

Quién nos lee: la escuela y «un pueblo que falta»

✉ MIGUEL DALMARONI / Universidad Nacional de La Plata – CONICET / dalmaroni@gmail.com

Resumen

Aunque la teoría ha insistido en una respuesta ética para la pregunta de este dossier —que nadie escribe nunca para nadie—, hay además una respuesta política: por lo menos en la Argentina, la crítica literaria universitaria es leída principalmente por docentes y —de modo más o menos indirecto— por estudiantes de lengua y literatura en la escuela. Ese hecho tiene consecuencias relativas a la desobjetivación singular que llamamos literatura.

Palabras clave: crítica literaria • escuela • lectura • acontecimiento • desobjetivación

Abstract

Although the theory has insisted on providing an ethical answer for the question posed in this dossier—that no one ever writes for anyone—there is also a political answer. At least in Argentina, literary criticism produced in academic contexts is mainly read by school teachers and—in a more or less indirect way—reaches school students of language and literature. The consequences of this fact are related to that peculiar desubjectivation that we call literature.

Key words: literary criticism • school • reading • event • desubjectivation

Hay, creo, dos modos de interrogar la pregunta «para quién escribimos». Los dos son modos políticos, pero uno lo es en el sentido ético de lo político —una dimensión que se revela si apostamos a una mirada *antropológica* o de muy larga duración (el sociologismo historicista o el anatema contextualista contra todo pensar sospechable de filosofía son capaces de sofocar por completo una mirada semejante, como sucede a menudo en el mundillo que al autocalificarse de «académico» se libra del temor y del temblor en que nos sumerge siempre la ambición crítica)—; mientras que el otro modo de asediar un título como el de este dossier, tributaría a lo que —para entendernos— antes llamábamos «la praxis»: la política como la orientación de acciones y efectos de acciones (si se quiere, claro, la política como moral y manual).

Fecha de recepción:

3/06/2016

Fecha de aceptación:

15/07/2016

La pregunta ética vive en el borde del lenguaje, hace subir el lenguaje a la escena de su borde obscuro: es la pregunta que se dirige a los pronombres. ¿Hay un «quién» para el que un «nosotros» escribe crítica literaria, historia crítica de la literatura y cosas así? La respuesta final pero nunca definitiva para esa pregunta es otro pronombre, «nadie» (nunca es la respuesta definitiva porque de inmediato advertimos que no sabemos si sabemos qué demonios significa «nadie»). Habría que recordar, entonces, de entrada, que esa vasta y polimorfa empresa del pensamiento que es temerario nombrar como teorías del sujeto (pero de algún modo económico hay que llamarlas), ha insistido con argumentos elocuentes, creo, en que si hay escritura ya no hay, en verdad, nadie (la fatigada figura del carácter intransitivo del verbo «escribir» fue en su momento un acierto de Barthes, pero era la versión gramaticalizada de una idea que no inventó Barthes). Es posible que haya sido Maurice Blanchot el que llevó más lejos esa convicción, aunque desde mucho antes venían haciéndolo Diderot, Keats, Marx, Freud, obviamente, y de Saussure, Pessoa, Borges o luego Benveniste y tantísimos otros. En su condición de sujetos civiles —es decir en su «ser alguien» durante ese tráfico enmadrado de transacciones que llamamos cultura— los escritores por supuesto anhelan a *alguien* para quien escribir; mientras —se den o no por enterados— saben que quien escribe —mejor: saben que *lo que escribe*— es otro y lo es conjeturalmente para otro (lo conjetural es el «para»; «otro» en cambio es fatal). Si resulta que algo en verdad termina invistiendo la condición imposible de lo escrito, de la escritura —en fin, de la crítica o la literatura—, entonces las preguntas por los fantasmas que tomamos por alguien para sostener la fe en la comunicación, esto es la pregunta por las personas físicas y gramaticales y por la interlocución, no tiene ninguna pertinencia. Nadie escribe nunca nada para nadie, y es por eso que hay escritura y lectura (pero no se trata de que la escritura desubjetive porque la gobierna una negatividad completa que se conforma en el silencio definitivo; más bien, desubjetiva deviniendo otra cosa para la que no hay nombres ni pronombres, eso que Deleuze tantea en la figura defectuosa pero *afirmativa* de la escritura como «invención de un pueblo» y «posibilidad de vida») (Deleuze:16).

Cuando dice que Baudelaire escribía para nadie, es decir que lo hacía para un lector futuro que sería engendrado por la poesía misma de Baudelaire, Walter Benjamin insinúa claramente que Baudelaire no era nadie, que en tanto nominación contingente de semejante escritura —no como firma en la portada de *Les fleurs du mal*— «Baudelaire» no resultaba asimilable a «nosotros» alguno. Como es sabido, la distinción entre lo contemporáneo y la actualidad que propuso Giorgio Agamben procede de esas exploraciones benjaminianas de la temporalidad (y de Nietzsche). Algo también hay allí de eso que Alain Badiou llama «sujeto fiel»: *un fuera de sí* que emerge con el acontecimiento por el que apuesta en el instante ínfimo de un presente imposible y —por lo mismo— ontológicamente *fiabe*.

Por lo dicho, parece preferible entonces establecer que la pregunta «para quién escribimos» pide menos el enfoque «ético» y *antropológico* que acabo de sugerir

(aunque no habría teoría del efecto de la lectura que no dependa de ese enfoque), y en principio apunta en cambio a una respuesta política en sentido restringido. En una revista universitaria o, como se dice, «académica», y al promediar la segunda década del siglo, la pregunta (voy a ponerme obvio) se ve obligada a evitar que su motivación se apegue a cierta mezcla de nostalgia por algún reconocimiento, culpa civil y hasta —en el peor de los casos— vergüenza política. En su anhelo por recuperar una especie de honra que temían perdida, sabemos lo penosas que resultaron algunas de las «negociaciones» casi meramente imaginarias con los nuevos mercados y políticas culturales que —entre las «transiciones democráticas» y los inicios de este siglo— tanto los «Cultural Studies» como la enésima generación de promotores del «intelectual crítico» forzaron para disponer de una respuesta políticamente tranquilizadora a la pregunta. A decir verdad, tampoco hay para la pregunta política «para quién escribimos» respuesta que no vacile, porque «escribir es un asunto de devenir», y devenir no conduce a la discernibilidad, impide la identificación y «nos desposee del poder de decir Yo» (Deleuze:II, 13). La respuesta que puedo ensayar por ahora es la que sigue; es vacilante porque posa de asertiva y contrastable aunque sea sólo conjetural; pero al mismo tiempo, como espero, propone que lo que «escribimos» vive en estado de vacilación según hasta dónde llegue «quien» nos lea: igual que sucede con la escritura, sólo habría *lectura* en esa frontera extraña en que «leer» también se hace intransitivo y entonces, otra vez, las personas gramaticales y sociales se ausentan y *nadie* lee.

Voy a referirme sólo al caso que conozco, el de la Argentina, que otros seguramente podrían comparar con contextos similares en América Latina y otras regiones. Los críticos universitarios escribimos, por supuesto, para unas determinadas minorías ilustradas de las que —más o menos— formamos parte, y para engrosar la bibliografía, ese «tercer mundo» que Popper, parece, imaginaba como una especie de *Lo sé todo* suelto, autonomizado de los sujetos y del mundo. Como me decía no hace mucho una compañera, escribimos para los «pares», sean «ciegos» o videntes, para los que evalúan nuestros escritos, y para los tesisistas y los «colegas». Pero lo sepamos o no, lo recordemos o no de vez en cuando, escribimos principalmente para los profesores de lengua y literatura de los institutos del profesorado, para los profesores de lengua y literatura de las escuelas secundarias, algo más indirectamente para los alumnos de esos profesores, para algunas maestras de escuela primaria especialmente dedicadas a la lectura y la literatura, para los autores de manuales de literatura que usan esos profesores y sus estudiantes, para los especialistas que diseñan y rediseñan los llamados «diseños curriculares» de lengua y literatura (o de «Prácticas del lenguaje») en los planes de estudio oficiales, y para los miles de «capacitadores» —docentes de docentes que ajetrean aulas y regiones educativas de febrero a diciembre—. Cuando digo que esos son principalmente nuestros lectores, quiero decir que lo son cuantitativamente hablando. Sólo en la Provincia de Buenos Aires, la Dirección General de Escuelas (que, incluyendo todas las reparticiones estatales y las empresas privadas, es la organización institucional unificada más grande del continente, de Alaska a Tierra del Fuego) abarca

entre estudiantes y docentes al diez (10) por ciento de la población argentina (casi el cuádruple del total de visitantes de la edición 2016 de la Feria Internacional del Libro «Del autor al lector» que se lleva a cabo anualmente en la ciudad de Buenos Aires). Por supuesto, los escritos críticos sobre Manuel Puig de Alberto Giordano, Graciela Speranza o Alan Pauls han tenido —de modo directo o indirecto— muchísimo más impacto en los miles de adolescentes que por años se ven obligados a leer *Boquitas pintadas* en la escuela (o a fingir que lo han hecho), y en sus docentes, que en los circuitos académicos, sencillamente por una cuestión de escala. Buena parte de los profesores de literatura más activos en la escuela secundaria argentina en estos años son —quien más, quien menos— los ex alumnos de los profesores universitarios que intervenimos en este dossier y de tantísimos de nuestros colegas de las carreras de Letras de las Universidades nacionales. Hemos escrito para ellos casi tanto como hemos evaluado y calificado sus exámenes; y aunque en una medida difícil de establecer, seguimos escribiendo para ellos. No pocos de esos profesores, además, participan de los congresos académicos sobre literaturas, crítica o teoría que organizan nuestras cátedras e institutos, circulan por las presentaciones de nuestros libros, y hasta suelen invitarnos a coordinar talleres, cursos o mesas de debate en eventos que ellos mismos organizan en escuelas e institutos terciarios o centros culturales. No estoy considerando el modo en que esas comunidades docentes nos leen (orgánica o fragmentariamente, de primera mano o citados por otros, en el libro que naturalizamos como fiable o en las corrupciones incalculadas de perversiones y fotocopias *no autorizadas*, en papel o en pantallas, en sitios web institucionales o en blogs gobernados por la errata innumerable, interpretando lo que deseáramos o en cambio lo que se les antoja, adoptando enfoques e ideas o adoptando jergas y retóricas, etc.). No estoy considerando el modo en que nos leen, porque antes de eso me interesa enfatizar *el peso de la evidencia* cuantitativa que sin embargo, curiosa o sintomáticamente, los profesores o investigadores universitarios casi pasamos por alto.¹

En otros ensayos he intentado mostrar algunas de las consecuencias epistemológicas, teóricas, éticas, políticas e institucionales que tiene, sin dudas, el reconocimiento de esta *destinación*, de esta *transmisión* de lo que «nosotros» escribimos. Voy apenas a reformular muy brevemente aquí un par de esas consecuencias: el registro, la descripción y el análisis de la lectura de ensayos o escritos críticos académicos en la escuela y en lo que Analía Gerbaudo llama aulas de literatura, nos proporcionaría no sólo un territorio y un archivo sino sobre todo un colectivo de interlocutores que sería necesario tener en cuenta en los debates sobre el canon, y en la teoría literaria que se plantea como teoría de la lectura.

Retomo lo que ya he propuesto en otros trabajos acerca de la primera cuestión: las tesis y operaciones de la crítica universitaria tienen sin dudas un efecto indirecto y parcial en el corpus literario escolar, y en el canon consiguiente, pero lo tienen. Hace un tiempo ya que el Grupo Planeta de Argentina reedita *Boquitas pintadas* y otras novelas de Puig únicamente en ediciones rústicas, de tipografía pequeña y papel de calidad inferior, debido a que debe abaratar el costo del libro

desde que es lectura «obligatoria» en la escuela secundaria. Algo así, por supuesto, hubiese sido no sólo imposible sino además inimaginable cuarenta y tantos años atrás, cuando casi con la publicación misma de la novela algunos críticos que poco después se afianzarían como firmas destacadas de los planteles académicos iniciaban la prolongada operación *contracanónica de canonizar* a Puig. Al mismo tiempo, parece por lo menos poco crítico investigar los problemas de canon, corpus y valoración en la literatura argentina sin tomar en cuenta qué transformaciones, apropiaciones y efectos *incalculables* efectuarían las varias y proteicas lecturas escolares en la circulación de lo canónico y en las atribuciones de valor. «Canon» y «corpus» son, por supuesto, categorizaciones que estabilizan, hasta naturalizarse como contraseñas, devenires y diferimientos que arrojan su resto incluso tras el asedio crítico más obsesivo. Cuando la crítica universitaria desconoce las maniobras con que los reordenamientos escolares de los libros deforman un corpus y se dan otro, sería algo de esa restancia lo que se desconoce. Nos pasaría inadvertida, entonces, la literatura misma en su inminencia, la literatura como singular *fuga de sí*.

En la misma dirección, respecto de una teoría crítica de la lectura no pienso únicamente en el papel que podría jugar la consideración de las comunidades escolares de lectura en una crítica sociohistórica de la lectura. También parece prometedor hacer intervenir una crítica de los incontables actos de lectura literaria escolar, en su carácter de contingencias, en un estudio del *acontecimiento «lectura»* como un conjunto posible de ocurrencias en que la «literatura» es experimentada no sólo como «texto», «escritura», «libro» o «práctica», ni sólo como «cultura», sino además como «experiencia» que resta sin nombre mundano —y, luego, como una eventualidad de la desobjetivación—. En algo así pensaba Deleuze cuando escribió que «la salud como literatura, como escritura, consiste en inventar un pueblo que falta» (15).

Notas

¹ Por supuesto, me refiero a una enorme masa de información disponible, que va de los diarios de lectura o del registro de clase al seguimiento estadigráfico que algunas jurisdicciones educativas despliegan de modo regular y complejo desde hace muchos años, y que incluyen el diseño y administración de encuestas sobre lectura, literatura y su enseñanza; de los trayectos y dispositivos de capacitación docente hasta los *papers* de investigadores académicos; desde la relación intensa con la bibliografía académica que los manuales para la escuela mantienen por lo menos desde mediados de

los 90, hasta los documentos y materiales de lectura y perfeccionamiento para docentes que producen los ministerios de educación nacional y provinciales. Especialmente entre 2009 y 2012, tomamos contacto directo regular con esta información, con los equipos y unidades encargados de producirla y evaluarla, y con los equipos de especialistas, diseñadores de contenidos y capacitadores de «Prácticas del lenguaje» y «Literatura» en la jurisdicción educativa de la Provincia de Buenos Aires. Un contacto mucho más prolongado y especializado es el que mantienen otros investigadores, como

es el caso de Analía Gerbaudo (UNL) respecto del mismo contexto en la Provincia de Santa Fe. Por supuesto, un acercamiento siquiera preliminar pero razonado y clasificatorio a este conjunto proliferante de *evidencia* —sin dudas muy estudiada de modos parciales, locales, sesgados— sería tema para un extenso escrito de investigación (que obviamente excede las posibilidades y propósitos de estas notas).

Bibliografía

- AGAMBEN, GIORGIO (21 de marzo, 2009). «Qué es ser contemporáneo». *Revista N°*. Traducción de Cristina Sardoy. Consultado el 3 de julio de 2016 en http://edant.revistaenie.clarin.com/notas/2009/03/21/_-01881260.htm
- BADIOU, ALAIN (1988). «Teoría del sujeto». *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial, 431-471, 1999.
- BARTHES, ROLAND (1966). «Escribir, ¿un verbo intransitivo?». *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós, 25-38, 2009.
- BENJAMIN, WALTER (1939). «Sobre algunos temas en Baudelaire». *Poesía y capitalismo. Iluminaciones 2*. Madrid: Taurus, 27-76, 1972.
- DALMARONI, MIGUEL (2011a). «Leer literatura. Algunos problemas escolares». *Moderna Språk. Journal of English, French, German and Spanish languages, literatures and cultures* 105, 1. Uppsala: Göteborgs Universitet. Consultado el 3 de julio de 2016 en <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/index>
- (2011b). «La crítica universitaria y el sujeto secundario. Un modo de intervención subalterno». *El toldo de Astier* 2, 1-11. Consultado el 3 de julio de 2016 en <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>
- (2013). «El dios alojado. Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase». *Educación, lenguaje y sociedad* 10, 129-156.
- DALMARONI, MIGUEL y ANALÍA GERBAUDO (2012). «La insistencia de lo ilegible. La escuela, los clásicos y el caso Saer». *Revista Iberoamericana* 241, 653-664.
- DELEUZE, GILLES (1993). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama, 1996.