

LA RESISTENCIA A PENSAR UNA IMPOSIBILIDAD: ENSEÑAR A LEER LITERATURA

Mgter. Analía Gerbaudo

Universidad Nacional del Litoral/Universidad Nacional de Córdoba

analiagerbaudo@hotmail.com

A modo de introducción

Esta comunicación ataca un problema acotado desde dos ángulos: por un lado sintetiza los resultados parciales de una investigación desarrollada como parte de un trabajo de tesis doctoral en la UNC y por el otro comunica, en relación a estos avances, una experiencia realizada en el marco de la formación de formadores de la UNL. La tesis doctoral en la que trabajo se centra en torno al problema que plantean las formulaciones de Paul De Man (1982) y de Harold Bloom (1995) al poner de manifiesto las resistencias que opone la literatura a su enseñanza: estas teorías marchan a contrapelo de varias representaciones operantes en la teoría literaria y la didáctica de la literatura. En esta ponencia recupero, por un lado, los puntos centrales de dichas teorías y por el otro, las reacciones que se desencadenan ante tales teorías en el contexto actual, concretamente, en dos grupos de profesores en letras que cursan la "Licenciatura en Enseñanza de la Lengua y la Literatura" en la UNL (primera y segunda cohorte, 2000, 2002).

Los dardos de Paul De Man y de Bloom (2000)

Voy a referir rápidamente aquí un hecho conocido: la desestabilización de la confianza en la legitimidad de las producciones desarrolladas en el seno de un conjunto de disciplinas "exitosas". Desestabilización que afecta, en principio, a los "trabajadores intelectuales" de la prestigiosa Universidad de Yale. Desestabilización provocada por un ensayo de Paul De Man (1982: "La resistencia a la teoría").

La crítica de Paul de Man a los fundamentos que sustentan las prácticas operadas desde el seno de la teoría literaria supone la desestructuración de los caminos de búsqueda en el campo de la investigación de la literatura y de las operaciones de intervención sugeridas desde la didáctica (configuradas, en parte, a partir de los resultados de las investigaciones de la teoría).

"El único que lee bien es Derrida", dirá provocativamente Paul De Man (1982): lo paradójico es que quien lee bien, según De Man, asume la imposibilidad de pensar la verdad sino como diseminación (porque es el sentido el que está diseminado), quebrando la autoridad de la sanción interpretativa en términos hermenéuticos. Aceptar que quien lee bien descrea de la posibilidad de metodologías en términos de procedimientos susceptibles de

ser formalizados sistemáticamente, reconocer que quien lee bien desestabiliza los protocolos genéricos mostrando la precariedad de sus límites y promueve lecturas que explicitan la dificultad de su sanción dada la naturaleza eminentemente tropológica del lenguaje, es admitir la necesidad de revisar todas las recomendaciones, prescripciones y evaluaciones sancionadas hasta dicho momento en, por lo menos, dos disciplinas: teoría literaria y didáctica.

En primer lugar, la idea de la constitución de una teoría se fractura en tanto en la conceptualización del término "teoría", cualquiera sea el marco desde el que se realice, está implícita la idea de "generalización", de detección de principios generales que muestren cómo funciona el objeto de investigación, en este caso, la literatura. Lo que De Man denuncia es el fracaso de las teorías literarias en tanto modelos totalizadores que en su intento de obtener los patrones generales de funcionamiento de los textos, obturan o impiden la lectura, entendida como actividad que se enfrenta a la singularidad de cada emergencia. Lo que De Man solicita (en el sentido deconstruccionista del término) es una nueva reflexión sobre el objeto, eclipsado en el siglo XX por una fascinación por los metalenguajes.

Entiendo que la originalidad de su trabajo reside en la recuperación de una dimensión soslayada en los estudios literarios (la retórica) y en la puesta de manifiesto de la relatividad de los éxitos de las teorías y metodologías existentes (que habían fundado su prestigio adoptando los modelos de la lógica y de la gramática).

El posicionamiento de De Man ante los estudios teóricos debilita los éxitos de disciplinas como la didáctica: si la teoría literaria entendida como una de las disciplinas que opera en la construcción de la literatura como objeto de transferencia, no puede garantizar, ni siquiera, el perfil que toma su objeto, la didáctica, como disciplina reflexiva respecto de la transferencia, pareciera no poder hacer oídos sordos a esta dificultad. Lo que se pone en tensión aquí es la posibilidad de generar modelos que operen en la intervención educativa.

Desde un ángulo diferente, pero heredando, en cierto modo, algunos de los esquemas básicos de diseño teórico de manianos, la propuesta de Harold Bloom (2000) también deja poco espacio para la intervención docente en el caso de la enseñanza de la literatura en tanto lo que cuestiona es la posibilidad de efectuar acciones externas que modifiquen los procesos internos de cada sujeto abocado a la tarea de leer:

"Mujeres y hombres pueden caminar de maneras diferentes, pero a menos que nos disciplinen, todos tenemos un paso en cierto modo individual. Dificilmente puede aprehenderse a Dickinson, maestra del sublime precario, si uno está muerto para sus ironías." (BLOOM, 2000: 29)

La cita anterior muestra una de los elementos que dan lugar al escepticismo de Bloom: ¿es posible, por ejemplo, enseñar cómo captar la ironía? Si los textos suponen esta marca como una de sus estrategias más iteradas y si resulta difícil captar esta figura del lenguaje, ¿qué

rol le compete al docente en la tarea de "enseñar literatura"? ¿Debe solucionar desde el nivel declarativo el juego que el texto plantea desde el nivel protocolar? Pensemos en un caso conocido: cuando enseñamos los cuentos de Borges o discutimos con nuestros alumnos universitarios algunos de sus ensayos, ¿cómo reaccionamos ante la incompreensión de algunos de sus enunciados? ¿Declaramos lo que el texto presenta de modo "obtusos" (BARTHES, 1982)? ¿Podemos enseñar la operación o sólo actuamos como inútiles ejemplares de un acto que no se replicará en lo privado? ¿Podemos operar con un diseño de estimulación que espera que el alumno replique los procesos del plan de lectura que proponemos? Dice Bloom,

"(...) enseñarle a alguien a ser irónico es tan difícil como instruirlo para que se haga solitario." (BLOOM, 2000: 29)

Las formulaciones de Bloom son la contracara del optimismo pedagógico presente, por ejemplo, en los *Contenidos Básicos Comunes* para la Educación General Básica y para la Educación Polimodal elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: la lectura de literatura, lejos de ser una tarea que involucra el "placer" (en el sentido de una erótica-de-la-lectura) y el "juego" (en el sentido no wittgensteiniano del término), es una actividad difícil, un "placer difícil" (BLOOM, 2000: 33). Leer es una actividad de lucha entre el texto y quien lee: un placer que supone la invención, la limpieza de metalenguajes gratuitos, la recuperación de lo irónico y la desconfianza respecto de los buenos principios. No hay "ética de la lectura", dirá provocativamente Bloom (2000), situándose en contraposición con la tradición multiculturalista que sostiene una "ética de la interpretación" y un papel interpelante al arte en general (cfr. MASIELLO, 2001) en la defensa de los derechos del hombre. Duele reconocer que no podemos leer por los trabajadores, ni por aquellos que sienten necesidades más urgentes y buscan placeres más fáciles (cfr. VALLEJOS, 2001).

Reacciones y resistencias: las respuestas a las formulaciones de Bloom y De Man

Leer a Bloom y a Paul de Man es una tarea que deja un sabor amargo, no obstante sus tesis, escépticas y solipsistas, parecen estar más en concordancia con lo que acontece en el terreno empírico de la lectura que las tesis falsamente progresistas, llenas de buenos principios y de confianzas infundadas.

En una sociedad envuelta en una guerra sin balas la lucha por la lectura, en sentido amplio, no es un problema menor y seguramente los resultados definirán el destino final de nuestra nación. Desde diferentes medios se ataca el lugar que asumen los "teóricos universitarios" ante las demandas sociales: en una nota que tiene un par de días, el periodista José Pablo Feinmann (cfr. FEINMAN, 2002) acusa a los docentes universitarios de ser poseedores de un saber vuelto sobre sí mismo, un saber que rechaza toda idea de

totalidad para reemplazarla por el vértigo irracionalista de particularismos absolutos. Los docentes aparecemos caricaturizados como "formalistas ortodoxos" indiferentes ante lo político y lo social: una suerte de cholulos admiradores de "escritores ligados a la historia oligárquica del país" y de saberes capillistas. Observen ustedes qué interesante: tomemos el artículo de Feinmann como "caso", como luego tomaremos las reacciones de los docentes de lengua en ejercicio ante las teorías descriptas más arriba.

Feinmann critica la exaltación de Borges, a quien sitúa en la casilla general de los constructos de capilla de la academia. Podemos decir, sin temores, que Feinmann es víctima de lo que Bloom declara: pareciera que nuestro conocido periodista no puede leer las ironías presentes, por ejemplo, en la obra de Borges que ataca como tampoco en las teorías que denosta, creo, sin entender ni conocer profundamente (es interesante analizar cómo refiere al "giro lingüístico" y las teorías postestructuralistas).

En la contracara de esta universidad de supuestos "particularismos asépticos" y de "saberes aislados" Feinmann sitúa la producción de intelectuales como Nicolás Rosa, Ricardo Piglia, Horacio González, Jorge Panesi, entre otros. Me pregunto si este periodista es consciente de la contradicción en la que cae: las teorías que ataca y los escritores que objeta son precisamente los que retoman muchos de los intelectuales que alaba. Nuevamente descubrimos al periodista en un error de interpretación: su lectura de las ironías y de los intertextos es pobre, es escasa. Sus conclusiones son simplistas y su progresismo declarado provoca desconfianzas, sobre todo teniendo en cuenta el grupo económico que sustenta la publicación que leemos buena parte de los argentinos compradores de diarios.

Situemos el caso de Feinmann como ejemplar para pensar, a partir de él, las reacciones de dos grupos de estudiantes –profesores de literatura en ejercicio de la profesión, recibidos en institutos terciarios–, ante las dos teorías de la lectura comentadas más arriba.

En el año 2000 se lanza en la Universidad Nacional del Litoral, y puntualmente, desde la Facultad de Humanidades y Ciencias, una licenciatura a distancia centrada en la enseñanza de la lengua y la literatura destinada a la reconversión del título terciario en universitario. Como parte del plan de estudios de la carrera se inscribe la materia "Teoría y Crítica II" en la que trabajo desde su inicio. Allí, luego de la presentación de diferentes tradiciones de pensamiento operantes en el estudio de la literatura (paradigmas sociocrítico, multicultural, neofrankfurtiano, etc), analizo la propuesta de Bloom y planteo una serie de ejercicios a través de los cuales los alumnos–profesores deben reflexionar respecto de sus tesis más corrosivas, especialmente las que aquí retomo. Los alumnos deben entregar un trabajo escrito donde contraponen las tesis de Bloom respecto de la enseñanza de la literatura con las visiones presentadas en los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica; aprobada dicha instancia los alumnos defienden sus tesis en un examen oral.

Es importante comentar que de treinta y cinco trabajos escritos evaluados y aprobados sólo cuatro evalúan como "fértil" las conceptualizaciones de Bloom para revisar qué acontece con la literatura y su enseñanza; en la mayor parte de las defensas orales, los argumentos críticos se debilitan ante las preguntas del equipo docente, pero siempre nos queda la duda respecto de esta revisión ya que las instancias de evaluación suponen, en muchos casos, concesiones teóricas por temor a represalias que sobrevengan desde una adhesión ideológica. Es duro asumirlo pero, ser maquinarias del poder nos impide discernir, en este punto, las reconsideraciones que se advierten en muchos orales (que se dan especialmente cuando los estudiantes-profesores advierten el posicionamiento de la cátedra).

Ahora bien, es importante advertir por qué se rechazan las propuestas de Bloom: es verdad que sus tesis no se enmarcan en lo "políticamente correcto", en lo que esperamos escuchar o deseamos escuchar respecto de la enseñanza. La pregunta sería si en este mundo desquiciado el papel que juega la literatura y lo que se logra en las instancias de intervención didáctica no están más cercanos a lo que Bloom describe que a los buenos propósitos de Eagleton, Jameson o muchos de los diseñadores de nuestros CBC.

Si como dice Feinmann, la universidad debe hacer algo para unir la cultura con el destino de la nación, pareciera que lo primero que debiera hacer es no gestar falsos discursos que conduzcan a expectativas fantasmagóricas. Hay una distancia entre los protocolos discursivos, el contenido declarativo de un discurso, la acción concreta de quien lo enuncia y, finalmente, la interpelación que logra (o no) en el receptor. Tener actitudes progresistas, actitudes revolucionarias en la Argentina de hoy, no puede sintetizarse en una declaración de principios: uno de los teóricos que creo entrever entre los denostados por capillista, ya lo advertía en 1967. Respecto de ciertas asunciones presentes en la obra de Lévi-Strauss, Derrida plantea un conjunto de interrogantes que manifiestan cierta desconfianza ante tal declaración de propósitos:

"Levi-Strauss tiene conciencia de proponer en *Tristes Tropiques* una teoría marxista de la escritura. (...) Nuestra pregunta, entonces, [es] '¿Basta con hablar de superestructura y con denunciar en una hipótesis una explotación del hombre por el hombre para conferir a esa hipótesis una pertinencia marxista?'" (DERRIDA, 1967: 156)

La pregunta retórica de Derrida respecto de las buenas intenciones de Lévi-Strauss es, en el marco de este trabajo, un pretexto para reflexionar respecto de los buenos propósitos de los discursos sobre la investigación y la enseñanza de la literatura.

La pregunta por el modo concreto de intervenir en los procesos de enseñanza de la literatura adopta, desde mi postura, un tono humilde y escéptico a la vez. Hago mía entonces, la triste frase de De Man: en este contexto es mejor "fracasar enseñando lo que

no debería ser enseñado que triunfar enseñando lo que no es verdad" (DE MAN; 1982: p 13).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bloom, H.: (2000) *Cómo leer y por qué*, Santa Fé de Bogotá, Norma.

Barthes, R.: (1982) *Lo obvio y lo obtuso*, Madrid, Paidós, 1986.

De Man, P.: (1982) *La resistencia a la teoría*, Madrid, Visor, 1990.

Derrida, J.: (1967) *De la gramatología*, Bs. As., S. XXI, 1971.

Feinmann, J.P.: "La Universidad según Rozitchner" en *Página 12*, sábado 9 de marzo de 2002, contratapa.

Masiello, F.: (2001) *El arte de la transición*, Bs. As., Norma.

Vallejos, O.: (2001) "Canon y originalidad en la escena literaria del S. XX. Una introducción a la obra de Harold Bloom" en Gerbaudo, A., Vallejos, O. & Crolla, A.: (2002) *Reflexiones interdisciplinarias sobre la literatura del Siglo XX*, Santa Fe, UNL.