encima —o por debajo, si se quiere, no estoy estableciendo un orden de prelación— de los áridos términos técnicos que se estudian para un escrito, pero que no marcan la carne del lector. Por cierto, esto no significa que el estudio de los recursos literarios carezca de importancia o no deba hacerse, al contrario, es una herramienta de gran utilidad si logramos colocarla en su sitio, y eso solo es posible si conseguimos no dar a entender que el valor de un texto radica en una prolija lista de términos que se incrustan en él casi como un capricho del docente.

Por otra parte, quienes hemos tratado en nuestras aulas de introducir la cuestión de lo artístico en Literatura, nos hemos topado siempre con la idea, abrumadoramente extendida, de que la palabra *arte* designa solo las artes con predominancia visual, verbigracia, la pintura y la escultura, acaso en parte, el teatro. No es extraño que esto suceda: los cursos de Historia del Arte que se dictan en Secundaria (apenas en el bachillerato Artístico y en el de Arquitectura) son cursos sobre historia de la escultura, la pintura y la arquitectura, están en manos de profesores de Historia y los textos que se manejan en esos cursos son sobre pintura, escultura y arquitectura. Así las cosas, es bastante natural que nadie vea a la literatura como un arte.

De manera que es necesario plantearse la pregunta ¿de qué hablamos cuando hablamos de arte fuera de las mal llamadas *bellas artes* (espero que podamos mostrar cómo la literatura produce belleza) y, en especial, de literatura? La respuesta a esta pregunta es que, sobre todo, y antes que nada, el arte literario puede apreciarse tratando de acercarse a lo que debería llamarse *composición literaria*. Por lo tanto, estamos hablando de forma, de organización, de orden, como lo describe Idea Vilariño en el texto iluminador del epígrafe. Y cuando hablamos de forma, en principio, no estamos entendiendo por forma ni los recursos de estilo ni los géneros ni las muchas veces estériles disquisiciones sobre la distinción entre fondo y forma (aunque a veces contribuyan a iluminar algunos senderos interpretativos), sino de las decisiones que llevan a un escritor a presentar su materia como la presenta. Decisiones que muchas veces son absolutamente conscientes, y que, cuando no lo son, involucran un trabajo intuitivo del que el escritor quizás no es consciente en el momento de escribir, pero que lo ha llevado a construir su texto en esos términos. Y el verbo no es inocente: escribir es siempre una *construcción* y, por ello, está fuertemente ligado a la forma y a la racionalidad.

En un libro que merece leerse más seguido, Luis Juan Guerrero (1956) intentó una de las más abarcadoras y rigurosas pesquisas en busca de una *Estética operatoria en sus tres direcciones*. Recreando un texto de Goethe, dice el autor:

Seguimos, para ello, la metáfora goetheana del tapiz rico en colores y figuras, que resolvemos en una integración de hilos, pretendiendo descubrir así su secreto. Pero cuando tenemos los hilos en la mano, el secreto se nos escapa si no penetramos en el «vínculo espiritual» que los mantiene

3 Incluso supe de un joven colega que, al comenzar el curso de tercer año, les daba a sus estudiantes una extensa lista de recursos formales para que en el correr del curso fueran aprendiendo a aplicarlos y reconocerlos. Esa es, creo, la negación de la enseñanza de la literatura en tanto arte.

unidos [...] también más adelante descubriremos otro aspecto de la anterior metáfora: que el artista, como el tejedor, trabaja la trama por el revés, para que luego el contemplador se deslumbre mirando la obra por su lado derecho (p. 89).

Este texto nos presenta en forma sugestiva lo que estamos tratando de decir cuando hablamos de *composición literaria*: hay una trama secreta, solo visible para el escritor, que configura con conciencia y con noble artesanía aquello que el receptor lee. Nada hay de casual, nada es del todo espontáneo: el tapicista sabe bien qué imagen busca. Porque, además, al decir del ya citado Rancière (2011):

[...] no basta con que haya arte, que haya pinturas o músicos, bailarines o actores. No basta, para que haya sentimiento estético, con que disfrutemos al verlos o escucharlos. Para que haya arte se precisan una mirada y un pensamiento que lo identifiquen. Y dicha identificación supone un proceso complejo de diferenciación. Para que una estatua o una pintura sean arte, se requieren dos condiciones aparentemente contradictorias. Es preciso que se vea en ellas el producto de un arte, y no una mera imagen de la que solo se juzga la legitimidad de principio o la semejanza de hecho. Pero también es preciso que se perciba otra cosa que el producto de un arte, es decir, del ejercicio reglamentado de un saber hacer (p. 15).

A su vez, este asunto, central, ese *saber hacer*, está unido no solo a la producción de la imagen del tapiz, sino a las nociones de *artificio* y *extrañamiento*, tal como aparecen en algunos textos de los formalistas rusos. Dice al respecto Víctor Shklovski (2008): «Para dar sensación de vida, para sentir los objetos, para percibir que la piedra es piedra, existe eso que llamamos *arte*. La finalidad del arte es dar una sensación del objeto como visión y no como reconocimiento» (p. 84). Y ello es así porque, en lo que el texto de Shklovski se llama *reconocimiento* hay que ver la percepción repetida y por ello adocenada del objeto. El objeto no impresiona, el lenguaje se vuelve *transparente* y la expresión no llama la atención sobre sí misma. La piedra no dejará de ser piedra se la nombre o no, pero solo un nombrar que se aparte del mero «reconocimiento» nos acerca al arte literario. A modo de ejemplo, y solamente porque a su modo, involucra a la piedra, podríamos recordar el comienzo de «Instrucciones para subir una escalera», de Julio Cortázar (1995):

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso (p. 11).

Este *extrañamiento* que me obliga a repensar los atributos de la piedra o la escalera es, a su vez, un inmejorable ejemplo de cómo el arte literario siempre parte de una elaboración *artificiosa*, vale decir, no natural. La palabra es (debe serlo) *transparente* y *unívoca* en un texto periodístico o en un artículo científico en los que lo primordial es la comunicación. En la transposición didáctica de un texto literario, el artificio, en el sentido de elaboración y construcción deliberada, debería ser siempre mostrado.

También parece un elemento clave la noción más reciente de *ficcionalidad*, entendida como un pacto (la expresión «pacto de ficcionalidad» es de Umberto Eco, en *Seis paseos por los bosques narrativos*, 1996)⁴ necesario entre lector y autor. Sobre el concepto, ha dicho Roberto Appratto (2014) que es «un supuesto que cuesta analizar: podría decirse que se lo ve sin analizarlo, como si fuera un punto ajeno a la comprensión estética [...]. Casi puede decirse que obliga a pensar en el arte» (p. 23). Parece obvio que un lector medianamente

⁴ «La regla fundamental para abordar un texto narrativo es que el lector acepte, tácitamente, un pacto ficcional con el autor, lo que Coleridge llamaba “la suspensión de la incredulidad”. El lector tiene que saber que lo que se le cuenta es una historia imaginaria, sin por ello pensar que el autor está diciendo una mentira. Sencillamente, como ha dicho Seade, el autor finge que hace una afirmación verdadera. Nosotros aceptamos el pacto ficcional y fingimos que lo que nos cuenta ha acacido de verdad» (Eco, 1996, p. 85).

competente lo maneja de forma intuitiva y, sin embargo, así como existen las «cláusulas de salvaguarda» a las que se refiere Appratto (del tipo «todos los personajes de la historia son ficticios y cualquier coincidencia con la realidad, etc., etc.») no es menos cierto que muchos avances que promocionan una película o un libro emplean la consabida fórmula «basado en una historia real», que suele ser un salvoconducto para entreverar todas las barajas y asumir que lo que el espectador está viendo o leyendo es la realidad misma. En clase, me he encontrado más de una vez en la necesidad de instalar el asunto desde la tautología: «la realidad es la realidad. Cualquier relato que parta de la realidad ya no es la realidad». El pacto de ficcionalidad es, de algún modo, el primer paso de la composición literaria.

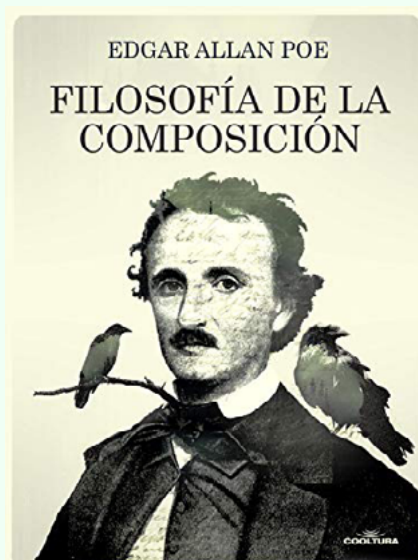
Por otra parte, es esa composición, esa forma, la que promoverá lo que llamamos *emoción estética*, que en este texto no es una emoción específica, es decir, hablamos de cualquier emoción que el texto sea capaz de producir. En literatura, *en arte, menos es siempre más*: el asunto siempre pasa por la posibilidad de *sugerir*, de *concentrar significados* y allí debe ponerse el foco cuando nos disponemos a hablar de arte en literatura.

Dos problemas operativos cotidianos que deben considerarse

En ese sentido, los primeros obstáculos que aparecen tienen que ver con 1) la legitimidad de la interpretación en la clase de Literatura y 2) con la forma en que trasponemos didácticamente lo que es el resultado del análisis. Con respecto al primer asunto, es formidable que contemos con textos como la *Filosofía de la composición*, de Poe (1973), aunque impresione a todas luces como algo excesivo, dice allí Poe, entre otras cosas, que:

He elegido «El cuervo» por ser el más generalmente conocido. Es mi intención mostrar que ningún detalle de su composición puede asignarse a un azar o una intuición, sino que la obra se desarrolló paso a paso hasta quedar completa, *con la precisión y el rigor lógico de un problema matemático* [cursivas añadidas] (p. 67).

Pero también con la brillante carta que Malcolm Lowry escribió a su editor —que quería eliminar fragmentos relevantes de *Bajo el volcán*— para fundamentar, caso a caso, la necesidad de que el manuscrito fuera respetado por entero. «El libro ha sido diseñado, contradiseñado y soldado de tal modo que puede leerse un número indefinido de veces, sin agotar todos sus sentidos, su drama o su poesía; por eso deposito en él mis esperanzas» (Lowry, 1971, p. 67). Ambos son ejemplos en la medida en que materializan esa conciencia vigilante del creador y morigeran la idea romántica de inspiración en la creación poética. Formidable pero no suficiente.



Es un asunto que siempre asoma en el aula, cuando los profesores abren el espacio para que el alumno se exprese, la pregunta acerca de si el escritor *pensó previamente* en todos los detalles que son considerados en un análisis literario, en una lectura comentada. Eso sugiere que los profesores de Literatura nos conducimos como

si para cada texto tuviéramos una *filosofía de la composición* o una *carta de Lowry*, y a esa pregunta —que tarde o temprano surgirá— hay que responder con firmeza, pero sin dogmatismo. Ya lo sabemos: si la lectura es pertinente, todo lo que surja en el análisis iluminará al texto más allá de las presuntas intenciones del escritor y, por lo tanto, son cosas que el texto *dice sin decir las explícitamente*. De allí el valor de la *interpretación* en la clase de Literatura y en toda promoción del pensamiento crítico, esencial en toda formación artística. De todo esto debería desprenderse con claridad la validez del análisis que hacemos en clase, toda vez que, una vez publicada, la obra ya no es propiedad exclusiva del escritor y queda de por sí sometida al juego de la interpretación que descubra en ella sentidos que con mucha probabilidad el escritor no pensó, pero que legítimamente están en ella y son por tanto pasibles de ser considerados parte de la obra.

Esto, que difícilmente pueda ser hoy discutido, nos hace perder de vista un problema que he puesto en segundo lugar y que, por lo general, no figura en las reflexiones teóricas, por lo tanto no se plantea con la claridad ni con la insistencia que merece, sin embargo, la didáctica de la literatura debe(ría) abordar: que el escritor haya pensado antes en lo que quería *decir* no significa que lo haya pensado *en los términos exactos* en que cada docente lo vuelca a la clase. Se produce muchísimas veces en la conducción del análisis en clase una falsa idea de univocidad, una falsa impresión de sintonía entre el escritor y el profesor que analiza su obra, cuando lo que haría falta sería dejar vibrando el valor de la multiplicidad, subrayando siempre que los términos en los que hacemos el análisis son producto del estudio y la reflexión del docente, y no una mágica epifanía que salta a través del tiempo para que un profesor *iluminado* exponga las más incontrovertibles deducciones que el escritor puso a su alcance. Es decir, que haya un comienzo abrupto en el comienzo del canto III del «Infierno», en la *Divina comedia*, y que ese comienzo abrupto tenga, como tiene, tan contundentes efectos artísticos no significa que Dante haya pensado jamás en términos de teoría literaria ni, por cierto, en la expresión *comienzo abrupto*. De modo que hay una especie de *deconstrucción* necesaria en el modo de presentar algunos contenidos analíticos. Tenemos, por lo tanto, allí dos asuntos en los que conviene pensar en lo referido al manejo del análisis en clase. Pero aún no hemos dicho (casi) nada sobre el arte.

El valor del arte

Hablar de arte supone necesariamente hablar del *valor artístico* de las obras. Eso no significa imponer una axiología *revelada* ni dar recetas como se hacía en las artes poéticas neoclásicas. De hecho, acompañando lo que plantea Inés Moreno (2012) a partir de los *ready made* de Duchamp, las vanguardias pusieron en un brete el asunto del valor del arte y, en el estado actual de la cuestión, no se da ya una definición de arte:

La novedad de la segunda mitad del siglo XX es que la definición del arte se ha vuelto ella misma un problema y la búsqueda no consiste en descubrir qué cosa es el arte, sino en responder si es posible dar alguna definición de arte (Moreno, 2012, p. 11).

A lo mejor esto contribuye a una suerte de pudor por el cual los profesores de Literatura sintiéramos que hablar del valor es quitar la posibilidad de que la sensibilidad personal del estudiante forme su criterio. Como si le impusiéramos vaya a saber qué matriz mental. Y esto no es cierto.

La oposición entre lo axiológico y lo descriptivo debe marcarse con firmeza y con cuidado, porque solo así se avanza en una educación artística. Todos parecemos estar de acuerdo en que los textos que trabajamos en clase son buenos literariamente hablando, pero nadie se sumerge de manera explícita a defender la calidad literaria en tanto arte. Nos da una vergüenza insólita pontificar, como si eso no fuera académicamente correcto por no ser objetivo. Y eso —que parece en teoría tan correcto, tan equidistante— confunde muchísimo a un estudiante que luego va a ser interpelado por innumerables estímulos en los que lo artístico se camufla o se prostituye. Y que, inerme, va a terminar siendo un adulto fácilmente cooptado por los reclamos más comerciales, en los que el arte, en lugar de resplandecer con luz propia y liberadora, se somete servilmente a fines espurios.

Quizás un ejemplo sirva para mostrar vivencialmente lo que trato de decir: un tema ineludible del primer curso de Literatura es siempre *Géneros literarios*. Pese a que todos sabemos que, en el fondo, los límites entre los géneros son borrosos y que hay toda una corriente que discute la rigidez de las categorías en favor de una tipología textual más abierta, que respete más la diversidad del fenómeno literario, yo soy de los que cree conveniente mantenerla en el primer curso, con un fin didáctico; la profundización de los sucesivos cursos permitirá siempre mostrar matices y relativizaciones a la vieja distinción entre género narrativo, lírico y dramático.

En mi práctica, la caracterización del género lírico —en pos de un esquema que fuera operativo para el estudiante— incluía (después de años de ajustes y afinaciones) cuatro características: 1) expresión de sentimientos; 2) ausencia —en los ejemplos más canónicos— de acción, con lo que se lo distingue sin duda de los otros dos; 3) la escritura en verso como forma habitual; 4) la abundancia de tropos o figuras del lenguaje.⁵

Mostrar cómo se cumplen esas características en algunos textos selectos no es difícil (aunque siempre aparecerán textos problemáticos que el propio alumno encuentra): digamos, por ejemplo, la rima XXIV de Bécquer:

Dos rojas lenguas de fuego / que, a un mismo tronco enlazadas, / se aproximan, y al besarse / forman una sola llama; / dos notas que del laúd / a un tiempo la mano arranca, / y en el espacio se encuentran / y armoniosas se abrazan; / [...], eso son nuestras dos almas.

O el poema 15 de Neruda: «Me gustas cuando callas porque estás como ausente. / Distante y dolorosa como si hubieras muerto. / Una palabra entonces, una sonrisa bastan. / Y estoy alegre, alegre de que no sea cierto». E incluso cualquiera de los sonetos metafísicos de Quevedo. En todos esos ejemplos la expresión de sentimientos se reconoce sin problemas; la escritura en verso con sus leyes métricas y estróficas, también; las figuras del lenguaje son simples y reconocibles con facilidad. Siempre es más difícil mostrar la falta de acción o de historia. El estudiante tiende a leer todo como si hubiera una historia, y la percepción de que la simple concatenación de imágenes o sentimientos no constituyen acción es un ejercicio de abstracción para el cual no cualquier alumno de catorce años está capacitado.

Ahora bien. Tomemos este otro ejemplo: «Marta / soy el número uno / Marta / cuando pueda te vacuno». Es fácil mostrar que en este texto no hay acción, pues la voz que habla no hace nada, expresar sentimientos ardientes no requiere una demostración rebuscada. El verso se aproxima sin rigor al octosílabo, la rima consonante machacona es muy visible. Y en cuanto a los tropos, no hará falta explicar que la inyección de la vacuna se refiere al miembro viril. Puede resultar ingenioso y humorístico, y en comparación con las estrofas siguientes es un prodigio de sugerencia: «Cuando fuimos a la frutería / te comí los pomelitos. / Hoy vamos a la rotisería. / Así te como el pavito».⁶ El Lobizón del Oeste, que es quien firma esta composición, ha escrito un texto que no puede considerarse más que lírico. Sería más justo decir de intención lírica, o mejor con una pretensión lírica. La precisión no le hace al fondo del asunto: el texto no tiene, en mi opinión —y confío que en la de muchos más—, ningún valor artístico ni poético. Es, o intenta ser, o a lo mejor remeda a la poesía. Pero es muy mala. Se dirá que el objetivo del cantante-compositor no es hacer arte, que se trata de algo para divertirse, que lo importante es que se pueda bailar. Pero el texto, a falta de una categoría mejor, es lírico. Por lo tanto, resulta imprescindible que la enseñanza de la literatura se anime a pontificar un poco: con rigor, con criterio, sin arbitrariedad y, sobre todo, que logre contrastar el valor artístico de los textos de calidad con los textos que no la tienen. Este mismo problema aparece con profusión en la canción que consumen nuestros estudiantes, y no siempre está, como en el texto anterior, el salvavidas del humor. Cuando José Luis Rodríguez, *El Puma*, escribe: «Abrázame, / apriétame, / acaríciame / y bésame», no parece haberse enterado de que reitera en forma explícita lo que dos siglos de Romanticismo han matizado con mucho mayor sentido poético. Es una estafa: se presenta como un gran hallazgo el más ramplón de los lugares comunes. Hablemos de estas cosas en clase, comparemos los hallazgos legítimos con la literatura comercial. Veamos ahora un ejemplo más sutil y en el que el humor tampoco cuenta.

5 Una aclaración imprescindible, pues quizá pueda entenderse que me afilio a la práctica de identificar la poesía lírica con la escritura en verso, en verso puede escribirse cualquier cosa (incluyendo narraciones en verso y teatro en verso) y no todo es poesía lírica. A la vez, todos sabemos que hay la llamada prosa poética, aunque, como queda dicho, se trata de matices que no parecen útiles en un primer curso de Literatura. De todos modos, la expresión prosa poética y otras similares no me gustan porque tienden a etiquetar el arte. Yo prefiero hablar del lirismo de algunos textos en prosa como un atributo de rara belleza, donde se coagula la emoción de un texto que no está en verso. Un ejemplo paradigmático es para mí «La balada del álamo carolina» (1975), de Haroldo Conti.

6 Recuperado de <https://www.letras.com/el-lobizon-del-oeste/746227/>. El autor se llama Sergio Gonal y la canción es de 1996. Fue cuádruple disco de platino y llegó a vender 240.000 copias.

Los botones de la muestra

Sin miedo a nada (Alex Ubago)

Me muero por suplicarte que no te vayas, mi vida.
 Me muero por escucharte decir las cosas que nunca digas.
 Mas me callo y te marchas.
 Mantengo la esperanza de ser capaz algún día.
 De no esconder las heridas que me duelen al pensar.
 Que te voy queriendo cada día un poco más.
 ¿Cuánto tiempo vamos a esperar?

Me muero por abrazarte y que me abrases tan fuerte.
 Me muero por divertirme y que me beses cuando despierte.

Acomodado en tu pecho hasta que el sol aparezca.
 Me voy perdiendo en tu aroma.
 Me voy perdiendo en tus labios que se acercan susurrando
 palabras que llegan a este pobre corazón.
 Voy sintiendo el fuego en mi interior

Me muero por conocerte, saber qué es lo que piensas.
 Abrir todas tus puertas y vencer esas tormentas que nos quieran abatir.
 Centrar en tus ojos mi mirada, cantar contigo al alba.
 Besarnos hasta desgastarnos nuestros labios
 y ver en tu rostro cada día crecer esa semilla.
 Crear, soñar, dejar todo surgir.
 Aparcando el miedo a sufrir.

Me muero por explicarte lo que pasa por mi mente.
 Me muero por intrigarte y seguir siendo capaz de sorprenderte.
 Sentir cada día ese flechazo al verte.
 ¿Qué más dará lo que digan?
 ¿Qué más dará lo que piensen? Si estoy loco es cosa mía.
 Y ahora vuelvo a mirar el mundo a mi favor

Vuelvo a ver brillar la luz del sol.

Este es un ejemplo adecuado para tratar de hacerme entender: se trata de un texto de inocultable intención lírica, en el que los sentimientos se expresan con énfasis y de manera muy evidente. Hay que dejar en claro una cosa: yo no dudo de la honestidad de la voz lírica (aunque no conviene olvidar que en todo pacto ficcional hay artificio). Por el contrario, la efusión lírica es genuina. Del otro lado habrá alguien que leerá el texto o más probablemente que escuche la canción de Alex Ubago (2001), en realidad el texto se dio a conocer como canción. Por cierto, alguien podrá decir, sin que le falte algo de razón, que *abstraer* el texto y separarlo de la música no es cien por ciento legítimo, puesto que el *mensaje artístico*, la *obra*, se ofrece en un formato en que letra y música no son separables. Es una discusión que no voy a dar aquí y que puede ser pertinente. Pero pienso que, en la medida en que hay un texto literario, es posible tomar solo lo que vulgarmente llamamos *la letra de la canción* y que alguien se emocione, también, en forma genuina. No soy quién para convertirme en juez de la sensibilidad.

Así que, respetando esas dos sensibilidades puestas en juego por el emisor y el receptor, me interesa este texto como ejemplo de lo que se presenta con los oropeles de la Halta Hpoesía Hlírca (tomo prestada la H inicial a Cortázar —en *Rayuela*— para que se entienda que hay ironía): los sentimientos están dichos, la situación evocada, la partida de la amada, el deseo de su regreso y de la continuación (o el comienzo: el texto

es muy ambiguo en ese punto) de una relación que el yo lírico cree que no debe darse por terminada o que desea iniciar y por lo visto no se anima a plantear, lo que justifica la catarata de emociones volcadas al papel o la composición. Tiene naturalmente todos los ingredientes de lo lírico, pero es, en verdad, una pobre reunión de lugares comunes, entre los que el texto nunca crece en sugerencia, lo que debería ser, como ya se ha dicho central en la valoración de un texto literario como arte. Todo lo importante en él es tan transparente que no hay manera de que levante: «Me muero por explicarte / lo que pasa por mi mente» está bien en un wasap, pero no aporta nada en un poema; «crear, soñar, dejar todo surgir/aparcando el miedo a sufrir» es casi intolerable, porque el triste hipérbaton parece mandado por la rima (una rima pobre además, desde que consiste en rimar dos infinitivos) y no por una necesidad de comunicación para la cual se pudo y se debió decir en forma recta: «dejar surgir todo». Como el autor es español, no me encarnizo con el verbo *aparc*, que entre nosotros trae siempre ecos de un doblaje puertorriqueño, pero se me escapa de qué modo se podría aparc el miedo a sufrir como un acto de la voluntad —para aparc hay que querer aparc—: el sufrimiento en el amor no se elige, pero a veces es parte de la experiencia. «Me muero por conocerte / saber qué es lo que piensas», en fin, es algo que, lo digamos alguna vez tan claramente o no, pasa por la cabeza de cualquier enamorado. De donde, en mi opinión, no es posible considerarlo con seriedad para hablar de arte: es, como se dijo antes, uno de los lugares comunes más vulgares que el Romanticismo decimonónico ha secretado. Acaso pueda considerarse más benévolamente «cantar contigo al alba» desde un punto de vista poético, pero la hipérbate —la situación, por descontado, no se dará muy seguido— está demasiado subrayada y eso no la beneficia.

Pero en lo que me quiero detener con más detalle es en la metáfora «abrir todas tus puertas» —«vencer esas tormentas que nos quieren abatir» es también uno de los lugares más comunes provenientes del Romanticismo: asimilar problemas de pareja, angustias sentimentales a tormentas, ya estaba (y mucho mejor logrado) en Bécquer y aún en *Las penas del joven Werther*—, porque podría dar la sensación de que allí sí hay un acierto lírico, dado que de inmediato se hace la asociación de esa apertura con la honesta aspiración a un verdadero conocimiento interior que todo verdadero amor asume como tarea. En algún momento debería llegar también —sin forzar el texto un ápice: incluso tal vez esté allí uno de los puntos fuertes de la sugestión que puede producir el texto en sensibilidades poco entrenadas— la lectura en clave erótica, pues se trata de *entrar, penetrar* en el ser amado (al fin y al cabo, los sentimientos en juego no son muy diferentes a los del texto de Gonal, podrá pensar alguien maliciosamente). Se me dirá que entonces las sugerencias son múltiples, yo no lo creo. Son ambas muy básicas y, en realidad, una vez hecha esa decodificación elemental, la imagen ya no da más nada. Tiende, diríamos, a cerrarse sobre sí misma. Sé que hay personas a las que esto les basta para vibrar con emoción. Por eso, inevitablemente, enseñar arte deberá ser una manera de educar la sensibilidad.

Con ese espíritu, propongo —casi como ejercicio de apreciación artística— comparar el texto de Ubago con este otro, perteneciente a Jaime Roos (1991):

Dices que te vas

Dices que te vas
Dices que te quedas y no sé qué hacer
Dices que no quieres
Dices que no eres
Igual que ayer

Dices que te vas
Cuántas puertas giratorias tiene una mujer
Siento tus insultos
Junto a tus uñas de placer

Tu instinto se funde en tu belleza
Las nubes pasan
El cielo cambia
Y un viejo aroma me confunde

Quiero recordar
El olor de la arena mojada y espesa

Quiero recordar
 Noches
 Noches tristes
 En el viento
 En el tiempo que duró
 Viento que silbó
 Melodías que un arpa recogía
 Tema de un amor
 Que sin saber que nacía
 Tampoco supo que murió

Se hace tarde y el vino se diluye
 Y los gestos
 Gestos caprichosos
 Chispas, chispas
 Chispas en las noches tristes
 De que hablábamos un día
 Sin saber por qué
 Por saber que sí
 Te quise

Sin embargo
 Casi siempre
 Las piezas se conjuran implacables
 Mi vida
 Tu vida
 Envases desechables

Dices que te vas
 Que te llevas para siempre tus ropas y tu influjo
 Una espina más
 Para este viejo aprendiz de brujo

La elección no es gratuita. En primer lugar, porque también aquí se trata de una canción, de modo que todas las objeciones que se plantearon para el texto de Ubago deberían aplicarse íntegramente, porque lo que aquí va a analizarse es literatura, prescindiendo de la melodía y los fraseos musicales, de la voz del intérprete, de todo ese etcétera que confluye en la grabación de una canción y que claramente no es texto. En segundo lugar, porque la emoción que pone en movimiento el poema es también la constatación de un amor que se acaba y que el yo lírico querría conservar (ya se ha visto que en el texto de Ubago esa sugerencia no es la principal; me inclino por la idea de un amante que aún no se ha decidido a decir lo que siente y que lo expresa en soledad, buscando la complicidad del receptor en quien se descarga un sentimiento que va dirigido a otra persona, aunque el texto marca la partida de la amada con cierta ambigüedad). A favor del texto de Roos, señalo que aquí el tono esquivo los acentos algo plañideros que son esenciales en el texto de Ubago: la comprobación —en una potente imagen, incluso por la violencia con la que desintegra el sentimentalismo al que el asunto es proclive— de la ruptura lleva a la voz lírica a identificar a los integrantes de esa pareja con «envases desechables»: ya nada tienen para ofrecer ni puede recuperarse su contenido. Son, literalmente, basura, aunque el poeta remate la historia con un talante más bien filosófico en el que el desengaño se acepta como parte de la vida y del juego: «Una espina más / para este viejo aprendiz de brujo». El contraste viejo/aprendiz subraya que nunca se aprende del todo en el amor y la referencia a la brujería remarca a su vez el misterio propio de la vivencia amorosa sin subrayados ni aparatosas declaraciones explícitas. Tres versos simples, redondos, dan toda la situación: «Tema de un amor / Que sin saber que nacía / Tampoco supo que murió».

Pero, muy en especial, en tercer lugar, porque el texto de Roos también se vale de la metáfora de la puerta para hablar del conocimiento de la amada. Solo que aquí no se trata de «abrir todas tus puertas» con la convicción intacta de quien cree absurdamente poder entrar en el otro con pie de conquistador avasallante.

Lo que escribe Roos tiene el toque distintivo del arte bien entendido y es muchísimo más rico en su sugerencia: «cuantas puertas giratorias tiene una mujer». Ya ha quedado claro que el vínculo está en crisis, que hay idas y venidas («Dices que te vas / dices que te quedas»: eso está dicho quizás de forma muy explícita), pero al emplear la imagen de la puerta giratoria las sugerencias enriquecen de un modo rotundo la imagen de la puerta como *vía de entrada*. Lo que Jaime sugiere es que conocer a una mujer, a tu pareja, es literalmente imposible, porque precisamente la puerta giratoria impide un ingreso verdadero: podemos pasar entrando y saliendo, como personaje de cine mudo, creyendo, de forma absurda, que hemos entrado, que estamos en posesión de una parte de ese mundo ajeno en el que se nos permite, en apariencia, la entrada para mejor negárnosla. Quizá esté en eso el problema del amor, la radical separación de dos seres para los que el conocimiento profundo del interior es imposible, y no hay brujo que lo aprenda ni pueda escapar, acaso por eso mismo, a su embrujo.

De este breve análisis debería desprenderse la muy superior calidad artística de un texto sobre el otro. Y esto es, en principio, independiente de toda inicial emoción estética. El desafío de una verdadera educación en estética literaria y en la cuestión del valor debería detenerse en el análisis de elementos como estos, que permitan ilustrar, en una reflexión conjunta de aula, sobre las trampas del primer texto y los desafíos que asume el de Jaime Roos.⁷ Mostrando cuánto puede ser pensado desde los detalles se forma opinión y se forma valor. Esto nos da otra pista importante para profundizar en el valor del arte. Además de la sugerencia y la concentración que se producen por la composición de los elementos y que desatan las emociones, debe agregarse lo que se podría llamar la *diferencia*, pero a mí me gusta llamar el *matiz*. El matiz, por su delicadeza y sutileza, es lo que diferencia «abrir todas tus puertas» de «cuántas puertas giratorias tiene una mujer». Ya se comprende que enseñar arte en Literatura es enseñar a leer,⁸ enseñar a fijarse en los detalles. Ricardo Piglia (2015, p. 20) ha dicho que la «lectura es un arte de la microscopía, de la perspectiva y el espacio» (no solo los pintores se ocupan de esas cosas). Nótese que no he querido hablar de la originalidad como elemento decisivo en el valor, porque eso nos lleva a la confusión que produjo la vanguardia. La originalidad cuenta, pero no puede ser un valor en sí mismo. Aunque más no fuera porque lo que es original hoy habrá envejecido mañana, dejando de ser original.

Hemos tratado de ir desentrañando algunos aspectos esenciales que hacen a la literatura un arte. Hemos hablado de 1) la importancia de la composición rigurosa, racional, productora de un orden nuevo: el del texto; 2) del valor del extrañamiento, el artificio y la noción de ficcionalidad en la composición literaria; 3) de la importancia de la sugerencia y la concentración de significados como vehículo para que aparezcan las emociones y el placer en el lector; 4) de la importancia del matiz diferenciador, de la sutileza como garantía de esas mismas emociones (la microscopía). Y hemos tratado de mostrar lo que hacemos bien y lo que hacemos mal para instalar el valor artístico de un texto. Voy a finalizar con un aspecto que creo que también se trabaja poco y que es esencial para la emoción del lector, a la vez que un escollo en la transposición didáctica. Como hay que formularlo de alguna manera inteligible, diré que 5) en la experiencia artística, el individuo recibe una impresión global, íntegra, en la que todavía no entra la razón. Hay una plenitud de la totalidad sensible antes que un análisis. La recepción del arte se vive como un todo; como una unidad que ofrece un modo de la plenitud, previa a cualquier análisis. El análisis viene luego y en él esa imagen totalizadora se descompone gracias al análisis racional. Dice Víctor Basch en *Essais d'esthétique de philosophie et de littérature*, citado por Juan Plazaola (1973):

La intervención de la imagen sensible es tan decisiva en esta experiencia, que su papel hace de la contemplación artística una actividad en cierto modo inversa a la operación mental del conocimiento puro; en este, el objeto es percibido cuando se le reduce a sus rasgos esenciales [...] en cambio, en la contemplación estética, aunque el comienzo sea idéntico, el proceso es inverso, «la intuición estética se detiene en esa imagen primera, no va más adelante, y es la imagen la que queda sola en la conciencia» (p. 303).

Por tanto, como yo lo veo, otra de las características de lo artístico en literatura también deriva de esa sensación abarcadora, en la que se intuye una compleja gama de relaciones, que solo el análisis posterior per-

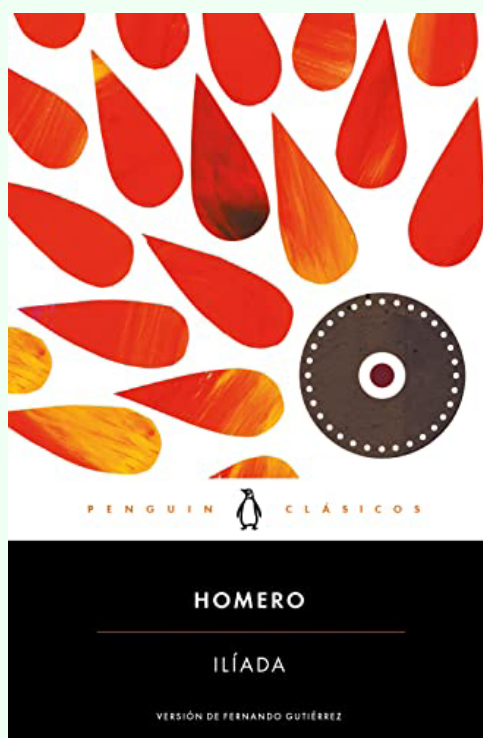
7 Con pareja intuición poética para el matiz sutil, Jaime Roos ha escrito en «Piropo»: «Lo más blanco que hay / es la primera vez / que vi nieve / Lo más negro que hay / es un coche fúnebre / cuando llueve». Obsérvese que si dijera sencillamente: «Lo más blanco que hay es la nieve» sería, líricamente, de una pobreza y una obviedad ilevables. «La primera vez» lo cambia todo, al colocar el asunto en la percepción subjetiva. Lo mismo ocurre luego con «cuando llueve».

8 He desarrollado este punto en otro texto publicado también en la revista [sic], 6(14), pp. 28-35. (Ricciardi, 2016).

mitirá desmenuzar. El objetivo de ese análisis en el aula deberá ser restituir la emoción primera. Cosa difícil si las hay.

Final: los clásicos también componen

Solo a modo de ejemplo, y para mostrar que incluso con los clásicos más antiguos se puede instalar el trabajo artístico en la composición literaria, me voy a centrar en un pasaje del canto XXII de la *Iliada*: la persecución de Héctor y el combate posterior que termina con su muerte.⁹ Damos por sentado que ya se ha trabajado la noción de epopeya y el carácter de los héroes. A mí me gusta decir que en ese pasaje el narrador toma, de forma continua, riesgos (artísticos) que pudo haber evitado y que, el asumirlos y triunfar le dan más valor artístico al resultado. Sabemos (y esto también es composición) que se trata del combate singular que define la guerra, pues en él converge toda la obra. El narrador, sabiamente, se ha preocupado de que el combate tenga una doble singularidad: a) es singular en la medida en que todos los combates de la *Iliada* lo son: un guerrero frente a su adversario, una lucha personal, lo que es también medida para la nobleza moral y el heroísmo y b) es singular porque el narrador se ha preocupado de separarlo de toda acción colectiva, haciendo que los troyanos se hayan refugiado en la ciudad y los aqueos no intervengan respetando la inflexible sed de venganza del Périda, el combate, en medio de una batalla, hubiera quedado subsumido en una acción más amplia y se hubiera perdido el espesor del enfrentamiento. El combate es, en el fondo, una especie de espectáculo, solo comparable en ese sentido al combate singular entre Paris y Menelao en el canto III. Un espectáculo al que asisten no solo ambos ejércitos, sino los dioses. Héctor también pudo haber entrado a Troya, salvando así su vida, pero el areté lo presiona para quedarse afuera a esperar a Aquiles y eso motiva argumentalmente la singularidad *segunda* de este combate. Allí veo yo un primer acierto compositivo.



Pero los riesgos, en rigor, aún no empezaron, el riesgo empieza cuando el narrador hace huir a Héctor. Era mucho más fácil poner a dos héroes de una sola pieza corriendo el albur de matar o morir. La traducción

9 Deliberadamente evito trabajar con ejemplos de la literatura contemporánea, porque en ella siempre parece más natural hacer referencias a la composición literaria. De hecho, sería casi imposible trabajar en el aula con textos como *Una rosa para Emily*, de William Faulkner, o *Crónica de una muerte anunciada*, de Gabriel García Márquez (por mencionar solo dos ejemplos muy frecuentados) sin hacer referencia a las analepsis y prolepsis, que son esenciales en su composición y de las que depende su prodigioso impacto estructural. Con todo, tengo la convicción (y acaso la certeza) de que, al explicar el uso de esos recursos, la referencia al arte del escritor no aparece en la transposición.

de Segalá y Estalella dice «delante un valiente huía, pero otro más fuerte le perseguía con ligereza» (Homero, 1973, p. 232) y esa frase debería encender todas las alarmas: ¿Huyen los valientes? ¿Qué cosa es, entonces, la valentía? ¿Cómo recomponer la figura, en apariencia muy disminuida, pero con una gigantesca dosis de verdad humana, del héroe máximo de Troya? En vez del estereotipo, el narrador opta por el camino difícil de mostrar la debilidad de un héroe que, en verdad, tiene mucho más que perder que Aquiles —que no solo es a esta altura una máquina de matar, sino que va al encuentro de su propio destino—. Y así coloca a Héctor más cerca de nosotros, los lectores. «El héroe ama la catástrofe», ha dicho Domingo Bordoli (1965). En este caso, Héctor no la ama, no puede amarla.¹⁰

El segundo riesgo es el famoso símil de las aves: «Como en el monte el gavián, que es el ave más ligera, se lanza con fácil vuelo tras la tímida paloma...» (Homero, 1973, p. 232), porque muestra con toda evidencia la disparidad de las fuerzas en lucha y (riesgo mayor para un lector moderno), elimina toda expectativa sobre la resolución del combate. En una acción que recuerda al absurdo de los sueños, los héroes corren tres veces alrededor de la ciudad y recién en la cuarta vuelta Zeus se propone intervenir (aunque quien al fin intervendrá es Atenea).

Pero antes, en medio de la persecución, el narrador se detiene a describir el paisaje. Esto podría adscribirse a lo que Paco Espínola (1997), en la grabación en que lee y comenta «Rodríguez»,¹¹ llama *la fatalidad de la narrativa*, a saber: la acción no puede darse en el vacío, hay que «dar paisaje» (la expresión también es de Espínola) y, con seguridad la mención de los lavaderos de piedra cumpla con esa «fatalidad». Pero también es un riesgo enorme, pues en el momento culminante del combate singular más importante de la obra, en medio de una acción trepidante, el narrador congela la acción para una descripción del paisaje. Parece una opción desafortunada desde el punto de vista artístico. Pero no lo es, porque la descripción de los manantiales se vuelve un comentario lírico de la acción épica: «[...] hay unos lavaderos de piedra, grandes y hermosos, donde las esposas y las bellas hijas de los troyanos solían lavar sus magníficos vestidos en tiempos de paz, antes que llegaran los aqueos» (Homero, 1973, p. 232). La concentración significativa es profunda, tiende una cantidad de ramificaciones por sugerencia y va directo a la emoción, sin trampas sensibleras. En primer lugar, por los contrastes: guerra/paz; vida/muerte y, sobre todo, pasado/presente. Pero, en segundo lugar, promoviendo una concentración lírica que se siente primero como totalidad para ir encontrando los conceptos después, porque esa descripción habla también del futuro. Cuando este combate termine, cuando los aqueos conquisten Troya, volverá la paz, pero las troyanas no volverán a lavar sus vestidos en esos lavaderos, pues las que sobrevivan serán llevadas como esclavas a Grecia. Se siente entonces el implacable paso del tiempo y sus mudanzas. Así, lo que parecía una oposición pasado-presente involucra también el futuro y deja el regusto amargo de que nada de lo que los humanos construyen y nada de lo que adquiere grandeza persistirá para siempre: caen las ciudades, caen los imperios y Héctor y Aquiles protagonizan un pequeño acto que finalmente también será devorado por el tiempo. En lo que sigue, los aciertos son más evidentes, pero también suponen sabia organización: la figura de Héctor crece sin cesar una vez que se decide a asumir su destino «realizando algo grande que llegue a conocimiento de los venideros» (p. 235), y el narrador se aboca a acentuar el patetismo que la presencia de la diosa en el combate le provee. En el momento final, Héctor, que en el símil de la persecución era comparado con la «tímida paloma» (mientras Aquiles era el ave de rapiña, el gavián) se ha agigantado y se entrega a la muerte volando a su modo: «Se arrojó como el águila de alto vuelo se lanza a la llanura» (p. 235) con su espada, mientras el Périda tiene una segunda lanza gracias a la ayuda de Atenea. No busca evitar la muerte —jamás podría ir al combate cuerpo a cuerpo con tamaña desventaja—, sino asumirla. En el momento de gloria, la imagen del águila redime a Héctor. A nivel compositivo, es un gran acierto que el narrador mantenga, a nivel de las imágenes, la vinculación con un ave: la transformación de la tímida paloma en águila de raudo vuelo da con gran concentración la medida de la evolución del héroe, sin necesidad de comentarios ociosos.

Párrafo aparte para las sugerencias y la concentración de significados que supone el hecho de que Héctor luche con la armadura que le sacó como despojo del combate a Patroclo, que era la que usaba Aquiles. Un observador exterior vería nada menos cómo Aquiles mata a Aquiles. Y es que la muerte de Héctor anuncia la segura y próxima muerte de Aquiles, obtenida la gloria que eligió y estaba disponible. Aquiles *se mata* a sí mismo al matar a Héctor. Ambos personajes están unidos por esa muerte, en apariencia, uno gana y el otro

10 Es justo decir que Bordoli piensa en el frenesí con el que Aquiles corre hacia su muerte al escribir esa frase, y no en Héctor.

11 La revista *Posdata* acompañó sus ediciones de los años 1997 y 1998 con materiales sonoros (grabaciones de escritores uruguayos) con el título genérico de *A viva voz*. Fue en forma de casete y ese material es hoy casi inhallable.

pierde. En realidad, los dos ganan y los dos pierden. Sugerencia delicadísima y arriesgada, muy infrecuente cuando se trata de la lucha entre dos personajes. Y esta complejísima red de sugerencias en las que todo puede verse al menos de dos maneras no es la menor de las lecciones artísticas que con temprana maestría nos deja la lectura de la epopeya.

Referencias bibliográficas

- Appratto, R. (2014). *La ficcionalidad en el discurso literario y en el filmico*. Montevideo: Yaugurú - Universidad Católica del Uruguay.
- Bordoli, D. L. (1965). *Los clásicos y nosotros*. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
- Cortázar, J. (1995). *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Eco, U. (1996). *Seis paseos por los bosques narrativos*. Barcelona: Lumen.
- Espínola, F. (1997). *Lectura comentada del cuento «Rodríguez»*. *A viva voz* [Casete]. Revista *Posdata*.
- Guerrero, L. J. (1956). *Revelación y acogimiento de la obra de arte*. Buenos Aires: Losada.
- Homero. (1973). *La Ilíada*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lowry, M. (1971). *El volcán, el mezcal, los comisarios...* Barcelona: Tusquets.
- Moreno, I. (2012). *La justificación del valor. Un punto ciego en las teorías del arte contemporáneo*. Montevideo: Ediciones Universitarias - CSIC.
- Piglia, R. (2015). *El último lector*. Barcelona: Anagrama.
- Plazaola, J. (1973). *Introducción a la estética*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Poe, E. A. (1973). *Ensayos y críticas*. Madrid: Alianza.
- Rancière, J. (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Ricciardi, Ch. (2016). Los polvos y los lodos. El derretimiento de las humanidades: ¿enseñar a leer? [sic], 6(14), 28-35.
- Roos, J. (1991). Dices que te vas. En *Estamos rodeados*. Recuperado de <https://jaimeroos.uy> > letras > dices-que-te-vas
- Shklovski, V. (2008). El arte como artificio. En Tzvetan Todorov (Comp.) *Teoría de la literatura de los formalistas rusos* (pp. 77-98). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ubago, A. (2001). Sin miedo a nada. En *¿Qué pides tú?* Recuperado de <https://g.co/kgs/QjjZ49>.
- Vilariño, I. (2016). *La masa sonora del poema*. Montevideo: Biblioteca Nacional.