

## La enseñanza de la literatura como problema teórico

*Analía Capdevila*

La enseñanza de la literatura como problema y no el problema de la enseñanza de la literatura. La inversión en el orden de los términos responde a una cuestión precisa: la delimitación de una perspectiva desde la cual el tema elegido se constituya en objeto de investigación. En tanto implica la reconciliación entre *invención* y *verdad* en el nivel de la constitución de los problemas y no en el de su resolución, la referencia obligada es *el modo de lo problemático* de Gilles Deleuze, tal como el autor lo formula en su *Lógica del sentido*<sup>1</sup>.

Suscitar un problema es determinar algo como problemático y como problematizante, es decir, como un campo en el que se despliegan toda una serie de cuestiones, teóricas y críticas, en torno a una pregunta fundamental. Partimos del reconocimiento del carácter heterogéneo, múltiple e impreciso del objeto literario, que compromete en su definición diferentes dominios —sociológico, histórico, estético, entre otros—, y eso nos lleva a interrogar las condiciones de posibilidad (o de imposibilidad) de la enseñanza de ese objeto, a reformular las siguientes preguntas: ¿qué se enseña cuando se enseña literatura? —pregunta sobre la operación de recorte—; ¿cómo se la enseña? —pregunta sobre la transmisión del saber—; ¿dónde se la enseña? —pregunta sobre las condiciones de esa transmisión.

Si bien la importancia del problema de la enseñabilidad de la literatura es crucial, en tanto supone la interrogación acerca de la naturaleza del objeto, dicho problema ocupa un lugar marginal en el interior de los estudios literarios. Por lo general, la consideración de esa cuestión ha quedado en manos de las investigaciones

<sup>1</sup>. «Novena serie: De lo problemático», Barcelona, Paidós, 1969.

referidas al campo pedagógico o didáctico, para las cuales, como es evidente, la literatura es un objeto de enseñanza entre otros. Nuestro interés fue, precisamente, situar la investigación en el campo de la reflexión, haciendo una revisión de los fundamentos del tema en el interior de la Teoría Literaria. De allí que en los autores elegidos —Roland Barthes, Paul de Man y Josefina Ludmer—, hayamos analizado, más que las soluciones presentadas bajo la forma de propuestas metodológicas, el modo en el que el problema fue planteado, los términos a partir de los cuales se lo formuló como tal y los efectos que el mismo produjo; concretamente: el desplazamiento de ciertas evidencias sobre las formas de enseñar literatura que se impusieron como tales por el uso, por su facilidad para prestarse a la didáctica, y no porque hayan sido objeto de una reflexión teórica sostenida.

#### “Literatura/Enseñanza”

Se trata de una entrevista a Roland Barthes realizada por André Petitjean aparecida en el Nº 5 de la revista *Pratiques*, en febrero de 1975, y que luego fue publicada en *El grano de la voz* (primera edición en francés en 1981). La misma, en realidad, constaba de un cuestionario de seis puntos, referidos todos al tema de enseñanza de la literatura, y las preguntas fueron las siguientes:

1. ¿Se puede enseñar la “literatura”? Si definimos provisoriamente la función docente como la transformación de un saber constituido, podemos preguntarnos: - ¿Si ese saber está constituido; - si existe, de qué tipo es; - si al existir, presenta alguna utilidad para los alumnos, y cuál?
2. El placer del texto. ¿Cuál puede ser el placer del texto en una relación en la que intervienen el docente y su saber (?), el educando y su saber (?), frente a un texto como objeto de trabajo?
3. La relación docente. Placer/saber/leer: teniendo en cuenta este triple juego, ¿cómo encara la relación docente, concretamente, en la escuela de hoy?
4. La escritura/la lectura. Usted escribió que hoy había “un divorcio entre el lector y el escritor”. ¿Qué quiere decir con eso? ¿Cómo articular, en una práctica pedagógica el aprendizaje de la lectura y el de la escritura?
5. Usted habló de “la edificación (colectiva) de una teoría

liberadora del significante” (S/Z). ¿Podría explicitar ese proyecto?

6. Literatura/escuela/sociedad. Usted escribió que había que “convertir en escritor al lector” y que “para eso hace falta una transformación social” (*Tel Quel*, Nº 47). ¿Qué papel específico puede tener la escuela, y más precisamente la clase de francés, en el proceso de transformación social?

Si repasamos los problemas planteados en estas preguntas, vemos que en ellas se mezclan cuestiones heterogéneas, tomadas sin embargo, como evidentes, tales como: que existe una función docente, que hay una utilidad de los saberes; que se da efectivamente una relación entre el alumno y el docente; que la escuela tiene una función en la sociedad. El cuestionario parte de la suposición de que es posible enseñar literatura —y en ese sentido la primera pregunta es retórica—, y no sólo eso: de que lo que se aprende como literatura es producto de una práctica pedagógica. Lo único que aparece como problema, por cierto “solucionable” mediante la implementación de una serie de reformas, es la preservación del placer en la instancia de ese aprendizaje, problema resultante de la ecuación de los términos saber/placer/lectura/escritura.

Desde el principio, Barthes plantea una diferencia -de práctica, de intereses, o lo que es lo mismo, de perspectiva- que definirá el lugar de enunciación desde el cual va a responder estas preguntas, lugar esencialmente diferente del de sus encuestadores: para él existe un hueco entre la práctica del profesor secundario — lugar desde el que las preguntas están formuladas— y la práctica del intelectual escritor, tal como él mismo se define. Asumir esa distancia explícitamente importa para Barthes despejar un lugar común de la sociedad actual: el mito según el cual la teoría viene a socorrer a la práctica, y la práctica, a su vez, rectifica a la teoría. Las respuestas referidas al problema de la enseñabilidad de la literatura que provienen del campo de la teoría literaria tienen la desventaja, en ese sentido, de convertirse en retóricas, en proposiciones vacías —dice Barthes— que vienen de lo teórico y parecen dirigirse hacia lo práctico con el supuesto objeto de, en el mejor de los casos, plantear algunas reformas de tipo operativas.

Sabemos que la posición de Barthes al respecto es radical: la práctica del escritor es una práctica “para nada”. “El escritor es, en

→ gran parte por lo menos, infuncional, y eso lo empuja a desarrollar una utopía del gasto puro, del gasto 'para nada'. El escritor sólo se sostiene en la sociedad actual como un perverso que vive su práctica como una utopía, tiene tendencia a proyectar su perversión, su 'para nada' en utopía social." Si cumple una función, ella consiste en "afirmar incansablemente que el lenguaje no es solamente una comunicación; que no es una comunicación *recta*".

El valor de crítica negativa que estas precisiones contienen, y que en cierto sentido cuestionan los supuestos desde los que están formuladas las preguntas, no le impedirá a Barthes referirse, sin embargo, a algunas de las cuestiones planteadas por la encuesta, y sus respuestas permitirán diferenciar los falsos problemas de los problemas verdaderos. Al respecto, algunas de las precisiones que nos parecen más importantes son las siguientes:

1. Más que de una cuestión de contenidos, el problema de la enseñanza de la literatura pasa por la relación entre profesores y alumnos en el espacio de la clase, "la cohabitación entre cuerpos" en el marco de una institución. "El verdadero problema —dice Barthes— es saber cómo se puede poner en el contenido, en la temporalidad de una clase llamada de letras, valores o deseos que no están previstos por la institución y hasta son rechazados por ella." En tanto la institución no se hace cargo de ese problema, el mismo se convierte en un problema particular del profesor. Sin embargo, no se reduce al "carácter represivo" de la escuela, sino a un fenómeno mucho más grave como es el de "la carencia de las pulsiones de goce", "la carencia de deseo" en el interior de la institución escolar.

2. A la pregunta acerca de si se puede enseñar literatura Barthes responde, paradójicamente, que *sólo se puede enseñar eso*, a condición de no entender como literatura al corpus de textos del pasado sacralizados y clasificados, esto es, convertidos en canon, pero también considerados como metalenguaje: las "historias literarias" que se enseñan en la escuela. Objetos construidos a base de recortes y prohibiciones realizadas en nombre de valores que se nos presentan como de validez universal. La "literatura" que se enseña en la escuela es sólo la "buena literatura", la que no es peligrosa ni indigna. Para Barthes es otra la literatura enseñable: hasta el siglo XIX, la literatura como *mimesis*, como campo completo de saber,

como lugar en el que se ponen en escena, transformados, todos los saberes del mundo en un momento dado. A partir del siglo XX, y a causa de los cambios profundos que ha sufrido el mundo -el mundo planetario, la modernidad que escapa a los códigos del saber constituido; la ciencia plural-, la literatura puede y debe ser enseñada como *semiosis*, el modo en que los textos ponen en escena los goces de lo simbólico para producir efectos de sentido<sup>2</sup>.

3. Respecto de la relación entre placer y trabajo, Barthes se muestra pesimista, "porque si se conservan imperativos de trabajo, la unión placer/trabajo sólo puede hacerse al final de una elaboración muy paciente". Sólo así el alumno puede convertirse en "un sujeto que dirige su deseo, su producción, su creación". No debería haber, en tal sentido, un saber nacional, obligatorio, como el que figura en los programas y se debería promover en el alumno el placer de la fabricación, en tanto crear implica siempre un cierto trabajo. En este punto Barthes plantea "una pedagogía de los efectos" que sensibilice al alumno sobre la producción y recepción de los efectos.

4. Sin dejar de considerar que la lectura es una actividad solitaria, sin relación alguna con el mundo de la producción, Barthes cree que es posible enseñar a leer, a condición de distinguir lo que llama "la función de los códigos institucionales". En primer lugar hay que mantener, desplázandolas, las adquisiciones de la escuela laica, liberal: el ejercicio del espíritu crítico, el desciframiento de los códigos. Con la ayuda de los estudios semiológicos hay que desmitificar las apariencias, desalojar el significado trascendental, idealista; con la del psicoanálisis, se puede enseñar a leer "*allí donde eso no era esperado*", "*en otra parte*" —dice Barthes—.

5. De lo anterior se deriva el papel específico de la escuela, que está íntimamente relacionado con la promoción del ejercicio del espíritu crítico. "Hay que enseñar la duda unida al goce, y no al escepticismo", hay que "hacer temblar la diferencia, el plural en sentido nietzscheano, sin caer en el simple liberalismo, aunque esto último sea preferible al dogmatismo". De allí podría inferirse, para Barthes, el papel de la escuela en un hipotético proceso de libera-

<sup>2</sup>. Para un caracterización de la literatura como *mathesis*, como *mimesis* y como *semiosis* cfr. «Lección inaugural» en *El placer del texto y lección inaugural*, México, Siglo XXI, 1982; traducción de Nicolás Rosa.

ción: una política (y una ética) de la lectura que planteara las relaciones del sentido con lo "natural" y sacudiera ese "natural", atribuido por la fuerza a las clases sociales por el poder y la cultura de masas.

### "La resistencia a la teoría"

Se trata de un ensayo escrito por Paul de Man<sup>3</sup> a pedido del Committee on Research Activities de la Modern Languages Association como contribución al volumen colectivo *Introduction to Scholarship in Modern Languages and Literatures*, ensayo que fue rechazado por no alcanzar, según los criterios allí aplicados, los objetivos pedagógicos propuestos en el mismo. Ante el requerimiento institucional de escribir un artículo sobre el tema de la Teoría Literaria, que cumpliera claramente con el programa llevado adelante en esos casos, que consiste en la descripción exhaustiva de lo que se llama el estado actual de la cuestión y en la propuesta de una serie de reformas pertinentes, Paul de Man intenta explicar por qué "el principal interés teórico de la teoría literaria consiste en la imposibilidad de su definición". El rechazo del artículo por parte del Committee se funda —y se justifica— para Paul de Man, en una diferencia de perspectiva respecto, precisamente, de la cuestión de la enseñanza de la literatura. Su intervención, fuertemente polémica, se enmarca en un debate en el interior de la institución universitaria en el que es corriente el enfrentamiento entre distintas fracciones "teóricas" por espacios de poder.

Una primera especificación se vuelve necesaria para Paul de Man: el cuestionamiento de una concepción simple del proceso de enseñanza-aprendizaje que lo plantea en términos de reciprocidad. "La enseñanza —dice de Man— no es principalmente una relación intersubjetiva, sino un proceso cognitivo en el que uno mismo y el otro se relacionan sólo tangencialmente y por contigüidad", y agrega: "las diversas analogías entre la enseñanza y el show business o las tareas de guía y consejero son, en la mayor parte de los casos, excusas por haber abandonado la tarea".

Pero volvamos al postulado inicial de Paul de Man: "el principal interés teórico de la teoría literaria consiste en la imposibilidad de su definición". El punto de partida negativo del autor, que co-

<sup>3</sup>. En *La resistencia a la teoría*, Madrid,

mienza por aceptar la imposibilidad de definir una materia, es el disparador de una reflexión rigurosa sobre las cuestiones más importantes de la teoría literaria, reflexión de la que destacaremos sus principales momentos.

1) Al contrario de lo que ocurre con las Ciencias Sociales o las Ciencias Naturales, para Paul de Man el desarrollo de la Teoría Literaria está "sobredeterminado por complicaciones intrínsecas a su proyecto mismo y desestabilizadoras con respecto a su estatuto en cuanto disciplina científica". Su inestabilidad inherente, que revela la naturaleza problemática del objeto de estudio, hace de la teoría un espacio de debate permanente sobre sus propios supuestos y posibilidades metodológicas.

2) Una concepción tal de la teoría importa, en la reflexión de Paul de Man, la reformulación de la relación entre verdad y método. En el caso de un objeto de estudio como la literatura, la fuerza del método no debe estar disociada del valor de verdad de sus fundamentos epistemológicos, del respeto por las necesidades inherentes de ese objeto, cuya definición no puede formularse en términos positivos. Cuando existe una discrepancia entre verdad (de la literatura) y método (de comprensión y de conocimiento) la delimitación del objeto se vuelve problemática. Ahora bien, lejos de impedir su desarrollo, la teoría encuentra en esa discrepancia su realización virtual. El poder de la teoría reside entonces en la imposibilidad de dar por sentada su posibilidad efectiva, y es eso lo que la distingue de la historia literaria o de la estética. Así, el discurso teórico de Paul de Man opera en este punto positivizando el obstáculo, convirtiéndolo en *condición de posibilidad* de cualquier desarrollo, uno de cuyos primeros objetivos será la resolución del problema de la definición del objeto, "la delimitación de las fronteras que circunscriben el campo literario, separándolo de otros modos de discurso".

3) En la mayoría de los casos, el éxito de una Teoría Literaria se debe a que determina *a priori*, implícita o explícitamente, una concepción de "lo literario" recurriendo a un sistema (filosófico, religioso o ideológico) del que toma sus fundamentos. Paul de Man propone obrar en sentido inverso: toda consideración teórica de la literatura debe comenzar para él por la lectura de los textos en cuanto textos, sin el pasaje inmediato al contexto general de la

experiencia o de la historia humana. De ese modo es posible para la teoría dar cuenta de la naturaleza del objeto —lo que el autor llama su “condición de existencia”—, que es en sí misma crítica, en el sentido en que arruina la capacidad definicional de la teoría. Es este “componente pragmático de la teoría” lo que la debilita como teoría pero, al mismo tiempo, lo que le añade un elemento subversivo de impredecibilidad del que Paul de Man deriva toda su eficacia y su poder. Volveremos sobre este punto.

4) Para Paul de Man, lo específicamente literario se funda en la figuratividad del lenguaje, pero dicha figuratividad —plantada en términos absolutos y no según la lógica binaria de lo literal y lo figurado— no debe ser confundida con aquella que postula la teoría de la desviación de la norma, propia de la Estilística<sup>4</sup>. La norma de todo texto es la desviación, pero el otro término de la desviación no es el lenguaje “normal” sino el no-texto, la referencialidad pura. De allí que esa dimensión de figuración sea incompatible con la de cualquier otro orden del lenguaje, ya sea el sintagmático, el lingüístico o el semiótico<sup>5</sup>.

5) Es la lectura la que revela la dimensión retórica o figurativa de cualquier texto, literario o no, en tanto que operación en la que se manifiesta la no transparencia del mensaje de los textos —en la literatura no se puede distinguir sin dificultad, dice de Man, entre el mensaje y los medios de comunicación— y la indeterminación del sentido —la decodificación de un texto deja un residuo de indeterminación que no puede ser resuelto por medios gramaticales<sup>6</sup>. Así entendida, la lectura es también el proceso negativo que pone en evidencia la insuficiencia de los análisis lógicos o gramaticales y de los modelos derivados de ellos (referencial, performativo, semiológico, etc.) para resolver la indecisión, al mismo tiempo

<sup>4</sup>. Para una evaluación crítica del modelo didáctico de la Estilística de Michael Riffaterre cfr. «Hipograma e inscripción» en *La resistencia a la teoría*, op. cit.

<sup>5</sup>. Cfr. para esta cuestión Catelli, Nora: «Deconstrucción: retórica y canon literario (Sobre Paul de Man)» en *Punto de Vista* N° 26, Abril de 1986.

<sup>6</sup>. La discordia entre gramática y lógica vuelve imposible formular una lógica de la cooperación textual a la manera de Humberto Eco, que propone controlar la inteligibilidad y la aberración referenciales de un texto. Para Paul de Man el orden referencial es con respecto al literario extraño, no pertinente y el orden gramatical es discrepante, ya que intenta hacer, a partir de un operación de derivación de leyes y esquemas simples, una descripción y clasificación de unidades complejas.

que deshace las pretensiones del lenguaje de constituirse en una construcción epistemológicamente estable.

6) La resistencia a la teoría implica la resistencia a la lectura y la resistencia a la lectura lo es a la dimensión tropológica del lenguaje. Cuando se hace en nombre de valores éticos y estéticos, no es más que la resistencia al uso del lenguaje sobre el lenguaje, al lenguaje mismo. En el fondo, para Paul de Man se trata de una reacción a la inadecuación entre verdad y método que históricamente se manifiesta como debate, según términos que van variando en el tiempo. Cada episodio del debate es en realidad un síntoma desplazado de esa resistencia consubstancial a la teoría, que es un constituyente propio de su naturaleza<sup>7</sup>.

Hasta aquí las formulaciones más importantes de Paul de Man, de las que es posible extraer algunas conclusiones importantes sobre la cuestión de la enseñanza de la literatura.

En “El regreso a la filología”<sup>8</sup> Paul de Man recuerda que desde su autonomización como campo universitario independiente, hacia fines del S. XIX, la enseñanza de la literatura se ha justificado como disciplina humanística e histórica, aliada a las ciencias descriptivas de la filología y la retórica, aunque distinta de ellas. Desde el comienzo, dicha disciplina ha cumplido una triple función: *histórica*, porque trabaja sobre textos canónicos de una historia relativamente formalizada; *ética*, porque discute cuestiones de valor y de juicio normativo y *hermenéutica*, por su tarea de determinar el significado de los textos. Estas tres funciones han promovido lo que podría llamarse “la buena conciencia” de quienes se avocaron a la enseñanza literaria. “El profesor de literatura —dice Paul de Man— tiene buenas razones para sentirse apaciguado; su conciencia científica está satisfecha por el rigor positivo de su conocimiento histórico y lingüístico, mientras que su conciencia moral, política y (en sentido extenso) religiosa se halla aliviada por la aplicación de este conocimiento a la comprensión del mundo, de la sociedad y del yo.” Esa “buena conciencia”, contracara de una mala fe más esencial, es la coartada a la que la disciplina ha re-

<sup>7</sup>. En esta perspectiva podría ser leída la disputa entre la antigua y la «nueva crítica» de la que da cuenta el libro de Roland Barthes *Crítica y verdad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1976; primera edición francesa, 1966.

<sup>8</sup>. En *La resistencia a la teoría*; op. cit.

currido históricamente, en el interior de la institución universitaria, luego de haber reprimido el poder crítico, incluso subversivo, de la enseñanza literaria. Dicho poder se manifiesta para Paul de Man en la instancia de la lectura, en tanto ella es capaz de despojar a la literatura de todo resabio humanista. De allí la insistencia de Paul de Man en *lo pragmático*: "Resulta que el mero acto de leer, previo a cualquier teoría —afirma el autor—, es capaz de transformar el discurso crítico de un modo que parecería profundamente subversivo a aquellos que ven en la enseñanza de la literatura un sustituto de la enseñanza de la teología, la ética, la psicología o la historia intelectual." Y esto porque la lectura atenta de un texto no puede dejar de responder a las estructuras del lenguaje, porque requiere la atención del que lee hacia los recursos filológicos o retóricos del texto.

Paul de Man propone el regreso a la filología como un giro de la teoría para que ella se aboque al examen de la estructura del lenguaje previa a la del significado que produce, que se centre "en el modo en que el significado se expresa más que en el significado mismo". Ese retorno producirá como efecto el trastocamiento de los supuestos, como tales incuestionados, con que se manejan los profesores de literatura, ese conjunto de ideas recibidas, de lugares comunes que pasan por "el conocimiento humanístico de la literatura", desde el cual es fácil concederle una variedad de funciones que van de la simplemente cognitiva hasta llegar sin dificultad a la ética: cualquiera sea la finalidad que se le atribuya, en todos los casos se trata de la dimensión moral de la literatura: su servidumbre a valores absolutos como el Bien o la Belleza. "La teoría literaria suscita la inevitable pregunta de si los valores estéticos pueden ser compatibles con las estructuras lingüísticas que consituyen las entidades de las que estos valores se derivan." "No es de ningún modo un hecho establecido el que los valores estéticos y las estructuras lingüísticas sean incompatibles. Lo que está establecido es que su compatibilidad, o la falta de ella, tiene que continuar siendo una cuestión abierta y que el modo como la enseñanza de la literatura, desde sus comienzos a finales del siglo XIX, ha zanjado la cuestión es equivocado, incluso si se ha procedido con las mejores intenciones. Lo que también hay que estalecer

(pero no se establece) es que la enseñanza de la literatura debe tener lugar bajo la égida de esta cuestión."

Paul de Man propone una aproximación a los textos literarios basada en consideraciones lingüísticas y no históricas o estéticas, en la que se atiende a las modalidades de producción y de recepción del significado y no al valor o al significado de los textos. Desligada por completo de la historia literaria y de la filosofía en general, la Teoría Literaria debe dar cuenta de la *literariedad*, del uso del lenguaje que coloca en primer plano la función retórica por sobre la gramática y la lógica.

Cuando no se siente compelida a la autojustificación o a la autodefensa, que la llevan a "un utopismo programático eufórico", la Teoría Literaria es capaz de saldar en términos pertinentes la cuestión de la enseñanza de la literatura. Más acá de cualquier optimismo metodológico Paul de Man plantea que la compatibilidad simple entre teoría y enseñanza, formulada en términos de productividad didáctica, es la excusa de ciertas exclusiones teóricas. La enseñanza de la literatura debe ser *pragmática* (debe poner en juego un acto de lectura) y *retórica* (tiene que dar cuenta del uso indirecto del lenguaje), antes que como hermenéutica o historia, improntas que, referidas a la enseñanza de la literatura, acentúan el perfil humanístico de la disciplina y del objeto. Apartar a la enseñanza de la literatura de las "normas de excelencia cultural" para dar lugar a un principio de descreimiento crítico, en el sentido plenamente filosófico del término.

### " Los modos de leer "

En este texto de presentación de la materia "Teoría Literaria" del año 1987<sup>9</sup>, Josefina Ludmer elige como punto de partida en la consideración del problema de la enseñabilidad de la literatura la formulación de una serie de interrogaciones. Las mismas, que responden a las incertidumbres con las que se enfrenta ante la tarea de transmitir algún tipo de saber sobre este objeto particular, se refieren a tres cuestiones bien definidas: de qué trata la Teoría Literaria, qué es la literatura y cuál es la relación que entre ambas

<sup>9</sup>. Primera y segunda clase; CEFYL, UBA, 1987.

es posible establecer. Para Ludmer, el reconocimiento de una ignorancia inicial respecto de estas preguntas será condición de cualquier enseñanza: "tratar eso de lo que no se sabe qué trata" será para ella "el único motor de la posibilidad de cierto saber". "Porque no se sabe bien, porque está en discusión la relación de la teoría con la literatura y con la crítica, hay precisamente la posibilidad de la exploración, es decir, la posibilidad de la constitución de un campo de investigación."

A partir de este presupuesto de base, que funciona también como una petición de principios, Ludmer considera varias cuestiones. La primera, enmarcada en otra más amplia como es la de la subordinación de la literatura a la didáctica, se refiere al divorcio entre práctica docente y placer de la lectura. En este punto, la autora comienza despejando la ilusión del pluralismo y del consenso, sostenida por algunos autores americanos, entre los que se encuentra Fish, para quienes la educación —y por lo tanto la enseñanza— debe tener por objetivo fundamental la integración de los alumnos a una comunidad. En el caso particular de la teoría literaria, a una comunidad de interpretantes, de analistas o de historiadores de la literatura. Ese tipo de concepción adhiere a una versión particular de la relación entre profesor y alumno, que supone un trabajo conjunto de elaboración de una verdad concensuada, síntesis final de las discrepancias o superación de las diferencias, todas ellas permitidas en el marco de la ley, de la teoría o del sistema. De esta idea de integración se deriva para Ludmer la del sacrificio y el abandono: "la integración a la comunidad de los que detentan el saber sobre los signos y las palabras, supone que esos signos y esas palabras se transformen en algo diferente de lo que son; supone que hay que abandonar, sacrificar el lugar del lector apasionado y del escritor que juega su vida en las palabras para pasar a enmarcarse en un sistema de técnicas, de modelos, de fichas" —esto es, para participar de un saber especializado y profesionalizado, o lo que es lo mismo, *disciplinar*.

En tanto intenta recuperar la dimensión del placer de la lectura, Ludmer se opone a la idea de pacto disciplinario, proponiendo otro tipo de pacto, "un pacto verbal sobre el lenguaje" (sobre los lenguajes *de* la literatura, *sobre* la literatura y *para* la literatura), sin

integración de las diferencias<sup>10</sup>, que comience con el acuerdo acerca del principio de inadecuación del discurso con el objeto: la enseñanza y la literatura parten de principios opuestos. De la caracterización que a continuación realiza del discurso didáctico se derivan (por oposición) las propiedades de la literatura, a partir de las cuales Ludmer propone dos posibles definiciones del objeto:

1. El discurso didáctico tiene como modelo de lenguaje el diccionario: "sus frases equivalen a una frase en ser que define el lexema fundamental", es decir, son definiciones del tipo "la literatura es..." o "la teoría literaria es...". Tratándose de un objeto como la literatura, es claro que la identidad, la fijeza o la determinación de una esencia es lo opuesto de lo que hay que enseñar. ¿Cómo transmitir un saber sobre un objeto con un discurso que es su antítesis —esto es, el cambio, el devenir y la metamorfosis?. De aquí deriva Ludmer su primera definición: "*la literatura es una máquina verbal que pone en cuestión el sentido, no lo define; es precisamente el lugar donde el sentido se metamorfosea, adquiere volumen, se historiza, vacila, se borra y falta*". Para explorar el carácter cambiante del sentido en la literatura es necesario entonces un discurso igualmente fundado en el cambio.

2. Característico del discurso didáctico es el efecto de impersonalidad producido por la distancia que se establece entre el yo de la enunciación y el del enunciado y que hace que la frase parezca emitida como si no tuviera sujeto. Para Ludmer esta impersonalidad es conveniente sólo si se la piensa derivada del teatro o de la actuación; si aparece planteada como el no ser nadie para poder ser todos, para poder ser cualquiera. "Ese estilo de actuación es el que nos parece el más cercano a la literatura, siempre montada sobre el vacío, sobre el no ser, y sobre la fusión de la palabra de nadie con la de todos."

3. El discurso didáctico postula modelos de cultura, modelos de análisis, modelos de acciones a imitar, y en eso se acerca a la

<sup>10</sup>. En el terreno concreto de la práctica docente, esto supone un replanteamiento de las relaciones (sociales) de poder, de los lugares jerarquizados de la relación profesor-alumno, correspondientes respectivamente a los del saber y de la ignorancia. Desde el momento en que alguien detenta el lugar del saber produce en otro sujeto el efecto de ignorancia, y por lo tanto, de falta. Sobre este punto particular cfr. la «Lección inaugural» de Roland Barthes; op. cit.

novela de tesis. Ludmer prefiere a la imitación o la copia, los disfraces, los simulacros, más cercanos a la naturaleza o al ser del objeto literario.

4. El discurso didáctico se opone a la polémica, al discurso de la guerra: es esencialmente pacífico. Si algo enfrenta, es al enfrentamiento mismo. En esto también se presenta como opuesto a la literatura, campo de luchas incesantes en el que una concepción de literatura se enfrenta a otras y luchan entre sí por imponerse. Por lo tanto, el conocimiento de la literatura deberá ser él también polémico y estratégico.

A partir de esta doble caracterización, haciendo una transposición de *La paradoja sobre el comediante* de Diderot, Ludmer formula *la paradoja de la enseñanza de la literatura*. Si la enseñanza de la literatura y la práctica de la literatura se fundan en premisas contrarias, sólo puede enseñarse lo que no puede enseñarse, sólo puede enseñarse un estilo, un modo de pensar, de leer, de escribir: una voz. De allí su segunda definición de la literatura: "*la literatura es la construcción de una voz*".

En este punto, la estrategia propuesta por Ludmer es la *literaturización de la enseñanza*, o lo que es lo mismo, el volver paradójico el objeto, introduciendo en el discurso sobre él las contradicciones y, sobre todo, la pasión. En otras palabras, ironizar sobre los fetiches (acerca del objeto literatura) y sobre las funciones pre-concebidas (de la relación profesor-alumno). Ya no habría entonces una verdad por consenso sino un acuerdo en la incertidumbre, en la ignorancia acerca de qué es la literatura, única manera posible de enseñarla. En el no saber, en la ignorancia que impulsa a la exploración, a la investigación, Ludmer encuentra la condición para preservar la pasión. Sin pasión no hay saber, sólo información, pero no conocimiento. "El saber implica un desconocimiento inicial pero donde hay algo del orden de la pasión, implica meterse en ese conocimiento y hacer el viaje exploratorio (con técnicas y con informaciones)".

En la problematización del objeto, que lleva a la desjerarquización de las estructuras del saber, encuentra Ludmer la dimensión crítica del trabajo teórico, entendiéndola como el movimiento de ir contra las definiciones, contra la palabra plena, contra las evidencias aceptadas por la mayoría. Esto le permite termi-

nar su exposición con las siguientes especificaciones:

a. La crítica es la descripción, evaluación y análisis de corpus concretos, de corpus dados. La teoría literaria debe ser concebida como una crítica de la crítica (que no es una metacrítica, ya que no implica la existencia de modelos, niveles o jerarquías).

b. La teoría literaria no es neutra. En tanto está inserta en el campo de la cultura, no está separada de los problemas políticos, filosóficos, lingüísticos, ideológicos. También ella es un campo en el interior del cual se encuentran fuerzas en conflicto, fuerzas enfrentadas en una lucha específica que es la del poder de leer, de interpretar, de dar sentido; la del poder de decir qué es literatura y que no, y también la del poder de consagrar, de decir qué es buena literatura y qué es mala literatura.

c. La teoría literaria es enseñanza de la literatura, pero la enseñanza de la literatura no es la enseñanza de la historia literaria, ni la enseñanza de los modelos de análisis. La teoría literaria enseña literatura, esto es, enseña a *escribir-leer* o a *leer-escribir*. Se trata de un saber distinto del saber de la ciencia o del saber didáctico, en tanto implica respecto del objeto el reconocimiento de su singularidad —concepto que parece poner siempre en cuestión a la ciencia misma: no hay ciencia de lo individual, no hay ciencia de los singulares. "Para construir una ciencia yo tengo que armar un campo que no contenga singularidades, transformar esas singularidades en algo que las trascienda, ya sea una especie, un conjunto, o sea un campo más totalizante." La singularidad es lo que escapa, el resto que no se incluye en lo general, en otras palabras: lo *no dicho* del discurso didáctico acerca de la literatura. Ese resto no es conceptualizable pero tampoco es "lo inefable". El resto es la historicidad y la resistencia histórica de los objetos, es lo que *aún no se sabe* porque se sabrá mañana, es lo impensable, lo que está más allá del límite pensable de una época, del presente. Es también el deseo, algo que aparece y desaparece en un movimiento de pulsación del objeto.