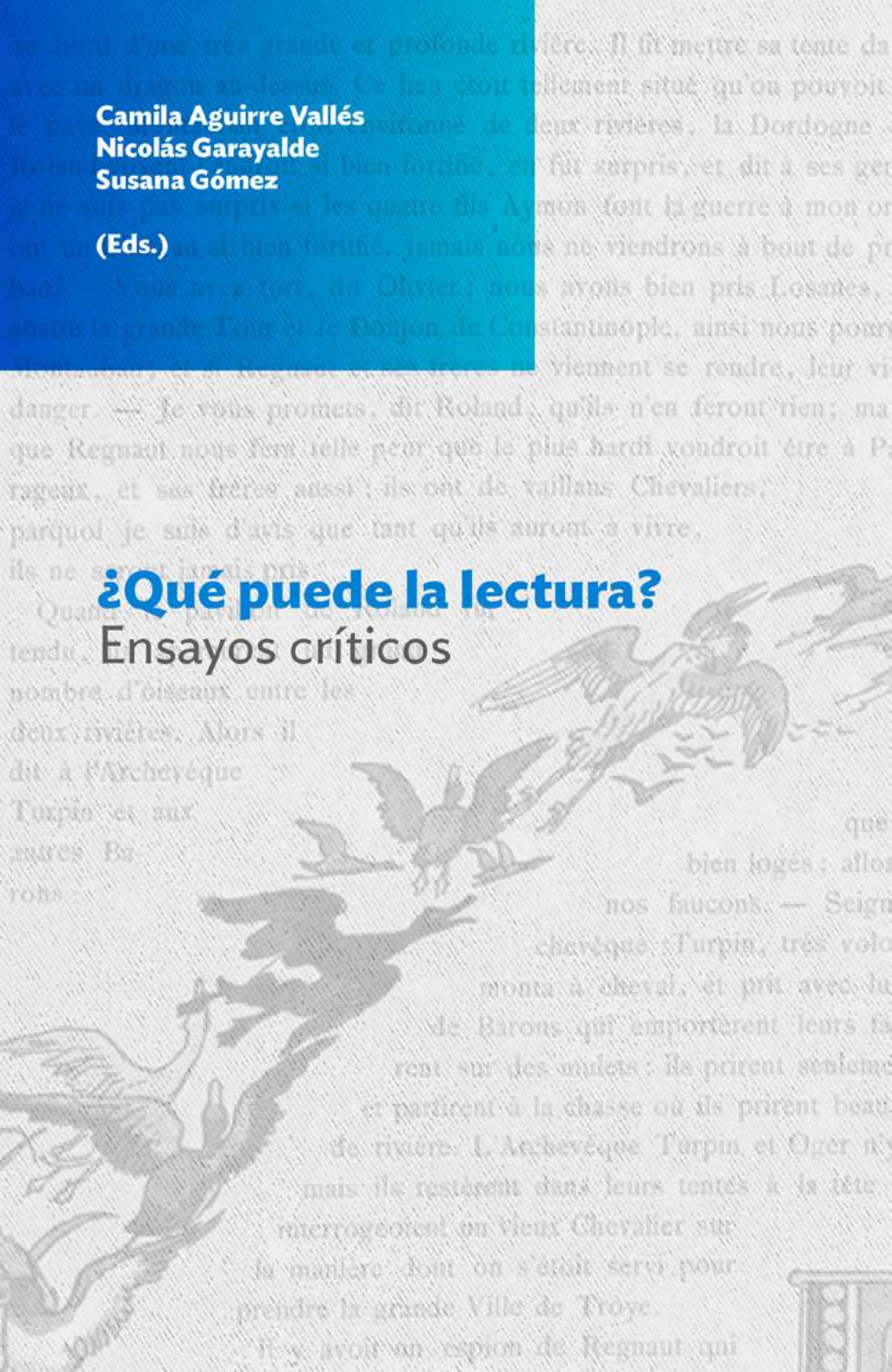


Camila Aguirre Vallés
Nicolás Garayalde
Susana Gómez

(Eds.)

¿Qué puede la lectura?

Ensayos críticos



¿Qué puede la lectura?

Ensayos críticos

Camila Aguirre Vallés
Nicolás Garayalde
Susana Gómez

(Eds.)

Colecciones
del CIFYH 

¿Qué puede la lectura? Ensayos críticos / Nicolás Garayalde... [et al.]; Compilación de Camila Aguirre Vallés; Nicolás Garayalde; Susana Gómez. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2024.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1825-6

1. Lectura. 2. Crítica Literaria. 3. Escritura. I. Garayalde, Nicolás II. Aguirre Vallés, Camila, comp. III. Garayalde, Nicolás, comp. IV. Gómez, Susana, comp.
CDD 306.488

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición

● ●
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas y diagramación: María Bella

2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

¿Qué puede la lectura?

Ensayos críticos



Autoridades de la FFyH - UNC

Decana

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

Vicedecano

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

Área de Publicaciones

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

Centro de Investigaciones de la FFyH **María Saleme de Burnichon**

Dirección: Dr. Eduardo Mattio

Secretaría Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismos, Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dr. Pablo Requena

Área Letras: Dra. Florencia Ortiz

Área Filosofía: Dra. Alba Massolo

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez

Índice

Un estado de la lectura. Presentación <i>por Nicolás Garayalde</i>	15
Lectura y filosofía: los desbordes de la experiencia	21
Quignard: lectura de las letras mudas <i>por Silvio Mattoni</i>	23
Algo se mueve. Teoría de la experiencia en el <i>Lascaux</i> de Bataille <i>por Bruno Grossi</i>	33
Lectura y ensayo: escribir las lecturas literarias	43
El don de la ocurrencia: Ricardo Piglia ensayista <i>por Emiliano Rodríguez Montiel</i>	45
Roland Barthes: la crítica como respuesta activa y el “método de juego” <i>por Alberto Giordano</i>	57



Lectura y teoría: interrogantes en torno a la investigación literaria	71
El léxico de la teoría literaria. Alrededor de <i>khôra</i> y del tras-texto <i>por Alain Trouvé</i>	73
“Un feliz entendimiento en el disenso”: Paul de Man, lector de Hans Robert Jauss <i>por Malena Pastoriza</i>	85
La lectura literaria de lo fantástico de un continente a otro: las reglas en juego <i>por Audrey Louyer</i>	97
Lectura y subjetividad: devenires del lector	111
La lectura y la escritura como experiencias de trans-formación <i>por María Eugenia Vivian y Marcela Fabiana Melana</i>	113
Escuchar al lector: lectura y subjetividad en biografías y testimonios de escritores <i>por Sheila Oliveira Lima</i>	121
Historias de naufragios o el archipiélago de la lectura <i>por Maryse Vassèviere</i>	133
Lectura y psicoanálisis: zonas de la interpretación literaria	145
Crítica y literatura en Oscar Masotta y la revista <i>Literal</i> : consideraciones sobre el lugar y la importancia de la lectura <i>por Federico Frittelli</i>	147
Dos estilos de nadar: del Bababadalgharaghtakamminarronkonbronntonerronntuonnnthunntrovarrhounawns-kawntooohooordenenthurnuk! al Breath <i>por Guido Coll y Catalina de la Barrera</i>	159



Lectura y educación: didácticas literarias y políticas públicas **167****Artesanías didácticas para la enseñanza de la lectura literaria***por Carola Hermida***169**

Lecturas pasionales y subjetividades. Una experiencia de lectura de textos distópicos durante la pandemia*por Fabián G. Mossello***181**

Cuando el Estado da de leer. Aproximaciones a los paradigmas de lectura y las políticas públicas en Argentina (2003-2015)*por María Ayelén Bayerque***187**

Lectura, imagen y archivo: más acá y más allá del texto**203**

Leer con imágenes (siglos XV-XIX).**Perspectivas metodológicas sobre el libro ilustrado***por Jean-Louis Haquette***205**

Como un león o una pantera: lo que se desliza en la escritura (Storni)*por Graciela Goldchluk***231**

Sospecho del Archivo: La lectura literaria y crítica en el espacio topológico de los archivos digitales de escritores*por Susana Gómez***245**

La autobiografía como modo de lectura crítica.**Cita y destrucción del archivo***por Silvia Susana Anderlini***261**

Este libro se ha concretado a partir de intercambios entre los equipos KHÔRA (Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba) y el Centre de Recherches sur la Lecture Littéraire (CRLELI) en el Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Modèles Esthétiques et Littéraires (CRIMEL, EA-3111) de la Universidad de Reims, Francia. Ha contado también con el beneplácito del CRLA-Archivos (Centro de Investigaciones Latinoamericanas - Archivos) de la Universidad de Poitiers, Francia.

Un subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba, recibido entre 2018 y 2022, permitió generar convenios, intercambios y encuentros gracias a los cuales resultaron los ensayos incluidos en este libro, aunando la lectura literaria a un pensar plural, situado y situante de una zona de investigación y preocupaciones estéticas, críticas y teóricas.

Agradecimiento especial al Dr. Alain Trouvé por su impulso a este logro en la extensa trama tejida por su obra sobre la lectura literaria y la teoría literaria.

Directoras del Equipo de Investigación “Khôra: Topologías de la Investigación literaria y de sus fronteras”: Dra. Susana M. Gómez y Dra. Bibiana L. Eguía.

Directora del Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Modèles Esthétiques et Littéraires (CRIMEL): Dra. Sophie Conte. Director del eje “Lectura Literaria”: Dr. Vincent Jouvé.

Directores del CRLA-Archives: Dra. Fatiha Idhmad y Dra. Sylvie Josserand- Colla.



Un estado de la lectura

Presentación

Nicolás Garayalde*

La tarde del miércoles 9 de diciembre de 1964, la revista *Clarté*, de la Unión de Estudiantes Comunistas, organizó en París un concurrido debate en el que participaron escritores de la talla de Jean-Paul Sartre y Jean Ricardou con la consigna de responder una difícil pregunta: ¿qué puede la literatura? Se reemplazaba así la pregunta ontológica ¿Qué es la literatura? –que desde los formalistas había aquejado al emergente campo disciplinar y había dado título a un libro de Sartre– por un interrogante interesado en los efectos. Por su lugar de enunciación, este gesto podría entenderse como un intento de desplazar las pasiones inmanentes de una para entonces exitosa *nouvelle critique*, con el fin de devolverle a la crítica ideológica marxista el terreno perdido. Pero basta leer la intervención de Ricardou para advertir que la pregunta por el ser de la literatura no se abandona –todo lo contrario, se la pone en primer lugar–, ni tampoco se renuncia a la preocupación formal: se diría, más bien, que se indaga el ser y la potencia de la literatura no en su capacidad de denuncia acerca de algo que ocurre más allá de ella, sino en su modo de interrogar el lenguaje. Para Ricardou, en otras palabras, la literatura es escritura, es decir, “la literatura es aquello que cuestiona al mundo sometiéndolo a la prueba del lenguaje” (1965, p. 58).

* CONICET | Universidad Nacional de Córdoba / negarayalde@gmail.com

En julio de 1971, el célebre coloquio anual de Cérisy consagrará el encuentro a un tema que desde hacía una década tomaba protagonismo en el campo de los estudios literarios: el problema de la lectura. Ricardou estará a cargo de la intervención inaugural, con una ponencia titulada “Las lecciones de lo escrito”, donde la lectura será definida como “una fase constitutiva del proceso de escritura” (1982, p. 9). Como quince años antes, literatura y escritura servirán como términos equivalentes, pero ahora la incorporación del polo receptivo –bajo la influencia fenomenológica– supondrá entender la potencia interrogativa de lo literario bajo la dimensión del acto de leer, mediante el cual la obra es concretizada. Para quien está interesado en la teoría de la lectura, el coloquio de Cérisy de 1971 es un momento emblemático, y da cuenta de los rasgos fundamentales de la teoría literaria de la época. Durante once días, del 21 al 31 de julio, las distintas intervenciones pondrán en evidencia la preeminencia de perspectivas fenomenológicas y estructuralistas de la recepción –con la notable participación de miembros de la Escuela de Ginebra, como Jean Rousset, y de la Escuela de Constanza, como Hans-Robert Jauss. Es decir, perspectivas donde la inmanencia tiene aún un notable protagonismo y donde el lector es invocado a título hermenéutico o semiológico como aquél capaz de concretizar los poderes plurales del texto.

En junio de 1984, el Centre de Recherches sur la Lecture Littéraire (creado por Michel Picard en 1976 en la Universidad de Reims) organiza un primer coloquio internacional sobre la lectura que contará con la presencia de importantes nombres como Jacques Leenhardt, Anne Clancier, Didier Anzieu y el propio Picard: “es tiempo –dirá este último en la presentación de las actas publicadas– de abordar de frente la cuestión de la lectura literaria” (1987, p. 9). La afirmación podría sorprender, habida cuenta del despliegue que las teorías de la recepción habían tenido ya desde al menos dos décadas atrás. En efecto, el 13 de abril de 1967, en la célebre lección inaugural de la Universidad de Constanza, Hans-Robert Jauss reclamaba ya prestar atención al polo receptivo de la obra de arte, y el pedido había sido abundantemente escuchado. Sin embargo, la demanda de Picard tiene otras implicancias. Por un lado, supone un interés por la lectura estrictamente *literaria*, exhibiendo nuevamente la preocupación por una experiencia particular ligada al ser de la literatura –frente a otros discursos pretendidamente no literarios–. Por otro, se diría que Picard estaba reclamando algo más, expresado en la locución adverbial “de

frente”, como si hasta entonces la lectura sólo hubiese sido abordada indirecta u oblicuamente. Ciertamente, las teorías de la recepción asentadas en perspectivas semiológicas, estructuralistas o hermenéuticas parecían todavía demasiado apegadas a la inmanencia de la obra, buscado la figura del lector del lado de las estrategias textuales antes que de la experiencia de lectura. Abordar *de frente* significaba, pues, considerar una serie de interrogantes que exigían un trabajo interdisciplinario, no reacio a acudir a conceptos provenientes de la sociología, la antropología, la psicología o el psicoanálisis, para dar un lugar prominente al sujeto de la lectura en sus aspectos intelectuales, sociales, culturales, corporales y afectivos:

¿Cuándo y cómo se constituye ese espacio (transicional) de lectura? ¿En qué circunstancias mínimas socioculturales? ¿Cómo se establece la *aptitud* de leer, el deseo y el placer de leer? ¿Cómo se conjuga la ideología, la fantasmática individual, la reflexividad? [...] Una auténtica interdisciplinariedad ha dislocado alegremente los compartimientos habituales (Picard, 1987, pp. 11-12).

El espíritu de este abordaje frontal se profundizará algunos años después, cuando Picard organice, en mayo de 1992, un nuevo coloquio en Reims, bajo el título ¿Cómo actúa la literatura?, en el que participarán figuras de notable importancia del campo disciplinar, como Jean Bellemín-Noël, Philippe Hamon, Norman Holland o Michaël Riffaterre. En la introducción a las actas de este encuentro, Picard no sólo subrayará el carácter performativo de la lectura –es decir, de la literatura como actividad y no como objetividad; de la obra como efecto de una transacción– sino que insistirá en la necesidad de un abordaje interdisciplinario que dé cuenta de las dimensiones “sociohistóricas” y “psicológicas” del arte, y procure dilucidar las interdeterminaciones entre texto y lector: “El texto determina la lectura; pero también lo hace el individuo lector. [...] Se descubre así la insuficiencia de nociones en su tiempo heurísticas, como el *horizonte de expectativas*, el *lector modelo* de Eco, el *narratorio* de Prince, el *lector implícito* de Iser.” (1994, p. 11).

En mayo de 2018, el Centre de Recherches sur la Lecture Littéraire de la Universidad de Reims organizará un nuevo coloquio, esta vez bajo la dirección de Alain Trouvé, pero impregnado aún del espíritu interdisciplinar y multifacético que había atravesado las dos ediciones previas, y

que se percibe ya desde el título del evento: La lectura literaria en todos sus estados. En el prefacio de las actas, Trouvé afirma una vez más el carácter de actividad de la lectura que proponían las concepciones de Picard, en ligera distancia con el textualismo de Constanza: “Al definir la lectura literaria como *juego*, en el sentido aplicado por Winnicott al arte en general, Picard pone el acento en la dimensión *sintética* y *activa* de la relación estética, mejor de lo que lo hacía la noción de *recepción*, de connotaciones pasivas” (Trouvé, 2019, p. 7).

1964, 1971, 1984, 1992, 2018: la construcción de una serie a partir de estos encuentros en torno a la lectura y los poderes de la literatura procura dar cuenta aquí, con cierta brevedad, no sólo de la emergencia de una problemática que tomará un protagonismo ineludible en la teoría literaria, sino también de la forma que adquirió y la transformación que experimentó a lo largo de medio siglo.

En efecto, la irrupción de la teoría de la lectura en los años 60 no supuso la mera aparición de un nuevo abordaje teórico-metodológico para interpretar la literatura; antes bien, implicó una renovación epistemológica que venía a sacudir el estatuto ontológico del objeto e impugnar los fundamentos sobre los que se asentaba la disciplina desde las pretensiones científicas del formalismo.

El devenir de esta irrupción de la teoría de la lectura fue heterogéneo y habitado por tensiones y contradicciones. No obstante, la serie de encuentros académicos que acabo de enumerar indica algunos aspectos transversales. En primer lugar, la comprensión de que la lectura debía abordarse interdisciplinariamente; en segundo lugar, el paulatino distanciamiento de las tradiciones hermenéuticas y estructuralistas que parecían resistirse al abandono de la inmanencia, temerosas del relativismo al que podría llevar la implicancia del sujeto de la lectura; en tercer lugar, el pasaje de una concepción pasiva a otra activa de la lectura, y por tanto la renovación ontológica de un fenómeno que pasaba de ser cosa a acontecimiento, pues el texto literario ya no podía ser entendido como causa de la lectura, sino como un efecto de naturaleza transactiva; finalmente, la idea de que una renovación en la manera de entender la experiencia literaria suponía repensar las prácticas de la crítica y la enseñanza de la literatura.

No es casual, por eso, que las propuestas que comenzaron a desfilar desde finales de la década de los 70 en adelante se hayan preocupado esencialmente por una suerte de zona intermedia en el que se produciría el

encuentro y desencuentro entre la materialidad textual y la experiencia lectora.

En la serie de encuentros académicos que fueron configurando este escenario de transformación disciplinar focalizado en la lectura, habría que incluir el II Coloquio Internacional sobre la lectura literaria en sus diferentes facetas, que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba durante septiembre de 2022 –organizado junto con la Universidad de Reims– y a partir del cual se produjeron los artículos que se reúnen en el presente libro.

En este sentido, los ensayos que el lector o la lectora encontrará a continuación expresan de una manera privilegiada el panorama de la reflexión actual sobre la lectura en el marco de una tradición de encuentros académicos que funcionan como puntos sintomáticos de una historia disciplinar marcada por la irrupción paradigmática del giro hacia el lector.

Se diría que lo que este panorama expresa es una profundización de la concepción de la lectura como acto y acontecimiento de naturaleza performativa, es decir, productiva e inventiva –de la literatura y de la subjetividad. Por eso quizás todos los artículos estén de un modo u otro atravesados por la pregunta que hace ya más de medio siglo reunió a Sartre y Ricardou: ¿qué puede la literatura? Sólo que, a esta altura, la idea de que la literatura es algo que se produce durante la lectura supone que tal interrogante sea equivalente a este otro: ¿qué puede la lectura?

En este marco, parece lógico que los artículos que siguen estén inquietados por la dimensión ética de la lectura y el modo en que se articula tanto a la práctica de la crítica como a la de la enseñanza. El interrogante por lo que la lectura puede es también el interrogante por lo que la crítica y la enseñanza pueden.

También parece deducirse, si se siguen de cerca los textos que componen este libro, que si bien la teoría de la lectura se despliega en su heterogeneidad y sobredeterminación, es decir, que cada trabajo en particular se inquieta por alguno de los estados de la lectura (su materialidad, sus modalidades prácticas, su carácter subjetivante, su fenomenología, etc.), parece perfilarse el privilegio de un estado en particular: el de la escritura, lo que Alain Trouvé insiste en llamar la contra-palabra.

Posiblemente porque los dispositivos técnicos han facilitado la percepción de que la lectura es un acto, pero fundamentalmente porque una extensa historia de desarrollo de la teoría de la lectura avanza en esa di-

rección, lo que parece percibirse como una constatación epistemología de la teoría literaria y, por tanto, como un hecho con consecuencias éticas y metodológicas para nuestras prácticas académicas, es que la lectura en todos sus estados está atravesada esencialmente por la escritura.

La escritura es el estado fundamental de la lectura. Esta constatación, que podría parecer sencilla, reconfigura todo el campo de los estudios literarios si es tomada seriamente, si –como decía Picard– se la aborda de frente. De un modo u otro, es lo que hacen los ensayos que siguen para indagar qué puede hoy la literatura.

Referencias

Picard, M. (1987). Présentation. En Michel Picard (comp.) *La lecture littéraire* (pp. 9-14). Reims: L'improviste.

(1994). Introduction. En Michel Picard (comp.) *Comment la littérature agit-elle?* (pp. 7-16). Paris: Klincksieck.

Ricardou, J. (1965). Intervention. En Yves Buin (comp.) *Que peut la littérature?* (pp. 49-62). Paris: Union Générale d'Éditions.

(1982). Les leçons de l'écrit. En Lucien Dällenbach y Jean Ricardou (dir.) *Problèmes actuels de la lecture* (pp. 9-22). Paris: Clancier-Guénau.

Trouvé, A. (2019). Présentation. En Alain Trouvé (ed.) *La lecture littéraire dans tous ses états*. Reims: L'improviste.



Quignard: lectura de las letras mudas

Silvio Mattoni*

En un pasaje famoso de las *Confesiones* (VI, 3), San Agustín relata un hábito de su maestro, San Ambrosio, quien leía en silencio mientras estaba rodeado de gente: “sus ojos eran conducidos a lo largo de las páginas y su corazón escrutaba su sentido; en cambio, la voz y la lengua quedaban quietos” (Agustín, 2010, pp. 298-299). Más que a una forma distinta de lectura, frente a la costumbre de leer en voz alta, Agustín explica este comportamiento por una especie de retiro interior: el maestro quería no forzar más su voz, que se le ponía ronca con facilidad y que reservaba para el ejercicio retórico de las exposiciones públicas, o bien no quería perder demasiado tiempo teniendo que explicar lo que leía a los otros presentes porque demoraría mucho el recorrido del volumen que tenía en sus manos. También se interpretó la escena como el descubrimiento de la lectura silenciosa, que con el tiempo se haría mayoritaria, aunque muchos pasajes de textos antiguos refieren la práctica de leer sin abrir la boca, de la comprensión tácita de las letras.

Pascal Quignard, en su libro *El hombre de las tres letras*, propone ver en el asombro de Agustín más bien la confirmación de que lo escrito no es una representación de lo hablado, sino una introducción al silencio, donde la voz y la lengua están quietas. Quignard, como es su costumbre, cita en latín: “*Vox autem et lingua quiescebant*”. La conjunción *autem* indica una leve contraposición con lo anterior: el movimiento de los ojos por las páginas, el escudriñamiento de un sentido por el ánimo o el corazón o la mente. “Su voz y su lengua se mantenían en el más completo reposo” (2020, p. 11), traduce Quignard. Tenemos aún ecos del verbo *quiesco* y del sustantivo *quies*, respectivamente: “descansar, dormir, permanecer tranquilo en paz, guardar silencio, no inquietarse” y “reposo, descanso, tregua, calma”, en las palabras más comunes de nuestra quietud y en el solemne llamado del réquiem, entre otros términos. Pero Quignard alude además al aislamiento, al silencio en medio de la multitud, porque de alguna ma-

* Universidad Nacional de Córdoba / silviomattoni@yahoo.com.ar

nera el que lee se retira del mundo, evita el diálogo, se fabrica un rincón quieto en el ruido del mundo. Y lo que Ambrosio buscaría, aparte de la reserva de Agustín sobre su intención, cuando dice “no hay duda de que aquel varón lo hacía con una buena” (p. 299), está más allá del libro que lee, que lo llevará a otros libros, porque no estaría viendo las letras sino el silencio del sentido, el acallamiento de los sentidos, la tregua de la escucha, “es un silencio de los siglos sucesivos”, escribe Quignard, “que se acumula y se contrae en la penumbra de la basílica antigua” (pp. 11-12). Como si todos los siglos de escritos anteriores, el pensamiento de los muertos que no hablan, que no dialogan, envolviese al lector que sigue las líneas con la mirada, “cuyo rostro no se mueve, pero cuyo cuerpo en verdad ya no está ahí” (p. 12).

Ese rapto del orador Ambrosio, detenido en el silencio de una lectura interior, fuera del mundo, habría decidido, según Quignard, la conversión de Agustín, quien desde entonces trató de escribir lo más íntimo de sí como si se estuviera leyendo, desenvolviéndose en el volumen de su tiempo de vida, imaginándose una lectura sin tiempo, la mirada de un ser invisible que las letras pusieron en el mundo. En una traducción bretona del siglo XVI, escrita con la antigua ortografía del francés, Quignard encuentra la palabra *requoy*, término medieval derivado directamente de la quietud latina, que puede significar tanto “calma” o “reposo” como un lugar retirado, aparte, un escondite y también el fuero interno. La palabra aparece en el *Testamento* de François Villon, por ejemplo, en ambos sentidos, como “paz” y como “lugar secreto”. La antigua versión mencionada pasa por alto la escansión, la sentenciosa puntuación latina, y encadena oraciones a lo largo de una docena de líneas, en un espíritu más franco, que el nombre del obispo del Norte indica abiertamente, Hennequin, quien parece describir el cansancio de Ambrosio, su necesidad de tregua, cuando se retiraba de las largas audiencias que brindaba y agarraba un libro de la escritura sagrada, porque toda escritura se encuentra así separada de la obediencia de los que escuchan, y cuando estudiaba, traduce el bretón, “tenía los ojos totalmente fijos en el libro, sin moverlo ni acá ni allá; y no decía una palabra, dándoles descanso a su lengua y a su voz, por el gran trabajo que había tenido hablando el resto del día, y buscaba cuidadosamente en su corazón la interpretación y el conocimiento de las dificultades que encontraba leyendo” (Quignard, 2020, p. 12). De tal modo, sin mover los labios, la vista fija, ante la presencia de los otros, el que leía

estaba en su *requoy*, su retiro, su interrupción que sin embargo fluye entre el ojo y lo íntimo, y que Quignard anota que tal vez sea la palabra clave del libro que está escribiendo, porque incluye la “lectura quieta” y el rincón de su apartamiento.

Y sin embargo, en la aparente quietud del que lee se esconde una huida, una migración mental. Se parece a un pájaro, con los ojos excesivamente atentos. Quignard compara los “ojos desproporcionados de los lectores” con los inmensos de las lechuzas, pues desde la invención de las lámparas más antiguas el que lee es presa fácil de la noche: busca algo que todavía no aparece, lo que desea o acaso lo que teme, en la oscuridad. Pero en verdad no se está yendo a otra parte, no está sobrevolando paisajes imaginarios, sino que más bien se hunde, se sumerge de cabeza en el libro como en un espejo de agua, y ya no distingue letras ni reconoce palabras, sigue rápidamente un sentido mudo, que al mismo tiempo corre y está inmóvil, como la emoción que se adueña de su cuerpo quieto. A ese que no está ahí, Quignard lo amonesta: “No me hables de ese libro, léé, meté más profundamente aún tu cabeza en el abismo en que tu alma se pierde” (2020, p. 17). Perderse así quizás no sea una forma de la alegría, aunque produzca un evidente goce, porque la felicidad no estaría en el olvido de sí. Cuando uno lee, otro que no está ahí te lleva a su lugar, un fantasma, una voz desaparecida, que ahora las letras que dan vueltas, que recuerdan el giro violento de una cabeza de animal, no dejan de separar. El muerto, eso que se llama un escritor, no vuelve en la literatura, sino que rapta al que lee y se lo lleva al fondo, por una temporada, como a la chica que todos los inviernos tiene que vivir tapada, encandilada, mientras espera el renacimiento de las flores que parecen mentira en su pieza fría. Pero con un libro y una lámpara, su aliento mezcla las sombras de los escritores muertos con las imágenes coloridas del paraíso: las páginas que mira sin ver son, escribe Quignard, “superficies blancas y pálidas y lisas como lo son los huesos en los osarios, en las momias, en los nichos, en las tumbas” (p. 30). El tiempo del amor ya pasó o todavía no llega, mientras la cabeza lectora se roba su propia vida para armar un tesoro evanescente, hecho de ritmos continuos en la memoria de las palabras discontinuas, para cuando la voz se casque y la vista se debilite. Es alguien, cualquiera sin nombre, tachado antes del final del libro, que relee a los clásicos, según Quignard, que “cruza el Aqueronte, saluda a las sombras y las llama por sus nombres, manda las almas al paraíso o más bien se une ahí con ellas” (p. 30). La lec-

tora no habla pero respira, se acuerda de su nombre griego, Psyjé, y sabe que el cuerpo que más alegría le brinda se escapará para siempre cuando le acerque la lámpara caliente, si llega a cerrar el libro, como un chico que lee toda la noche porque tiene miedo de apagar la luz, de esa interrupción del sentido que es una prueba diaria de su inexistencia, de donde viene y hacia donde va todo el que habla, de donde no se aparta nunca, en sus horas muertas cuidadas como joyas envueltas en papel de diario, todo el que escribe.

“La lectura es un robo sin ruido” (p. 31), dice Quignard, porque sería un acto furtivo, y las tres letras de la palabra latina *fur* quieren decir “ladrón”. Sin embargo, por las extrañas vueltas de la etimología y la derivación de las lenguas, en francés, *vol*, “robo”, también significa “vuelo”. Parecía entonces que leer era meterse en un rincón, en silencio, movido por la pasión y el insomnio y la falta de normas horarias, como un ladrón que acecha, que entra de noche en una casa ajena para llevarse algo que todavía desconoce, pero luego esa pose furtiva es una actividad felina, con los ojos adaptados a otra luz, que sale afuera o que anticipa una salida, y es también un vuelo sin ruido. Pero hay una zoología circular en las letras: el ave que planea en silencio puede ser acechada por el gato furtivo. Y el lector que le roba tiempo al día también es arrebatado por el libro. El objeto que buscaba en la oscuridad parece siempre al alcance de la mano, a la vuelta de la página, pero se escapa cada vez un poco más allá, como si el libro nunca fuera a terminarse; y al final, ningún mensaje le estaba dirigido, porque lo escrito no era el comienzo de un diálogo ni un llamado a la acción.

Tanto leer como escribir son actos que hay que pensar, según Quignard, en completa oposición a la lengua hablada, que surgen de la separación del flujo del habla y de la interrupción de la obediencia y la pertenencia a la comunidad, a la familia lingüísticas. Por lo tanto, escribir no sería transcribir un habla, sino más bien hacer marcas en una corriente que la memoria tiñe de falsa continuidad. Se trata de escuchar un curso interior, insonoro, mientras se pasan a la mano unas incisiones o curvas y círculos que al mismo tiempo escanden esa escucha intrasensible y la impulsan a revelarse, como piedras que hacen notar la fuerza de lo que fluye en forma de burbujas y espuma. Acaso el que lee pueda entender que se le dirige un mensaje, cuando en realidad se hunde en la espuma de una voz, que nunca se pronunció, nunca atravesó el aire. Entonces, furtivo y raptado, el que clava la vista en las hojas y no mueve ningún miembro, con la lengua fija

entre sus mandíbulas, se pone a escuchar el silencio mismo, el absoluto que no existe de ningún modo en la naturaleza, y que es su propio murmullo interno de repente sentido como otro. “Yo soy otro”, se dice, pero también: “él es un yo, que no está acá para hablarme y sin embargo me llama, me sigue llamando, no puedo dejarlo, no me acuerdo de nada que no esté en el libro”. El libro no me dice algo ni me da una orden, no retransmite su novedad, no designa un objeto, no nombra siquiera esa marca absurda que envuelve su rollo o su encuadernación, no hace que alguien llegue o aparezca. Un libro no habla sino que, escribe Quignard, “se detiene en silencio en la lengua que la psique emplea por costumbre” (2020: 79), entonces su espíritu sopla sobre las letras, barre los residuos que dejaron los materiales de escribir, se olvida de los nombres, los tacha más bien, busca algo distinto en el mundo invisible, interno, silencioso, allí donde fermenta un tesoro huido, que el sentido quisiera robar volando, donde se detecta, se esconde y se individualiza lo previo a todo nombre.

Por la vía secreta de una carta muda, se borra toda persona en las letras que se escriben, según una paráfrasis de Tertuliano que hace Quignard, quien traduce: “Siguiendo el sendero oculto de las letras taciturnas, la literatura es el instrumento de toda la vida” (p. 78). En latín: *Instrumentum ad omnem vitam litteratura*. Todo lo vivo, en tanto que todo, es el objeto de la literatura, el tácito instrumento del mundo impersonal. Y sin embargo, debajo está el nombre, el placer individual, el miedo y el goce interiores, como en la falsa etimología de la literatura, porque la deriva de las lenguas es un sueño tan arrebatador como las imágenes y los ritmos de cuentos y poemas.

“Nadie sabe lo que es: la *litteratura*” (p. 58), escribe Quignard, porque es una palabra sin origen y porque indica una ausencia de persona: nadie está hablando en las letras. Precisamente la palabra latina *littera* no tiene una etimología cierta, como lo señala Benveniste, mencionado por Quignard, en sus últimas lecciones antes de perder el habla por un ataque cerebral. No obstante, los romanos se dedicaron a inventar posibles relaciones con términos cercanos, como *litus*, la “orilla”, la “costa”, y entonces lo literario acotaría esa imagen de los bordes, pero la imagen no está escrita ni la incisión se asemeja a los árboles o las playas que nunca dejan de recibir el empuje del mar. Más bien hacer letras es un acto, no una delimitación, y en la superficie marcada el que lee ve a través, más allá de ella, algo que no está ahí, ingresa en un fondo que lo devuelve al silencio, capta o intercepta

el flujo cuyas huellas se interrumpen solo para seguir adelante, se mete en la apertura de la tabla lisa, el papel, la piel, la cera, que cada incisión o arabesco o dibujo instaura y cuyo vértigo atrae.

Pero ¿qué hay más allá de la letra? Otra etimología artificial, tal vez: *litura* y *littera*, “tachadura” y “letra”. Un borrador, lleno de tachones, es un manuscrito autógrafo. Sin embargo, nada se borra en el manuscrito, porque tachar es “incidir una incisión para destruir su aspecto” (Quignard, 2020, p. 61). Más allá de la tachadura, queda el rastro. Quignard cuenta un episodio de Suetonio sobre el emperador Claudio, quien había condenado a alguien a muerte y acepta salvarlo a pedido de un pariente. Entonces cruza con una raya el nombre y la letra que abreviaba ese castigo último. Sin embargo, el emperador dice: *Litura tamen extet!* “Pero el tachón queda”, o sea que subsiste, se muestra, esa incisión que perdonó la vida, como la sombra de la muerte que pasó por encima del nombre. Así también, literatura puede ser, siguiendo a un gran amigo de los retruécanos, tachar la tierra, hacer rayas en la superficie cualquiera del planeta que se pisa: debajo está el nombre, tal vez, pero el tachón subsiste.

“Beato” le decía Horacio al que se aleja del negocio, aunque fuera por un rato, porque la búsqueda de dinero, los tratos urbanos, los trámites no eran más que una negación y la vida auténtica era el ocio. Sólo que la palabra *otium* para un romano era sobre todo el tiempo de leer y también de escribir: hacer poemas como Horacio, pensar en los temas de la antigua sabiduría en ensayos como Cicerón. Esa paz de lector se parecía a una huida al campo, donde no habría desgaste y cada cosa se renovaría: animales e insectos, árboles y plantas. Pero el silencio, que niega la usura de lo negativo, no existe en la naturaleza. El silencio de la lectura está poblado en cambio de seres imaginarios, invisibles. Alguien escucha una voz que no está en el aire, en medio de otros que tienen los oídos tapados con esa misma cera que sirvió para escribir, punzándola, el borrador del libro. Está atado a su soledad, pero quisiera profundizarla aún más tirándose al agua, a ese oleaje de donde viene el encanto de voces que cree escuchar, mientras está leyendo. Presa de un raptó, inmovilizado, nadie más que él puede seguir el ritmo, con el sentido abierto pero fuera del mundo, atado a un poste, a un banco, recitando las palabras más viejas que parecen nuevas, que son el origen de lo que cree ser, íntimamente, sin hacer alusión de persona. Es un viaje de regreso que se demora en cada episodio, vacilando entre seguir adelante, averiguar lo que viene después, y volver a leer, envolverse



en la precisión de lo escrito, la prosa que se hace verso, el metro largo y el corto que se anticipan pero bailan, como en los yambos del citado Horacio: *Beatus ille qui procul negotiis,/ ut prisca gens mortalium,/ paterna rura bobus exercet suis/ solutus omni faenore*. Que podría traducirse rápidamente así: “Feliz el que está lejos del negocio,/ como la primera gente mortal,/ y con sus bueyes labra los campos del padre,/ libre de toda usura”. El que estaba atado, mientras se creía libre de caminar por la ciudad, ahora se desata, vive en su alegría, lejos y en medio de la gente, como los primeros que supieron que eran mortales y empezaron a olvidarse de la muerte, esa usura del cuerpo invisible, y sigue el surco de su nombre propio, heredado pero íntimo, intercambiable pero insustituible, liberado de todo interés, absuelto en un lapso de tiempo de todas las cuotas que debe.

Dice Quignard: “Sin cesar el lector, durante más de dos milenios, se remitió al latín como a su tercero más propio. Su fiera personal. Su león. Su águila. Su toro.” (2020, p. 153). Desde la felicidad bucólica de los dioses que hacían crecer todo hasta los misterios de nuevas revelaciones, donde tres animales y un mensajero repiten la historia del último dios, su tortura, su muerte y su eterna invisibilidad, el latín habrá sido la lengua leída, antes y después del habla, entre las palabras de la tribu y el pensamiento del origen. El león era el relato griego de Marcos, traducido al latín; el toro, Lucas; el águila, Juan, que vuela para trazar su teoría, y el mensajero del cielo, Mateo, porque habla de la genealogía del dios. Pero también, como en la infancia católica de Quignard, habrá leído en latín el romano Ambrosio, sin pronunciarlo, guardándose la voz para decir misas y promover creencias. La lengua aún estaba viva, pero descansaba mientras leía, solo en su corazón se escuchaba en el fondo el sentido del libro. También Borges, como se sabe, cita el pasaje de Agustín, el último retórico de los dioses idos, seguramente traducido de alguna versión inglesa al idioma de los argentinos que él había inventado, en 1951, según puede suponerse por el uso del verbo “conjeturar”. “Lo vimos leer calladamente y nunca de otro modo –dice entonces Agustín según Borges– y al cabo de un tiempo nos íbamos, conjeturando que aquel breve intervalo que se le concedía para reparar su espíritu, libre del tumulto de los negocios ajenos, no quería que se lo ocupasen en otra cosa” (1974: 714). Libre de los negocios y del ruido, el lector citado por Borges prefigura la divinización del libro, que ya no es un mensaje sino un verdadero cielo, porque el que permanece con la boca cerrada es un iniciado en cosas que no le está permitido

revelar. “Aquel hombre –comenta Borges– pasaba directamente del signo de escritura a la intuición, omitiendo el signo sonoro; el extraño arte que iniciaba, el arte de leer en voz baja, conduciría a consecuencias maravillosas. Conduciría, cumplidos muchos años, al concepto del libro como fin, no como instrumento de un fin” (p. 714). O sea a la literatura, escrita por todos y no sabida por nadie, donde cada destino personal es una letra o un párrafo o un verso, y la infinita extensión de las cosas escritas son el único mundo que existe.

A los creyentes, a los lectores, se les promete la resurrección, que es en verdad un retorno al mundo anterior al mundo, un ritmo previo al habla, el pulso de otra mano en lo íntimo del ahora silencioso, que percutió antiguamente, con un punzón, una lapicera o una máquina, la piel animal o la corteza vegetal, y dejó marcas. De pronto las palabras se levantan y se animan ante la vista quieta del creyente, el amante de los libros, y el nombre de nadie, de un muerto, se acerca y le ofrece su amistad, de una vez y para siempre. En eso consiste acaso el culto de los libros, la última fe de la esperanza solitaria, pues como escribe de nuevo Quignard: “la literatura reanima a los muertos en los libros”, pero también “la literatura desembruja la suerte lanzada sobre nosotros en el nacimiento” (p. 165). La lectura tal vez desencanta entonces el destino que parece arrojado desde que nacemos, bajo un nombre, que siempre persiste, y aunque sea lo único que quede, solo tacharlo nos libra de su hechizo. Así, al final, nos miramos leyendo, nuestro pasado es tan breve como un hemistiquio, en cada edad estábamos quietos, por momentos, en busca de otro que vivía en su libro, en busca del tiempo más íntimo posible, adictos, y nos vemos edad tras edad, siempre un poco distintos y un poco repetidos, como Agustín veía a su maestro y al primer lector, e imaginaba, confesó después, “qué sabrosos goces rumiaba de tu pan su boca oculta, que estaba en su corazón” (2010: 298). Permítanme decirlo en latín, en el que fue escrito: *et occultum os eius, quod erat in corde eius, quam sapida gaudia de pane tuo ruminaret*. Y su boca oculta, que estaba en su corazón, vibrando como una cuerda invisible, cuántos placeres de entender y de saber habría de incorporar, porque los *sapida gaudia* no solo tienen sabor, sino que el verbo *sapio* es el que define también al animal que habla, y luego al que escribe, y al que lee, que recibe su alimento y su lengua de otro.

¿De dónde viene el libro, más allá de su forma corpórea, puesto que ninguna copia es lo que es? A su absoluto, que no era aún la literatura, le



dice también Agustín: “Tú, en cambio, altísimo y próximo, secretísimo y presentísimo, cuyos miembros no son unos grandes y otros chicos, sino que estás en todas partes y no estás en ningún lugar, no eres así esta forma corpórea y sin embargo hiciste al hombre a tu imagen, y este con la cabeza y los pies siempre está en un lugar” (2010, pp. 300-301). El libro está en un lugar, el tácito lector también, pero en todas partes y en ninguna, secreto y presente, muy alto y muy cerca, está el sentido incorpóreo, el goce de entender, el dios o el pan o el escritor muerto que revive cuando todo se detiene, en ese punto que es la unidad infinita.

Referencias

Agustín, San (2010). *Confesiones*. Madrid: Gredos.

Borges, Jorge Luis (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.

Quignard, Pascal (2020). *L'homme aux trois lettres*. Paris: Bernard Grasset.



Algo se mueve. Teoría de la experiencia en el *Lascaux* de Bataille

Bruno Grossi*

En el comienzo de ¿Qué es la literatura? Sartre afirma que “[n]o hacen falta muchos años para que un libro se convierta en un hecho social al que se examina como una institución o al que se incluye como una cosa en las estadísticas; hace falta poco tiempo para que un libro se confunda con el mobiliario de una época, con sus trajes, sus sombreros, sus medios de transporte y su alimentación” (1948, p. 10). Gracias al *pan-archivismo* que nos rodea, hoy estamos ahí. Sin embargo, en las imágenes *algo* siempre se resiste a ser reducido a un mero dato histórico integrable en una continuidad cultural, como si entre el documento y la época existiese un vínculo de representación. En este sentido, la ciencia (o al menos lo que hoy se identifica con ella, sus compromisos, métodos y modos de exposición), dejándose llevar hacia el ideal de lo sólido y lo útil, le da la espalda a tal momento misterioso e inefable que hace señas desde el texto, concentrándose solo en aquello que puede expresamente describir, restableciendo todo tipo de analogismos y denunciando como mistificación o especulación abstrusa todo lo que pretende ir más allá de lo empíricamente observable. A contramano de cualquier empresa positivista, la relectura de *Lascaux o el nacimiento del arte* (1957) de Bataille nos muestra por el contrario un modo de leer en el que la imagen brilla y una vida se hace presente aun en el más prosaico o recóndito de los documentos. Frente a los límites de los diversos análisis sociológicos o formalistas, el texto batailleano nos obliga por tanto a revisitarse el concepto de experiencia estética, a volver sobre el no siempre atendido sujeto de la experiencia y problematizar la obra de arte desde él. Sin embargo, se vuelve perentorio volver sobre aquella sentencia oscura de *La experiencia interior* –que nos perturba y seduce– que afirma, contra toda regla, método o teoría sistemática, que la experiencia es nuestra única autoridad y nuestro único valor (1943, p. 28). La ambivalencia de la noción de “autoridad” señala así nuestro recorrido

* CONICET | Universidad Nacional del Litoral / brunomilang@gmail.com

simultáneamente como aquello a lo que nos encomendamos (con o contra nuestra voluntad), pero también como lo que funda o se arroga su propia validez epistemológica. Nuestro trabajo busca por lo tanto reconstruir, a partir de los usos idiosincráticos de los conceptos que Bataille utiliza para dar cuenta de lo misterioso que le *ha acontecido* ante las imágenes, no sólo su modo de trabajar los materiales antropológicos, su “metodología poética” dirían Dicker y Lee (2014, p. 42), la teoría de la lectura y los valores estéticos implícitos en el ensayo, sino también reflexionar sobre el tipo de comunicación que subyace en toda experiencia estética, en tanto el contacto privilegiado con las imágenes de Lascaux nos revela una estructura modélica o general de esta. Mas, a su vez, la teoría de la experiencia en Bataille es inescindible de su puesta en discurso: adentrarse en su retórica particular nos permitirá comprender no sólo las transgresiones a ciertos protocolos disciplinarios, sino sobre todo reconocer –para decirlo con Ungar– los efectos textuales intensos e inquietantes en los cuales descansa su argumentación (1990, p. 248).

En este sentido, aunque el ensayo monográfico de Bataille surge inicialmente para discutir varios de los supuestos antropológicos que circulaban en torno a la recepción de las imágenes prehistóricas halladas en la década del cuarenta en la famosa cueva francesa, la lectura que hace de ellas desplaza –por el tipo de emoción vivida y aproximación que emprende– el eje del interés teórico: allí donde la tradición interpretó las imágenes como el mero sucedáneo de un contenido ritual, un documento que permite ir más allá de ellas para postular una serie de hipótesis etnológicas, nuestro autor resalta, no sin vacilaciones o rodeos, su valor inmanente. Nuestra hipótesis reza por lo tanto que es la *emoción* y la *embriaguez* sentida ante ellas –esto es: una cierta pérdida de la conciencia, del control y la capacidad de decisión– y no una serie de propiedades formales o determinaciones culturales precisas, lo que le permite al ensayista determinar las características complejas de esa experiencia. Si bien no deja de ser cierto que el propio Bataille señala al comienzo del libro que quiere mostrar el lugar que ocupa Lascaux en la historia del arte y, genéricamente, en la historia de la humanidad (1955, p. 15), lo que nos interesa enfatizar aquí no es cómo lo estético se pone al servicio de la genealogía o reconstrucción cultural (aunque finalmente, como se verá, una cosa no pueda ser escindida de la otra, o mejor: una se recorta sobre el fondo de la otra), sino por el contrario pensar la fuerza sentida ante aquellas imágenes, más acá o más

allá de lo que nos permiten especular sobre los hombres y sus actividades, dolores y goces, sus prohibiciones y transgresiones. De hecho, a los fines de nuestra hipótesis, todas las tesis antropológicas que Bataille deriva de su lectura de las imágenes podrían estar en el fondo equivocadas –y según Gasquet (2003) o Lorblanchet (2007), ese es vagamente el consenso científico en torno del *Lascaux*– y aun así no alterar ni un ápice lo que hay de verdadero en el ensayo: una reflexión sobre la estructura de la experiencia estética, el efecto que la instituye, las asociaciones que despierta, la fuerza con la que desbarata las identidades y el tipo de tratamiento conceptual que recibe.

Es que, desde el vamos, todo el ensayo parte de una certeza inmovible: el descenso a la cueva y la percepción alucinada de las imágenes pone al sujeto en un trance singular que nada tiene que ver con la percepción que nos causa un objeto útil o una acción eficaz:

Ninguna diferencia es más taxativa: enfrenta a la actividad utilitaria la inútil figuración de sus líneas que seducen, que nacen de la emoción y se dirigen a ella [...], nos oprime un sentimiento que difícilmente experimentamos cuando miramos las vitrinas en la que se exponen los primeros restos humanos fosilizados o sus utensilios de piedra (1955, p. 19)

Es la seducción vivida ante las imágenes lo que provoca que el ensayista confiese su sentimiento de asombro e inseguridad porque, si bien estas “nos comunican una emoción fuerte e íntima [...], son sin embargo –y por esto mismo– poco asimilables (1955, 21). Es la cercanía con algo que escapa a las determinaciones de la identidad y el saber, con algo oscuro a nuestra propia naturaleza, pero que sin embargo nos afecta de un modo íntimo, lo que revela no sólo la insuficiencia de los marcos interpretativos de la ciencia (en tanto la perspectiva exterior al objeto confunde la sensación de incertidumbre con un déficit del método que exige por lo tanto reprimir esas perturbaciones a los fines de encontrar respuestas fiables), sino que, a su vez, nos indica el camino a seguir, precisamente a causa de esa vacilación. O, para decirlo de otro modo, solo la medida de lo que nos ha *acontecido* o lo que se ha *movilizado* en nosotros es lo que nos marca la pauta sobre cómo deben ser abordadas las imágenes:

A los conocimientos deducidos de las hipótesis etnográficas opondré el sentimiento de una realidad poco aprehensible y demasiado rica. Para justificar esta realidad, toda definición tiene quizá el defecto de excluir lo esencial: lo esencial me parece más tortuoso y más vago, lo esencial quizá tenga el sentido de una totalidad inextricable. (1955, p. 85).

El carácter escurridizo de la imagen y la fuerza con la que estas han nublado nuestro juicio, lejos de ser un impedimento para la investigación, son lo que la propicia. Por lo tanto, si bien no tenemos ni podemos tener testimonios claros, debemos hacer lo que la paleontología hace con los fósiles: recomponer la totalidad –de la que el ensayo nunca reniega, sino que busca la reconstrucción antropológica, pero solo si primero consigue redefinirse el lugar de las imágenes– a través de los fragmentos. Esos fragmentos no son otros que los propios afectos. Por lo tanto, no es el intelecto el que lleva a cabo la investigación, sino que, para decirlo con los términos que Darío González tomó de Borges y que luego Giordano acuñó como la ética misma del ensayo, *es la emoción quien razona* (2020, p. 217): es ella la que, yendo lo más lejos posible en la interrogación de aquello “absoluto lejano” que “nos pierde y nos transfigura”, permite revelar la “extrañeza inhumana” de las figuras (1955, p.18). La fisiología se vuelve entonces el fundamento objetivo del pensamiento: el cuerpo lee y es desde el cuerpo que el sujeto comprende algo que no podría haber comprendido de otro modo. Lejos entonces de negarlo, nada nos informa más sobre lo sucedido que el propio desborde ante aquello excesivo de las imágenes, en tanto es lo que genera que nuestra atención se despliegue (1955, p. 21), nos ponga en plan de especular, de multiplicar las hipótesis e intentar pensar las razones por las cuales algo en nosotros se ha movido, haciéndonos vacilar: “cuanto más nos sentimos superados, más lejos nos arriesgamos a develar los secretos de ese mundo para siempre desaparecido” (1955, p. 69). El sujeto comprende de este modo que sólo lo estético puede hacer que acontezca un tipo de verdad radicalmente diferente a la que podría deducirse de los objetos del mundo práctico:

La diferencia está entonces no en el conocimiento, sino en la actividad estética, que es esencialmente una forma de juego, cuyo sentido solo tiene finalidad en sí mismo. El arte libera de la triste necesidad y nos hizo acceder a ese maravilloso destello de la riqueza. (1955, p. 51).



Si la interpretación antropológica clásica busca darles un sentido a las imágenes, integrándolas en una continuidad cultural, otorgándoles en suma un valor práctico (“Se ha sugerido relacionarlas con las incantaciones de los cazadores, ávidos de dar muerte a la presa que los alimentaba; pero estas figuras nos emocionan, mientras que la avidez nos deja en cambio indiferentes” (1955, p. 21)), los sentimientos que Lascaux nos inspira están vinculados por el contrario al carácter de *suspensión* de aquellos momentos que la ciencia busca caracterizar como fundantes. De allí que la retórica del propio ensayo sea vagamente especular o circular: el modo en el que la experiencia estética nos hace elevar por encima de la finalidad o la utilidad es análogamente convergente con el salto insumiso por medio del cual el hombre prehistórico escapó a las determinaciones existenciales y las necesidades de autoconservación que pesaban sobre él. La recursividad del ensayo refuerza por lo tanto el argumento: la teoría de la recepción se traslada a la lógica de la producción de las imágenes. La retórica ata así una experiencia con otra, lo más cercano con lo más lejano, lo humano con lo animal, la experiencia individual con la colectiva.

Es que, de hecho, si bien Bataille evita las reducciones antropológicas de la experiencia (inclusive aquellas que asocian las pinturas a la magia, en tanto esta reestablece la acción a fines externos por realizar), no por eso las niega de plano de su trabajo, sino que las incluye precisamente para pensar la fuerza con que lo estético entra en tensión con tales reconstrucciones contextuales para ver cómo las transgrede y produce un saber nuevo *a partir y sobre* ellas: “El arte no sólo supone la existencia de utensilios y la habilidad requerida para confeccionarlos, o manipularlos, sino también tiene, en relación a la actividad utilitaria, el valor de oposición: es una protesta contra el mundo que existía” (1955, p. 38). No otra es la razón que lo lleva a afirmar que “la esencia de la obra de arte toca el corazón, no el interés” (1955, p. 19). No obstante, por el mismo motivo, por tocar algo tan poco preciso conceptualmente, tan poco analizable como “el corazón”, necesitamos explicar las formas o las condiciones que suscitaron tal impresión. Mas, la *eficacia de lo estético* no se confunde con una propiedad específica o cualidad diferencial de la materia en cuestión. De hecho, ya en textos como “El lenguaje de las flores”, Bataille había señalado las limitaciones de una estricta perspectiva formalista para pensar las sensaciones intensas que sentimos ante los objetos:

Es vano considerar en el aspecto de las cosas únicamente los signos inteligibles que permiten distinguir elementos diversos. Lo que afecta a los ojos humanos no determina solamente el conocimiento de las relaciones entre los diferentes objetos, sino también cierto estado mental decisivo e inexplicable. De modo que la visión de una flor denota, es verdad, la presencia de esa parte definida de una planta; pero es imposible detenerse en ese resultado superficial: en efecto, la visión de la flor provoca en la mente reacciones de consecuencias mucho mayores debido a que expresa una oscura decisión de la naturaleza vegetal (1929, p. 21)

La experiencia nunca se da con independencia de la objetividad, pero esta no ordena conductistamente nuestras reacciones. En este sentido, uno puede seguir su descripción formalista de los distintos subgrupos de figuras como si fuera el movimiento impersonal y continuo de una cámara (por ejemplo, la de Herzog en *Cave of forgotten dreams*), pero también con una jerga háptica que enfatiza el contacto con los contornos de las paredes, volviéndose evidente el efecto envolvente (por momentos acogedor y por otros amenazante) de la cueva; no obstante, es un exceso en la materia (tanto en la flor como en la imagen), un elemento fortuito el que despierta en nosotros algo no sintetizable en el *aspecto* de las cosas. Tampoco puede explicarse como resultado de una mera proyección: ese algo se me impone (al comienzo Bataille llega a decir, de un modo revelador, que “este punto se impuso solo” (1955, p. 15)). Esa retórica que combina elementos objetivos y subjetivos construye discursivamente la verdad que funda la experiencia en primer lugar: es lo que le permite pensar las correlaciones entre las formas, los efectos que generan y el valor inconsciente (valor “simbólico” o “significación moral” son los términos que utiliza provisoriamente en “El lenguaje de las moral”) que les atribuimos. Así, en Bataille, toda impresión subjetiva no deja de ser un atavismo reprimido: la felicidad o la repulsión, la inquietud o la emoción ante el objeto es todo lo contrario de un supuesto subjetivismo: es la memoria de la especie sedimentada en el sujeto. Es lo que llama, en otro ensayo, la “mentira poética del animal”: la sensación fugaz de inmediatez, de inmanencia con el mundo, de ser uno con el flujo indiferenciado (2022, p. 144), esto es: percibir la semejanza en el abismo de la diferencia. En algún punto, son precisamente la claridad de la figura animal y la precariedad de la figura humana las que permiten postular que allí se manifiesta un salto inesperado que nos perturba. El

razonamiento es vagamente hegeliano: solo porque la animalidad ha sido superada es que podemos tener un conocimiento de ella y representarla realistamente, mientras que las figuras humanas esquemáticas nos inquietan a razón de su insuficiencia, como si el hiato espectacular entre el hombre y su propia imagen revelara angustiosamente una experiencia de lo desconocido, del carácter informe e indeterminado que nacía en aquellos que las pintaban. La artísticidad de las imágenes no está por lo tanto ligada necesariamente a la maestría del trazo sino que, por el contrario, el dibujo de la figura humana emociona sobre todo por lo precario por todo lo que se manifiesta en lo que falta.

Entonces, ni la función, ni el contexto ni el aspecto son lo que instituye la experiencia estética en tanto tal, sino una *sensación de presencia*, aunque fugaz, de un prójimo contenida en el trazo. Es por lo tanto el fulgor imprevisto de una “vida interior” (1955, p. 19), una “trama” (1955, p. 73), un “mundo” (1955, p. 99) que se vuelve sensible y que permite establecer una comunicación con el otro. Derridianamente, uno podría *a priori* decir que todo el ensayo descansa de forma evidente en la construcción de un instante de plenitud en el que el ser se reencuentra o reconcilia consigo mismo, pero rápidamente uno comprende que la comunicación que está en juego aquí nos pone –a razón de una singular dialéctica de reconocimiento y diferencia con ese otro intuido– por el contrario, en un estado incierto, en el que la identidad está todo el tiempo difiriendo de sí misma. Si bien se vuelve evidente que la identificación (Barthes, 1984) o la penetración (Maurette, 2021), operan como soporte de la experiencia, en tanto permiten recrear o elaborar la subjetividad, es esa impresión la que hace tangible “las inestabilidades afectivas, las tensiones irresolubles y los impulsos extra-morales [...] que agitan la subjetividad y la mantienen en un estado de continua indefinición” (Giordano, 2019, p. 185). En la experiencia, lo que hay, por lo tanto, es una desfiguración, cuando no una disolución, de los límites: el objeto se abre más allá de sus formas materiales hacia la vida en ellas contenidas y el sujeto se deshace y pierde sus fundamentos junto con él. De allí que en Bataille la experiencia es siempre experiencia de desubjetivación: lejos de ser un estado enriquecedor y placentero, la experiencia estética se vuelve un momento en el que el sujeto, en la cumbre del éxtasis, es lanzado fuera de sí y abismado en una multitud indefinida de existencias posibles (1943, p. 85). De allí que podamos entender porque, a pesar de que la vivencia singular del ensayista quería

tener validez general, no muchos pudieron apreciar la verdad que nacía en ellas: “el hombre –como afirma Bataille en “La especie humana”, un ensayo que anticipa varias de las hipótesis de *Lascaux*– “suprime de la humanidad a los que desprecia, y desprecia a todos aquellos que *no se le parecen*” (1952, p. 56). Nadie parece querer reconocerse en ese ser salvaje que mataba de día y pintaba de noche. Y quizás por eso mismo la noción misma de “origen” o “nacimiento” que da título al libro –atacada no sin razón por varios comentaristas del texto– lejos de ser una noción simple o discreta, se vuelve un concepto ambiguo, en tanto señala un acontecimiento irreductible a una serie de causas, fuentes o desarrollos inmanentes:

Insisto sobre el asombro que sentimos en *Lascaux*. Esta extraordinaria caverna no deja de sobresaltar a quien la descubre: no dejará nunca de responder a la idea de milagro, que es, tanto en el arte como en la pasión, la aspiración más profunda de la vida. Con frecuencia juzgamos infantil dicha necesidad de ser maravillados, pero volvemos sin embargo a la carga. Lo que nos parece digno de ser amado es aquello que nos sobresalta, lo inesperado, lo inesperable. Como si, paradójicamente, nuestra esencia respondiese a la nostalgia de lograr aquello que sabíamos en un principio imposible. (1955, p. 22).

He ahí la razón de por qué el gesto del genio creador (pero también de quien recibe y es interpelado por aquella imagen), sea pensado como una “solicitud repentina” (1955, p. 98): no el despliegue de lo que ya existía, sino un salto impensado e incalculable. Por eso y no otra cosa las imágenes de *Lascaux* son pensadas como un “milagro”. Es la aparición inmotivada de un misterio, menos verdadero por lo que representan que por el efecto que instituyen: suspensión del mundo práctico, pero también apertura hacia zonas desconocidas. Un “algo” difícilmente conceptualizable u objetivable que arrebató al sujeto. Sin embargo, eso difícilmente nombrable en la percepción de quien ve las imágenes se hace una con la acción decisiva carentes razones de quien las pintó. En este sentido, Bohrer ha afirmado que lo instantáneo no es simplemente una categoría de la fenomenalidad propia de la obra de arte moderna en relación al efecto estético producido (el shock baudelairiano, la epifanía joyceana, la memoria involuntaria proustiana), sino que también designa un modo moderno de concebir el trabajo conceptual (1981, p. 19). En esta línea, podría decirse que el ensa-

yo de Bataille se mimetiza con aquella experiencia de la que habla, sensible para el lector cada vez que el yo que habla es turbado por la pasión que describe. Por eso, antes que las variadas hipótesis especulativas o el análisis formal de las imágenes, son retóricamente esos momentos de emoción repentina que asaltan al yo (las explosiones de felicidad o las recaídas en lo incierto) las que dramatizan una experiencia que acontece siempre en los límites de lo comunicable. Verdad vacilante de una experiencia que el ensayo parece no dominar del todo, pero que precisamente por eso mismo lo vuelve más conmovedor y sugestivo.

Referencias

Bataille, G. ([1929] 2008). “El lenguaje de las flores”. En *La conjuración sagrada*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

([1943] 2016). *La experiencia interior*. Buenos Aires: Cuenco del Plata.

([1955] 2003). *Lascaux o el nacimiento del arte*. Córdoba: Alción.

(2022). *La animalidad*. Rosario: Nube Negra-Bulk.

Bohrer, K. H. ([1981] 1994). *Suddenness: On the Moment of Aesthetic Appearance*. Columbia University Press.

Dicker, B; Lee, N. (2012). “But the Image Wants Danger”: Georges Bataille, Werner Herzog, and Poetical Response to Paleoart. En *Time and Mind: The Journal of Archaeology, Consciousness and Culture* (5, 1, 33-51). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2752/175169712X13182754067386>.

Gasquet, A. (2003). “Presentación”. En *Lascaux o el nacimiento del arte*. Córdoba: Alción.

Gonzalez, D. (2020). “Borges y la lectura escéptica”. En *El arte como interrogación*. Rosario: Nube Negra-Bulk.

Lorblanchet, M. (2007). "The birth of art". En *Diogenes* (54, 2, pp. 98-109).

Sartre, JP. (2008). *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada.

Barthes, R. (1984). "Mucho tiempo he estado acostándome temprano". En *El susurro del lenguaje*. Paidós.

Maurette, P. (2021). *Por qué nos creemos los cuentos. Cómo se construye evidencia en la ficción*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Giordano, A. (2019). "¿Cómo se cuenta una vida? Apuntes de lectura". *Atenea* (520, pp. 183-193). <https://revistas.udec.cl/index.php/atenea/article/view/1605>.

Lo divino y lo festivo

1920

**Lectura y ensayo:
escribir las lecturas literarias**



El don de la ocurrencia: Ricardo Piglia ensayista¹

Emiliano Rodríguez Montiel*

Menos para afirmar una convicción de lectura que para impulsar, a través de los problemas que propicia, una ruta de exploración, decidimos comenzar esta argumentación con una pregunta: ¿por qué Ricardo Piglia es un buen crítico? No sin algo de anacronismo, puesto que lo que pone en el centro esta inquietud es una preocupación moderna (la dimensión del valor), este interrogante –improcedente para algunos, estimulante para otros– emula aquella célebre pregunta con la que el propio Piglia inauguraría, en voz alta y a sala llena, la primera de sus cuatro clases en la Televisión Pública: “¿por qué Borges es un buen escritor?” (Piglia, 2013). De lo que se trata, a través de esta pesquisa interesada en los fundamentos éticos y estéticos que sostienen desde hace décadas un consenso generalizado, es de facilitar un posicionamiento, un lugar que me permita apropiarme, en tanto lector, de las mismas zonas problemáticas y las mismas preguntas– a las que Piglia acude para analizar el ADN borgeano. Por consiguiente, adoptando su perspectiva y redireccionándola sobre él, pregunto: ¿qué quiere decir que Piglia sea un “buen crítico”? ¿Qué presupuestos teórico-formales y, sobre todo, éticos operan en esta afirmación? ¿De qué singularidades está hecho, en otras palabras, este discurso, este *modo de leer a otros*, para que no pocas figuras de la masa crítica nacional declaren, con modulaciones, propósitos y alcances diferentes, su deuda para con él? Indagar la forma ensayística de Piglia, las particularidades que cifran su estilo, es el primer objetivo de este argumento. El segundo, desprendido del primero, es examinar las variadas concepciones que de *lector* y de *lectura* se teorizan en el meollo de este pensamiento. El tercero,

1 El presente artículo se enmarca, en tanto resultado, dentro del proyecto investigativo: “El profesor ensayista. Una conjetura sobre las posibilidades y los límites de la comunicabilidad de la experiencia” (FFyH, UCSF), dirigido por el Dr. Bruno Grossi.

* IECH, UNR-CONICET, Universidad Católica de Santa Fe / rodriguezmontiel.e@hotmail.com

y a modo de conclusión, es interrogar las *morales* (Giordano, 1999) que se ponen en juego, en términos de deseos y resistencias, al momento de encomiar –y, viceversa: desestimar– un hacer crítico como el de Piglia.

El don de la ocurrencia

Al momento de describir la naturaleza formal de esta ensayística, la crítica pigliesca suele subrayar el carácter dialógico de su prosa, el *tempo* fluido, para nada espinoso con el que se suelen hilvanar sus ideas. Así lo entiende Graciela Speranza, quien lee en esta impronta oral la marca singularísima de una poética, “la matriz de una forma proteica” cuya destreza consiste en poder imbricar naturalmente, “como en cualquier conversación”, tanto narración, como reflexión y crítica (2015, p. 294). De igual manera, Rose Corral, afanosa por localizar el punto de inicio de este devenir platónico de la retórica pigliesca, advierte en la cronología de sus publicaciones una regularidad de importancia: a partir de 1984, catapultado por el éxito de *Respiración artificial*, Piglia comienza a “multiplicar las entrevistas” que concede (Corral, 2017, p. 293). El plan: hacerlas funcionar juntas, compiladas y editadas en formato libro, “como sustitutos de textos críticos” (p. 293). Véase, sin más, *Crítica y ficción*, *La forma inicial* o *Por un relato futuro*, tres volúmenes que adoptan el ritmo lacónico de la conversación –“esa forma que prospera y se enriquece con la distancia, con la reescritura y agregados que siguen y se extienden más allá de la conversación real”– como unidad básica de despliegue (Firbas, 2015, p. 14). Se trata, en primer lugar, de una apuesta creativa: de buscar, en un trabajo de intervención *a posteriori* con el lenguaje, su inmediatez, la complicidad que genera la dinámica de la pregunta y la respuesta, el estatuto de fiabilidad que produce, en tanto efecto, el tono asertivo del discurso directo. Pero también se trata, en segundo lugar, de una apuesta ética: de hacer de la *claridad*, además de un artificio, un valor de su prosa ensayística, una cualidad a partir de la cual singularizar su discurrir lector. Piglia cuando habla es claro, no sólo porque ya lo es –porque es un atributo *per se* de su capacidad oratoria y narrativa–, sino porque además quiere serlo, tanto para singularizar estéticamente su decir ensayístico, como para estimarlo críticamente. Esto explica por qué al momento de encomiar a algunos de sus autores favoritos, Piglia elija esta aptitud, el don de tenerla y profesarla, como uno de sus criterios *vedette*. Lo hará con Mansilla cuando, en *Escenas de la novela ar-*

gentina (2022, p. 27), celebre su determinación de convertirse en escritor escribiendo como se habla. Lo hará con Walsh cuando, en “Una propuesta para el próximo milenio”, destaque su estilo “diáfano”, “ágil”, “conciso”, “directo” y “eficaz” como uno de los “más notables de la literatura actual” (Piglia, 2014, p. 90). Lo hará con Borges cuando, en el primer tomo de sus *Diarios*, repare en “la forma inmediata y cálida que tenía” éste de crear intimidad cuando uno se convertía en su interlocutor (Piglia, 2015, p.111).

Ahora bien, retomando la pregunta inicial, la claridad, concebida aquí como cualidad del arte conversacional, resulta insuficiente para ensayar una respuesta acerca de por qué Piglia es un gran crítico. En todo caso, sirve para formar un juicio favorable respecto de su desempeño como docente. Piglia como profesor era, se sabe, clarísimo: así lo corroboran los testimonios de Martín Kohan (2015, p. 227), Isabel Stratta (2015, p. 189) y Graciela Speranza (2022), tres de sus alumnos; sus clases, hoy transcritas y reunidas por Eterna Cadencia (*Las tres vanguardias*, 2016; *Teoría de la prosa*, 2019; *Escenas de la novela argentina*; 2022); y, por último y en subrayado, su performance magistral en la TV Pública. Basta reproducir unos breves minutos de alguno de sus dos cursos, hoy alojados en Youtube, para darnos cuenta de hasta qué punto Piglia, con su voz serenamente acompasada, era un maestro del *timing*, de la frase-remate y del uso de las manos para gestionar los énfasis. Quizás, en esta perspicacia de poder comunicar de forma asequible y seductora su saber, se encuentre la otra virtud que hace falta para pergeñar una respuesta: la astucia de poder enseñar mediante aforismos, epigramas e imágenes literarias que condensan, en unos pequeños detalles, la posibilidad de comprender toda una literatura, toda una tradición, toda una cultura. ¿No nos alumbra, acaso, el don faltante, a saber: su inteligencia? Piglia, en efecto, además de claro, es inteligente. La claridad y la inteligencia son los dos componentes –los dos dones– que ciementan lo que aquí leemos como el ADN de su forma ensayística. Sopesadas en un terreno como el de la conversación, ambos rasgos contribuyen en la construcción de una retórica a favor de la iluminación mediante el recurso –la salida imaginativa– de la síntesis.

Condensar: he aquí la economía por excelencia del pensamiento pigliesco, su deporte favorito. De allí que la *ocurrencia*, entendida aquí como una verdadera potencia creativa que resulta de combinar el afán de claridad con la astucia de la inteligencia, sea el procedimiento que mejor describa el proceder reflexivo de esta ensayística. Para definirla, bien podrían valer

los mismos postulados a los que el propio Piglia recurre para describir la brevedad y el conceptualismo de Borges. Pues, así como lo borgeano se define como la formulación de la historia y no como su ejecución (“No hace falta que esté el texto escrito: hay que tener la idea de cómo puede ser ese texto... después otro lo hará” (Piglia, 2013)); y así como el estilo de Borges –exacto, hiperconcentrado, elíptico– no permite ser extenso (“[Borges] nunca escribió un texto que tuviera más de diez páginas” (ídem)), las ocurrencias de Piglia son precisamente eso: *intuiciones que brillan en la fluidez de la conversación* (Piglia, 2013). Piglia nunca desarrolla en términos de larga duración sus ideas, sino que sólo las suscita como se trama una intriga policial: mediante pistas ingeniosas. El ejemplo más acabado de esta modalidad es *La argentina en pedazos* (1993), libro ilustrado por Enrique Breccia donde Piglia introduce a varios autores (Echeverría, Viñas, Lugones, Quiroga, Arlt, Borges, Puig, entre otros) mediante unos pocos pasajes sumarios, los cuales, titulados con una palabra o una frase, hacen las veces de entrada o clave de lectura. De esta manera, y para decirlo con palabras de Adriana Amante, Piglia se convierte en “un diseñador gráfico de sus ideas que, a golpes de párrafos bien distribuidos y subtítulos, plantea su hipótesis en pequeñas iluminaciones” (2017, p. 336). A modo de ejemplo, enumeremos a continuación cuatro de ellas.

La primera: *la historia de la narrativa argentina empieza dos veces*. Ensayada en “Notas sobre Facundo” (1980) y luego en “Echeverría y el lugar de la ficción” (1993), aquí la ocurrencia se da por multiplicación (la literatura no nace una vez sino dos veces) y por equivalencia (los relatos de Sarmiento y Echeverría no son sino dos versiones de una *misma* historia: la lucha entre la civilización y la barbarie). La segunda: *Borges como el último y el más perfecto escritor del siglo XIX*. Enunciada por Renzi en el ya célebre pasaje de *Respiración artificial* (1980b), esta ocurrencia motiva un fuerte anacronismo con el propósito de modificar la tradición: desplazar a Borges al siglo XIX y ocupar, con la propia literatura, el lugar vacante que deja en el siglo XX. La tercera: *la extrañeza de la lengua materna como la marca de los grandes estilos de la novela argentina del siglo XX: Borges, Arlt, Gombrowicz y Macedonio*. Esbozada en “La novela polaca” (1986) y luego reproducida en “¿Existe la novela argentina? Borges y Gombrowicz” (1987), esta ocurrencia somete a la tradición nacional a una paradoja: los escritores que mejor han expresado la lengua nacional son precisamente aquellos que –parafraseando la célebre frase de Proust– han sabido instalarse en ella

como un extranjero, desde la anomalía de sus acentos exiliados. La cuarta: *El Che Guevara como el último lector*. Perpetrada en un ensayo que lleva el mismo nombre (2005), esta sentencia afirma que Guevara, el hombre de acción por excelencia del siglo XX, es también su lector total, puesto que al poder reunir en el meollo de su experiencia acción y ficción –las armas y letras, los libros y la vida, el acto de leer y la acción política–, es capaz de resolver el dilema clásico, leninista, de un hombre de izquierda: ¿qué hacer?

La dramatización del saber

Vistos en su conjunto, estos epigramas que brillan como ¡Eurekas! en la conversación son, en el fondo, ocurrencias porque parten de un episodio literario para desperezarse, en un proceso claro de dramatización del saber. Mediante una retórica, como vimos, a un mismo tiempo dialógica y epigramática, Piglia compone una forma ensayística ocurrente donde las ideas, antes que ser explicadas, se *dramatizan*, se ponen en escena en una operación que amalgama crítica y ficción. El resultado es una trama preocupada ya no por la interpretación (inquietud consagrada a la crítica tradicional), sino, haciendo valer su condición de escritor, por las decisiones compositivas de una obra, las singularidades de un tono, las posibilidades de innovación de un proyecto. En efecto, Piglia lee como un escritor, como alguien preocupado en develar *cómo se hizo* eso que se está leyendo, cuáles han sido las elecciones (de estructura, estilo, perspectiva) que han terminado por darle forma a aquello que se tiene enfrente. Es una preocupación que, a fuerza de conducir el comentario, termina convirtiéndose en una modalidad de lectura (Néspolo, 2005). La figura del crítico –y, con ello, la idea misma de lectura– se define, en esta ficción teórica abocada a leer desde el personalismo de los autores, de modo diverso. A continuación, valiéndonos de ítems para ganar en claridad, describimos las diferentes definiciones que de *lector* y de *lectura* crítica Piglia ha construido a lo largo de su producción ensayística:

- a) el crítico como *estratega*: aquí la crítica es entendida como intervención en el debate por la renovación literaria y los críticos como guerreros que “intervienen abiertamente en el combate por la renovación literaria” (1986, p. 12). Se trata de un tipo de crítica interesada y

táctica: la lectura del escritor actúa en el presente, desea hacerlo, está siempre fechada y tiene la fuerza de una intervención. Se trata de una operación en la que el escritor, leyendo a otros –esto es: poniendo en valor ciertas experimentaciones en detrimento de otras, configurando su propia genealogía o, en palabras de Gramuglio, “su lugar en la literatura” (1988, p. 3)– construye el aparato según el cual éste desea que sea leída su obra. La determinación de Piglia por el arte de la interlocución se comprende, en este marco, como una decisión estratégica: Piglia adopta la forma de la conversación como una forma crítica de intervención para participar en los debates teóricos y críticos desde un lugar y un estilo de enunciación más libre, menos institucional y más autónomo, regulado no ya por las convenciones de la especialización académica sino, como vimos, por sus pasiones de lectura.

b) El crítico como *detective*: aquí la crítica se explica en los términos ya expuestos por Alberto Giordano: la lectura del escritor se asumiría aquí como práctica de develamiento de un sentido cifrado –oculto– en otro más explícito. Reza el célebre pasaje de Piglia: “A menudo veo la crítica como una variante del género policial. El crítico como detective que trata de descifrar un enigma, aunque no haya enigma. El gran crítico es un aventurero que se mueve entre los textos buscando un secreto que a veces no existe” (1986, p. 14). De esta creencia se desprenden, por añadidura, dos de sus tesis célebres. La primera: en el fondo, todos los relatos cuentan una investigación (1986, p. 16). La segunda: todo cuento cuenta dos historias: una explícita y otra oculta (1987b, p. 105).

c) El crítico como *autobiógrafo*: aquí la crítica se plantea como una declaración de los principios ideológicos, teóricos, políticos y culturales del propio autor. Sentencia una de las líneas más conocidas de Piglia: “En cuanto a la crítica, pienso que es una de las formas modernas de la autobiografía. Alguien escribe su vida cuando cree escribir sus lecturas [...] El crítico es aquel que reconstruye su vida en el interior de los textos que lee” (1986, p. 13). Se trata de una operación típica del género, una figura que Graciela Speranza, al intentar determinar cuál es el movimiento de base que predomina en todo ensayo de escritor, llama *lectura en espejo* (2001, p. 91).



d) *El crítico como novelista*: en un movimiento netamente pigliano, el escritor adecua las condiciones de su escritura crítica –su estilo y sus propósitos– a las de la escritura literaria. La ficción queda así concebida como espacio para el pensamiento crítico. Se trata, en palabras de Alan Pauls, de “pensar *mientras se narra*”, de entender a la literatura como una fuerza de interpelación donde los saberes, lejos de desambi-guarse, se interfieren en pos de la invención del sentido (Pauls, 2012, p. 104). De ahí que *Respiración artificial* se deje leer como ensayo y *El último lector* como literatura. Y de ahí que resulte paradójico que a Borges se lo encomie por aquello mismo por lo que a Piglia se lo desestima; esto es, la mezcla de los géneros. Si “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius” (1940) es un cuento perfecto por –entre otras razones– su complejísima “base filosófica”, por las múltiples intersecciones que entre una y otra disciplina pueden establecerse (Sarlo, 1995, p. 62); *Respiración artificial* no lo es precisamente por lo mismo: por “atentar contra la fluidez ‘natural’ que definiría la esencia de todo relato” (Pauls, 2012, p. 105). Así planteado, pareciera ser que la ley del género –esa que Derrida, irónico, cristalizaría muy bien bajo la forma de un mandamiento: “No mezclar los géneros. No mezclaré los géneros. Repito: No mezclar los géneros. No lo haré” (Derrida, 1980, p. 1)– despliega todo su rigor solo en algunos casos. Una paradoja, en suma, que evidencia el conjunto de valores –las *convicciones* de lectura (Laera, 2010)– que un cierto sector de la crítica nacional pone a operar al momento de estimar el ejercicio crítico de Piglia².

2 Dicho sector, contextualicemos, se encuentra asociado –tanto en sus prácticas como en sus pasiones de lectura– al ensayo. Una tradición que comienza en la Argentina en los años ochenta, cuando un conjunto heterodoxo de profesores y críticos universitarios argentinos, “empeñados en la transmisión problematizadora de saberes sobre las humanidades y las ciencias sociales en contextos universitarios”, convergen discursivamente en una empresa común: afirmar al ensayo como una estrategia de resistencia a los poderes reductores de la academización del saber; esa retórica prescriptiva que para legitimar un saber exige, primer ejemplo, que “las hipótesis y los objetivos, además de claros y consistentes, sean verificables”; o, segundo ejemplo, que el marco teórico, antes que un recorrido propiciatorio para “el hallazgo de singularidades anómalas” o “misteriosas”, sea “la mera reproducción metódica de los conceptos y los protocolos argumentativos” (Giordano, 2015, pp. 10-11; pp. 251-152). Compilados en el libro *El discurso sobre el ensayo en la cultura argentina de los 80* (Santiago Arcos, 2015), estos textos –escritos por referentes del campo como Beatriz Sarlo, Horacio González y Eduardo Grüner, entre otros–,

Ilustremos lo recién dicho a través de un caso concreto: los fundamentos que Giordano hilvana para distinguir el proceder ensayístico de Borges del de Piglia. En *Modos del ensayo* (2005), sostiene:

Si el ensayista, de acuerdo con la imagen que nos hicimos leyendo a Borges, escribe para saber, es decir, escribe lo que va sabiendo y señala, como lo más valioso de su experiencia, lo que todavía no sabe, la imagen del crítico que entredicen los textos de Piglia es, claramente, la de quien escribe porque ya sabe, alguien que exhibe sus hallazgos y no alguien que realiza y muestra una búsqueda (Giordano, 2005, p. 212).

Frente al modo de operar propio del ensayista, Piglia quedaría vinculado, al decir de lo recién citado, al accionar del lector profesional, al del especialista que delimita y abraza un recorrido *seguro* de la escritura sin caer en “la perplejidad de lo que se entrevé”, sin apostar a lo que de azaroso, lúdico e *improbable* tiene el discurrir del pensamiento (Giordano, 2005, pp. 229-231). En el fondo, desandando nuestra argumentación, lo que Giordano le objeta a Piglia no es la manera que tiene éste de hacer interactuar crítica y ficción –pues, ¿no es precisamente Giordano quien llama “literaturización del saber” a la empresa de indeterminación que aboga por la diversificación de los recursos y el desvío creativo? El ensayista, sentencia, no es un especialista, es un *bricoleur*; no es apropiado, es impertinente; su búsqueda no es la objetividad sino la posibilidad de afirmar, en la subjetividad de su lectura, “una perspectiva” (pp. 231-240). Por el contrario, lo que Giordano le señala a Piglia –siguiendo a Adorno– es su falta de amateurismo (para Adorno, se sabe, la forma del ensayo consiste, entre otros arrestos, en ejercitar aquello que uno ama sin preocuparse por el rédito profesional. Se trata de escribir por nada y para nada, profesando con fuerza “el ocio de lo infantil”) (1962, p. 12). En otras palabras, y siguiendo ahora a Blanchot (1969), lo que Giordano le critica a Piglia es su nula predisposición a *ponerse en crisis* cuando escribe. Para Giordano, Piglia

trazan un mapa que va de 1980 hasta 2002 incluyendo, además de otras intervenciones relevantes, artículos en revistas culturales emergentes, como *Espacios*, *Sitio*, *Fahrenheit 450* y *Babel*. Tal es la coyuntura crítica teórico-crítica que intentamos precisar: una que se pronuncia en contra de “la cultura del pragmatismo y la eficacia” con el objeto de poner en valor la forma ensayo como productora de saber sobre literatura (Giordano, 2015, p. 10).



merma su potencial ensayístico porque siempre parece saber lo que está haciendo. Es un crítico asertivo que –a contrapelo de Borges y Aira, dos críticos experimentales– profesa un *culto de la certeza*, de “la lectura como desciframiento, como captación sin restos de los sentidos secretos de una obra o texto” (2005, p. 212). El disvalor en esta apreciación crítica estaría puesto, por consiguiente, en la forma que tiene Piglia de relacionarse con su propio saber. Si el secreto para que lo ensayístico acontezca es, tal y como afirma Giordano a propósito de lo novelesco de la crítica de Sylvia Molloy, “poder lograr que el saber no niegue ni debilite las pasiones de la lectura, sino que se le den un espacio para que se manifiesten, renovadas, en las tensiones de la argumentación”; Piglia, quien escribe crítica como narra y da clases (esto es: haciendo de la claridad y la condensación sus dos componentes primordiales), tendría obturada esta función por estar, como el exégeta o el hermeneuta, “compulsado a interpretar” (Giordano, 2005, p. 230; p. 268).

Ahora bien, desmarcándonos de estas coordenadas –de esta manera de leer el vínculo entre crítica y ficción, entre saber e idea–, nos preguntamos: la claridad pigliesca ¿no es, a lo mejor, el resultado de una complejísima experimentación con el saber? La convivencia entre el crítico, el narrador y el profesor que este autor entabla al interior de su pensamiento, ¿no puede ser leída, acaso, antes que un resabio estilístico, como un principio a la vez ético y creativo? Así concebida, la palabra pigliana se constituye como una puesta a prueba de las propias posibilidades de disolver, en la voz de la escritura, la siempre problemática “dicotomía sencillez-complejidad” (Kohan, 2021). Esto es, al fin y al cabo, lo que aquí entendemos cuando enunciamos que Piglia *dramatiza* sus ideas. Dramatizar la idea significa actuarla, ensayarla en el sentido teatral –performático– de la palabra. Supone, por un lado, darle un cuerpo y una voz, pensar en un otro que está enfrente no sólo como un lector de ficción o lector de crítica, sino también como un lector-espectador; como alguien que puede formar parte de la puesta en acto de la idea. Ensayar la idea supone, en síntesis, tener en mente la posibilidad de que *ocurra*. La palabra *ocurrencia* –procedimiento vedette, como vimos, de este pensamiento– proviene, de hecho, del verbo “ocurrir” (del latín *occurrere*), siendo una de sus acepciones, además de “idea inesperada”, la de “encuentro o suceso fortuito”. La claridad pigliesca se asume, por tanto, como fruto de una coyuntura, una reunión

particular: la del saber (el poder de su imaginación crítica) y el tiempo (el momento apropiado para hacerlo desplegar).

Referencias

Adorno, T. (1962). El ensayo como forma. En *Notas sobre literatura* (pp. 11-36). Madrid: Ediciones Ariel.

Aira, C. (1981) Novela argentina: nada más que una idea. *Vigencia*, n° 51, p. 55-58.

Amante, A. (2017) Notas sobre Piglia (o la experiencia personal de un estilo). *Landa*, (2), 330-338.

Blanchot, M. (1969) *El libro que vendrá*. Madrid: Monte Ávila.

Corral, R. (2017) Itinerarios de lectura (y reescritura). *Landa*, (2), 291-303.

Derrida, J. (1980) La ley del género. Trad. Jorge Panesi. *Glyph*, (7), 1-26.

Firbas, P. (2015) La conversación y sus formas. Prólogo a *La forma inicial* de Ricardo Piglia (pp. 13-17). Rosario: Eterna Cadencia.

Giordano, A. (1999) *Razones de la crítica: sobre literatura, ética y política*. Buenos Aires: Colihue.

(2005). Las perplejidades de un lector modelo. En *Modos del ensayo. De Borges a Piglia* (pp. 209-221). Rosario: Beatriz Viterbo.

(2015). *El discurso sobre el ensayo en la cultura argentina de los 80*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

(2019). *El tiempo de la improvisación. Fragmentos de un diario en Facebook*. Buenos Aires: Iván Rosado.

Kohan, M. (2015). Pigliesca 10. Dossier: El arte de narrar. Variaciones sobre Ricardo Piglia. En *La biblioteca* (15, p. 229).



(3 de abril de 2021) La figura contemporánea de Ricardo Piglia. *Otra trama*. <https://acortar.link/Q9XoZw>.

Laera, A. (2010). Entre el valor y los valores (de la literatura). En *Boletín del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria* (15, pp. 1-10).

Néspolo, M. (mayo de 2005). Los tres modos de leer de un escritor, según Ricardo Piglia. En *Clarín*. <https://acortar.link/a8C3fr>.

Pauls, A. (2012). Last but not least. En *Temas lentos* (pp. 104-109). Ediciones Universidad Diego Portales.

Piglia, R. (1980a). Notas sobre *Facundo*. En *Punto de vista* (8, pp. 15-18).

(1980b). *Respiración artificial*. Buenos Aires: Anagrama.

(1986). La lectura de la ficción. En *Crítica y ficción* (pp. 13-26). Buenos Aires: Anagrama.

(1987a). ¿Existe la novela argentina? Borges y Gombrowicz. *Espacios de Crítica y Producción*, (6), 13-15.

(1987b). La novela polaca. En *Formas breves* (pp. 61-80). Buenos Aires: Anagrama.

(1987c). Tesis sobre el cuento. En *Formas breves* (pp. 103-112). Buenos Aires: Anagrama.

(1993). Echeverría y el lugar de la ficción. En *La Argentina en pedazos* (pp. 8-11). Buenos Aires: Ediciones de La Urraca.

(2005). Ernesto Guevara, rastros de lectura. En *El último lector* (pp. 55-74). Buenos Aires: Anagrama.

(7 de septiembre de 2013). *Borges por Piglia. Clase 1. Televisión Pública*. <https://acortar.link/4fHNbj>.

(2014). Una propuesta para el próximo milenio. En *Antología personal* (pp. 119-128). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

(2015). *Los diarios de Emilio Renzi. Años de formación*. Buenos Aires: Anagrama.

(2022). *Escenas de la novela argentina*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

Sarlo, B. (1995). *Borges, un escritor en las orillas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Speranza, G. (2015) Vida de lector. *La biblioteca*, (15), 288-297.

(13 de diciembre de 2022). La lección del maestro. Cinco años sin Ricardo Piglia. En Revista *Otra Parte*. <https://www.revistaotraparte.com/discusion/una-pena-extraordinaria-cinco-anos-sin-ricardo-piglia/>.

Stratta, I. (2015). Pigliesca 6. *La biblioteca*, (15), 189.



Roland Barthes: la crítica como respuesta activa y el “método de juego”

Alberto Giordano*

Comienzo con una cita destinada a cumplir las funciones aperitivas de un epígrafe: despertar curiosidad, señalar elípticamente recorridos posibles. Está tomada de una entrevista que Barthes dio en 1977, cuando se publicó *Fragmentos de un discurso amoroso*: “Si yo fuera filósofo y quisiera escribir un gran tratado, le daría el nombre de un estudio de análisis literario. Con el pretexto de un análisis literario, trataría de ofrecer una ética, en el sentido amplio de la palabra” (1983, p. 296). No avanzo por ahora en la explicación de esta ocurrencia magnífica para no debilitar la fuerza de sus proyecciones indirectas. Me conformo con subrayar la mezcla, o mejor, los deslizamientos entre registros y géneros culturales en principio heterogéneos: del tratado filosófico al análisis literario, y de éste, a la ética “en el sentido amplio de la palabra”. ¿Habría querido sugerir Barthes, muy cerca de Borges, que los sistemas filosóficos no son otra cosa que ficciones literarias, y que toda estética debería aspirar a la condición de un arte del saber vivir?

Salto ahora a la caracterización que ya propuse en otras ocasiones del “último Barthes” como aquel que le imprimió a sus búsquedas ensayísticas un marcado giro autobiográfico. Ese giro tomó tres formas: la *especulación*, la *dramatización* y el *autorretrato*. Más allá de las diferencias retóricas, las tres respondieron, en tanto procesos formales, a los criterios de valoración propios de la ética del crítico-ensayista. El giro autobiográfico del “último Barthes” fue esencialmente ético porque respondió no solo a impulsos egotistas, a la voluntad de convertir al crítico en un personaje novelesco, sino también al deseo –acaso irrealizable– de responder *activamente* a la afirmación de “una ética del lenguaje literario”. Uso “activamente” en un sentido muy preciso, para nombrar un tipo de respuesta creativa y no reductora, que intenta hacerse eco del carácter intempestivo y desestabilizador de los valores que pone en juego la afirmación irreductible

* IECH - CONICET | Universidad Nacional de Rosario / albertogiordano59@gmail.com.

de lo literario. La idea de “respuesta activa” expresa la simpatía inmediata, exenta de apropiaciones moralizantes, entre las dos éticas, la de la literatura y la del crítico-ensayista.

En la estela del primer romanticismo alemán, Barthes le atribuye a la escritura crítica la posibilidad de hacer sensible, por sus propios medios verbales, lo anómalo y misterioso de la enunciación literaria. Como Friedrich Schlegel, o como Maurice Blanchot, a quien leyó apasionadamente en sus años de formación, Barthes cree que la crítica, si consigue desprenderse de la voluntad de dominio que la lleva a pensarse como metalenguaje, puede erigirse en testimonio del poder de sacudida e interrogación que ejerce, en cualquier contexto cultural, la aparición de una palabra intransitiva, privada de sanción moral, carente de causa y de fin. Hay un momento de la *Lección inaugural* en el que Barthes formula un reclamo dirigido a los discursos que se ocupan de la literatura, que la toman como objeto de comentario, enseñanza o investigación: deben afirmar la ética del acontecimiento literario porque continuamente está siendo recusada. Esa ética libertaria expresa el deseo de resistir, por medios estéticos, a la voluntad de sujeción o “querer-asir” que subyace a cualquier discurso, de sustraerse sin propósitos definidos a la captura de las valoraciones culturales. La crítica y la investigación se harían eco de ese reclamo experimentando, contra sus propios intereses culturales, formas de respuesta activa, formas de *actuar* a la manera literaria.

Para el Barthes de la *Lección inaugural*, la crítica, en un sentido amplio (el que remite a las potencias disuasorias del ensayo, pero también a las de una investigación), debe adoptar un método paradójico si quiere convertirse en otro teatro de la anarquía discursiva en el que “la lengua intenta escapar a su propio poder, a su propio servilismo”, “un método de juego” (Barthes, 1982, p. 132). El recurso a la paradoja responde, en este como en otros casos, a una búsqueda de rigor. Detengámonos un momento en el segundo término de la ocurrencia: “juego”. Con resonancias nietzscheanas, es un concepto recurrente en los ensayos de Barthes, ya sea que se trate de explicar la verdad de los procesos significativos o de reconocer la libertad de espíritu que es conveniente asumir si se quiere saber algo de tales procesos. Aunque en algunas ocasiones aparece como sinónimo de “producción” y “práctica” (hay que atribuir esas imprecisiones a cierta euforia epistemológica que caracterizó a la fase “textualista”, con sus anhelos de mixturar marxismo y psicoanálisis), “juego” presupone una lógica y una

economía heterogéneas a las del trabajo. La economía del juego es la del gasto improductivo, dispendioso. Su lógica, la del acontecimiento aleatorio, imprevisible. Juega el que gasta sin reservas, no el que invierte para preservar o fortalecer las condiciones de producción, y el que se somete activamente a la afirmación del azar. (Otra vez recorro al mismo adverbio, “activamente”, para nombrar el encuentro de la disposición a dejarse afectar por fuerzas transformadoras –que pondrán fuera de sí a quien las padece– con los actos y los gestos que encausarán esas fuerzas en el sentido incierto de una posible reconfiguración). En cuanto al otro término de la ocurrencia, “método”, voy a servirme de dos citas de un ensayo de Derrida para condensar su significación (son citas que recuerdo casi de memoria, porque la lectura de ese y algunos otros ensayos de Derrida, a comienzos de los ochenta, fue decisiva en mis aprendizajes teóricos): “todo método implica reglas generales (técnicas de repetición, procedimientos recurrentes susceptibles de aplicación)” (1984, p. 149); “un método es cierta forma de regular el curso, el recorrido, el trayecto, el itinerario, es decir, el discurso” (p. 150). En el campo de la investigación y el análisis literario, un método es una estrategia retórica (que a veces pretende hacerse pasar por un dispositivo epistemológico) para reproducir, a propósito de casos particulares y concretos, las generalidades y las abstracciones de un marco teórico establecido. Tal reproducción convierte al caso en ejemplo, a costa de desatender o desoír los susurros de lo singular.

La expresión “un método de juego” recuerda otra ocurrencia perspicaz, la de Theodor Adorno sobre el proceder “metódicamente ametódico” del ensayo. ¿Qué sería un método de juego? Un conjunto de reglas y procedimientos operativos que propiciarían, ni obstruirían ni inhibirían, la emergencia de lo azaroso (la emergencia, por ejemplo, de un suplemento de significación que desprende a una obra de los proyectos de su autor o de las condiciones de su época, o el despunte de una asociación imprevista entre conceptos de diferentes disciplinas, una asociación impertinente, que traza diagonales desestabilizadoras). La eficacia de este método depende, fundamentalmente, del *talento* de quien lo practica, de que la inteligencia se deje seducir por las promesas de lo aleatorio, a riesgo de extraviarse o quedar mal parada.¹ El valor de las reglas y los procedimientos también tiene que ponerse en juego, antes de que la voluntad de pro-

1 Como es algo de lo que carezco, le atribuyo al *talento* un papel fundamental en la composición de ensayos críticos. Barthes definió esa facultad en unos términos

gramación y control se restablezca, y lo que comenzó siendo un hallazgo decline en principio de reproducción.

La ética del crítico-ensayista lo estimula a jugar y jugarse (a gastar su “capital simbólico” sin garantías) en la enunciación de teorías e interpretaciones conjeturales que podrían valer como respuestas activas a lo que la aparición literaria pone en juego. Como la crítica es fundamentalmente una práctica intelectual que se realiza en contextos institucionales establecidos (la universidad y la prensa), una práctica discursiva al servicio de la homogenización y la totalización cultural, la idea de “respuesta activa” sugiere menos la de “acto creativo pleno”, que la de “con el menor grado de reducción posible”. Si a la literatura, según nuestra profesión de fe tardo-romántica, la identificamos como un experimento verbal capaz de crear valores y formas de vida inauditos, la crítica no puede evitar estabilizar y reducir los alcances de ese experimento intempestivo al convertirlo en ocasión de especulaciones o, peor, en objeto de juicio, en cualquier caso, en algo valioso en sí mismo. Incluso si se quiere ensayística, atenta a su propia composición estética, la crítica siempre ejerce –aunque no siempre en el mismo grado– fuerza reductora. (Para evitar recaer en simplificaciones o relativismos, subrayo el matiz que acabo de introducir: si todos los ejercicios críticos responden, en última instancia, a impulsos reductores, están los que se fortalecen acentuándolos –las interpretaciones sociológicas, ideológicas, culturalistas–, y los que tratan de debilitarlos o extenuarlos). La crítica literaria es fundamentalmente reductora por tres razones: primero, porque se compromete con los criterios de valoración que rigen la vida de las instituciones culturales, y ninguna institución toma en serio la exigencia crítica de poner en juego sus fundamentos y sus protocolos; segundo, por el hecho de plantearse como búsqueda de saber y buscar por medio de conceptos y proposiciones argumentativas, de acuerdo con los verosímiles teóricos de la época; finalmente, porque la mueve la voluntad de intervención, y solo se puede intervenir críticamente en conflictos morales con apariencia de debates culturales o ideológicos, según la lógica del conflicto, que es la de la complementariedad entre posiciones contrapuestas, la del desconocimiento de cualquier diferencia que no pueda ser identificada con una de las alternativas del conflicto. Barthes es muy preciso acerca de la función reductora que cumple el recurso al conflicto

muy precisos: “la feliz sumisión del sabio, del artista, al efecto que quiere producir, al encuentro que quiere suscitar” (1987, p. 221).



cuando se intenta valorar las potencias de lo emergente, por ejemplo en *El placer del texto*: “El conflicto no sería otra cosa que el estado moral de la diferencia”, “el conflicto siempre está codificado” (1982, p. 27). Por eso la diferencia, el poder gozoso de diferir que Barthes atribuye a la intransitividad del lenguaje literario, se afirma y se acoge más allá y al lado de los conflictos, en el intervalo extramoral que abre su aparición. A la pregunta que no dejó de inquietar el devenir de su obra a través de las distintas épocas, ¿qué puede la literatura en sí misma? (no olviden que aquí se trata de un sí mismo paradójico, inesencial, el de lo que carece de causa y de fin), el “último Barthes” responde: neutralizar la lógica del conflicto, subvertirla sutilmente, a través del ejercicio de una indiferencia soberana. A riesgo de resultar redundante, subrayo algo que tal vez, dada mi insistencia, ya sea obvio: esa respuesta tiene, simultáneamente, alcances éticos y estéticos, porque la neutralización del conflicto intensifica los placeres y los goces de la escritura y la lectura, y, al mismo tiempo, favorece la experimentación con formas de vida convenientes, en las que no se renuncia a la propia rareza.

Tenemos entonces que lo que la literatura puede es sustraerse o desviarse, circunstancial y acaso efímeramente, de los conflictos que mantienen vivas a las instituciones culturales. La crítica-ensayística busca dar una respuesta activa a ese poder de neutralización, pero fatalmente toma partido, se posiciona, porque, nada más por manifestarse como discurso crítico, interviene en alguno de los debates que tensionan el presente. (Insisto, perdón por abrumar con tantas insistencias, pero soy consciente de que todas las afirmaciones que estoy proponiendo envuelven equívocos; decía entonces que insisto en el reclamo de no ceder al espíritu de simplificación: toda crítica es intervención en las discusiones literarias y culturales del presente, pero los modos de intervenir pueden ser cualitativamente distintos, ya sea, por ejemplo, que se adopte el punto de vista dominante de los valores “actuales”, o el marginal de ciertos valores anacrónicos. Hay modos de intervención imaginativos que reclaman una reformulación radical de los conflictos, y otros conservadores, o incluso dogmáticos, que nada quieren saber de un más allá, o un más acá, de las alternativas convencionales).

La respuesta crítica que manifiesta la afinidad entre la ética del ensayo y la del lenguaje literario es “activa” en tanto ejerce, a través de la experimentación formal, el menor grado de reducción posible de lo que ese len-

guaje tiene de anómalo a las alternativas de un conflicto. La crítica entra en conversación con la literatura cuando también asume que sus compromisos formales son los que deciden su eficacia, que tiene que volverse experimental, y renunciar a las ilusiones y las arrogancias del metalenguaje, para poder ser imaginativa y exploratoria. La recusación del metalenguaje como estatuto discursivo de la crítica es una verdadera obsesión barthesiana, cuyo correlato feliz es la búsqueda, siempre renovada, de estrategias compositivas para actuar retóricamente lo más cerca posible de los vaivenes y las inestabilidades del lenguaje literario. (La obsesión sería el síntoma desplazado del reconocimiento de otra limitación insuperable: así como no podemos pensar a la crítica absolutamente desprendida de la voluntad de intervenir en discusiones y debates, tampoco podemos pensar sus formas sin que se cuele algo de la idea de metalenguaje explicativo).

Las experimentaciones críticas con nuevos procedimientos argumentativos y nuevas constelaciones conceptuales tienen en su base, además del deseo de respuesta estética, la afirmación de cierto egotismo. Si hay ensayo, no puede faltar la afirmación de una subjetividad que se expone, se observa y se examina, con múltiples propósitos. En el acto de intentar dar una respuesta crítica, el ensayista pone en juego su inteligencia y su sensibilidad, movido por la curiosidad y la estupidez. La inteligencia es la facultad de razonar y argumentar con perspicacia y precisión. En el ensayo estético, tal como en la rememoración poética, según Proust, cumple un papel secundario respecto de la sensibilidad, que sería el auténtico sujeto de la experimentación y la búsqueda.² El concepto de “sensibilidad” tiene para mí una significación semejante a la de “cuerpo”, tal como Barthes lo define en su autorretrato: “El cuerpo es la diferencia irreductible, y al mismo tiempo es el principio de toda estructuración” (1978, 191), o tal como lo usa estratégicamente en *El placer del texto*: “El placer del texto es ese momento en que mi cuerpo comienza a seguir sus propias ideas -pues mi cuerpo no tiene las mismas ideas que yo” (1982, 29). “Cuerpo” y “sensi-

2 Tal vez recuerden el “Prólogo” de *Contra Sainte-Beuve*, una especie de manifiesto de la crítica estética, la que busca la verdad de una forma artística en sus configuraciones sensibles, a la altura del célebre “La escuela del Giorgione”, de Walter Pater. Cito las dos primeras frases: “Cada día valoro menos la inteligencia. Cada día me doy cuenta mejor de que solo es al margen de ella que un escritor puede recuperar algo de sus impresiones, es decir, alcanzar algo de sí mismo y la única materia de su arte” (2011, p. 17).

bilidad” nombran una realidad conjetural, remiten a un polo de atracciones y rechazos originarios cuya existencia presentimos, indirectamente, en tanto se definieron tales o cuales gustos, tales o cuales preferencias, más acá de las decisiones conscientes. Como el de los usos de “cuerpo” es un caso de progresiva banalización, en el que lo que comenzó siendo una ocurrencia termina declinando en estereotipo (“leo desde el cuerpo”, “escribo con el cuerpo”, qué espanto todas estas efusiones sentimentales, secreciones de algo que podríamos llamar “*kitsch* teórico”), eventualmente prefiero hablar de “sensibilidad”, al referirme a esa instancia pre-subjetiva que habría incidido para que una búsqueda ensayística se desencadene.

Desde el punto de vista ético que adoptamos leyendo a Barthes, la crítica siempre aparece en tensión consigo misma, incomodada por lo mismo que le da existencia: la voluntad de querer intervenir, en la que se transparenta su voluntad de dominio. Persigue, lo mismo que la literatura, el desprendimiento y la neutralización, pero tiende a la aserción y el posicionamiento estratégico, lo mismo que cualquier empresa cultural. Por eso, cuando juega a responder activamente a la afirmación literaria, se obliga a practicar cierto ascetismo retórico y doctrinario (renunciar a parte de lo que ya sabe y puede), para depurarse o aligerarse de impulsos metodológicos (la voluntad de generalización y totalización). La vía que toma ese ascetismo aventurero es, ya lo dije, la de la experimentación formal. Es en el hallazgo de un concepto paradójico, en la invención de una intertextualidad audaz que mezcla géneros y registros, o en el ejercicio de formas fragmentarias y sincopadas de exposición, que el ensayista-crítico descubre cómo desprenderse de lo que obstaculiza o inhibe la posibilidad de dar una respuesta activa. No antes. Por eso no hay método ensayístico en sentido estricto, y Barthes habla, con rigor, de “un método de juego”. Hay sí reglas operativas que indican lo conveniente –actuar con irreverencia y escepticismo cuando una interpretación se impone como autorizada, observar con ligero extrañamiento las propias estupideces y rarezas–, pero solo para quienes ya se comprometieron afectivamente con lo que tales reglas presuponen.

Barthes es un pensador fragmentario, discontinuo, de iluminaciones circunstanciales que resisten el desarrollo y propician la variación. Por eso no encontramos en sus textos, ni siquiera en las notas de sus cursos, largas explicaciones sobre la ética del crítico y el investigador literario como las que estoy ensayando aquí. Barthes piensa discontinuamente lo singular de

esa ética (el diría, lo “intratable”), a través de *figuras*. Cuando Barthes identifica figuras (las imagina nombrándolas, no es que las reconozca), busca señalar aspectos de un cuerpo tensionado, por tales o cuales deseos, bajo tales o cuales circunstancias. Ese cuerpo en estado de elocuencia siempre es el de un enamorado, aunque se trate de un crítico o un melómano. En la superficie de los discursos, Barthes lee las figuraciones de cuerpos afectados por la coexistencia problemática del gregarismo y la supervivencia de lo íntimo.

Las figuras que esbozan la ética del crítico-ensayista manifiestan las inquietudes de un subjetividad tensionada entre el deseo de saber e intervenir y el de experimentar y responder estéticamente. Esa multiplicidad de deseos en tensión hacen del crítico una “criatura abigarrada”, como alguna vez le escuché ironizar a César Aira, en la que se superponen los papeles del sabio, el polemista, el artista y el conversador. No estoy hablando del crítico en general, desde luego, los hay que no asumen o ni siquiera presienten lo irónico de su condición, sino del crítico tal y como lo imagina el “ultimo Barthes”.

En la *Lección inaugural*, a propósito del cuidado con el que hay que tratar al lenguaje literario para que su ética no resulte impugnada, Barthes propone dos figuras: “obcecar” y “desplazarse”. Estas figuras condensan el sentido de los gestos y los actos que deberá realizar el crítico-ensayista para que su escritura tome la forma y la entonación de una respuesta activa. “Obcecar” significa afirmar lo Irreductible de la literatura: lo que en ella resiste y sobrevive a los discursos tipificados que la rodean –las filosofías, las ciencias, las psicologías–; actuar como si ella fuere incomparable e inmortal” (1982, p. 131). Lo que en la literatura resiste y sobrevive a cualquier reducción, a cualquier apropiación con fines morales, ideológicos o pedagógicos, no es otra cosa que lo que Blanchot llama “su esencial inescencialidad”, el escándalo de que nada explique ni justifique su existencia de acto intransitivo. La referencia a Blanchot sirve otra vez de puente entre Barthes y sus precursores largamente velados: los románticos de Jena. Según estos, el ser de la literatura (lo que la vuelve irreductible) es su condición de proceso incesante de interrogación y cuestionamiento de sí misma, la pasión por impugnar cualquier identificación que la establezca en términos de especificidad discursiva o institucional. Obcecar significa afirmar que la literatura solo es ella misma –poder de sacudida e interroga-

ción- si todavía no es lo que le reclaman, en cada coyuntura, la sociedad y la cultura (un corpus establecido, una institución espiritualmente valiosa).

La obcecación no es un atributo de ciertos críticos, más sensibles o perspicaces que otros, sino una forma de dialogar con fuerzas que desprenden a los textos de sus inscripciones institucionales, incluida la pertenencia a la institución literatura. Se obceca el que responde a la aparición de una forma que lo conmueve y lo deja pensativo suspendiendo la voluntad de comprensión. Afirma el valor de lo irreductible porque lo muestra actuando, como ausencia de causa o intención, en tanto la escritura del ensayo responde a la manera de una cámara de resonancias. Para no recaer en substancialismos, o al menos para diferir la inevitable recaída, subrayo que la expresión “afirmar lo irreductible”, cuando refiere a la obcecación del crítico-ensayista, envuelve una paradoja: no se trata de la afirmación (presentación o re-presentación) de algo cierto, por ejemplo de un valor o un poder reconocibles, sino de la afirmación de nada, de la aparición sin presencia de lo incierto, bajo la apariencia de una significación aplazada o sustraída. En la práctica crítica de Barthes, la afirmación conmocionante de lo irreductible suele ocurrir en la lectura de un detalle suplementario, un fragmento, a veces una sola palabra, que toca la sensibilidad del ensayista en tanto aparece desprendido de cualquier intención compositiva, como una especie de lapsus encantador. Un buen ejemplo de esto lo pueden encontrar en “Chateaubriand: *Vida de Rance*”; en particular, en el párrafo titulado “El gato amarillo del Abate Séguin”. Es ahí en donde Barthes se refiere al “escándalo de la palabra literaria” y lo explica con claridad: “Esta palabra está dotada de alguna manera de un doble largo de ondas: el más largo es el del sentido [lo que un texto tematiza o simboliza]; el más corto no transmite más información que la literatura misma: es el más misterioso, pues, por su causa, no podemos reducir la literatura a un sistema enteramente descifrable: la lectura, la crítica no pueden ser puras hermenéuticas” (1983, p. 165).

Obcecar y *desplazarse* son figuras complementarias, la una presupone a la otra. Para que ocurra un desplazamiento, aparición de algo donde no se lo esperaba, tubo que haber obcecación. Es la insistencia de la sensibilidad lectora en afirmar la presencia de lo indescifrable lo que provoca el desplazamiento de la posición del crítico y del lugar de la literatura. El crítico pasa de actuar como un hermeneuta o un agente cultural a hacerlo como un ensayista, es decir, como un escritor. La literatura deja de

ser un lenguaje instituido, prestigioso, para recuperar incidentalmente su carácter de experimento intransitivo. Uno y otra se desplazan más acá y al lado de los conflictos que deciden sus valores y funciones culturales. El poder rector de los conflictos no desaparece pero se suspende. *Suspensión* es otra figura fuerte de la ética barthesiana, además de una expresión recurrente y de gran plasticidad (presupuesta en la definición de “*punctum*”, de “incidente” y de “lo novelesco”, entre varios otros conceptos que vamos a comentar). La suspensión –de la voluntad de dominio, de la arrogancia, del gregarismo, del valor causa, de las totalizaciones morales– es al mismo tiempo condición y efecto de la lectura obcecada.

Hacer el elogio de la suspensión y el desplazamiento en términos generales, como hace Barthes en la *Lección inaugural* y como estoy haciendo yo ahora, en mi papel de comentarista, no es difícil, porque la generalización domestica las inestabilidades y los descentramientos que encarece. Otra cosa es comprometerse como lector en el trazado un recorrido indeterminado, que no se sabe a dónde conduce, por el placer de aventurarse en lo desconocido reflexivamente. El ejercicio del ensayo obcecado requiere aprender a desorientarse, a desprenderse de referencias y marcos justificatorios, a olvidarse momentáneamente de sí mismo en tanto lector competente. Cualquier crítico, por el hecho de serlo, porque supone que sabe leer en general y sabe escribir sus lecturas, y cuenta con algo valioso –juicios u opiniones– para comunicar, se resiste a esos aprendizajes deceptivos. Por eso el devenir del crítico en lector desplazado suele tomar la vía de un ascetismo metódico, el de un des-aprendizaje de competencias y funciones.

La obcecación, el desplazamiento y la suspensión son acontecimientos sutiles, de cuya existencia tenemos noticias solo después de que ocurrieron. No tiene demasiado sentido proponerse realizarlos, convertirlos en objetivos, porque dependen menos de la intervención de la inteligencia que, como ya dije, de la puesta en juego de la sensibilidad, que siempre es aleatoria. No hay método del que se pueda echar mano y, como señalé antes, no hay que dar por sentado que uno está dispuesto a dejarse llevar por las fuerzas de lo irreductible, aunque se diga barthesiano.

En las notas del curso sobre lo Neutro y en un ensayo sobre Phillippe Sollers, con las mismas palabras en las dos ocasiones, Barthes propuso otra figura ética que podemos asociar con el cuerpo tensionado del crítico-ensayista cuando intenta sustraerse de las identificaciones morales: la

oscilación. La caracteriza como una táctica “carnavalesca”, por su diferencia con la “vacilación”. La oscilación es un movimiento descentrado, una multiplicación incesante del compromiso, que impide que se fije una imagen de la subjetividad que va y viene. Por eso es mal recibida, cuando no desconocida, en los medios intelectuales, que reclaman posicionamientos estables e identificación inequívoca con alguna causa justa. A la vacilación, en cambio, se la acepta (Barthes menciona el caso de André Gide) porque “produce la imagen estable del que se mueve”, o de “lo movedizo” (2003, 271). En un intelectual se toleran las indecisiones en tanto sean razonables, es decir, en tanto no impugnen el valor trascendental de la causa-política, ideológica, moral- como fundamento de las prácticas retóricas. Frente al intelectual que oscila, que pasa sin vacilaciones de una posición a otra, la cultura no sabe a qué atenerse, no sabe si tomarlo en serio, tiende a rechazarlo, porque el movimiento de vaivén neutraliza el poder de agarre que ejercen las causas. (Notarán que estoy dando por sentada la asimilación del crítico con el intelectual. Lo hago porque los dos serían, en principio, “escribientes”, hombres transitivos que en el lenguaje solo buscan un medio para la transmisión de ideas y valores. Cuando la búsqueda problematiza la condición mediadora del lenguaje, al experimentar sus limitaciones e insuficiencias, y se vuelve sensible a la extraña materialidad de las palabras, el crítico deviene ensayista).

Un caso de vacilación, de movimiento de duda que conserva la identidad y preserva la imagen, es el de la “Deliberación” barthesiana sobre la conveniencia o no de llevar un diario que pudiera valer como una obra literaria. La contraposición de puntos de vista, si bien se resuelve a favor de la negativa (no debería llevarlo, si lo que quiere es trascender el egotismo), produce un efecto de inmovilidad muy fuerte, aunque se trate de la fijeza de un vínculo ambivalente. Barthes se siente atraído por el egotismo, pero como esa atracción lo inquieta (en ocasiones habla de los “peligros” que entraña), también se siente incomodado. Habría que apreciar de cerca los dobleces de esta ambivalencia, en la que coexisten preocupaciones estéticas y reparos morales, para mostrar cómo la forma dilemática de la “Deliberación” sirvió, más a la puesta en escena de una subjetividad cavilosa, a la dramatización de la duda, que a una efectiva toma de decisión. (Después de haberle puesto el punto final a “Deliberación”, Barthes continuó llevando diarios personales que eventualmente podrían incorporarse a un proyecto literario. Me refiero al que se publicó póstumamente dentro del

libro *Incidentes*, titulado “Noches de París”. Este diario, que registra fundamentalmente vivencias eróticas y sentimentales de una sensibilidad gay, reaparece en uno de los folios de *Vita Nova*, como parte de la novela por venir, bajo el título “Noches vanas”).

La oscilación, el vaivén descentrado entre afirmaciones contrapuestas, es una figura tardía en la obra de Barthes. Aparece conceptualizada recién en 1978, después de la muerte de la madre, en pleno proceso de duelo. Como las otras figuras éticas, tiene un alcance táctico: sería un recurso “desesperado” para alcanzar una relación justa o auténtica consigo mismo, con los otros y con la muerte. El correlato afectivo de la oscilación es lo que Pasolini llamaba “una vitalidad desesperada” (Barthes cita varias veces esta fórmula, que es el título de un poema, en *Lo neutro*). La vitalidad desesperada es una posibilidad de vida extrema que nace de la atención a la inminencia de la muerte. Es la vitalidad propia del *sobreviviente*, a quien la conciencia de que el próximo turno podría ser el suyo confiere más fuerza que desgano. Sin pasar por los vaivenes del duelo, Barthes tal vez no hubiera imaginado las virtudes éticas de la oscilación.

La figura de la oscilación, en tanto figuración estética de lo indecible, se corresponde con lo que los románticos de Jena conceptualizaron como *ironía*, para nombrar el proceso de interrupción y suspensión del sentido que desorienta y neutraliza la voluntad de desciframiento. Lo mismo que la oscilación, la ironía romántica no solicita que se la descifre, reclama un lector dispuesto a jugar con lo incomprensible, a palpar el fondo de indeterminación, el “caos” originario, sobre el que se establecen nuestras creencias. Los juegos literarios con lo indecible recuerdan la “bufonería trascendental” de la que hablaba Friedrich Schlegel (2009, p. 25), en la que lo cómico y lo serio coexisten sin resolución ni equilibrio, afectándose recíprocamente.

Referencias

Barthes, R. (1978). *Roland Barthes por Roland Barthes*. Buenos Aires: Kairós.

(1982). *El placer del texto y Lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI.



(1983a). "Chateaubriand: Vida de Rancé". En *El grado cero de la escritura seguido de Nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

(1983b). "Fragmentos de un discurso amoroso". En *El grano de la voz. Entrevistas 1962-1980*. Buenos Aires: Siglo XXI.

(1987). Aprender y enseñar. *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.

(2003). La oscilación. En *Variaciones sobre la literatura*. Buenos Aires: Paidós.

(2004). *Lo neutro. Notas de cursos y seminarios en el Collège de France, 1977-1978*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Derrida, J. (1984). Descartes: Lengua e institución filosófica. En *La filosofía como institución*. Barcelona: Granica.

Schlegel, F. (2009). Fragmentos críticos (1797). En *Fragmentos. Seguido de Sobre la incomprensibilidad*. Barcelona: Marbot.

Proust, M. (2011). *Contra Sainte-Beuve*. Buenos Aires: Losada.

**Lectura y teoría:
interrogantes en torno
a la investigación literaria**

Aires

Libro de mesa
iniciado el
día 12 de Sep-
tiembre de
1920

Y lo fue, como ya, nunca
realizaron más solo
de sus sueños.



El léxico de la teoría literaria. Alrededor de *khôra* y del tras-texto¹

Alain Trouvé*

*Nuestros rostros están rayados por el fuego,
pero al mismo tiempo, nuestras lenguas están surcadas por la memoria y el deseo.
Las palabras viven en las dos orillas. Y no cicatrizan.*

Carlos Fuentes, *Las dos orillas*

Quisiera abordar aquí el problema de la articulación entre lo general (la teoría) y lo particular (la literatura como relación estética).

Quisiera hablar de una teoría inspirada por intuiciones de autores, pero también de una teoría literaria guiada por un enfoque neo-kantiano, articulada en torno a dos ideas: 1) todo conocimiento debe ser consciente de sus límites (según nos enseña el criticismo); 2) la dimensión racional del lenguaje hace posible la comunicación entre los seres humanos. Sin embargo, hay razón y razón...

Tras algunas consideraciones generales, quisiera retomar la cuestión bajo un ángulo más particular mediante la confrontación de dos nociones: *khôra* y *arrière-texte*. Nociones en torno a las cuales se desarrollaron en los últimos diez años las investigaciones en las universidades de Córdoba y de Reims.

Se encuentran aquí dos campos culturales diferentes, el latinoamericano de la Argentina, hispanohablante, por un lado, y el de la Europa francófona, por otro. Pero la tarea se verá facilitada por vínculos lingüísticos e histórico-culturales. En especial, el dinamismo, en Argentina, de la teoría psicoanalítica.

¹ Traducción de Nicolás Garayalde.

* CRIMEL | Universidad de Reims / alain.trouve@univ-reims.fr

Léxico y teoría

Teoría lingüística

Toda lengua, para que la comunicación pueda establecerse, pasa por cierta forma de abstracción: “un lenguaje es ante todo una categorización” (Benveniste, 1966, p. 83).

En la práctica, el lenguaje se refiere al mundo, espacio concreto de la experiencia. La lingüística como ciencia del lenguaje se refiere al lenguaje: su abstracción, que abarca todas las lenguas, es una abstracción de segundo grado. Requiere soportes escritos, como demuestra el libro *La Razón gráfica* de Jack Goody (1979).

En el centro de la teoría de Saussure se encuentra el signo, una entidad con dos caras, significante y significado. El *Curso de lingüística general* formula al respecto una vacilación fundamental: “Proponemos conservar la palabra ‘signo’ para designar el conjunto, y reemplazar *concepto* e *imagen acústica* respectivamente por *significado* y *significante*” (1974, p. 99). Señalemos de paso que Saussure concibe el hecho lingüístico a partir de la práctica oral, de ahí la expresión *imágenes acústicas*.

Aunque designa una clase de objetos, el *significado* de una palabra se comprende por la asociación con otras palabras dentro de un enunciado. Como categoría, el significado pertenece al paradigma; como sentido modulable, pertenece al sintagma. La variabilidad de las combinaciones sintagmáticas resulta de un acto de lenguaje o habla. Saussure precisa en sus escritos póstumos: “Llamamos sintagma al habla efectiva” (2002, p. 61).

Se puede expresar esto mismo con Hjelmslev y su distinción entre denotación y connotación, o con los griegos que distinguieron progresivamente el lenguaje como *logos* (racionalidad) y como *mythos* (extensión narrativa de la palabra).

Teoría literaria

Literatura y *estética* son dos nociones modernas. Surgieron hace dos o tres siglos en culturas mixtas: escritas y orales. En lo que respecta a la esfera francófona, *Le Grand Robert* data la aparición de la palabra “literatura” en 1764, bajo el sentido de “obras escritas, en la medida en que llevan la marca de preocupaciones estéticas”.



La palabra *estética* aparece al mismo tiempo. Baumgarten, en su obra homónima *Aesthetica* (1758), acuña este término a partir del griego. La estética supone una interacción entre el intelecto y lo percibido (sensaciones y sentimientos). Para Kant, en su tercera Crítica, el *juicio reflexivo* se aplica a las cuestiones estéticas. Este juicio, que pone en relación diferentes objetos de pensamiento, se basa en un pensamiento sintagmático o en *una razón de relación*. Se diferencia de la razón pura, objeto de la primera Crítica, pues la razón pura establece, mediante el *juicio determinante*, clasificaciones según el paradigma: es una razón que determina o clasifica.

La estética implica una relación. Lo que se evalúa en la relación estética es la dimensión innovadora de la palabra (*parole*). Entiendo aquí “palabra” (*parole*) en el sentido que le dan el novelista Carlos Fuentes o el poeta Blas de Otero, cantado por Paco Ibáñez. Toda palabra implica una contra-palabra (Voloshinov, Lecerclé). ¿Cómo concebir la palabra de un escritor cuando en la mayoría de los casos este último ya no está físicamente presente? La huella de la palabra del autor es el estilo. La contra-palabra del lector es su interpretación en dos sentidos: 1) Comprensión del significado de un texto con las palabras del lector; 2) ejecución a la manera de un músico.

Teoría literaria y léxico

La literatura es menos abstracta que la lingüística porque integra los juegos de la palabra, lo que constituye una dificultad adicional. En este sentido, recordemos la utopía de la década de 1970: una ciencia de lo literario. Una ciencia que trascendería la oposición entre lo subjetivo y lo objetivo gracias a la combinación de tres disciplinas: la lingüística, la sociología (de orientación marxista) y el psicoanálisis.

El artículo de Barthes “*Théorie du Texte*” (1973) condensa esta utopía. Define el Texto (con mayúscula) como un proceso de creatividad lingüística según el modelo de la *significación*, tomado de Kristeva (1969). El Texto es una entidad trascendental: “la única práctica que fundamenta la teoría del texto es el texto mismo”. Al texto en su unicidad soñada se opone la pluralidad de los textos reales: el texto del escritor, del teórico o del lector.

Propongo, para percibir la invención verbal, el desdoblamiento del texto (texto del autor/texto de lectura) y el de la palabra (palabra y contra-palabra).

Literatura y otras formas lingüísticas

Otro problema: ¿es posible pasar de la literatura a otras disciplinas de la esfera cultural –la historia, la psicología, la lingüística, las artes visuales–, sin solución de continuidad, bajo el pretexto de que estos campos se comunican entre sí dentro de un conjunto vasto? Lotman parece titubear cuando aborda la “noción de frontera” dentro de ese conjunto que llama *semiosfera*: “Paradójicamente, el espacio interno de la semiosfera es a la vez desigual, asimétrico y unificado, homogéneo” (1999, p. 21).

Lo que nos interesa aquí es el carácter doble de la respuesta, con la contradicción interna entre “desigual” y “unificado”, “asimétrico” y “homogéneo”. Lotman se diferencia en este sentido de los estudios culturales que incluyen la literatura en un discurso superior capaz de abordar todo sin solución de continuidad.

Discurso de la teoría literaria

Cierto grado de abstracción es necesario: la teoría literaria, al igual que su objeto, la literatura (y más que este), sigue siendo una actividad socializada.

Prefiero el término *nociones* antes que el de *conceptos* para referirme a las categorías de la teoría literaria. Las nociones son más flexibles; son nudos de significado.

Las nociones de la teoría literaria participan tanto del mythos como del logos. Forman parte de una doble dualidad: como formas lingüísticas, pertenecen tanto al uso paradigmático del lenguaje como a su extensión sintagmática; como extensiones narrativas o poéticas, incluyen una fisura, un límite.

El corolario de esta propuesta es la invención de palabras nuevas para señalar la fisura, el límite.

Derrida, *Khôra* y la deconstrucción

El pensamiento de la deconstrucción tuvo un impacto mundial, especialmente en América. El desmontaje de la lógica de los discursos institucionales que lleva a cabo presenta, en mi opinión, dos caras. Negativamente, podría llevar a una defensa de lo irracional acompañada de un gusto por el estilo oscuro, y hay que admitir que la lectura de Derrida, incluso en el idioma original, es a menudo difícil. Positivamente, y es lo que nos interesa, la deconstrucción llama la atención sobre las fallas del discurso sostenido en nombre de la razón, incluso en la forma más sutil de la razón dialéctica. Entonces, es una exploración de las fronteras del lenguaje y de la problemática conversión entre los sistemas semióticos (texto/imagen, por ejemplo).

Sin duda, esta es una de las razones por las cuales el Centro de Investigación de la Universidad de Córdoba ha elegido situar su reflexión bajo el signo de *Khôra*, en referencia al libro publicado por Derrida bajo ese título en 1993. En 2018, Susana Gómez publicó un estudio titulado “*Khôra*: El espacio propiciatorio de una investigación no causalista en literatura”. Me parece percibir bajo la expresión “una investigación no causalista” una distancia tomada con respecto a una conceptualización demasiado rígida que prevalece en las ciencias duras sometidas al juicio determinante. Esta distancia no excluye toda forma de pensamiento coherente, siempre y cuando esté relacionada con la causalidad compleja.

Khôra es un término paradójico. El mantenimiento de la palabra griega en el título del libro publicado en francés anuncia de qué se tratará: *khôra* sería un signo sin significado determinado, a pesar de ciertas equivalencias mencionadas en otros lugares: “lugar”, “receptáculo”, “huella”, “nodriza”. *Khôra* sería “la contra-categoría de toda categoría” (Wersinger, 2018). Sin embargo, esta palabra antiparadigmática se convierte en un paradigma, al igual que la deconstrucción, anticonceptual, se convierte en un concepto. Como “lo neutro” en Barthes (1977-1978).

¿Las lenguas primitivas carecerían de categorías?

Freud se inspiró en un artículo de Karl Abel (1884) para escribir en 1910 su artículo “Sobre el sentido antitético de las palabras primitivas”. Benveniste refutó en 1966 el error de Abel y Freud, un error desde el punto de

vista de la historia de las lenguas. Sin embargo, validó la fecundidad de la teoría freudiana sobre el Inconsciente:

Freud iluminó aspectos decisivos sobre la actividad verbal, tal como se revela en sus fallas, en sus aspectos lúdicos, en su libre divagación cuando el poder de censura está suspendido. [...] Aquello que Freud buscó en vano en el lenguaje “histórico” podría haberlo buscado en cierta medida en el mito o la poesía. (1966, pp. 78-53).

En otras palabras, la teoría literaria utiliza, para describir su objeto (la literatura), palabras creadas por una *práctica mítico-poética del lenguaje*.

La no-categoría o la no-causalidad es una manera de subrayar el carácter demasiado mecánico de algunas formas de razonamiento: hay razón y razón...

Tras-texto, intertexto y palabra

Al igual que con el concepto de *khôra*, el renovado interés en el tras-texto (*arrière-texte*) surge de la insuficiencia de las nociones disponibles en la disciplina.

Desde el punto de vista de la historia literaria, la noción de tras-texto fue, a finales de la década de 1960, una intuición de autores como Elsa Triolet y Louis Aragon, que aparece en ensayos sobre la creación literaria como (*La Mise en mots, Je n'ai jamais appris à écrire* o *Les incipit*). Al mismo tiempo, Julia Kristeva desarrollaba en su ensayo *Séméiotikè* (1969) la noción de intertextualidad. Bajo este término, adaptaba la idea de dialogismo propuesta por Mijaíl Bajtín. La intertextualidad dominaría los estudios literarios durante cincuenta años; y el tras-texto quedó olvidado. A pesar de un eco provisional recogido en la sociocrítica (Duchet), fue necesario esperar hasta 2010 para que el tras-texto fuera reconsiderado colectivamente en la Universidad de Reims (y en otros lugares como Lisboa, Budapest y Luxemburgo) por un colectivo internacional de investigadores. ¿Por qué?

Dos caras de la intertextualidad

Positivamente, la intertextualidad, que describe el texto como un cruce de enunciados, rompe con la autoridad omnipotente del autor sobre su texto



(Barthes, “La muerte del Autor”). Abre así posibilidades de comprensión ampliada.

Negativamente, la hegemonía de la intertextualidad, especialmente a través de su desarrollo en obras como las de Genette (*Palimpsestes*, 1982), lleva a la autorreferencialidad de la literatura.

El tras-texto: un corolario de la intertextualidad

El análisis resumido aquí se detalla en el libro *L’Arrière-texte* (Gladieu, Pottier, Trouvé, 2013). La literatura, en su dimensión estética, remite tanto al texto como a *algo más*. ¿Cómo nombrar ese “algo más”? Podemos pensar en el fuera-de-texto de la sociocrítica: las imágenes, el cuerpo, las circunstancias... El fuera-de-texto se expresa en parte con palabras y en parte no (Trouvé, 2019). Al igual que *Khôra*, el tras-texto juega con la contradicción categorial. Indica una frontera, un horizonte en un sentido cercano al ensayo de Collot *La poésie moderne et la structure d’horizon* (1989).

La noción de tras-texto y su traducción

El término compuesto “tras-texto” señala, mediante el guion, una heterogeneidad parcial. El prefijo *arrière* (tras) en francés tiene una doble connotación, temporal y espacial o tópica.

Arrière, en el plano temporal, hace referencia a los mecanismos de reminiscencia presentes en la escritura. La reminiscencia asocia lo Consciente y lo Inconsciente. En el plano tópico y metafóricamente, *arrière* indica “lo que desborda el marco”. La imagen como “cosa vista”, no completamente convertible en palabras, es uno de los elementos importantes. Elsa Triolet escribe: “la imagen me viene como *arrière-texte*” (1969, pp. 109-110). Tres años antes, Michel Foucault escribe: “Por mucho que se diga lo que se ve, lo que se ve nunca encaja completamente en lo que se dice” (1966, p. 25). En el plano tópico, una vez más, *arrière* evoca metafóricamente la escena de escritura-lectura y los mecanismos inconscientes en juego. El *arrière-texte* es, para Aragon, lector de las novelas de su compañera, “el otro lado del espejo donde quiero pasar [...] ese mundo prohibido” (1969, p. 135). Esta escena se abre a los juegos del deseo y a su cuidadosa exploración analítica. Está destinada a duplicarse, lo que dará

lugar, en la teoría más reciente, a un *arrière-texte* autoral y a un *arrière-texte* lectoral.

En cuanto a la traducción de *arrière-texte*, Federico Alcalá Riff y Nicolás Garayalde proponen en sus traducciones recientes el término “tras-texto”. Thomas Pavel (2014) sugiere en inglés una doble posibilidad: *reartext* y *textual background*. La traducción al portugués realizada por Maria de Jesus Cabral, João Domingues y Maria Herminia Laurel opta por mantener la palabra *arrière-texte* en francés, siguiendo la práctica de Derrida en relación con *khôra*. La no traducción se compensa con la traducción del campo nocional. Ambas opciones son interesantes.

La Palabra como proyección del tras-texto

Lo que hemos dicho sobre la palabra (acto de lenguaje innovador que se duplica en un contra-discurso) se comprende mejor en referencia al tras-texto. Pues toda palabra es a la vez intertextual y tras-textual. Tras-textual: el acento singular de la palabra también proviene del cuerpo del hablante, de las circunstancias de su vida y de la parte intraducible de su lengua y su cultura. A la lección de los lingüistas, agregamos aquí la de los psicoanalistas, quienes han señalado, frente al texto que se lee, la necesidad de pensar un contra-texto (Anne Clancier, 1976).

Hacia una articulación de las razones en el discurso de la teoría literaria

El léxico de la teoría conserva una dimensión paradigmática que permite a los lectores y críticos explicar los mecanismos en juego en el acto estético, con un mínimo de coherencia pero sin ocultar las fallas relacionadas con la doble implicación subjetiva que tiene lugar en él.

Para acercarse a lo inaccesible, la teoría literaria se inspira parcialmente en su objeto. Sus nociones pertenecen a la vez al *logos* y al *mythos*. Combinan una razón paradigmática que clasifica y una razón sintagmática más flexible que conecta.

Pero de este lado, que también es el lado del *mythos*, el proceso del sentido se complica. Esta complicación solo es posible si las categorías inspiradas en la poeticidad son pocas. Las nociones juegan con la narratividad (por ejemplo, el Complejo de Edipo) y con la figuración poética.

Entre las figuras, mencionemos la metáfora, basada en la coincidencia analógica parcial entre los elementos relacionados (Ricoeur, 1975), el oxímoron y la elipsis que señala el lugar donde el lenguaje verbal encuentra su límite. En la literatura, eso también se llama el silencio.

Referencias

- Abel, K. (1884). *Über den Gegensinn der Urworte*. Leipzig: Friedrich.
- Aragon, L. (1969). *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipit*. Genève: Skira.
- Bajtín, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- Barthes, R. (2002a). La mort de l'auteur. En *Oeuvres complètes*, III. Paris: Le Seuil.
- (2002b). Texte (Théorie du). En *Oeuvres complètes*, IV. Paris: Le Seuil.
- (2002c). *Le Neutre. Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris: Le Seuil.
- Baumgarten, A. (1988). *Aesthetica*. Paris: L'Herne.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Clancier, A. (1982). Texte Contre-texte, *Littérature*, n° 48. Paris: Larousse.
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/litt_0047-4800_1982_num_48_4
- Collot, M. (1989). *La poésie moderne et la structure d'horizon*. Paris: PUF.
- Derrida, J. (1993). *Khôra*. Paris: Galilée.
- Duchet, C. (1979). Introduction : positions et perspectives », En D. Duchet (dir.) *Sociocritique*. Paris: Nathan.

Foucault, M. (1995). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.

Genette, G. (1982). *Palimpsestes, la littérature au second degré*. Paris, Le Seuil.

Gladieu, M. M.; Pottier, J. M.; Trouvé, A. (2013). *L'Arrière-texte Pour repenser le littéraire*. Bruxelles: Peter Lang..

Gómez, S. (2018). A propósito de Khôra : desafíos de la investigación no causarelista en literatura. *Investigar eficiencias humanas hoy : problemas y tendencias*. Córdoba: UCC.

Goody, J. (1979). *La Raison graphique*. Paris: Minuit.

Hjelmslev, L. (1968). *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris: Minuit.

Kant, E. (1967). *Critique de la raison pure*. Paris: PUF.

(1995). *Critique de la faculté de juger*. Paris: Aubier.

Kristeva, J. (1969). *Sémeiotikè. Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Le Seuil.

Lecercle, J. J. (1990). *The Violence of Language*. Londres, Routledge.

Lotman, Y. (1999). *La Sémiosphère*. PULIM.

Pavel, T. (2014). Recension de L'Arrière-texte. *French Studies* 68 (3) : p. 427-428 <http://fs.oxfordjournals.org/content/68/3/427.1.full.pdf?keytype=ref&ijkey=13RxvV4adF1j4jW>

Saussure, F. (1974). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.

(2002). *Écrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard.

Triolet, E. (1969). *La Mise en mots*. Genève: Skira.

Trouvé, A. (2018). *Nouvelles déclinaisons de l'arrière-texte*. Reims: Epure.



(2019). Contexte, hors-texte, arrière-texte : à propos de l'ambivalence des notions en théorie littéraire. *Littérature*, n° 194, pp. 18-28.

Voloshinov, V. (2010). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges: Lambert-Lucas.

Wersinger-Taylor, A. (2018). Khôra et Anakhôrèse dans le *Timée* de Platon : la mise à nu derridéenne de l'appareil référentiel, <https://hal.univ-reims.fr/hal-02543991>



“Un feliz entendimiento en el disenso”: Paul de Man, lector de Hans Robert Jauss

Malena Pastoriza*

Introducción: la lectura y el método

El problema de la lectura, entendida como la relación entre una obra y la experiencia de sus lectores, resultó central en las reflexiones que marcaron el surgimiento de la estética de la recepción. Desde finales de los años sesenta, Hans Robert Jauss y el grupo de Constanza se propusieron construir un marco metodológico que diera cuenta de la historicidad de la literatura: en tanto que un mismo texto puede recibir interpretaciones diversas y hasta divergentes en diferentes contextos, era preciso reconocer el rol protagónico de los lectores en la constitución de las obras literarias. Desde su perspectiva, una obra se considera legible o ilegible dependiendo de la distancia que establece respecto al horizonte de expectativas de cierta época.

Desde la academia norteamericana, Paul de Man ha polemizado con Jauss respecto de las certidumbres metodológicas que sustentan este modelo. En la introducción que escribió a *Toward an Aesthetic of Reception*, el teórico de Yale cuestiona el modelo de comprensión literaria integral formulado por Jauss por depender de la estabilidad de la articulación entre una lectura histórica y una lectura poética. En contraposición, la perspectiva demaniana considera que en el discurso literario se manifiesta una tensión entre las funciones constativa y performativa del lenguaje. Se trata de una tensión irresoluble que se debe menos a una carencia del método que a la condición irreductiblemente discontinua de la literatura respecto de los valores y los discursos de la cultura.

En este trabajo nos proponemos reponer el breve pero sugestivo diálogo escrito entre Jauss y De Man –calificado por Jauss en su última carta como “un feliz entendimiento en el disenso”–, que abarcó diferentes niveles de discusión acerca del problema de la lectura literaria, involucrando

* CONICET | Universidad Nacional de Río Negro / malena_pastoriza@yahoo.com.ar

argumentos de orden metodológico, filosófico, epistemológico, también crítico. Como veremos, *Les fleurs du mal* ocupó un lugar preponderante en el intercambio, dado que ambos catedráticos condensaron en sus interpretaciones divergentes del poema "Spleen II" sus diferencias, principalmente en torno a la sublimación estética y la función alegórica en la poesía de Baudelaire.

Lectura e historia

En 1982, la Universidad de Minnesota publica una compilación de cinco trabajos escritos por Hans Robert Jauss entre 1967 y 1979, con la que de algún modo culmina su ingreso a la academia norteamericana. Paul de Man escribe la introducción al volumen, a la que titula "Reading and History"¹, reforzando así el interés que tendrá para él el modo en que la teoría de Jauss involucra la reflexión histórica en el proceso de la lectura literaria.

Esta introducción comienza enfatizando que el mayor aporte de la propuesta de Jauss a los estudios históricos de la literatura radica en haber formulado una metodología que atienda a que la conciencia histórica de una época determinada "no está disponible en forma objetiva o siquiera identificable, ni para sus autores ni para sus contemporáneos o posteriores receptores" (De Man, 1990, p. 93). Es decir, Jauss comprende el proceso de la historia literaria como una dialéctica entre saber y no saber en la que las nuevas obras vienen a intervenir, y conceptualiza esta dinámica recuperando la sentencia de Gadamer "Comprender significa entender algo como respuesta" (Jauss, 1982, p. 142)²: los textos literarios son interpretados como respuestas a preguntas a su tiempo, generalmente no explícitas.

Ahora bien, la lectura crítica de la propuesta de Jauss desplegada por De Man comienza señalando que su modelo de comprensión literaria articula dos dimensiones radicalmente heterogéneas, una poética y una hermenéutica, cuando sostiene que "la lectura histórica como recepción

1 El prólogo de Paul de Man se ha incluido en *The Resistance to Theory* (1986). Versión española, de donde lo citamos: "La lectura y la historia". En *La resistencia a la teoría* (1990) (ver Bibliografía).

2 En adelante, las citas de Jauss corresponden a traducciones propias, manteniendo los números de página de las ediciones originales (ver Bibliografía).

media entre la estructura formal y el cambio social” (1990, p. 96). De Man afirma que esta articulación entre acercamientos lingüísticos y consideraciones de orden histórico no se encuentra exenta de problemas. Pues mientras que la poética es una disciplina metalingüística con pretensiones de cientificidad, que “pertenecer al análisis formal de las entidades lingüísticas en cuanto tales, independientemente de la significación”; por el contrario, la hermenéutica es “un proceso dirigido hacia la determinación del significado” que “postula una función trascendental de comprensión” (1990, p. 89). Si bien uno de los grandes aportes del enfoque de Jauss consiste en la resolución de esta heterogeneidad, De Man cuestiona los dos medios por los que se garantiza esta síntesis:

1. Por un lado, le objeta a Jauss que la categoría de “horizonte de expectativa” esté basada en el modelo husserliano de fenomenología de la percepción. El problema, señala De Man, surge al traducir una categoría fenomenológica (“horizonte”), formulada originalmente para dar cuenta del acto perceptivo, a la esfera de las artes del lenguaje, lo que implica ignorar la singularidad de los factores lingüísticos en el proceso de lectura y comprensión. De Man recurre a “La tarea del traductor” de Walter Benjamin para advertir que los obstáculos que dispone el lenguaje para la comprensión interrumpen la posibilidad de trazar la analogía entre hermenéutica de la experiencia y hermenéutica de la lectura sobre la que se basa la reformulación de Jauss de la noción de “horizonte” husserliana. En ese ensayo, Benjamin denuncia un conflicto insuperable, en varios niveles de comprensión, entre lo que el lenguaje significa y el modo en que se produce significado, una tensión que no encuentra su equivalente en el acto perceptivo. Ante esta incompatibilidad, De Man postula que el modelo de Jauss, como todos los sistemas hermenéuticos, se sostiene en una concepción mimética del arte, pues “si la comprensión literaria supone un horizonte de expectativa, se asemeja a una percepción sensorial y será correcto en la precisa medida en que ‘imite’ tal percepción” (1990, p. 107). Así, afirma que

el horizonte de la metodología de Jauss, como el de todas las metodologías, tiene limitaciones que no son accesibles a sus propias herramientas analíticas. La limitación, en este caso, tiene que ver con factores lingüísticos que amenazan con interferir con el poder sintetizador del modelo histórico. Y significa también que estos mismos factores ejercitarán entonces

un poder más o menos oculto sobre el propio discurso de Jauss, especialmente sobre los detalles de sus interpretaciones textuales. (1990, p. 100).

No obstante, De Man reconoce que Jauss no evita el análisis lingüístico de las obras, sino que, por el contrario, encuentra en el círculo lingüístico de Praga, especialmente en la idea de "concretización histórica" de Félix V. Vodicka, desarrollos consonantes con su apuesta metodológica, sellando en una "alianza teórica" duradera la síntesis entre hermenéutica y semiótica. Sin embargo, en el esquema de Jauss, así como en los lingüistas Vodicka y Mukarovsky, "la condensación de la historia literaria y del análisis estructural ocurre por medio de la categoría de lo estético y depende para su posibilidad de la estabilidad de esta categoría" (1990, p. 102).

2. Aquí sitúa De Man su segundo cuestionamiento a la metodología jaussiana. La coherencia de su modelo depende de la estabilidad y el poder sintetizador de la categoría de estética, que De Man encuentra ya problematizada no solo en la obra de Benjamin, sino incluso en los postulados de Hegel y Kant. La estética es "una noción seductora" (1990, p. 102) por medio de la cual Jauss vincula el principio de placer con "las propiedades del lenguaje, más objetivas, reveladas por el análisis lingüístico" (1990, p. 103). Dentro del pensamiento demaniano, este uso de la categoría de estética, que "ha traspasado su alcance epistemológico legítimo" (1990, p. 103), es resultado de una lectura errónea o sesgada del problema de lo estético en Hegel y sus continuadores. El recurso al juicio estético, afirma De Man, lejos de aportar claridad y control, es un síntoma del desorden que pretende resolver.

En este sentido, la introducción demuestra cómo estas dos decisiones metodológicas limitan la lectura hermenéutica y se manifiestan en una falta de interés analítico por el juego semántico del significante, lo que es leído por De Man como una resistencia a los efectos desestabilizadores de la retórica: "En la práctica de su propia interpretación textual Jauss presta poca atención al juego semántico del significante y cuando, en raras ocasiones, lo hace, el efecto es rápidamente reestetizado antes de que pueda ocurrir algo desagradable" (1990, p. 104).

La alegoría, entre la materialidad y la sublimación estética

Para ejemplificar esta resistencia, en la introducción De Man se detiene en el análisis que propone Jauss del “Spleen II” de Baudelaire en el ensayo publicado como capítulo cinco de *Toward an Aesthetic of Reception*. Se trata del conocido poema baudelaireano que comienza con el verso “J’ai plus de souvenirs que si j’avais mille ans” (“Yo tengo más recuerdos que si hubiera vivido mil años”).

De Man retoma y cuestiona dos momentos puntuales del extenso análisis que hace Jauss de este poema, sobre los que basa su principal crítica a su modelo: al subordinar la dimensión retórica a la interpretación hermenéutica –coartando los alcances de su deriva infinita–, el método de lectura hermenéutico no logra reunir satisfactoriamente, como prometía, poética e historia. En primer lugar, De Man vuelve sobre la rima de los versos 13 y 14; específicamente, De Man sostiene que la “falsa rima” *Boucher/débouché* debe considerarse en su condición de figura, pues se trata de una paronomasia (1990, p. 106). Dice Jauss sobre estos versos: “La representación aún armoniosa del último perfume que se escapa del frasco destapado se vuelca en la connotación disonante del pintor rococó Boucher «decapitado»” (citado por De Man, 1990, p. 104). Ante esta sugerente interpretación, De Man se pregunta: “¿No debe uno también notar que esta sangrienta escena lo resulta aún más por la presencia de un nombre propio (*Boucher*) que como nombre común significa carnicero, haciendo así del «pâle Boucher» el agente de su propia ejecución?” (1990, pp. 104-105). Lo que llama la atención es que Jauss haya detenido la cadena asociativa que, sin embargo, él mismo se permitió abrir a partir de este juego de palabras: al asignar el adjetivo *débouché* –que significa “destapado”, “descorchado”, pero también, por desplazamiento metonímico, “decapitado”– al pintor François Boucher, es llamativo que no haya dado lugar al significado de *boucher* como sustantivo común, “carnicero”. Así, De Man demuestra que en este caso Jauss “no describe una estructura estética sino poética, una estructura que tiene que ver con lo que Benjamin identificó como no convergencia del «significado» con «los dispositivos que producen significado»” (1990, p.106), por lo que sitúa una imposibilidad de leer, una resistencia a la lectura del método hermenéutico: “En este ejemplo particular, Jauss ha llegado a la dimensión retórica del lenguaje; es significativo que se haya echado atrás a la vista de su propio descubrimiento” (1990, p.106). Es decir, Jauss

se detiene y retrocede ante la amenaza de que la lectura figural –la rima como paronomasia– desbarate su interpretación hermenéutica.

La pulsión por despejar la tensión entre lectura literal y figural guía también la interpretación que propone Jauss de la aparición de la “vieja esfinge” en los últimos versos como la figura de la voz poética –y su canto, en retrospectiva, como productor del poema: en los últimos versos, se revelaría que el “yo” que en el primer verso expresa tener “más recuerdos que si hubiera vivido mil años” es la esfinge–. Con su canto, sostiene Jauss, la esfinge logra superar el horror y la ansiedad contenidos en el *spleen* y desplegados a lo largo del poema en el terror a la muerte críptica. En palabras de De Man y reuniendo los dos momentos del poema retomados, “El pintor decapitado yace, como un cadáver, en la cripta del recuerdo y es reemplazado por la esfinge que, como tiene cabeza y rostro, puede ser objeto de apóstrofe en el habla poética de la figuración retórica” (1990, pp. 110-111). Sin embargo, De Man refuta esta interpretación argumentando que, en su condición de alegoría, la canción de la esfinge “no es la sublimación sino el olvido, por inscripción, del terror, desmembramiento del todo estético en el juego imprevisible de la letra literaria” (1990, p. 111). En suma, De Man sostiene que lo que se le resiste a Jauss es la lectura alegórica. Retomando nuevamente a Benjamin, afirma que el materialismo de la alegoría le resulta ilegible a Jauss porque su dependencia de la literalidad de la letra se sustrae de cualquier intento de síntesis simbólica o estética. Por lo tanto, la alegoría nombra “el momento en que los valores estéticos y poéticos se separan” (1990, p. 108). Así es que De Man concluye que “Si el retorno a la estética [propuesto por la estética de la recepción] es un alejamiento del lenguaje de la alegoría y la retórica, es entonces también un alejamiento de la literatura, una ruptura del vínculo entre la poética y la historia” (1990, p. 108).

Ahora bien, ¿cómo puede De Man acusar a Jauss de rehuir de la lectura alegórica del poema baudeleriano, cuando el propio Jauss propone interpretar la figura de la esfinge del “Spleen II” como una “alegoría del olvido” (1982, p. 169)? La denuncia demaniana busca poner en evidencia que la interpretación de Jauss subsume el poder de la alegoría a la sublimación estética y que, por lo tanto, su noción de alegoría permanece bajo el paradigma de la representación: “La alegoría, o alegoresis, que Jauss opone a la mimesis, permanece firmemente enraizada en el fenomenalismo clásico de una estética de la representación” (De Man, 1990, p. 107).



Para esclarecer esta controversia, es preciso volver brevemente sobre el análisis de Jauss del poema. Titulado “The Poetic Text within the Change of Horizons of Reading: The Example of Baudelaire’s «Spleen II»”, el ensayo de Jauss sigue la división en tres momentos del proceso hermenéutico ya postulada por Hans-Georg Gadamer en *Verdad y método* (comprender [*intelligere*], interpretar [*interpretare*] y aplicar [*applicare*]), para así diferenciar analíticamente tres horizontes superpuestos en las lecturas del poema:

1. En una primera lectura, que se corresponde con el “horizonte progresivo de la percepción estética”, Jauss rastrea y describe paso a paso los elementos formales del poema, y anota sus efectos de lectura inmediatos: las variaciones en el ritmo, la resonancia, la rima, las diversas y consecutivas metamorfosis del sujeto lírico, así como el uso de recursos (comparaciones, enumeraciones, paralelismos).
2. En una segunda lectura, Jauss reconstruye el “horizonte retrospectivo de la concepción interpretativa”. En esta instancia se busca restituir el principio de unidad del poema, re-encausando en una interpretación global las conjeturas que se formularon en la primera lectura.
3. Por último, en una tercera lectura, repara en el horizonte cambiante de la historia de la recepción de la obra y reconstruye las sucesivas lecturas que se han hecho del poema.³

En este esquema, mientras que las consideraciones en torno de la rima *Boucher/débouché* se desarrollan en la primera lectura, la interpretación alegórica puesta en cuestión por De Man aparece en el segundo nivel de lectura, durante la comprensión retrospectiva del poema. La controversia se condensa en torno a los últimos versos del poema, en los que hace su irrupción la esfinge:

3 La hipótesis histórica sostenida por Jauss en esta tercera lectura es que “Baudelaire recurrió al método alegórico para deshacer la expectativa romántica de una armonía entre naturaleza y psiquis, y poner en juego los poderes del inconsciente contra el sujeto dueño de sí [*self-mastering*]” (1982, p. 175).

Un vieux sphinx ignoré du monde insoucieux,
Oublié sur la carte, et dont l'humeur farouche
Ne chante qu'aux rayons du soleil qui se couche.
(Una vieja esfinge ignorada por este mundo apático,
perdida en el mapa, y cuyo humor feroz
sólo canta bajo los rayos de un sol que declina).⁴

Jauss se detiene en el hecho de que, a lo largo del poema, el "yo" lírico desencadena la disolución de su identidad en personificaciones que imposibilitan su restitución. En este sentido, la vieja esfinge evocada en estos versos finales, guardiania mítica de una verdad oculta, es interpretada como una "alegoría del olvido", pues es "recuerdo para nadie" (1982, p. 169). Sin embargo, en el verso final, durante el que la esfinge rompe el silencio petrificado, Jauss identifica una superación de la ansiedad que dominaba el poema y una expiación de la pérdida del "yo": el último verso revela que es la esfinge quien manifestaba, en el comienzo, tener "más recuerdos que si hubiera vivido mil años", por lo que su canto final recrea la génesis misma del poema. De este modo, concluye Jauss, "el final del poema conduce al lector nuevamente a su comienzo" (1982, p. 169) y la "comprensión interpretativa" finaliza con la comprobación de que "en una forma satisfactoriamente elaborada, la representación literaria del terror y la ansiedad está siempre ya superada gracias a la sublimación estética" (1982, p. 167). Es este apego a la experiencia estética entendida como sublimación la que De Man cuestiona. En su introducción, refuta esta interpretación argumentando que la esfinge es una alegoría y por lo tanto su canción "no es la sublimación sino el olvido, por inscripción, del terror, desmembramiento del todo estético en el juego imprevisible de la letra literaria" (1990, p. 111). Es decir, De Man subraya el carácter de signo de la esfinge: en la medida en que se encuentra inscrita, "perdida en el mapa", la esfinge, "es el sujeto gramatical separado de su consciencia, el análisis poético separado de su función hermenéutica, el dismantelamiento del mundo estético y pictórico [...] por el advenimiento de la poesía como alegoría" (1990, p. 111).

Este giro en la lectura del poema –la esfinge no es un símbolo sino un signo– se aclara si se tiene en cuenta una de las hipótesis desarrolladas por

4 Citamos los versos de la edición bilingüe de Editorial Colihue, traducción de Américo Cristóbal (ver Bibliografía).

De Man en su ensayo “Signo y símbolo en la *Estética* de Hegel” a propósito de la dualidad hegeliana entre *Gedächtnis* como memoria pensante y como *tekhne*:

La Memoria, para Hegel, es aprender de memoria nombres o palabras consideradas como nombres, y ello no puede ser separado, en consecuencia, de la notación, de la inscripción, o del poner por escrito esos nombres. Para recordar, uno se ve forzado a poner por escrito lo que probablemente va a olvidar. La idea, en otras palabras, hace su aparición sensible, en Hegel, como inscripción material de nombres (2000, p. 145).

En suma, es necesario no perder de vista que la disputa aparentemente anecdótica por la interpretación del final del poema de Baudelaire es la punta del *iceberg* de un desmantelamiento de los fundamentos epistemológicos del modelo de lectura literaria de la estética de la recepción. El ensayo demaniano insinúa así la necesidad de volver a formular preguntas fundamentales –qué es leer, en qué consiste la experiencia estética y cuál es su rol en el acto de lectura– y revisar el modo en que han respondido a ellas las filosofías de Hegel y Kant, principalmente.

Conclusión: “un feliz entendimiento en el disenso”

La resistencia de Jauss a considerar la crítica a su método que Paul de Man despliega en “Reading and History” queda evidenciada en su “Response to Paul de Man”, publicada en el volumen colectivo *Reading De Man Reading* de 1989. En esta carta, escrita entre febrero y marzo de 1983, Jauss le ofrece al colega un “agradecimiento tardío” (“belated thank-you”) por la incisiva lectura que significó su introducción a *Toward an Aesthetic of Reception*. Es la oportunidad, además, de esbozar respuestas concretas a las críticas que De Man desplegó en aquella ocasión. Desde el comienzo de la carta, la estrategia adoptada por Jauss consiste en minimizar las diferencias entre las escuelas de Yale y Constanza, con la intención de que emerjan las consonancias entre las búsquedas teóricas de ambos grupos; especialmente, Jauss destaca la atención que ambos han prestado a “la comprensión de la ambigüedad epistemológica de la conciencia histórica y la consiguiente ‘voluntad de abandonar la ilusión de comprensión inmediata’.” (1989, p. 204). En lo que respecta a sus discrepancias en torno al poema baudelai-

reano, Jauss expresa que, por caminos diferentes, sus lecturas han llegado a la misma conclusión: la "alegoría del olvido" que él atribuye a la esfinge, no diferiría significativamente de la afirmación demaniana de que "la esfinge no es un emblema del recuerdo sino, como el signo de Hegel, un emblema del olvido" (De Man, 1990, p. 111). En este contexto es que califica el intercambio con De Man como "un feliz entendimiento en el disenso". Se trata de un esfuerzo conciliatorio que resulta, cuanto menos, desmesurado si se considera la distancia que separa el estatuto, los alcances y los motivos que cada uno de los grupos otorgan a la ambigüedad epistemológica dentro de sus perspectivas.⁵

No obstante, Jauss no deja de responder a las críticas de De Man a su método. Dos afirmaciones de "Reading and History" le resultan particularmente irritantes. Por un lado, que De Man califique de clásica su concepción de alegoría; por otro, que le atribuya a su hermenéutica literaria un carácter mimético. Por el modo en que elige contra-argumentar ambas afirmaciones, insistiendo en las explicaciones ya esgrimidas en su ensayo de 1979, Jauss demuestra no percibir que en realidad se trata de dos aristas de una misma crítica dirigida hacia la confianza que deposita en la posibilidad de articular de manera aporética una lectura histórica con una poética. Jauss no solo no renuncia a defender esta articulación ilusoria, sino que insiste en considerarla como la verdadera prueba del valor poético de una obra. Así se explicita en las últimas palabras de la carta:

Permítame, pues, responder a su última pregunta para mí con una última pregunta para usted, que también se adentra en un terreno incierto: ¿qué se conseguiría si el poema de Baudelaire resistiera a toda sublimación estética? ¿Seguiría siendo un poema? [...] ¿Se puede permitir que la esfin-

5 De hecho, recordemos que De Man critica la interpretación de Jauss del poema por subordinar la alegoría a la promesa de sublimación estética. Al volver sobre este punto específico de la crítica demaniana, en la "Response", Jauss ironiza acerca de la "implacable guerra" declarada por De Man "a toda forma de sublimación estética" (1989, p. 207), y remarca que se trata de un punto insuperable en la disputa entre hermenéutica y desconstrucción. Dice Jauss: "el punto en cuestión es si el poema de Baudelaire, aun cuando objetiva el *Weltangst* hasta sus máximos horrores, puede provocar su propia catarsis a través de la sublimación estética. Yo veo en el efecto catártico de la poesía su poder; usted, en cambio, su debilidad" (1989, pp. 207-208).

ge deconstructivista cante si niega a la esfinge hermenéutica el derecho a cantar? (1989, p. 208)

Estas preguntas abiertas dan por concluida la discusión entre Jauss y De Man, una de las controversias teóricas más relevantes entre la estética de la recepción y la deconstrucción, dos de las corrientes más influyentes dentro de los estudios literarios en el siglo XX, y cuyos postulados encuentran todavía hoy continuidades, reformulaciones e impugnaciones en muchas de las perspectivas críticas actuales sobre el problema de la lectura literaria.

Referencias

- Baudelaire, C. (2015). Spleen II. En *Las flores del mal* (pp. 185-187). Buenos Aires: Editorial Colihue. Edición bilingüe. Traducción de A. Cristófalo.
- Benjamin, W. (1996). La tarea del traductor. En D. López García (Ed.) *Teorías de la traducción: antología de textos* (pp.335-347). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Traducción de: H. C. Hagedorn.
- De Man, P. (1989). «La tarea del traductor», de Walter Benjamin. *Acta poética*, 9-10, 257-294. Traducción de J. J. Utrilla.
- (1990). *La resistencia a la teoría*. Madrid: Visor. Traducción de E. Elorriaga y O. Francés.
- (1992). Allegory and Irony in Baudelaire. En E. S. Burt, K. Newmark y A. Warminski. (Eds). *Romanticism and Contemporary Criticism. The Gauss Seminar and Other Papers* (pp. 101-119). Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- (2000): Signo y símbolo en la *Estética* de Hegel. En *La ideología estética* (pp. 131-150). Barcelona: Ediciones Altaya. Traducción de M. Asensi y M. Richart.

(2007). *La retórica del romanticismo*. Madrid: Akal. Traducción de J. Jiménez Heffernan.

Jauss, H. R. (1995). El recurso de Baudelaire a la alegoría. En *Las transformaciones de lo moderno. Estudios sobre las etapas de la modernidad estética* (pp. 143-159). Madrid: Visor. Traducción de R. Sánchez Ortiz de Urbina.

(1989). Response to Paul de Man. En *Reading De Man Reading* (pp. 202-208). Minneapolis: University of Minnesota Press.

(1982). The Poetic Text within the Change of Horizons of Reading: The Example of Baudelaire's «Spleen II. En *Toward an Aesthetic of Reception* (pp. 139-185). Minneapolis: Minnesota University Press.

(2013). *La historia de la literatura como provocación*. Madrid: Editorial Gredos. Traducción de J. Godo Costa y J. L. Gil Aristu.



La lectura literaria de lo fantástico de un continente a otro: las reglas en juego

Audrey Louyer*

Nos planteamos en este trabajo la pregunta por el “efecto” de lo fantástico en el lector según las herencias de unos escritores y teóricos de lo fantástico entre Francia y América Latina. En efecto, la noción de “escritura fantástica” es polisémica, como lo ilustra el mosaico de aproximaciones definitivas formado por Caillois (1965), Castex (1951), Todorov (1970), Bessière (1974), Jackson (1981), Bozzetto (2001), Barrenechea (1972), Campra (1985) o Roas (2011): usan una misma palabra para referirse a un tipo de expresión literaria e intentan determinar sus rasgos más representativos. Estos modelos teóricos se superponen, se enfrentan y se articulan de forma a veces contradictoria: unos se basan en el efecto textual y en la sintaxis, cuando otros insisten en los motivos usados y las temáticas evocadas en las tramas narrativas, o en el recurso esencial del miedo con todos los grados de expresión de este sentimiento; también, la duda o indeterminación como rasgo imprescindible desde la visión de Todorov se enfrenta más tarde con la ausencia de preocupación frente al elemento imposible. Además, los límites borrosos, las confusiones frecuentes con otras escrituras más o menos cercanas como el realismo mágico, lo real maravilloso, o la ciencia ficción se multiplican cuando cambiamos de país y de época. El propio carácter epifánico del efecto de lo imposible, en su esencia, lleva a una dificultad para proponer una definición satisfactoria de “lo fantástico”. En las propuestas teóricas más recientes, varios críticos hasta optan por expresiones tan abarcadoras como “lo inusual” (Alemany Bay, 2019), o “la literatura del caos” (Honores, 2012), expresiones que se sustituyen a la aparente reducción que supone la palabra “fantástico”.

De ahí la impresión de una categoría literaria que supone unas reglas del juego, un horizonte de espera para el lector, y una serie de códigos. Ahora bien, esta visión nos parece limitativa, y quizás en parte errónea, si se olvida que lo fantástico parece mantener relaciones con lo universal.

* CIRLEP | Universidad de Reims / audrey.louyer@univ-reims.fr

Por eso, postulamos que hay que volver a considerar las reglas del juego al hablar de la *lectura literaria* de un texto fantástico: si es verdad que este tipo de cuentos puede implicar estrategias de escritura, así como un proceso de investigación del lector tal y como se manifiesta en una novela policíaca, esta elaboración no es necesariamente consciente, y tampoco implica de forma sistemática una intencionalidad del autor. Las estructuras antropológicas de lo imaginario de Gilbert Durand (1969), la presencia de lo sobrenatural de forma “no problematizada” en un texto o la dimensión transgresora son varios ejemplos de manifestaciones que no parecen sometidas a visiones marcadas por tendencias fijas del estructuralismo.

Estas consideraciones se concretan en torno a una tensión que se ubica entre el sentimiento de los elementos constantes universales, que implican cierta lectura, así como una orientación política, y los particularismos o especificidades locales que suponen una evolución de la definición en un círculo hermenéutico y, al mismo tiempo, una modificación del estatuto de las instancias lectoras. Nuestra hipótesis es que esta tensión se expresa a través de dos grandes tendencias antitéticas: primero, una manifestación *apomórfica* de lo fantástico, y segundo, una tendencia más ancestral, cuyas raíces suponen una reconciliación entre el mito –que tiende a explicar un fenómeno– y lo fantástico, que cuestiona tradicionalmente las certidumbres y lo que damos por admitido. Nuestras herramientas se basan en una tipología de los efectos de la lectura de cuentos fantásticos sobre los distintos lectores, y una deconstrucción de los prejuicios sobre el estatuto de este lector y de las limitaciones teóricas. Veremos que esa poética, que refleja *a priori* las preocupaciones de una sociedad determinada en un contexto sociocultural dado, produce un efecto mucho más complejo y elaborado de lo que parece. Desde el relato de apariciones fantasmales en un universo decimonónico de antipositivismo europeo hasta la presencia sensible de las víctimas del conflicto armado interno en los cuentos peruanos contemporáneos, se mantiene este sentimiento de un continente a otro, de una época a otra. El objetivo de esta reflexión consiste en la definición de este efecto, de sus manifestaciones y de su ambivalencia como expresión de esa tensión entre lo universal y lo local. Nuestra progresión se basará en tres cuentos fantásticos de *Final del juego* de Julio Cortázar, que consideramos como modelizaciones de nuestra reflexión en su expresión ficcional.

Las reglas del juego: “Continuidad de los parques” o los tipos de lector y su relación con el cuento fantástico

Un texto fantástico, sobre todo si se publica en una antología cuyo título contiene este adjetivo, supone una codificación que propicia un efecto en los diferentes tipos de lectores. Lo fantástico ha mostrado una articulación teórica armoniosa con el estructuralismo y el formalismo, que permite determinar los rasgos de forma casi clínica. Además, cabe subrayar tres actitudes posibles del lector (Picard, 1986, p. 300) que podemos aplicar al cuento fantástico en particular: primero, una actitud pretextual, es decir, que un texto fantástico plantea un horizonte de espera y la idea de duda o perplejidad inicial, ya que sabemos que la trama va a cuestionar las certidumbres racionales; luego, actitud contextual, que consiste en movilizar las competencias lectoras como el conocimiento previo adquirido, los códigos de lectura heredados, la dimensión semántica, sintáctica y retórica del texto, el individuo y sus preguntas y las jerarquías de los valores, y finalmente una actitud posttextual que se relaciona con el efecto de esfera creado por el texto, que se cierra y extiende luego al terreno interpretativo, sobre todo en un *twist ending* como es el caso en “Continuidad de los parques”. Esos elementos suponen una postura del lector en interacción con el texto, y esta predisposición, que lleva a la idea de género, despierta el afán de esbozos de teorías críticas.

Ahora bien, sería una ilusión considerar al lector, en su sillón de terciopelo verde, de forma monolítica. Por eso también notamos una polarización hacia la noción de “género fantástico”, dado el impacto del texto sobre los diferentes niveles de lectores también determinados por Michel Picard. Ciertos textos centran su efecto en las emociones, como el placer del miedo o la descripción de sensaciones fantasmagóricas; de ahí la recurrencia de motivos típicos de lo fantástico: la faceta del lector solicitada es el “*lu*”. Por otra parte, si el lector observa cómo opera la lógica funcional del texto y la cruza con las referencias intertextuales de la comunidad interpretativa, se trata entonces de un trabajo de reconstitución a partir de las pistas encontradas a lo largo de la lectura, que lleva a la identificación de dos planos: el de lo racionalmente aceptable y el de lo imposible. Esta actitud se asemeja a la del *lectant*. Por último, un tipo de lector es notable: el que está en el umbral entre el libro y el mundo extratextual. Cortázar lleva al extremo esta bisagra al materializar un punto de contacto concreto

gracias a la metalepsis en su cuento. Esta postura, que supone una red de asociaciones verbales, sensoriales y cognitivas más allá de la mera intertextualidad, es la del *liseur*.

Sin embargo, la deriva de la codificación tiende a encasillar esta escritura, lo que nos recuerda el peligro del exceso definitorio desde dos puntos de vista. Del lado teórico o conceptual, aparece primero el demonio de la reducción temática, una lectura que explica lo fantástico a partir de los motivos y los temas de Caillois o Vax. Luego, destacamos el demonio de la clasificación y de la categorización, una necesidad humana ya subrayada por Rosalba Campra: “la clasificación es uno de los mecanismos más relevantes en el proceso del conocimiento, (pero) también es notoria la opacidad que genera, a pesar (o precisamente a causa) de su función ordenadora” (2019, p. 79). Borges también evoca esta tendencia de forma burlona en “El idioma analítico de John Wilkins”:

He registrado las arbitrariedades de Wilkins, del desconocido (o apócrifo) enciclopedista chino y del Instituto Bibliográfico de Bruselas; notoriamente no hay clasificación del universo que no sea arbitraria y conjetural. La razón es muy simple: no sabemos qué cosa es el universo. (1974, p. 708).

Del lado de la recepción, la admisión de lo imposible, orientada hacia la *suspension of disbelief* de Coleridge, lleva al lector a saborear los vertiginosos laberintos del texto, y este deja de analizar el contenido. Es una postura que a menudo se ha tachado de “escapismo”. ¿Hasta qué punto estamos en la situación de una lectura literaria en este caso?

Matizaremos esta idea pensando en el poder de renovación de la escritura fantástica por los propios críticos. Antonio Risco (1986) y Rosalba Campra (2019) muestran el poder lúdico y creativo del texto teórico, sobre todo a la hora de analizar las estrategias narrativas de lo fantástico: Campra, con *En los dobleces de la realidad. Exploraciones narrativas*, propone intermedios ficcionales entre los capítulos teóricos y analíticos de su ensayo, mientras que Antonio Risco, en su tipología combinatoria de los textos fantásticos, inventa los textos que no tengan referente en el canon, para poder crear un sistema de análisis coherente.

Así, lo fantástico como género teorizado supone una serie de códigos de escritura y de lectura, una lectura crítica que hasta anunció la muerte

de lo fantástico con el desarrollo del psicoanálisis. Ahora bien, dado el poder de renovación del texto fantástico, estas reglas del juego literario han evolucionado.

Las reglas en juego: “Axolotl”, o cruzar el cristal o el charco y cambiar de perspectiva

El ajolote de Cortázar es un ser real, pero induce una fascinación tal que se puede volver ominoso bajo la pluma de Cortázar, sobre todo cuando el narrador cruza el cristal y migra hacia el animal observado: ¿cómo el lector modifica su propio panorama de lo fantástico cuando entra en contacto con textos que cambian sus expectativas? Las producciones literarias hispanoamericanas revelan otras facetas de la expresión o epifanía fantástica: la codificación parece cuestionada ya desde el momento en que Barrenechea (1972) subraya que la duda o indeterminación necesaria para Todorov no afecta a los personajes de la literatura fantástica en América Latina.

Para abrir las perspectivas definitorias más allá de la idea de “género” fantástico, se puede usar la noción de lo *inusual*:

La etiqueta de “narrativa de lo inusual” nos permite amparar una literatura que se mueve en baremos no usuales, infrecuentes; pues no hay en sus discursos una intencionalidad explícitamente fantástica, aunque sí la necesidad de acudir a otros parámetros que fluctúan en la franja que oscila entre lo real y lo insólito, [...] pero que termina por detenerse en lo primero. Una forma de ficción en la que prima la incertidumbre, aunque los hechos transcurran en el plano real con transiciones hacia lo onírico o lo delirante. (Alemany Bay, 2019, pp. 135-136).

Nuestra propia propuesta, heredada de la idea de la intuición de lo que Roger Bozzetto llama *la fantastique*, consiste en considerar una versión ancestral de lo fantástico:

On serait tenté de poser que, s’incarnant dans des images, des textes, des situations, des médias, la fantastique serait alors ce point aveugle – toujours présent et jamais définissable – dont la seule présence occulte justi-

fierait l'unité de cette multiplicité d'objets et de formes qui se prétendent fantastiques. (1980, p. 5).

Así, lo fantástico ancestral o “plesiomórfico”, compartido entre un mayor número de lectores, sería la base de una lectura teórica más abarcadora.

Para entender mejor este aspecto, consideremos a dos autores peruanos estilísticamente opuestos, en un país de tradición realista, donde lo fantástico se ha quedado en la sombra de los estudios. En “Demetrio”, “Doblaje” o “Ridder y el pisapapeles”, las tramas de Julio Ramón Ribeyro (1994) se deslizan desde un universo realista hacia un ámbito fantástico; muy a menudo se asimila su escritura a la de Julio Cortázar, heredada de la perspectiva occidental clásica. En cuanto a Edgardo Rivera Martínez, más marcado por la concepción ancestral y mítica tal y como aparece en “Danzantes de la noche y la muerte” (2006), este opta por una perspectiva que raya con el neoindigenismo: la lógica del pensamiento mágico se articula con elementos de expresión fantástica. Ambos textos, a pesar de un enfoque distinto, logran crear el efecto de lo ominoso. Podemos entonces resumir esta lectura con un árbol de ficciones marginales de este tipo:

Árbol filogenético de las ficciones marginales

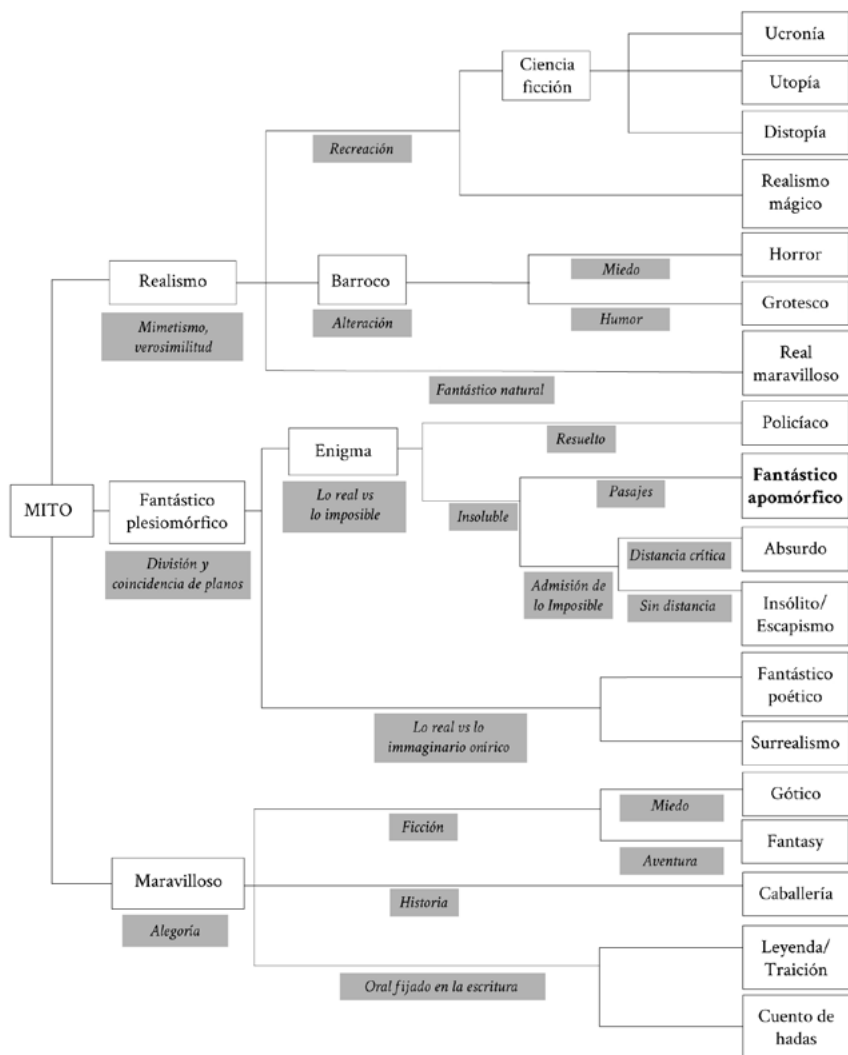


Gráfico 1. Título: Ficciones marginales

Las reglas iniciales de codificación teórica cambian también bajo la influencia de las experimentaciones del lenguaje: tanto David Roas (2011) como Sartre (1947), forman parte de una corriente teórica que recuerda el poder de la sintaxis más allá del espacio epistemológico. Si es verdad que los autores de lo fantástico pueden valerse de la fuerza sugestiva de la intertextualidad del género fantástico, la idea de una “retórica de lo indecible” (Bellemin-Noël, 1971, p. 112), o sea la propia forma de escribir, puede superar unos particularismos temáticos y alcanzar lo universal mediante la sollicitación de estructuras antropológicas (Durand, 1969) y de un sentimiento de inquietante extrañeza u ominoso freudiano. De este modo, el texto se convierte en un terreno de experimentación para compartir las dudas con el lector y constatar las carencias de las percepciones, el vacío de sentido: proponen un juego en la acepción de “intersticio”, como área transicional según la teoría de Winnicott (1971).

Entonces, ¿será lo fantástico plesiomórfico un fantástico universal (i-zable)? En su vertiente mítica-camaleónica, en su forma de despertar el malestar, efectivamente: de ahí su capacidad de reencarnación en los contextos más actuales de crisis y necesaria expresión de las angustias. Ahora bien, las herramientas de lectura e interpretación deben tener en cuenta ciertas especificidades culturales a la hora de teorizar, para evitar lo que García Márquez llama en su famoso discurso de recepción del Premio Nobel la “soledad de América latina” (1982), o sea, el hecho de plasmar modelos ajenos en una realidad totalmente distinta.

El juego de las reglas: “La noche boca arriba” o la rehabilitación de la transgresión

Nuestra hipótesis es que las definiciones teóricas de lo fantástico cambian según el contexto en el que un fenómeno se considera como imposible. En este sentido, “La noche boca arriba” invita al lector a un descentramiento de su propia cultura y a considerar como entorno real lo que era un sueño y viceversa: el verdadero efecto fantástico está en la transgresión, los cruces y los pasajes de un universo a otro.

Lo fantástico temático, al cuestionar la idea de progreso como ley mecánica y perspectiva teleológica, encuentra un contexto favorable en la Europa antipositivista del siglo XIX, pero se diluye a continuación con las vanguardias. Sin embargo, en esa época, encuentra en la escritura de

Horacio Quiroga, Felisberto Hernández, y más tarde con Jorge Luis Borges y otros autores, que son también teóricos-críticos de lo fantástico, una expresión en el ámbito hispanoamericano. Postulamos que los finales del siglo XX y el siglo XXI abren un espacio de cosmopolitismo en la relación con lo fantástico, con perspectivas multifocales que rechazan el centro único como punto de partida de la reflexión teórica, y permiten una articulación favorable con los estudios literarios del *spectral turn* a partir de la teoría derridiana, o con la extensión rizomática de Deleuze y Guattari con redes de conexiones subyacentes.

¿Qué aspectos de lo fantástico se mantienen en un territorio que supone un descentramiento para un lector ajeno a una cultura? La literatura japonesa, por ejemplo, está llena de seres e historias que despiertan el sentimiento de lo ominoso. Así, la noción de lo sobrenatural es vigente en esta sociedad y en su cultura, pero de una forma distinta. Desde el punto de vista contextual, primero, en Japón, la revolución industrial no cuajó como para debilitar el poder del mito en la sociedad, de manera que los seres como *yokai* o *yurei* aparecen en el mundo fenoménico con su figura original mítica. Además, la lengua japonesa implica una manera distinta de crear fronteras entre los elementos que componen el entorno sensible y consecuentemente generan otro contacto con lo sobrenatural. *Fushigi*, que como concepto remite al “mundo de lo inexplicable que causa asombro” (Requena Hidalgo, 2009, pp. 55), se divide entre *koto*, los fenómenos, y *mono*, las cosas tangibles. El recorte es distinto, como lo precisa Susan Napier: “For Japanese, fantasy does not only look back to indigenous myth, it also creates its own worlds, worlds which are totally ‘modern’ at the same time as they are ‘Japanese.’” (1996, p. 12). Lo que nos llama la atención es la integración en la Modernidad de estas imágenes ancestrales. En la experiencia de lector ajeno de cuentos japoneses, si es verdad que notamos raíces apomórficas de lo fantástico occidental con una intertextualidad temática codificada en “El espejo” de Murakami (1990), constatamos que los seres, sus atributos y las leyendas que los acompañan ocupan de forma más marcada el escenario narrativo. Así, unas similitudes y convergencias entre el *onryo* –alma en pena– y la llorona latinoamericana muestran los puentes que podemos crear de una cultura a otra, considerando sus propias especificidades, pero también sus raíces ancestrales. El peruano Fernando Iwasaki, en “La almohada” (2004), cuenta la misma historia de la almohada milagrosa, capaz de concretizar

los sueños, que estaba en un cuento popular Kantán del siglo XVI: ambos textos convocan el poder transgresivo de lo fantástico.

Esta transgresión, quizás más arraigada en lo fantástico que la duda o la noción de lo imposible, tiene un eco y una inscripción políticos. La expresión fantástica de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, a veces articulada con el terror de la herencia gótica, permite hablar de la violencia en Hispanoamérica, interrogando el horror a través de los intersticios del texto. El peruano Santiago Roncagliolo, en “El pasajero de al lado” (2008) le da la palabra a un fantasma. Jennifer Thorndike, en “La muerte tenía nuestros dedos”, elige el punto de vista de los médicos que participaron en las campañas de esterilización durante los años del conflicto armado interno peruano. Los dedos, protagonistas anónimos que le confieren al texto una dimensión de inquietante extrañeza, representan la fragmentación, la deshumanización y la desindividualización que convierte a los médicos en meros ejecutantes de las exigencias estatales: “Éramos todos iguales, con el mismo temblor en las manos y caras sin facciones definidas” (2015, p. 25). Entre otros recursos narrativos, notaremos la técnica del detalle oculto que lleva a la comprensión paulatina del alcance del texto, el desdoblamiento y el enfrentamiento entre el ademán automático y el espíritu que adquiere conciencia con la experiencia, de ahí una fractura entre la frialdad de la descripción del gesto quirúrgico y el sentimiento de culpa, como lo muestra la narradora: “Miraba mis dedos, que a partir de este momento debían seguir órdenes. Obedecer y ejecutar. Dedos largos, huesudos, que doblaba y estiraba, tocaban el bolsillo del uniforme donde antes se guardaba el papel blanco con las indicaciones.” (2015, p. 25). El motor transgresivo de lo fantástico así rehabilitado lleva a la posibilidad de una lectura política comprometida del *liseur*, muy lejos de la etiqueta escapista de un género históricamente determinado en ciertas concepciones restrictivas.

Finalmente, en este juego de ecos entre, por una parte, las impresiones nacidas de los mecanismos intuitivos sugeridos por los textos canónicos y, por otra, la teoría literaria sobre lo fantástico, constatamos una tensión entre condiciones que favorecen una polarización hacia el género, tanto para los teóricos como para los escritores, y transgresiones nuevas, o aperturas, que ilustran la capacidad de renovación de esta expresión. Nada del *otro mundo* quizás... o más bien, sí, justamente: el otro mundo ya no es una dimensión opuesta al efecto de lo real, afectada por el candado del

miedo a la muerte o la desesperada finitud. El otro mundo, a veces extremadamente domesticado por la necesidad de control humano y su afán clasificador, permite salir de los marcos conceptuales rígidos y participar, mediante las diferentes instancias lectoras y entre los actores del proceso de lectura en la comunidad interpretativa, en un juego que moviliza la dimensión del *arrière-texte* (Gladieu, Pottier, Trouvé, 2013) en sus implicaciones fantasmagóricas, pero también en un lenguaje que provoca efectos mariposa dignos del largometraje *Babel* de Alejandro González Iñárritu (2006), con múltiples focos susceptibles de dialogar entre sí en una red de interconexiones.

Referencias

- Alemaný Bay, C. (2019). La construcción de una nueva identidad genérica y fronteriza: la narrativa de lo inusual. En *Más allá de la frontera: Migraciones en las literaturas y culturas hispanoamericanas* (pp. 23-36). Lausanne: Peter Lang.
- Barrenechea, A. M. (1972). Ensayo de una tipología de la literatura fantástica. *Revista Iberoamericana*, 80, 391-403.
- Bellemin-Noël, J. (1971). Des formes fantastiques aux thèmes fantasmatiques. *Littérature*. 05 (2), 103-118.
- Borges, J. L. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- Bozzetto, R. (1980). Le pourquoi d'un pluriel. *Europe, Revue littéraire mensuelle. Les fantastiques*. 03 (611), 3-5.
- Campra, R. (2019). *En los dobleces de la realidad. Exploraciones narrativas*. León: Eolas Ediciones.
- Cortázar, J. (1956). *Final del juego*. Barcelona: Debolsillo.
- Durand, G. (1969). *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris: Dunod.

- García Márquez, G. (1982). La soledad de América Latina. https://cvc.cervantes.es/actcult/garcia_marquez/audios/gm_nobel.htm
- Gladieu, M. M. G., Pottier, J. M., Trouvé, A. (2013). *L'arrière-texte, pour repenser le littéraire*. Bruxelles: Peter Lang.
- Honores, E. (2012). *Narrativas del caos*. Lima: Cuerpo de la metáfora.
- Iwasaki, F. (2004). *Ajuar funerario*. Madrid: Páginas de espuma.
- Louyer, A. (2016). *Pasajes de lo fantástico*. Lima: Maquinaciones.
- Murakami, H. (1990). *Sauce ciego, mujer dormida*. Barcelona: Tusquets.
- Napier, S. (1996). *The fantastic in modern Japanese literature: the subversion of modernity*. London: Routledge.
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris: Minuit.
- Requena Hidalgo, C. (2009). *El mundo fantástico en la literatura japonesa*. Gijón: Satori Ediciones.
- Ribeyro, J. R. (1994). *Cuentos completos*. Madrid: Alfaguara.
- Risco, A. (1987). *Literatura fantástica de lengua española*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Rivera Martínez, E. (2006). *Danzantes de la noche y de la muerte y otros relatos*. Lima: Alfaguara.
- Roas, D. (2011). *Tras los límites de lo real*. Madrid: Páginas de espuma.
- Roncagliolo, S. (2008). El pasajero de al lado. En *17 fantásticos cuentos peruanos* (Rimachi Sialer, Gabriel y Sotomayor, Carlos, dir.). Lima: Casatomada.

Sartre, J. P. (1947). Aminadab ou du fantastique considéré comme un langage. En *Situations I* (pp. 113-132). Paris: Gallimard.

Thorndike, J. (2015). La muerte tenía nuestros dedos. En *Al fin de la batalla: después del conflicto, la violencia y el terror*. Lima: Cocodrilo ediciones.

Winnicott, D. W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.



Lectura y subjetividad: devenires del lector



La lectura y la escritura como experiencias de trans-formación

María Eugenia Vivian*

Marcela Fabiana Melana †

Gracias al trabajo de la escritura lo específicamente humano se manifiesta
–lo invisible aparece, a través de la forma, a la luz del día.

Juan José Saer

El modo en que nos vinculamos con las prácticas de lectura y escritura adquiere diversos matices en relación con nuestros trayectos de formación y nuestros recorridos como lectores y escritores. Sabemos que tanto la lectura como la escritura son dos procesos cognoscitivos muy complejos porque involucran el conocimiento de la lengua, de la cultura y del mundo. Por ello, explicar qué es la lectura y qué es la escritura y cómo nos relacionamos con estas prácticas adquiere cierta complejidad cuando intentamos conceptualizarlas a partir de teorías que sólo reparan en el aspecto cognoscitivo, considerando que los conceptos que rigen nuestro pensamiento se presentan solamente como asuntos del intelecto. En efecto, como docentes a cargo de la cátedra Introducción a los Géneros Académicos correspondiente al primer año de la Licenciatura en Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Villa María, nos proponemos abordar las significaciones de la lectura y la escritura de nuestros estudiantes como prácticas/experiencias de trans-formación, asumiendo como eje de la discusión que leer y escribir no son solo procesos que involucran nuestra cognición sino que además nuestros alumnos/as necesitan un compromiso afectivo en la tarea.

De este modo, desde un marco teórico principalmente filosófico, nos valdremos de algunos enfoques que serán orientadores a la hora de reflexionar sobre las perspectivas que asumen nuestros estudiantes cuando resuelven consignas relacionadas con las prácticas de leer y escribir. En este sentido, tomaremos como sustento de nuestro análisis el concepto

* Universidad Nacional de Villa María / popivivian@hotmail.com

† Universidad Nacional de Villa María / marcelamelana@gmail.com

de experiencia en el ámbito pedagógico del filósofo español Jorge Larrosa (2003), además de otras reflexiones del autor. Asimismo, la perspectiva del filósofo francés Paul Ricoeur (2001) implica un aporte fundamental para pensar cómo la escritura a través de “metáforas vivas” se convierte en el andamiaje necesario para explorar la identidad y las manifestaciones del sí mismo. Con la mirada puesta en la concepción hermenéutica, Ricoeur nos permite pensar en el lenguaje como aquel instrumento mediador por excelencia para la comprensión de sí mismos. Siguiendo en esta misma vertiente teórica y, con el objetivo de enriquecer nuestro análisis, nos valdremos también de algunas ideas de la antropóloga francesa Michelle Petit (2004, 2011).

Entonces, numerosos interrogantes aparecen de manera persistente y se convierten en una preocupación central a la hora de elaborar propuestas de lectura y escritura académicas en el ámbito de nuestra cátedra universitaria: ¿cómo hacer para que nuestros alumnos se interesen por la lectura y la escritura académicas? ¿Cómo diseñar consignas que propicien encuentros significativos entre los estudiantes y dichas prácticas? En definitiva, nuestra pregunta fundamental es: ¿cómo hacer de la lectura y la escritura verdaderas experiencias de trans-formación?

Quizás, como docentes, estamos acostumbrados a escuchar que leer y escribir es realmente un problema en el ámbito de la universidad, no solo para las carreras de letras. Quizás, estemos cansados de probar e intentar con numerosas consignas que arrojan siempre las mismas respuestas: los alumnos no comprenden lo que leen, no logran escribir con coherencia y mucho menos articular herramientas de cohesión textual. Aparece entonces, una de las preocupaciones centrales: los estudiantes no saben escribir, no saben reformular la información a la que acceden y así se convierten en meros reproductores apelando al plagio en toda situación de escritura.

Ahora bien, frente a estos discursos desoladores que ya llevan muchos años instalados como *música de fondo* en las aulas universitarias, queremos proponer otra mirada, otra perspectiva para pensar de modo significativo diferentes posibilidades, distintas experiencias de acercamiento a la lectura y a la escritura para nuestros estudiantes. Queremos, en definitiva, abordar la reflexión en torno a la lectura y la escritura como prácticas/experiencias de trans-formación, proponiendo como eje de la discusión que leer y escribir no son solo procesos que involucran nuestra cognición sino que además se necesita un compromiso afectivo. Se necesita poner en

juego experiencias de vida, emociones, deseos, sensaciones, miedos, vale decir: lo específicamente humano.

Yo me escribo cuando escribo, yo me leo cuando leo

¿Cuáles son los significados que los alumnos le atribuyen a los procesos de escritura y de lectura? ¿Qué es para nuestros estudiantes leer y escribir? Son cuestionamientos que consideramos necesario analizar con urgencia debido a que la palabra de nuestros alumnos, tantas veces sometida/subestimada, puede ayudarnos a entender nuestras prácticas de enseñanza. En sus recorridos por los distintos niveles del sistema educativo, los alumnos construyen representaciones/conceptualizaciones propias acerca de lo que significa leer y escribir, significaciones que se formarán, en palabras de Gonçalves Vidal (2005), en el seno de una cultura escolar, porque la lectura y la escritura son prácticas culturales complejas pero también son prácticas escolares constituidas en el entramado histórico. De este modo, podemos pensar que la relación o la experiencia que cada alumno establece con la lectura y con la escritura forman parte de un complejo proceso producto de múltiples mediaciones sociales y culturales.

En este caso, hemos decidido tomar como punto de partida la vivencia propia de los alumnos, la experiencia en el sentido que nos ofrece Larrosa, quien en el marco de sus conferencias y seminarios habituales se refiere en estos términos: “ir pensando lo que puede ser la experiencia o lo que puede significar reivindicar la experiencia o los lenguajes de la experiencia en el campo pedagógico” (Larrosa, 2005, p.11). Esto implicaría desprendernos de recetas incuestionables –muchas veces tomadas de los manuales– que se convierten en prácticas rutinarias, poco significativas y que nos transforman en meros reproductores de un conjunto de saberes ya establecidos y probados por “otros” en contextos ajenos.

El pensamiento de Larrosa nos conduce a reflexionar sobre las experiencias de lectura y escritura que vivencian nuestros alumnos del mismo modo que nos brinda la posibilidad de focalizar la mirada en nuestra propia experiencia, como una puerta deseosa de que quede abierta, y que se expanda.

Pensamos para nuestra propuesta de trabajo en la modalidad de taller, modalidad que nos permite sugerir diversas actividades de lectura y escritura, todas ellas orientadas a observar las experiencias de los alumnos.

De este modo, hemos podido recoger sus testimonios para compartirlos, para que funcionen como disparadores que nos permitan revisar nuestras prácticas habituales.

No podemos dejar de nombrar a Michelle Petit (2011) cuando señala que la clave fundamental para entender qué es la lectura (¿y por qué no la escritura?) y comprenderla es indagar qué les pasa a los otros cuando leen o en qué consiste la experiencia lectora.

¿Por qué no pensarnos en la tarea de escuchar más que en la tarea de hablar o explicar? ¿Por qué no ser hospitalarios y pacientes con aquellos que comienzan a transitar sus caminos como lectores/escritores? Es necesario que entendamos que la escritura y la lectura están hechas no sólo de operaciones mentales sino también de contextos, circunstancias, deseos, sentires y temores y que ser respetuosos de la construcción personal de cada uno, de los caminos que han iniciado nuestros alumnos, es un gesto pedagógico valiosísimo. Nos dice Petit: “el gesto de compartir, del intercambio, de la relación y de la escucha son la base misma de la cultura, la base misma de la identidad, de la construcción o la reconstrucción de uno mismo” (Petit, 2004, p. 36).

Consignas propuestas: pensar y pensar-nos en la experiencia de leer y escribir

A continuación transcribimos las consignas propuestas a los estudiantes. En primer lugar, la consigna correspondiente a la lectura como experiencia de transformación y, en segundo lugar, a la escritura como experiencia de transformación¹.

Consigna N° 1: la lectura como experiencia de trans-formación

Con base en la película *Mis tardes con Margueritte*² y a los artículos: *La experiencia de la Lectura* (2003) de Jorge Larrosa y *Escribir la Lectura* (1994)

1 Por razones de espacio, no podremos incluir las resoluciones completas de los estudiantes mencionados.

2 *Mis tardes con Margueritte* (en francés *La Tête en friche*), película francesa dirigida por Jean Becker y protagonizada por Gérard Depardieu y Gisèle Casadesus. Está basada en la novela homónima de Maria-Sabine Roger. Se estrenó en Francia el 2 de junio de 2010.

de Roland Barthes, les pedimos que elijan un fragmento de alguna obra literaria que a ustedes los haya cautivado, es decir, tomando las palabras del propio Larrosa, que los haya transformado como lectores. Este último autor señala que la lectura siempre pone en cuestión lo que somos, lo diluye, lo saca de sí. En este sentido, la literatura es una experiencia de transformación. Jamás saldremos indemnes luego de leer (y particularmente luego de leer una obra literaria).

Una vez que hayan elegido ese fragmento de alguna obra literaria que a ustedes los haya transformado, les pedimos que realicen un video, o bien una grabación, donde se encuentren leyendo un fragmento del texto seleccionado.

Es fundamental, además, que en el mismo audio o video expliquen brevemente por qué eligieron dicho fragmento y, por último, que tomen de la película y de los dos artículos algunas líneas que les hayan resultado interesantes para poder pensar-se cómo lectores y por supuesto repensar el rol fundamental que la lectura tiene en nuestras trayectorias vitales.

Consigna N° 2: la escritura como experiencia de transformación

A partir de los siguientes videos y los fragmentos que algunos escritores proponen sobre la experiencia de la escritura, les pedimos que elaboren un escrito breve donde expresen cuál es el significado de la escritura en nuestras vidas o, dicho de otro modo, cómo y cuándo la escritura se convierte en una verdadera experiencia de transformación.

Para el texto que escriban les sugerimos el siguiente título: *Notas para pensar la experiencia de la escritura*.

Si lo desean pueden comenzar con algunas de las siguientes opciones u otras que prefieran: *Si alguna vez pensaste que la tarea de escribir era algo sin sentido, yo quisiera demostrarte que este pensamiento no es correcto [...] *¿Por qué escribir? ¿Para qué? Las siguientes notas tienen como objetivo fundamental [...] *La experiencia de la escritura es fascinante pero también compleja [...].

Videos de los escritores:

<https://www.youtube.com/watch?v=jV515nEaJUc>
<https://www.youtube.com/watch?v=dIAEQQQWrGM&t=82s>
<https://www.youtube.com/watch?v=I3T6yUd4qLc>
<https://www.youtube.com/watch?v=3D4ZGSd4goI>
<https://www.youtube.com/watch?v=tucNeoh8Bb0>

Fragmentos de Lispector:

<http://www.leeporgusto.com/clarice-lispector-escribir-una-maldicion-salva/>

Algunas conclusiones

Luego de revisar las producciones de los estudiantes, hemos podido establecer las siguientes conclusiones en relación con los aspectos compartidos en dichos textos. Libertad y trans-formación aparecen como dos palabras que nuestros estudiantes eligen de modo recurrente al momento de pensar en el significado de la lectura y de la escritura. Lejos de las *metáforas muertas* que se encargan de conceptualizar la lectura y la escritura en los diversos manuales académicos, para nuestros alumnos la lectura y la escritura se relacionan íntimamente con la vida misma. Es la existencia misma la que se despliega en el acto de leer y escribir, porque es a través de estas dos valiosas prácticas que quizás podemos ser lo que somos, dejar de ser lo que no queremos ser, o bien, dejarnos transformar por la existencia de otro: ese otro pensamiento, esa otra voz que nos hace lectores de nosotros mismos y nos permite reescribir o trans-formar nuestro propio destino.

Desde esta perspectiva, como ya señalamos, adherimos a la mirada de Ricoeur en relación con su concepto de “metáfora viva” (2001). A partir del pensamiento del autor, tenemos la posibilidad, como docentes, de analizar por qué nuestros estudiantes recurren a innumerables metáforas o conceptualizaciones metafóricas para describir sus significaciones acerca de la lectura y la escritura. En este sentido, Ricoeur (2001) sostiene:

El valor esencial de la metáfora no reside en su carácter ornamental, sino que en las metáforas se proyectan las acciones humanas; se reconstru-



yen percepciones y conceptos, que se encadenan en la construcción de un mensaje más amplio íntimamente relacionado con el pensamiento y el ser del hombre. Toda metáfora permite volver a hacer significativo el lenguaje; el lenguaje metafórico dota de nuevas posibilidades de significar al lenguaje de uso cotidiano, al discurso ordinario que ya nada dice, que ya nada significa. La “metáfora viva” aquella metáfora que renueva el campo semántico del discurso, la que posee un potencial simbólico de re-significación en el presente. (Ricoeur, 2001, p. 394).

Por el contrario, la *metáfora muerta o apagada* es aquella que no aporta ninguna significación, la que es solamente conceptual, con una interpretación fija. Siguiendo esta línea de pensamiento, se nos presentan algunos interrogantes: ¿cómo enseñamos la lectura y la escritura? ¿Hacemos uso de metáforas vivas o de metáforas muertas, es decir, de fórmulas fijas, automatizadas, de conceptualizaciones que en nada se relacionan con el contexto de significación de nuestros alumnos?

Quizás necesitemos leer y escribir para respirar, lejos de ese aire enraizado que nos enmudece, lejos de un lenguaje que habla por nosotros y nos dice quiénes somos. Notamos que la mayoría de las ideas/metáforas escritas por nuestros alumnos/as nos señalan un camino en esa dirección: “Reflexionar sobre la importancia de la lectura en la vida de las personas, sobre todo como instrumento provocador de libertad e identidad”, nos sugiere Macarena. “Es fundamental que permanezcamos despiertos a la escritura pues en ella hay libertad y entrenamiento de autenticidad”, nos propone Pedro.

Y, por último, las palabras de Amparo: “Es legítimo decir que escribir es el deseo primario y primitivo de mi más oscura consciencia. Porque no hay, no hay límites. Porque es la manera más aceptable que encuentro de ser libre como lo deseo. Porque puedo ser yo, espejada y herida, como quiero, como realmente soy. Escribir, configura la esencialidad, la unicidad de mis afanes. Las palabras se reconfiguran y son alas, puedo volar, así es, puedo volar. Es transmutación, transformación y trans(ser)”.

Referencias

Gonçalves Vidal, D. (2005). “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela: una mirada histórica”. En Diploma Superior en Lec-

tura, Escritura y Educación. Bloque 4. Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. México: FCE.

(2005). “La experiencia y sus lenguajes”. Conferencia presentada en el Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI, Buenos Aires, Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Ministerio de Educación de la Nación, noviembre de 2003.

Petit, M. (2004). Leer & Liar. Ponencia presentada en el Seminario Internacional “La lectura, de lo íntimo a lo público” XXIV Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil en la Ciudad de México, noviembre de 2004. En <http://literaturageneralppd.blogspot.com>, http://literaturageneralppd.blogspot.com/2010_06_01_archive.html [fecha de consulta: enero 2011].

(2011). Al principio fue la experiencia lectora del Otro. Clase 1 Diplomatura Superior en Lectura, Escritura y Educación, FLACSO-Argentina.

Ricoeur, P. (2001). *La metáfora viva*. Madrid: Ediciones Cristiandad, Editorial Trotta, (Ed. original: Éditions du Seuil, París, 1975).



Escuchar al lector: lectura y subjetividad en biografías y testimonios de escritores

Sheila Oliveira Lima*

Contexto de investigación y notas teórico-metodológicas

El proyecto de investigación “Escuchar al lector: lectura y subjetividad en biografías y testimonios de escritores” partió de investigaciones bibliográficas iniciales sobre testimonios autobiográficos de varios escritores, quienes, como se ha señalado, al narrar sus experiencias vitales, sitúan la formación lectora entre sus puntos más relevantes. De la lectura inicial de un rango de quince escritores, entre brasileños y extranjeros, nos hacemos la pregunta: ¿podrían las trayectorias de los escritores literarios indicar pistas sobre factores fundamentales en procesos exitosos de formación de lectores?

A partir de este cuestionamiento, comenzamos nuestra investigación con el objetivo de investigar los caminos de formación de lectores experimentados, con miras a identificar factores relevantes en tales trayectorias, que podrían ser apropiados en metodologías de enseñanza de la lectura y la literatura.

La investigación comenzó con el análisis de las obras de autores literarios y continuó con entrevistas con cinco escritores brasileños que fueron registradas en diarios de campo. Los procedimientos de análisis de cada uno de los corpus fueron distintos, ya que también son objetos diversos en la construcción discursiva, y los trabajos publicados son considerados enunciados ciertamente concluidos por sus autores, mientras que los informes recogidos en las entrevistas fueron configurados como enunciaci-ones en pleno proceso de construcción.

A pesar de esta diferencia entre las afirmaciones, el dispositivo de escucha fue definido como la herramienta primaria de análisis, cuyo origen se encuentra en el psicoanálisis freudiano-lacaniano, apoyado por el dispositivo del *paradigma indiciario* (Tfouni, Pereira y Milanez, 2018), que considera los elementos discretos como relevantes para la observación de

* Universidad Estadual de Londrina / sheilalima@uel.br

datos relativos al campo de la subjetividad, concepto que sustenta la concepción de lectura y de lectores que ampara nuestra investigación. En este sentido, vale la pena exponer aquí algunos parámetros teórico-metodológicos a partir de los cuales definimos nuestro camino de investigación, desde la recolección de datos hasta la interpretación.

Inicialmente, definimos la lectura como un fenómeno que integra la subjetividad al mismo tiempo que es atravesada en todo momento por ella. Es decir, además de los procesos neurofisiológicos y cognitivos que aparecen en la producción de la lectura, la subjetividad es un factor determinante en la construcción de significados. Es a través de las experiencias del mundo y las manifestaciones del inconsciente que el lector construye los significados en el diálogo con el texto con el que se enfrenta. Al mismo tiempo, los textos con los que interactúa pueden constituir huellas de una experiencia que se elabora a través de los caminos del inconsciente y que, así, integra la subjetividad del lector.

Cuando se trata de la relación entre lectura y subjetividad, estamos de acuerdo con Jouve (2013, p. 53) y Langlade (2013, p. 37), quienes afirman, respectivamente, que “La lectura de un texto es también siempre la lectura del sujeto por sí mismo” y que “realiza, en efecto, la apropiación indispensable de una obra por parte de su lector con un doble movimiento de implicación y distancia, en el que la inversión emocional, psicológica, moral y estética inscriben la obra como una experiencia singular”. En este sentido, el relato sobre la propia educación siempre estará marcado por una compleja articulación entre estos dos constructos discursivos: la formación del sujeto y la formación del lector.

Considerar tales relaciones entre subjetividad y lectura, narrar la propia historia y agregarle su relación con la lectura (recordarla), implica acciones fuertemente marcadas por el afecto, entendido aquí como efecto resultante de situaciones que elevan valor simbólico en experiencias subjetivas en general registradas en el inconsciente, pero siempre listas para emerger a través de eventos lingüísticos.

En los registros testimoniales, ya sea en trabajos publicados o en testimonios orales obtenidos a través de entrevistas, el ejercicio de escuchar, dispuesto a notar los elementos que se manifiestan entre las líneas de los discursos, señaló la posibilidad de vislumbrar elementos que entendemos como centrales en los procesos de formación del lector y de la subjetividad. Estos elementos son expuestos a través de procedimientos discursivos

sivos que, aunque discretos, vemos que se repiten tanto en los registros escritos como orales, guiando contenidos similares.

Debe considerarse, sin embargo, que todo testimonio se define por una escritura del presente sobre un pasado vivido en un proceso de recuerdo, es decir, de reconstrucción del pasado, pero con las herramientas e intereses del presente. Así, según Gagnebin: “El recuerdo también significa una atención precisa al presente, en particular a estas extrañas resonancias del pasado en el presente, porque no se trata solo de no olvidar el pasado, sino también de actuar sobre el presente” (2006, p. 55). En este sentido, traer la memoria al presente constituye una acción de comprensión de uno mismo y, por lo tanto, de construcción subjetiva.

Al introducir en estos recuerdos la presencia del libro o de la lectura, o al compartir afectos profundos en los informes sobre la formación del lector, se nos lleva a considerar que es pertinente postular la relevancia de la subjetividad en la formación del lector y, por otro lado, el efecto determinante de la lectura –entendida en un sentido amplio– en las formaciones subjetivas.

Vale la pena recordar que, según Paulo Freire, “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” (1991, p. 1), lo que indica que el acto de leer se funde con el de conocer y reconocer a otro externo a sí mismo, buscando comprenderlo desde los repertorios –por incipientes que sean– de cada ser en formación. Además, en todas sus posibilidades semióticas y sinestésicas, la lectura afecta a los sujetos y se ve afectada por ellos, pero de diferentes maneras y con diferentes resultados.

A continuación, a partir de breves análisis de tres afirmaciones, dos registradas en obras de autores brasileños y una obtenida de entrevistas, buscamos demostrar los efectos de la subjetividad en la lectura y viceversa. Por lo tanto, organizamos este ensayo con base en los procedimientos y contenidos observados en estos materiales.

Las declaraciones aquí analizadas provienen de las obras *Itinerário de Pasárgada*¹, de Manuel Bandeira, poeta modernista brasileño; *Diário de Bitita*², de Carolina Maria de Jesus, escritora brasileña de la década de 1960; y el testimonio de una autora brasileña en actividad, cuyo nombre se mantiene confidencial, siendo identificada aquí como “Flor”.

1 *Itinerário de Pasárgada*, título original en portugués

2 *Diário de Bitita*, título original en portugués.

Autobiografías

Antes de comenzar propiamente las presentaciones de los extractos analizados, es necesario mencionar, aunque sea brevemente, los escritores y la forma en que las obras analizadas representan registros de sus caminos de formación subjetiva y lectora.

El texto de Manuel Bandeira, *Itinerário de Pasárgada*, posee carácter memorial y fue publicado en 1954. Su objetivo, al concebir la obra, fue la presentación de su camino formativo como poeta a través de la reanudación de experiencias específicas de su vida privada y literaria. En este sentido, los eventos que presenta tienen relevancia, en su evaluación personal, para la creación del poeta Manuel Bandeira. Para nuestro estudio, sin embargo, tales eventos también apuntan a su formación como lector.

La lectura es, entre muchos ítems (como la presencia constante de la muerte, la relación con los amigos, las experiencias vitales y también las inexperiencias), uno de los elementos que aparece en sus recuerdos con gran relevancia, siendo determinante en algunos casos. En este sentido, las citas que hace de autores y obras que fueron indispensables en su estilo y en su búsqueda de convertirse en poeta llaman la atención en el camino formativo como escritor, rasgos que también evidencian sus caminos como lector.

Corroborando lo característico de su obra, es decir, el estrecho vínculo de la vida del poeta –siempre pendiente de un hilo debido al estado permanente de tuberculosis pulmonar– con su producción poética, la poesía y su lectura parecen integrar una parte determinante de su formación subjetiva. Es decir, el poeta y el sujeto Manuel Bandeira parecen absolutamente involucrados en la construcción de sí mismos y de la poesía, expresada en sus formas de decirse y decirse a sí mismos.

A su vez, la obra de Carolina Maria de Jesus analizada aquí, *Diário de Bitita*, es de 1975 y fue publicada póstumamente primero en Francia en 1982 y, luego, en Brasil en 1986. Después de un largo intervalo, desde la primera publicación de su obra inaugural, *Quarto de despejo*, la autora ha ido ganando, en los últimos años, mayor atención de editores e investigadores al volverse objeto de varios estudios e investigaciones y actualmente ser publicada por una de las editoriales más importantes de Brasil, Companhia das Letras.

Diário de Bitita es una obra de carácter memorial en la que la autora recorre su camino desde la infancia hasta la juventud, momentos antes de trasladarse a la ciudad de São Paulo, donde vive hasta su muerte en 1977.

Su narrativa expone la trayectoria de sufrimiento y exclusión sufrida a lo largo de estas etapas iniciales de su vida, desde la falta de alimentos y vivienda hasta la situación de interrupción de la escolarización en los primeros años de la educación básica. A lo largo del texto, Carolina expone insistentemente algunas situaciones a las que vincula la tragedia sufrida por los afrodescendientes en Brasil: alcoholismo, analfabetismo, patriarcado, violencia. Como contrapunto, sobrealora el ingreso a la escuela y la capacidad de leer y manifestar sus deseos y sueños a través de la escritura.

La lectura para Carolina parece representar una búsqueda por crearse distinta de lo que se preveía en una determinada programación social de un país basado en el racismo estructural (Almeida, 2018). Convertirse en poeta y escritora, algo que comienza a su más temprana edad, aparece para Jesus como una forma de manifestar su deseo de una vida distinta y del reconocimiento de sí misma por el otro en su subjetividad. En este camino, las manifestaciones lectoras o literarias aparecen de manera significativa, como se verá en los análisis.

Finalmente, la escritora Flor, cuyo testimonio fue recogido a través de una entrevista proporcionada para los registros del proyecto “Escuchar al lector”, es autora de obras de literatura reciente de Londrina (Paraná, Brasil). Sus novelas presentan personajes románticos, en su mayoría mujeres, en busca del cumplimiento de sus sueños.

La trayectoria de Flor con la lectura comienza desde las interlocuciones dentro de la familia, a través de historias contadas oralmente por su abuelo, que la marcan aún en el presente porque se establecen en el umbral entre la ficción y la realidad. Su camino como lectora, en contacto con los libros literarios, se estableció principalmente en la escuela, fuera del aula, a través de búsquedas autónomas en la biblioteca, donde, aunque oculta, se llevó a cabo a través de las lecturas de obras de Jorge Amado, que en ese contexto eran consideradas inadecuadas para su edad.

En diversidades, el encuentro de subjetividades lectoras

En los materiales analizados por este estudio se observan algunas coincidencias en las trayectorias de lectura de los tres escritores enumerados, todas ellas marcadas por vínculos entre subjetividad y lectura. Tales similitudes, sin embargo, se refieren a elementos fundamentales de sus subjetividades lectoras, pero que, en la superficie, son bastante distintas, dadas las diferencias en los contextos en los que cada uno se fue formando como lector.

A lo largo de nuestras investigaciones, enumeramos algunos conjuntos de situaciones experimentadas por los escritores que distribuimos en categorías de análisis, que ponemos en comparación, en la verificación de las similitudes y diferencias de cada proceso de formación del lector. Es, sin embargo, desde la singularidad de cada conjunto de categorías que vislumbramos un espacio de creación de los lectores, siempre marcado por el deseo de ver y verse a sí mismo a través de la lectura.

Manuel Bandeira (1886-1968), en su curso de formación como lector, destaca algunas experiencias que organizamos en las categorías “familia”, “libros y lecturas”, “escuela” y “oralidad” y que, así nombradas, buscan mapear el curso de la formación de lectura de Bandeira y sus puntos nerviosos.

Miembro de una familia de personas alfabetizadas, Bandeira tiene en su padre el modelo de lector. Al mismo tiempo, sin embargo, se ve constantemente afectado por los sonidos de las voces de las calles, que dan indicios de una sonoridad y una potencialidad poética que se hace evidente en su obra. La escuela aparece más como una realización afirmativa de una postura subversiva necesaria para una buena lectura. Es con el profesor de Historia, y no con el de la lengua portuguesa, que Bandeira tiene sus experiencias más interesantes en la percepción de una literatura nacional. Esta forma de ponerse ante las lecturas, de manera insumisa, muestra su mayor fuerza en años posteriores, cuando constituye viajes muy particulares de aprendizaje de la poesía: desde libros de infancia, como *Viagem à roda do mundo numa casquinha de noz*, hasta Camões, pasando por Malarmé, Bilac, Castro Alves, Oscar Wilde y muchos otros. En este sentido, es en el diálogo con una inmensa variedad de autores nacionales y extranjeros, modernos y clásicos, que parece surgir el camino de formación del poeta

Bandeira. Un viaje que hizo como lector y como sujeto, siempre dispuesto a buscar lo diverso, lo extraño, como afirma aquí;

El verso verdaderamente libre fue para mí un logro difícil. El hábito del ritmo metrificado, de la construcción redonda me fue corrigiendo lentamente por la fuerza de *insensibilizar a los extraños*: traducciones en prosa: (las de Poe por Mallarmé), poemas désavoués por sus autores, como el famoso que Léon Deubel escribió en Place du Carrossel a las 3 horas de una madrugada de 1900 (Seigneur! Je suis sans pains, sans rêve et sans demeure.), menús, recetas de cocina, fórmulas de preparaciones para la piel, así:

Aceite de ricino

Aceite de almendras dulces

Alcohol a 90°

Esencia de rosas. (Bandeira, 1984, pp. 44-45)

El pasaje muestra cómo la lectura de varios textos, no sólo en verso, apareció en su constitución del verso libre. Las lecturas, en este sentido, operan una construcción estilística, un factor fuertemente relacionado con el posicionamiento subjetivo del poeta en la medida en que se refiere a su forma de producir significado. Forma de decir y decirse.

La narración autobiográfica de la formación lectora de Carolina María de Jesus (1914-1977) pasa por otros entresijos. Nacida en Minas Gerais, descendiente de sujetos esclavizados y por lo tanto excluida de los procesos formales de alfabetización, la escritora trae en su memoria una trayectoria de lectura marcada por la oralidad, aunque a menudo atravesada por discursos de producciones escritas. Es en este entorno discursivo que ella recupera eventos relacionados con la formación del lector y que, en nuestros análisis, sistematizamos en las siguientes categorías: “Ecos de oralidad en la familia”, “Crearse a sí mismo poeta y subjetivarse”, “Sujetos alfabetizados”.

Al recuperar los eventos que aparecen en su formación lectora, se observa que Carolina se forma como escritora en un contexto paterno de rica producción narrativa, escuchando las historias de su abuelo sobre la época de la esclavitud, sobre Zumbi de Palmares³, lo que constituye un

3 Líder de la resistencia antiesclavista negra en Brasil, durante el siglo XVII. Palmares fue un palenque de resistencia.

repertorio épico para la comprensión de sí misma y su identidad brasileña negra. Al mismo tiempo que estas historias resonaban en el presente de la autora, otros discursos la impactaron, provenientes de la literatura que le llegaba a través de la escuela (que abandonó antes de completar sus estudios) y de las voces y bibliotecas de sus jefes.

Pero convertirse en poeta, en el caso de Carolina, tenía un aura distinta. Ser poeta y mujer negra era mostrarse indócil, una característica poco apreciada en ese momento en las mujeres, especialmente las negras. Y si para Bandeira el proceso de crearse lector y poeta fue un movimiento de poder, para Carolina representó sufrimiento, lucha y silenciamiento, aunque sea provisional, porque es sólo a los 46 años que gana voz y tiempo en la escena literaria.

Flor, escritora entrevistada, nacida en Londrina, tiene su historia de formación lectora marcada por dos escenarios: la familia y la escuela. En la primera, emergen sus primeros vínculos con las narrativas. Contadas por su abuelo, parecían tan creíbles que Flor se perdió entre lo que era ficción y lo que era realidad en las historias familiares. El sabor de las narraciones y su conexión con lo vivido se extienden en la búsqueda de lecturas maduras. Así es como Flor frecuenta la biblioteca de la escuela y, en secreto, lee las obras de Jorge Amado, en un intento de comprender las razones por las que la familia había dejado de lado la idea de bautizarla Gabriela, título de una de las obras más famosas de Amado (Gabriela, clavo y canela). En este eje, compuesto por familia y escuela, orbita el ser lector y escritor de Flor, movido por el poder de la oralidad y los afectos.

Así, se comprueba que en los tres escritores, aunque situados en contextos absolutamente distintos de producción lectora y escrita, algunos puntos son similares y, aquí, destacamos dos: los ecos de la oralidad parental y los contenedores alternativos de la escuela. En estos dos canales parecen fluir aguas que se renuevan, pero que siempre persiguen la misma línea. Canales de autoconstrucción, de conocimiento, de valentía en la búsqueda de uno mismo, de la propia voz.

Enumeramos algunas declaraciones de los escritores en pantalla que son seguidas por breves análisis. Como forma de delimitar mejor la reflexión, las hemos organizado en los dos apartados siguientes.

1) *Ecos de la oralidad parental:*

(A) Mi primer contacto con la poesía en forma de verso fue probablemente en cuentos de hadas, en historias de la Carochinha⁴. En Recife, después de los seis años. Al menos recuerdo claramente el *asombro que me dejaba la canción de la niña enterrada viva* en el cuento “La madras-tra”... (Bandeira: 1984, p. 18).⁵

(B) Mi tía era infeliz en el matrimonio. Eso es lo que escuché, que el marido era el enemigo del trabajo. Cuando alguien le aconsejó que consiguiera un trabajo, se rascó la cabeza como si en este gesto estuviera buscando una solución a sus problemas. Lo que le complacía era sentarse y hablar. *Contó historias maravillosas. Si supiera leer, podría ser un gran escritor*. No era pornográfico. (Jesus, 2014, p. 67).

(C) Ella dijo que su vida como lectora comenzó con las historias de su abuelo. A Flor le encantaba escuchar las narraciones. No podía distinguir lo que era real de lo que era ficción [...] Para ella, todo era “*un encanto*”. (Diario de campo, notas de entrevista con Flor).

En las tres declaraciones, la presencia de los miembros de la familia se observa a partir de un vínculo dado por el uso de la oralidad en narraciones que fusionan verdad y ficción. En los tres casos, el impacto de la palabra poética se observa en términos como “asombro”, “maravillosas” y “encanto”, un efecto del recubrimiento afectivo dado por la fuerza de la voz parental al evocar sonoridades singulares de la lengua materna.

Así, se nota la fuerza del repertorio oral literario en la formación de las tres materias. En el caso de Bandeira, es un texto de la tradición oral brasileña de herencia ibérica, una historia presente en varias comunidades con las particularidades de la práctica y transmitida dentro del hogar materno. En el caso de Carolina y Flor, otro tipo de oralidad, más autoral y relacionada con la capacidad inventiva de los sujetos que narran.

4 *Histórias da Carochinha*, título original en portugués, son maravillosas narrativas tradicionales brasileñas, en general pasadas a los niños de manera oral.

5 Todos los extractos fueron escritos originalmente en portugués y han sido traducidos para la publicación de este ensayo.

En cualquier caso, a pesar de las diferencias en las situaciones enunciativas –las primeras más fijadas en la tradición y los otros efectos de la creación oral– lo que se observa como fundamental es el modo de enunciación oral, caracterizado, por tanto, por la presencia de la voz, por la interlocución inmediata entre narrador y oyente. Además, el sujeto que lleva la palabra figura dentro de una cercanía parental, familiar, capaz de conducir los afectos de una manera aún más intensa. Es en este ambiente de voces creativas que los sujetos-lectores en formación se encuentran afectados por el asombro y el encanto de las historias maravillosas.

2) Contenedores escolares alternativos:

(A) Más nos enseñó Literatura, yo y otros dos o tres colegas que lo rodearon después de las clases de su cátedra, que era la Historia Universal y Brasil, *el viejo João Ribeiro* (aún no en ese momento). Ese *me abrió los ojos* a muchas cosas. (Bandeira, 1984, p. 26).

(B) Rebusqué en los cajones buscando algo para leer. Nuestra casa no tenía libros. Era una casa pobre. El libro enriquece el espíritu. *Un vecino me prestó un libro, la novela Esclava Isaura*. Yo, que había tenido suficiente de escuchar sobre la esclavitud nefasta, decidí que debía leer todo lo que mencionaba lo que era la esclavitud. Entendí el romance tan bien que *lloré* de lástima por el esclavo. (Jesus, 2014, p. 129).

(C) Al mencionar la biblioteca de la escuela, recuerda que *había libros prohibidos para su edad*. Una de ellas, *Gabriela, clavo y canela*, de Jorge Amado, Flor leyó todo integralmente, escondida, en un rincón de la biblioteca. (Diario de campo, notas de la entrevista con Flor).

En las tres situaciones es evidente que los lectores constituyen sus trayectorias de maneras alternativas, saliendo del campo de acción convencional de la escuela. Dentro de ella, no es el profesor de idiomas o el bibliotecario quien indica las lecturas llamativas, como ocurre con Bandeira y Flor. Y está el caso en el que es en medio de la comunidad fuera de la escuela donde se encuentra la lectura, como se ve en el relato de Carolina.

Vale la pena mencionar que en los dos extractos escritos se puede vislumbrar la intensidad de las experiencias de entrar en la literatura, en



expresiones como “Abrí los ojos y lloré”, en las que el propio cuerpo se mueve afectado por la lectura. En el relato de Flor, el cuerpo también aparece integrado en la lectura, en la medida en que lo oculta, mimetizando lo prohibido.

Consideraciones finales

Los datos aquí presentados, una porción menor de lo investigado durante la duración del proyecto “Escuchar al lector”, demarcan que el origen del proceso de formación del lector, atravesado por la oralidad, ayuda a allanar el camino que seguirá en las próximas lecturas. Las narrativas tradicionales o personales tejen desde una edad muy temprana los lazos entre la ficción y la verdad, aunque de una manera mítica, pero ya atractiva para la tensión siempre presente en la literatura y en la subjetividad misma, en la que todo es verdad y todo es invención. Este compromiso con la lectura, sin embargo, parece ser el resultado de procesos en los que el cuerpo se ve afectado por el lenguaje, que se manifiesta, en los informes, a través de un léxico que denota sensaciones físicas resultantes de la lectura, como “llorar” o “abrir los ojos”.

Vale la pena señalar, finalmente, que los afectos tienen en el lenguaje un medio, siendo su origen la relación intersubjetiva establecida a través de la interlocución, del contacto entre lector y oyente, texto y lector. Es de este proceso de intercambios simbólicos, por lo tanto, que el deseo del acto mismo de leer parece emerger, como una forma de agitar en el cuerpo la experiencia subjetiva.

Referencias

- Bandeira, M. (1984). *Itinerário de Pasárgada*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gagnebin, J. M. (2006). *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editorial 34.
- Jesus, M. C. (2014). *Diário de Bitita*. São Paulo: Sesc-SP Editora.

Jouve, V. (2013). A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. En: ROUXEL, A. *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (pp. 53-65). São Paulo: Alameda.

Langlade, Gérard (2013). O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. En: ROUXEL, A. *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (pp. 25-37). São Paulo: Alameda.

Tfouni, L. V.; Pereira, A.; Milanez, N. (2018). *O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas*. São Carlos: Edufscar.



Historias de naufragios o el archipiélago de la lectura

Maryse Vasseyvière*

Nos encontramos hoy en un contexto general de crisis disciplinar, quizás no de la literatura, como algunos parecen pensarlo, pero al menos sí de los estudios literarios, si hemos de creer en el planteo de Jean-Marie Schaeffer. En el prólogo de su *Petite écologie des études littéraires*, recuerda lo que le debe a Marielle Macé al considerar la lectura como una experiencia propia. Y es también a Marielle Macé a quien me referiré para una convergencia de punto de vista e itinerario social y cultural, lo que explicará el carácter fuertemente subjetivo de mi enfoque y de este trabajo.

En su libro *Façons de lire, manières d'être*, Macé cuenta cómo su experiencia de lectura del poema “Dans le style des hirondelles”, de Francis Ponge, la llevó a un gesto de su padre (quien firmaba el pan en su panadería de Nantes) y cómo la literatura la devolvió el país de su infancia. Del mismo modo, la participación en un coloquio sobre lectura literaria en la ciudad de Córdoba en septiembre de 2022, me permitió a mí rendir un homenaje a mi abuelo, un pobre campesino italiano emigrado a Argentina, que vivió el naufragio del Principessa Mafalda en 1927 con su esposa y sus dos hijas pequeñas, algo que relatará mucho más tarde en su libro *Mico*. Utilizando las herramientas de Wolfgang Iser en *El acto de leer*, quisiera desplegar aquí un singular acto de lectura que confronte la literatura con su más allá. Poniendo en perspectiva un texto de Louis Aragon con la historia de mi abuelo, Andrea Botto, y partiendo del ensayo de Nicolás Garayalde sobre “La poétique de la délecture”, me gustaría preguntarme sobre el tras-texto del libro de mi abuelo y sobre la forma de trascendencia que constituye para mí una imagen: la del salvavidas en el naufragio.

Una aventura de lectura o el poder de una metáfora

En primer lugar, debo explicitar el núcleo de este singular acto de lectura que pretendo llevar a cabo aquí. Se trata de un texto de Louis Aragon

* Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle /maryse.vasseviere@wanadoo.fr

en su última novela del ciclo “Monde réel”, *Les Communistes* (1949-1951), que se presenta como una crónica realista de Francia en todos los estratos sociales de su población, desde 1939 hasta la derrota de 1940, con la invasión alemana. Y más particularmente la última parte, que se convierte en un relato autobiográfico de la Campaña de Francia, que el autor vivió muy de cerca al ser médico auxiliar en una unidad de infantería. Dos de los personajes de la novela me interesan particularmente: un artista, el escultor Jean-Blaise Mercadier –inspirado en parte en Alberto Giacometti– y un sacerdote, el abate Blomet –inspirado en parte en el pintor André Masson–. En un momento de la novela, el escultor y el sacerdote, que se han hecho amigos, discuten sobre el sentido de la guerra, y el abate Blomet le cuenta a Mercadier una terrible escena de la que fue testigo: el suicidio de su general, inspirado en el suicidio real del general Barbe –que otro novelista, Claude Simon, también incluyó en sus novelas *La Route des Flandres* (1960) y *Le Jardin des Plantes* (1997)–. La metáfora del naufragio entra en juego en este relato del suicidio, que adquiere todo su sentido en el contexto de la debacle de los valores franceses con la “Blitzkrieg” de mayo-junio de 1940. El abate Blomet relata las palabras del general antes de dispararse en la cabeza ante sus ojos:

Pero supongamos que, en un naufragio, en el momento en que podrías salvarte, gracias a una balsa, qué sé yo, o una tabla... de repente el cielo se desgarrar, y todo lo que era tu razón de ser, tu Dios por ejemplo, se te aparece como una burla infernal. [...] Te pregunto, entonces, en ese minuto en el que sólo depende de ti, ante el mundo vacío y el cielo desierto, decime, ¿por qué razón inimaginable te agarrarías a ese tablón flotante, no te dejarías hundir? (Pléiade IV, P. 439).

A lo que el escultor Jean-Blaise Mercadier responde:

Para tu general, en el naufragio, lo que era su fe, el ejército, el honor... todo desapareció. [...] Verás, yo también tengo mi general. Oh, es un chico de mi edad, y es un empleado de banco. Bueno, frente a él, tu general es un niño. ¡Un niño! Evidentemente, mi general cree en algo, pero no en Dios... Sin embargo, no puedo imaginar ninguna situación en la que no se agarre a la tabla, ya ves... porque su honor es no hundirse, ¡nunca! (p. 440).

Es, pues, la metáfora de la tabla que agarra el comunista François Lebecq en la reflexión de su amigo lo que supone el punto de partida de mi lectura. Pues ese naufragio y esa tabla, aunque sólo sean objetos de metáfora, me llevan inmediatamente, como “lectora literaria”, hacia otro naufragio real, el del Principessa Mafalda el 25 de octubre de 1927 durante su nonagésimo y último viaje de Génova a Buenos Aires, y a otra tabla, la que mi abuelo, pasajero del barco con su familia de emigrantes italianos, encontró milagrosamente frente a él y a la que se agarró vigorosamente con la energía vital de un pobre emigrante que no sabía nadar pero que no quería hundirse. Me permito citar un extracto de su relato para dar una idea del peso de la realidad contenida en una metáfora

Algo claro flotaba en el agua bastante cerca, no era más que un trozo de tela blanca, una sábana quizás. Un espejismo, una ilusión; en el intento de atraparlo, Mico se metió involuntariamente bajo el agua. Tragó agua, sintió que se le hinchaban las sienes, era quizás el final, pero mientras lo pienses, no es el final. Arrojado contra el costado del Mafalda, que se hundía lentamente, se encontró con una cuerda en la mano y pudo respirar mejor agarrándose a ella. El lugar por el que había caído al mar estaba en dirección a los motores; al detenerse para descansar agarrándose de la cuerda, una violenta sacudida lo lanzó de nuevo hacia el mar, que estaba más agitado que nunca. Debió de ser el estallido de una caldera; mientras luchaba desesperadamente por mantenerse a flote, se encontró con una viga de madera entre los brazos que le pareció un ancla de salvación. La abrazó convulsivamente, dejándose llevar por la ola. Mantenía la boca cerrada, porque había experimentado lo mala que era el agua del mar, pero tenía los ojos muy abiertos en la oscuridad, en el triste panorama que lo rodeaba. Acunado por el agua sucia de carbón y aceite, había visto de pronto la proa del Mafalda emerger erguida por encima de su cabeza, con el mástil de la proa descendiendo completamente horizontal hacia el mar. A esta visión apocalíptica le siguió un momento terrible: las olas del mar se cerraron sobre el Mafalda como la boca de una ballena sobre un pequeño pez (p. 102).

En cuanto al suicidio del general del ejército francés, suscita por asociación –toda lectura está hecha esencialmente de asociaciones, como demuestra Wolfgang Iser– el suicidio del jefe de máquinas del Mafalda,

Silvio Scarabicchi, y la negativa del comandante del barco, Simone Guli, a abandonar el barco, hundiéndose con él, de forma casi suicida, en las aguas profundas del Atlántico frente a las costas de Brasil.

Y aquí es donde entra en juego el poder de una metáfora en la lectura literaria. Mi lectura tiene como telón de fondo lo que William Marx llama la “estantería mental” de todo lector, que hace que cada uno de nosotros lea con toda una biblioteca de fondo. Esta estantería mental es también lo que Pierre Bayard llama el “libro interior” en *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus* (2007), donde lo define como “ese conjunto de representaciones míticas, colectivas o individuales, que se interponen entre el lector y toda nuevo escrito, y que configuran la lectura del libro sin que el lector lo sepa” (p. 83). Así, el texto de Aragon despierta en mí el texto de Andrea Botto, mi abuelo, que se llama Mico en su relato, y así se verifica la idea desarrollada por Pierre Bayard en *Le Plagiat par anticipation*, según la cual la lectura produce necesariamente dípticos, e incluso polípticos, poniendo en juego la memoria.

Relatos de naufragios o textos en archipiélago

Este primer díptico de lectura (Aragon/Mico) producirá otros textos, sino infinitos al menos numerosos, polípticos, entonces, que constituyen una cartografía personal. Por eso quisiera evocar la constelación (o el archipiélago, para quedarnos en el universo metafórico del mar) de textos en torno al relato de este naufragio, que terminé por encontrar y que forman como una corona, así como los barcos que acudieron a su rescate formaron una corona en torno al barco que se hundía (“far corona al Mafalda”, dice Mico, p. 98). Esto incluye desde los relatos contenidos en los periódicos de la época hasta los relatos literarios. Me gustaría mencionar algunos de ellos.

- Texto 1. El relato de mi abuelo podría constituir el núcleo de esta constelación. Relato de vida realista y a veces poético, lo más cercano posible a la experiencia vivida por un hombre común que no era analfabeto y que consideraba que su vida había sido lo suficientemente aventurera y ejemplar como para ser escrita. El manuscrito, un cuaderno negro de escolar que ahora es una especie de tesoro familiar, no lleva el título *Mico* que le dio el editor, sino otro título que es en sí

mismo un verdadero programa o un manifiesto crítico: “Vita vera di un contadino povero”.

- Texto 2. Prensa y Periódicos. Tuve la suerte de encontrar en la página web de la Biblioteca Nacional de España la publicación en línea de *Caras y Caretas*, el semanario cultural de Buenos Aires, donde descubrí con gran emoción dos crónicas sobre el hundimiento del Principessa Mafalda en los números del 5 y 12 de noviembre de 1927, con reconstrucciones gráficas de las escenas del naufragio, fotos reales de los supervivientes y un hermoso poema titulado “Principessa Mafalda. Réquiem en el mar”, de Héctor Pedro Blomberg, poeta, guionista y periodista argentino. Hay que añadir también las crónicas de los periódicos italianos, que siempre van acompañadas de un elogio al heroico comandante que se sacrificó por no abandonar el barco: la del *Corriere della sera*, del 28 de octubre de 1927, o la del *Mattino*, del 29 de octubre, con esta confesión casi premonitoria del comandante: “questa volta non vorrei partire”, porque era consciente de que el barco estaba en mal estado y de que podría no aguantar la travesía.

- Texto 3. “Navidad en Río”, un cuento-crónica de 1955 que se incluyó en *Trop, c'est trop*, el último libro de Blaise Cendrars antes de la apoplejía que lo paralizó y lo condenó a dejar de escribir. Este último libro, que es en parte ensayo, en parte reportaje y en parte recuerdo del hombre que viajó mucho entre Río de Janeiro y Europa, contiene también la historia del hundimiento del Mafalda. Cendrars evoca primero el hotel de Río en el que se alojó y a sus huéspedes, entre ellos una condesa rusa, superviviente paralítica. A continuación, el narrador relata el naufragio desde el punto de vista de los pasajeros de primera clase. Se trata de un relato ligero que padece del contexto narrativo general: la historia de dos mujeres locas que han venido a molestar a los huéspedes habituales del hotel, entre los que se encuentra el propio autor. Se trata de dos mujeres reales: la condesa Starosta, que quiere quedarse en Río para curar su parálisis y no volver a la Unión Soviética, y la baronesa de la Verrière. Este relato literario contiene una mezcla de verdad y de falsedad. El testimonio de la condesa Starosta es en realidad una ficción, o al menos un testimonio que se puede poner en duda. En efecto, hay muchas imprecisiones: sobre la ubicación del naufragio (no

en el capo Frio sino casi 600 kilómetros más arriba, cerca de las islas dos Abrolhos), sobre la hora, sobre el barco (no un ferry con coches de lujo). No obstante, algunos datos coinciden con el relato de Mico: la corona de barcos alrededor del Mafalda para rescatarlo, el gran número de muertos (314), el pánico, los botes salvavidas lanzados al mar demasiado tarde y en número insuficiente o en mal estado. Sin embargo, hay exageraciones dramáticas o clichés, incluso racistas y clasistas, como los que se encuentran en la prensa sensacionalista o en los folletines de la época, y que no aparecen en el relato de Mico. Así, por ejemplo, las acometidas de los fogoneros sobre los pasajeros e incluso los asesinatos que Mico no presencié. Al principio, con la historia de Mico como tras-texto, casi me indignó este relato en el que Cendrars parece divertirse construyendo una historia trivial de una Navidad en Río. Y frente al relato de Mico –en el que también hay una paralítica, la niña de una familia de Palermo que será la única superviviente junto con su hermano mayor (p. 98)– esta gran trivialidad de la narración literaria me disgustó un poco. Después, volví a examinar este relato desde un punto de vista más objetivo, a la luz de la información mencionada anteriormente, y descubrí que también contenía elementos de verdad y de crítica con el acento puesto en la responsabilidad del comandante al que la prensa había elogiado.

• Texto 4.: *O naufragio do Principessa Mafalda*, de M. Splayne. Gracias al trabajo de Jerusa Pires Ferreira sobre la novela popular me encontré con una novela brasileña que rescata el naufragio del Mafalda. Jacques Migozzi, director del Centre de Recherche sur les Littératures Populaires et les Cultures Médiatiques de la Universidad de Limoges, considera la obra de Jerusa Pires Ferreira “en la línea de Lotman” y define su investigación como “una captación de lo ‘popular’ desvinculada de las dicotomías canónicas europeas”. En las actas del coloquio *Production(s) du populaire* (Pulim, 2004), organizado por este Centro, descubrí su artículo “La Maison Joao do Rio de Saverio Fittipaldi”, (editorial y librería de Río de Janeiro de 1921 a 1937) en el que analiza las memorias de su fundador Saverio Fittipaldi (*Novos horizontes*, 1933). Después de la guerra, Fittipaldi emigró de Italia a Brasil, donde abrió una editorial en Río y creó un equipo de autores-periodistas que adaptaron y recrearon los “clásicos para el pueblo” (*La Eneida*, *Las*

Lusiadas, *Fausto*), pero también escribieron historias inspiradas en la realidad y en hechos delictivos. El artículo ofrece en anexo una lista de las publicaciones de la Casa Joao do Rio donde encontramos *O naufragio do Principessa Mafalda* de un tal M. Splayne, que también escribió *O caso Sacco e Vanzetti* y otros relatos sobre criminales como *Os crimes de Febronio*. Así, un autor de las llamadas novelas de estación y de folletines escribió también una sobre el hundimiento del Mafalda. Desgraciadamente, todos mis intentos para conseguir este volumen fueron en vano y sólo pude saber lo que dice Jerusa Pires Ferreira sobre él: destaca el papel de los patrones melodramáticos de la literatura popular.

- Texto 5. Se trata de un relato reciente de Pasquale Guaglianone, periodista de la RAI y corresponsal para América del Sur en Mar de Plata, en el que cuenta la historia del hundimiento del Mafalda, haciendo hablar a varios personajes a partir de testimonios e imaginando escenas y diálogos. No obstante, el lenguaje es el estereotipado de los periodistas, a pesar de algunas bellas metáforas. Y aquí también hay una diferencia entre las generalidades, las repeticiones y los clichés moralizantes de un relato periodístico y la *vita vera* de un relato sencillo y personal. Guaglianone cita los testimonios de los supervivientes, que sugieren la responsabilidad del capitán y de la compañía naviera en el hundimiento de un barco ya inseguro. Tanto es así que Pasquale Guaglianone no duda en llamar a su historia *Il naufragio previsto*. Y aquí es donde entra el relato de Mico, que recuerda a menudo estos numerosos incidentes y el estado ruinoso del barco, y culpa implícitamente de la catástrofe no al capitán, que no aparece en su relato, sino a las autoridades fascistas, que no dudaron en enviar el último cargamento de emigrantes en un barco que iba a ser desguazado antes de cerrar las puertas a la emigración.

- Texto 6. Tras casi un siglo de silencio, en el que el Mafalda parece haber zozobrado de nuevo, esta vez en el olvido de los poderosos, la década de 2010 ve aparecer libros de historiadores italianos sobre el trágico naufragio. El primer artículo científico provino de Argentina: el de Miguel Ángel Senna, publicado por *Todo es Historia* (revista de divulgación histórica fundada en 1967 por Félix Luna) en marzo

de 1968 (Año II, nº 11). El historiador realizó una verdadera investigación histórica sobre los pasajeros y las condiciones de navegación (dando cuenta del mal estado de las máquinas al salir de Génova y del tesoro enviado por Mussolini al gobierno argentino para acoger a los emigrantes italianos). A partir de entonces, los historiadores italianos que escribieron la historia del naufragio utilizaron los datos esenciales de este artículo publicado en *Todo es Historia*, pero sin citarlo. Marco Cuzzi, profesor de la Universidad de Milán, vuelve en *Naufragi* sobre el hundimiento del Mafalda y sus ecos en la prensa fascista de la época. Retomando la obra colectiva de Luciano Garibaldi, Giorgio Giorgerini, Enrica Magnani Bosio, *Principessa Mafalda Titanic italiano*, cierra considerando las responsabilidades del poder fascista y la prensa a su servicio. Es en este libro del famoso historiador naval italiano Giorgio Giorgerini donde Marco Cuzzi encuentra la referencia al testimonio de mi abuelo, pero la cita sin mencionar su libro. Con un poco de condescendencia académica, menciona al superviviente Andrea Botto, “[que] contó a sus hijos lo que vio, cuando estaba en el mar, agarrado a una viga de madera”. ¿Por qué esta ocultación de *Mico*? La palabra literaria naufraga aquí cuando es la de un campesino que pertenece a la categoría de “gente de pocos recursos”.

Lectura literaria y lectura popular

La noción de tras-texto (con sus connotaciones aragonianas y su cruce con la intertextualidad) ha iluminado fuertemente mi lectura, que “articuló” diferentes textos y diferentes objetos. Cabe recordar la definición provisoria de tras-texto dada por Alain Trouvé (2018): “Todo lo que se encuentra más acá de la creación literaria aprehendida según sus dos vertientes auctorial y lectorial”, es decir, “la red de asociaciones que presiden el efecto literario: asociaciones verbales, sensoriales y cognitivas que engloban y sobrepasan el fenómeno de la intertextualidad”. El tras-texto sería como la forma y la prueba de la actividad compartida entre autor y lector en el acto de la lectura. O, si nos atrevemos a utilizar la formulación de Vincent Jouve, la intertextualidad del lector, o la intertextualidad vista desde el punto de vista del lector. Porque a menudo, en una especie de juego literario, el cruce e intercambio entre el tras-texto lectoral y el tras-texto auctoral se realiza a través de las imágenes y de su interpretación: así, la



metáfora de la tabla salvavidas en el naufragio. Y es aquí donde encuentro mi primera orientación de una investigación sobre la intertextualidad, precisando que el intertexto está del lado de la escritura (que sólo yo creía poder explorar) y que el tras-texto está del lado de la lectura (en el que ahora me siento autorizada a aventurarme). Este tras-texto personal es un poco como un *arrière-pays*, un “territorio interior”, para usar el hermoso título del poeta Yves Bonnefoy. Porque el tras-texto es como un lugar, una perspectiva que crea una nueva tensión en la lectura. Este tras-texto sería, pues, para mí, un lugar de referencia, una perspectiva para integrar a Mico en el campo literario y salir de una concepción segregacionista de la literatura, procedente del siglo XIX, que aísla la literatura como una realidad autónoma y autocontenida. Un lugar de trascendencia en el que mi propio tras-texto lectoral reúne a Mico y a Aragón, en la medida en que ambos me hablan de naufragio y de la necesidad de agarrarse a la tabla para salvarse.

La noción de resonancia lectoral entendida como un fenómeno de eco entre el autor y el lector, “entre la armonía y la disonancia” (Alain Trouvé), me ha permitido ofrecer aquí una “palabra de lectora” entre la lectura académica y la lectura común. Atreverme a esta confrontación entre lo literario (Aragón) y lo no literario (Mico) me permitió descubrir la dimensión política de esta autobiografía familiar profundamente enraizada en el rechazo al fascismo (y su responsabilidad en el naufragio).

En cuanto a la noción de lectura literaria que he intentado ilustrar aquí como a la inversa, me he estado refiriendo al análisis canónico –en la línea materialista de Pierre Macherey– desarrollado por Michel Picard en su primer artículo de *Littérature*, n° 26, de 1977, “Pour la lecture littéraire”. En este artículo, Picard analiza la literatura como una máquina de fantasía que pone en juego significantes del texto (por ejemplo, aquí, para lo que nos concierne, la tabla del naufragio en *Les Communistes*), referentes singulares (para mí, la tabla de Mico en el naufragio del Mafalda) y significados que hay que descifrar (el significado del naufragio en 1940, como en 1927), con la existencia de un espacio vacío en el acto de la lectura (para usar el término de Wolfgang Iser): el misterio del significado de ese suicidio en Aragon, como para mí el posible, indirecto “suicidio” del Comandante Gulí, que no quería abandonar el barco. Estas hipótesis nos devuelven a la parte de ilegibilidad en el texto literario y a la concep-

ción materialista de la lectura que ofrece Michel Picard: “Al texto como producción contradictoria responde una lectura como práctica dialéctica”.

A partir de esta sucinta ampliación teórica, quisiera extraer otras dos ideas-clave: la primera se refiere a la emergencia de una verdad a través de la confrontación de los textos. Esta nueva luz sobre el sentido político de un naufragio hecho posible por la literatura se ve confirmada ahora por los últimos trabajos de los historiadores. Esta verdad sobre el sentido suicida del sacrificio del comandante Gulì, cuyo heroísmo fue alabado en la prensa de la época sin cuestionar el trasfondo de este gesto (mientras que una gran parte de la tripulación había huido del barco antes de la catástrofe final, incluidos algunos policías fascistas, tal vez los encargados de transportar el famoso tesoro), no la habría notado nunca si no hubiera procedido a esta confrontación de textos que lleva a la función crítica de la literatura y la dimensión política de la lectura, lo que Michel Picard llama “leer el tiempo”. Esto podría explicar por qué el hundimiento del *Mafalda* es un acontecimiento deliberadamente olvidado y por qué, en cierto modo, es la literatura la que lo saca a la superficie. La segunda idea-clave, que está en consonancia con la trascendencia evocada por Nicolás Garayalde (2019), podría formularse como una nueva metáfora: la escritura y la lectura como naufragio, como zambullida en el infinito del sentido y de la realidad, y como abandono a la propia imaginación, a la propia memoria y al propio pensamiento. La escritura es naufragio porque se trata siempre, como escribió Shklovsky a Elsa Triolet, de escribir al borde del abismo y porque se escribe por haber encontrado el abismo, el del verdadero naufragio o el de la guerra. Y la escritura presupone el pasaje a la tercera persona o la invención de un personaje, como atestigua el incipit de *Mico*. Pues este es el otro descubrimiento que me permitió hacer esta confrontación entre lo literario y lo popular: la dimensión literaria de *Mico*. Así, el capítulo 1, con la invención del nombre novelesco de *Mico*, que desplaza el discurso autobiográfico de la primera a la tercera persona, marca la entrada de estas memorias en lo que es afín a la literatura.

Todo mi análisis habrá sido como el relato de mi acto de lectura –casi una novela– centrado en todas estas narraciones de naufragio, demostrando así la polifonía del acto de leer. Una lectura que me llevó a una experiencia de desdoblamiento y de delectura: descubrí el carácter frustrante e institucionalmente ilegítimo de la confrontación entre un texto literario y un texto que no lo es. Rechazando, con Alain Viala, lo impensado de las

legitimaciones culturales del campo literario, me atreví a esta confrontación que durante mucho tiempo me negué a hacer, subestimando quizás a *Mico* y leyéndolo como un puro testimonio familiar. Y es este “fracaso” en el corazón de la lectura, para usar los términos de Nicolás Garayalde, lo que este coloquio me habrá permitido superar. Tuve que hacer un viaje a Córdoba, al lugar mismo de *Mico*, y emprender luego este trabajo, para volver a ese impensado, para subsanar una injusticia y para hacer un descubrimiento esencial sobre el funcionamiento de la lectura (el desdoblamiento y la delectura, lo que yo llamo el naufragio), al mismo tiempo que terminaba por homenajear a mi abuelo, “contadino povero” y “autore”. Mi palabra de lectora habrá sido una más contra las “buenas lecturas” y los “buenos autores” y contra el “conservadurismo institucional” de los “textos etiquetados como literarios” (Vincent Jouve), en favor de las “obras aún no canonizadas”¹. Al hacerlo, me encuentro de nuevo cerca de la experiencia de una “gramática del vivir”, tan querida por Marielle Macé (tal como lo señala en el epílogo de su libro). Y al hacerlo, finalmente, me he acercado lo más posible a esos márgenes de la literatura que constituyen mi “libro interior” y a ese continente argentino que constituye a la vez el fundamento más lejano y más cercano de mi mitología personal y familiar.

Referencias

Aragon, L. (2004). *Les Communistes. Œuvres romanesques*, t. IV. Paris: Gallimard

Bayard, P. (2009) *Comment parler des livres qu'on n'a pas lus*. Paris: Minuit.

(2007). *Le Plagiat par anticipation*. Paris: Minuit.

Botto, A. (1995). *Mico, L'Arciere*. Cuneo.

Cendrars, B. (2013). “Noël à Rio”. En *Trop, c'est trop*, t. II. Paris: Gallimard.

¹ Tomo prestados estos términos de Nicolas Garayalde, Nathalie Roelens y Christabel Marrama en sus ponencias durante el primer congreso de Reims sobre la lectura literaria.

- Garayalde, N. (2019). "La poétique de la délecture". En *La Lecture littéraire dans tous ses états*. Pditions L'Improviste.
- Giorgerini, G. (2017) (ouvrage collectif). *Principessa Mafalda Titanic italiano*, DeAgostini, Novara.
- Guaglianone, P. (2011). *Il naufragio previsto*. Cosenza.
- Iser, W. (1995). *L'Acte de lecture*. Paris: Mardaga.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Paris: Gallimard.
- Picard, M. (1977). "Pour la lecture littéraire". *Littérature*, 26.
- Schaeffer, J-M. (2011). *Petite écologie des études littéraires*. Paris: Thierry Marchaisse.
- Trouvé, A. (2018). *L'arrière-texte*, Peter Lang, 2013 (en collaboration avec Marie-Madeleine Gladieu et Jean-Michel Pottier). *Nouvelles déclinaisons de l'arrière-texte*. Paris: Épuré.

U levis



Crítica y literatura en Oscar Masotta y la revista *Literal*:

consideraciones sobre el lugar y
la importancia de la lectura

Federico Frittelli*

No sería injusto atribuir al período de la crítica –y también literatura– argentina comprendido entre finales de la década del 50, la década de 60 y mitad de los 70 una exuberancia teórica, en parte propiciado por las revistas literarias que se ocuparon de importar y traducir teoría extranjera (en su mayoría francesa, pero no únicamente) casi en simultáneo a su producción. Diego Peller denomina “pasión teórica” a tal empeño de ciertos sujetos de la época por estudiar y, a la vez, formar parte de la discusión crítica.¹ Josefina Ludmer lo expresa a su modo:

En ese momento hubo un auge de la teoría en todo. No solamente en literatura y crítica. Había teoría de la historia, en la antropología [...], todo era teoría. En cada una de las disciplinas que vos practicabas tenían un cuerpo teórico sólido que estaba ahí en el tapete. O sea, no podías practicar nada si no te informabas de lo que pasaba teóricamente.²

Dos actores fundamentales de esa “edad de la teoría” (Mendoza, 2023) fueron Oscar Masotta y la revista *Literal* (cuyo trío fundador es Germán García, Osvaldo Lamborghini y Luis Gusmán). El primero en los años 50 y 60, antes de concentrarse en el psicoanálisis, se convirtió en un pensador fundamental de los vínculos entre literatura, crítica y política. Al punto incluso de transformarse en un faro para la generación subsiguiente, aquella generación *Literal* que se formó en el psicoanálisis con Masotta y que tomó de él, cuanto menos, el rechazo a cierta asimilación ingenua entre texto y contexto en el ejercicio de la crítica.

1 Es el título de su libro de 2016, *Pasiones teóricas*.

2 Entrevista transcripta en Mendoza (2023, 283).

* IDH-CONICET | Universidad Nacional de Córdoba / fedefrittelli@gmail.com.

En este texto procuraremos detenernos en el paso previo al ejercicio crítico con los textos: cómo leen Masotta y *Literal*, y qué sucede con los textos en una lectura según su perspectiva. Solo a partir de comprender el vínculo que piensan entre lectura y escritura es que podremos proceder a su propuesta de crítica literaria.

El sujeto de la teoría

No es ningún descubrimiento señalar que la obra de Oscar Masotta es tan amplia y variada en sus temas que permite que su nombre surja en conversaciones de disciplinas tan distintas como el psicoanálisis, la historieta o el arte performático. Su plasticidad le ha permitido también incursionar con elegancia en los más disímiles campos intelectuales del siglo XX, saltando en un mismo libro de un ensayo sobre el marxismo a otro sobre el estructuralismo francés, a otro sobre la historieta, sin que la mezcla se advierta como azarosa, sino más bien como el recorrido de una mente que se veía tan afectada por las convulsiones del contexto político como por las novedades teóricas en filosofía, crítica literaria y cualquier otra rama de las humanidades. Ahora bien, cabe la posibilidad de preguntar, una vez repasada toda su obra, ¿quién era finalmente Oscar Masotta?

¿Qué está a la base de su esfuerzo, de dónde emana la fuente de su profusa y multifacética obra? ¿Hay, en definitiva, algo en la base, o es que su afán por mantenerse actualizado en la última ola francesa lo obligaba a hacer alquimias entre Sartre y Freud, Marx y Barthes?

Para intentar una respuesta, debemos ir casi al comienzo: Arlt. La lectura apasionada, polémica y fundamental que un joven Masotta hace de las novelas de Arlt. Allí aparece al desnudo una versión de Masotta que jamás abandonará su ensayística posterior, ni dejará de estar presente incluso en sus facetas más alejadas de la crítica literaria: es el Masotta lector, aquel que postula una teoría de la lectura a medida de su labor crítica y la blande explícitamente ante los críticos de izquierda y derecha (con identidades siempre más o menos fantasmagóricas, abstractas) que, a su modo de ver, empequeñecen a la literatura con su modo de cerrarse frente a las obras. A las preguntas que nos hacíamos, respondemos: Masotta era, antes que nada, un lector insaciable.

Esto queda de manifiesto en *Sexo y traición en Roberto Arlt* –libro de 1965 pero escrito siete años antes, en 1958– donde Masotta ejerce la críti-



ca literaria y polemiza a la vez tanto por el estatuto y validez de su objeto –las novelas de Arlt– como por la misma práctica de la crítica en relación con los textos literarios.

Es un libro fundamental para comprender a la crítica como un espacio donde teoría y práctica se conjugan de la misma forma en que lo hacen lectura y escritura. Masotta analiza a la literatura no sólo en tanto los textos dicen algo de sí explícitamente con las palabras que exponen al lector, sino también en tanto que eso dicho *revela* algo más, su contenido político, algo que sustenta lo dicho pero no se agota en ello. En el caso de Arlt, las conspiraciones de lumpenes –fallidas siempre por los medios más absurdos– conforman lo dicho, la superficie de las novelas arltianas. Pero aquello que se revelaría con su lectura no es solo el fracaso de la revolución, sino el carácter intrínseco de la clase media: su mezquindad, su tendencia a la delación y a la traición. Que tales “revoluciones” o golpes planificados fallen en sus novelas no es anecdótico, es síntoma de ese rasgo previo de algunos de los conspiradores.

Si bien Masotta aún trabaja con una figura muy presente del “autor” en los textos³ (no hay que olvidar que, en 1958, la influencia de la recepción contornista de Sartre aún era fundamental para él, no aún la barthesiana), su lectura no se reduce a indagar en la mente arltiana por las intenciones de la novela. Por supuesto, existe un autor que tiene sus intenciones y sus deseos –que no siempre coinciden–, pero la relación entre ellos y el texto que se presenta al lector jamás es unívoca ni unidireccional. Para Masotta, además, se trata de un sujeto escindido en su propia constitución, un autor partido en dos, tal como sostiene en “Explicación de *Un dios cotidiano*”⁴ sobre David Viñas:

3 No puede explicarse de otro modo la obstinación de Masotta en encontrar, en el “anecdotario de Arlt” (Masotta, 2010), algún episodio que demuestre correlación entre los hechos de su vida y el lugar estructural de humillados-humilladores que ocupan Astier y Erdosain en sus novelas. Sin embargo, ese corto texto compuesto por “Seis intentos frustrados de escribir sobre Roberto Arlt” es uno de los más hermosos e incisivos ejercicios críticos de la obra masottiana, donde esa búsqueda de vinculación entre biografía y obra conforma solo el cuarto intento. Ese método de intentar acceder como en montaje por múltiples vías a Arlt sin triunfar en ninguna no está para nada alejado de lo que luego *Literal* propone en “El resto del texto”, como veremos más adelante.

4 Texto incluido en *Conciencia y estructura*, de 1968, pero publicado por primera vez en 1958. Es decir, contemporáneo a la escritura de *Sexo y traición en Roberto Arlt*.

De ese *ensimismamiento*, de ese apasionado gusto por el “ser uno mismo” con el que salía al encuentro del lector, de esa tesis de creencia por el cual el autor se mostraba fusionado con su propia prosa y consigo mismo; y partiendo nosotros en cambio del hecho de que es imposible coincidir consigo mismo, de que nadie es igual a sí mismo, de que cada uno de nosotros existe arrancado de sí [...] se podría tal vez describir la elección original de David Viñas: su tendencia a mostrarse hacia afuera como siendo de una sola pieza, y esto sin poder dejar de sentirse, en cambio, como actuando desde su interior. La desgracia de los hombres íntegros (la desgracia de yo igual a yo) es que tarde o temprano terminan descubriendo que lo que ellos llamaban “ser uno mismo” no es más que el personaje desdoblado del actor que llevan adentro y que en cambio de ser *uno*, ellos son, desde el comienzo, *dos* (2010, p. 161).

Hay en Masotta, entonces, dos modulaciones críticas respecto a lecturas más tradicionales: ya ni el texto coincide en todo consigo mismo (hay siempre un algo más que el crítico debe develar, un sentido que no emerge de la mera lectura secuencial de las palabras sino de lo que en ellas se produce), ni el autor es un sujeto íntegro de una sola pieza que garantice su comprensión, sino más bien doble, anticipando quizás el sujeto “barrado” en términos lacanianos que más adelante será determinante para Masotta. ¿Qué queda para la figura del crítico, en definitiva, puesto que lidia con un texto evanescente y un autor partido, y nada parece suponer que no sea doble él mismo a su vez?

En lugar de colocar al crítico como un nuevo garante del sentido de los textos, Masotta propone que habrá que comprender a las obras

[...] a través de la descripción de ese punto límite en que su estructura interna se toca con el lector, en que del otro lado de la obra impresa, la obra existe para el lector; a través de una descripción de eso que, situándonos del lado de quien lee, podríamos llamar *experiencia de una estructura estética*. (2008, p. 27).⁵

Para un Masotta que participaba aún de un ambiente intelectual donde conceptos como el “compromiso” o la “mala fe” pesaban fuerte en la

⁵ El destacado es del texto original.

discusión literaria⁶⁵, inclinar la balanza hacia la experiencia de la lectura para recuperar el valor político de una obra era un gesto vanguardista. Cabe recalcar una vez más la diferencia: si cierta concepción restringida de compromiso que circulaba en la intelectualidad argentina venía a determinar las obras desde afuera, sea en la pluma del escritor o en la del crítico, el acento en una *experiencia* del lado de quien lee pone de relieve la singularidad de cada vínculo entre obra y lector.

Cuando en 1965 Oscar Masotta presenta el libro *Sexo y traición en Roberto Arlt*, escrito tantos años antes, lo hace a través de un texto que elude el género tradicional de “presentación de libro”: en lugar de introducir elogiosamente su propia obra, se ocupa de remarcar la distancia con aquel Masotta que, en el trance de estar ya “un poco loco” (2010, p. 228), escribía sobre Arlt aunque su pasión como lector estaba concentrada en Sartre. La mediación de los años y la locura (en la que Masotta afirma haber caído plenamente luego de la muerte de su padre, en 1960) le permiten al Masotta de 1965 leerse a sí mismo en el pasado a través de sus palabras sobre el escritor argentino. Por eso, la presentación es titulada “Roberto Arlt, yo mismo”. No solo porque en los personajes arltianos reconoce la cifra de su clase social, que es lo que efectivamente afirma en el texto (2010, p. 226), sino porque lee su lectura de Arlt, plegando el sintagma “yo mismo” desde las dos puntas temporales de 1958 y 1965. Producto de ese doblezpliegue ocurre ese otro pliegue suplementario: el de la crítica (en la presentación sobre la crítica (de las novelas de Arlt). En 1965, para escribir sobre su libro de Arlt, Masotta tiene que escribir la experiencia de leerse a sí mismo leyendo a Arlt. Casi en línea con la sentencia nietzscheana sobre los

6 Masotta confronta principalmente con un tipo específico de recepción de la teoría sartreana: el de sus compañeros en *Contorno* y la noción de “compromiso”, que en definitiva se trata de una puesta en juego del propio intelectual a través de su trabajo (sea literario, sea crítico) para denunciar o de alguna forma polemizar con el estado de las cosas en materia política. Esa actitud será especialmente antagonizada luego en *Literal* a través de las figuras del “populismo” y “realismo”. La fidelidad o no de la recepción contornista (y su herencia en las décadas del 60 y 70) respecto de los postulados del propio Sartre es un tema recurrente y continuamente discutido en los estudios sobre *Contorno*, Masotta y *Literal*. Queda claro, cuanto menos, que se trata de una recepción *vernácula* del término y su aplicación, que confina el “comprometerse” del escritor a cuestiones de índole política y actual –tal como sostiene Mendoza (2023, p. 44)– cuando para Sartre tenía un sentido más amplio, de aplicación menos pragmática.

abismos, cuando Masotta mira su texto de 1958, el texto mira a su vez en él. Entonces debe arrojarse a describir esa “estructura estética” como una experiencia, y de esa forma cumple lo que proféticamente se proponía tantos años antes en *Sexo y traición en Roberto Arlt*. Si hubiera algo así como una teoría de la lectura en Masotta, ésta estaría *presentada*, y no descrita, en “Roberto Arlt, yo mismo”.

El legado

La influencia de Oscar Masotta fue fundamental para una comunidad de jóvenes intelectuales argentinos a finales de la década del 60 y principios de la del 70. A nivel personal, o inclusive de formación, Masotta es quien introduce a la joven “generación literal” en el psicoanálisis, mediante los cursos extraacadémicos que dictó en 1969⁷. Los redactores de la revista *Literal* llevaron la visión masottiana de apreciar a la literatura por su valor intrínseco y no referencial a un punto casi paroxístico, donde la lectura se convierte en un monstruo inaccesible desde afuera, que solo puede ser conjurado a partir de su propia práctica: de esa “experiencia de una estructura estética” donde obra y lector se tocan, como sostenía Masotta, nada puede decirse para *Literal* excepto que cada una de ellas conforma su propio universo significativo, y lo que una lectura le hace a un texto es imposible de predecir y mucho menos guiar por ese mismo texto. Pero esto no implica de ninguna manera la vuelta al autor⁸, o cualquier otro garante del sentido, sino todo lo contrario. *Literal* se despreocupará del sentido

⁷ En especial el seminario sobre el seminario de Lacan acerca de “La carta robada”, de E. A. Poe (Paskvan en García, 1992, p. 71), al que atendieron Gusmán y García, mientras Lamborghini afirma haberlo conocido después de escribir *El fiord*. No caben dudas del carácter de mentor que tuvo Masotta –sobre todo– con el trío fundacional de *Literal*. Es célebre ya la afirmación de Osvaldo Lamborghini en una entrevista de 1980: “[...] somos del mismo barrio, yo era un chico, para mí Masotta era como un Dios” (Lamborghini, 2020, 28). Se juega allí tanto una filiación/fascinación teórica como una distancia generacional.

⁸ La influencia de R. Barthes, y en general de la revista *Tel Quel*, es insoslayable tanto en Masotta como en *Literal*, aunque jamás se trate de una recepción lineal o una simple traducción al castellano de la teoría francesa. *Tel Quel* y específicamente Barthes formaban, más bien, un clima de época teórico que era imposible de ignorar para quienes pensaban y producían la crítica y la literatura argentinas. J.J. Mendoza (2023) se ocupa extensamente de los vínculos entre la revista francesa y la argentina.

de la producción literaria (incluido ese sentido político que Masotta excavaba en las obras precisamente allí donde *Literal* afirma que nada puede saberse) y se concentrará así en la escritura, en el propio goce del escribir donde cuerpo y letra se tocan. Sin embargo, queda claro que los bordes de ese dominio están marcados, casi con nostalgia, por esa actividad que conforma su reverso maldito. Leemos en “No matar la palabra, no dejarse matar por ella”:

A los lectores también les pasan ciertas cosas. Un hermanito llega en el momento culminante de la novela. [...] una mosca zumba justo cuando el lector llegaba al nudo del texto: el efecto se ha perdido. La operación de leer vuelve a empezar en otro, mientras algún otro intenta la aventura de un texto resistente a moscas y hermanitos. Inútil. La literatura inscripta no puede imponer su lectura. (2011, p. 13). (cursivas en el original).

No es que se niegue el efecto posible de un texto en la lectura, es que se niega su uniformidad, y junto con ésta, la capacidad del “inscriptor” de predecirla (mucho menos moldearla). Incluso si aceptáramos la posibilidad de un escritor total que pudiera dictaminar desde su texto la forma perfecta en que debe ser leído, y si le sumáramos a un crítico perfecto que del otro lado decodificara ese mensaje según una teoría también perfecta, para *Literal* habría siempre un resto que no puede ser totalizado puesto que su lógica no es la del sentido, sino la del goce. Leemos en el primer párrafo de “El resto del texto”⁹ (2011, p. 47):

Una vez “formalizado” el texto e inscripto en cierta teoría, una vez sometido al proceso que consiste, por parte del enunciador del discurso crítico, en esclavizarse a él para dominarlo, queda un resto no totalizable, no semantizable, no representable, no filtrable.

⁹ Texto incluido en *Literal 1*, sin firma. Con el paso de los años, se atribuye su escritura a Josefina Ludmer –ella misma reconoce haberlo enviado a *Literal* para su publicación, en Mendoza (2023, p. 282)–. Sin embargo, no sería errado insistir en ese carácter no firmado de algunos textos fundamentales en la revista: hay una decisión de colectivizar lo dicho, remarcando *en acto* que lo importante pasa por la letra inscripta y no el inscriptor. Otro es el caso de las ficciones publicadas en *Literal*, que sí llevan firma en una evidente contradicción con lo dicho anteriormente.

¿Quién se hace cargo entonces de ese resto? Sin duda, es la lectura quien a la vez construye y reconoce el resto de goce inasimilable por el metalenguaje de la crítica en los textos literarios. Fantasía última de *Literal*: el texto-resto, que no permita hablar de sí más que en transcripciones. Podríamos ir incluso un poco más allá: un texto-resto que solo pueda ser leído.

Un enemigo en común

Estas dos concepciones hasta aquí desarrolladas permiten entender por qué una literatura de la “denuncia” o del “compromiso” adquiere una valoración inferior (cuando no es considerada imposible) en ambas perspectivas. En Masotta, porque más allá de lo que un texto *diga* como denuncia –apuntando hacia fuera de sí en un intento bienintencionado de mejorar la realidad contextual por parte de uno de esos sujetos íntegros con los puños llenos de verdades que Masotta leía en Viñas–, la lógica interna de una obra literaria transforma el contenido político al introducirlo en el juego de la experiencia estética. En palabras de Alberto Giordano (2005, p. 157), la búsqueda de Masotta supone que:

[...] la literatura no tiene que ver con las buenas o malas intenciones, y si se puede hablar de una significación política en literatura, esa significación es la que la literatura misma, a su modo, según su “lógica interna”, produce.

Podemos imaginar un crítico que, en toda ley, haga el camino inverso que el de *Sexo y traición en Roberto Arlt*: en un texto de literatura que se pretenda explícitamente social, de izquierda y de denuncia, encontrar una estructura que sostenga la realidad denunciada en lugar de combatirla, revelando al texto como conservador cuando quiso ser revolucionario. Masotta lo afirma en otro texto¹⁰: “[...] un autor que se quiere de derecha a nivel de sus opiniones expresas, puede ser en verdad un autor de izquierda y viceversa” (2010, p. 220). Esto no es porque en una lectura pueda suceder con un texto cualquier cosa, sino porque el propio contenido político

¹⁰“Sobre crítica literaria en argentina”, ensayo publicado en *Conciencia y estructura*, concebido a partir de una respuesta a un cuestionario del Instituto de Letras de la Universidad del Litoral.

ha sido transformado cuando se dispuso literariamente. A la *representación* de los conflictos sociales mediante la narración literaria, táctica usual de la literatura de izquierda, Masotta opone su *presentación* (2008, p. 74), el contenido político surge de la misma lectura y no le viene dado desde antes y desde afuera. Por otra parte, es del todo imposible concebir un texto literario para la denuncia desde *Literal*, ya que en la denuncia la (pre) potencia del referente sobredetermina la palabra desde una supuesta “realidad”, matándola en tanto palabra para transformarla, ilusoriamente, en un instrumento. Finalmente, un texto puede ser escrito con la intención de ser leído como denuncia, pero de allí a que efectivamente se dé esa lectura, y que esa lectura lleve a la acción sobre la realidad denunciada, hay una distancia enorme. Una distancia que la literatura no cubre ni debería intentar cubrir.

Hacia una crítica *Literal*

Si anteriormente nos referíamos a ese resto del texto al que *Literal* apunta, queda entonces diagramar la noción de crítica literaria que esa propuesta implica. La crítica, para *Literal*, deja de ser un discurso con un objeto claro y determinado que deba interpretar desde una distancia intelectual. Literatura y crítica no son distinguibles como lenguaje y metalenguaje. Volvemos a “El resto del texto”:

El hecho de que pueda existir el goce del resto-demás (del desperdicio-pérdida) anula la posibilidad del metalenguaje constitutivo del discurso crítico; si este pudiera escribir su goce dejaría de hablar del texto objeto: se constituiría, errático, en mera escritura (2011, p. 51)¹¹.

11 El empleo de la noción lacaniana de “gocce” en *Literal* parece relacionarse, aunque no esté citado de forma explícita, con el que Barthes hace de este en *El placer del texto*. Sin embargo, Barthes –quien también toma este “gocce” de Lacan– se ocupa en distinguir los “textos de placer” y “textos de goce” (1993, 25), identificando en el primero un ejercicio tradicional de la crítica metatextual y en el segundo una puesta a pérdida tanto de la cultura como del sujeto. En *Literal* no hay un empleo antagónico de ambas nociones, e incluso ambas parecen utilizarse como sinónimos por momentos. Podríamos afirmar que, para *Literal*, no hay empleo placentero ni gozoso de crítica metatextual, hay allí simplemente trabajo. El placer/gocce de ese texto-resto estará más cerca de una noción soberana de literatura que, siguiendo los pasos de Bataille, la asocie con un tipo de “experiencia interior”.

Al menos desde su propuesta, la opción por el goce de la escritura (es decir, atender en el texto a su resto) difumina los bordes entre literatura y crítica suspendiendo la relación sujeto-objeto que gobierna el vínculo entre lenguaje y metalenguaje literario. Esto es del todo acorde a su forma de pensar la lectura: si un texto no puede predecir su propia lectura por parte de un otro desconocido, la crítica tampoco puede erigirse como una guía reveladora para la lectura (le sucedería lo mismo que le sucedió a la obra criticada cuando se choca con la experiencia de cada lectura individual). La crítica será la entrega al goce de una lectura a través de la escritura, y llegados a ese punto no podemos distinguirla de cualquier otro tipo de producción literaria. Aquí debe resonar el Masotta de “Seis intentos frustrados de escribir sobre Arlt”: iterar, en la escritura, los fallos al intentar acceder al “núcleo” de una obra quizás sea la única forma válida de ejercer una crítica literaria. No se preocupará por ser coherente con lo que el texto dice, buscará ser fiel a aquello que en y con el texto se produce. Por lo tanto, no se colocará encima de él, sino a su lado: será otro resto de ese texto, se convertirá en literatura.

Conclusión

Ya sea adoptándola como base de cualquier crítica en tanto espacio donde ocurre la experiencia de una estructura estética, o liberándola de toda limitación externa que le impida desplegar su goce, Masotta y *Literal* son muestras fieles de que, en “la edad de la teoría” de la intelectualidad argentina, la lectura como acto irreductible a un marco determinante desde afuera sustentó cualquier ejercicio crítico pensable (incluso, deseable).

Masotta y *Literal* nos presentan propuestas donde el vínculo de un lector con un texto no tiene que someterse a la lógica mecanicista donde un objeto en bruto es pasado por un aparato que da como resultado un producto (a una novela se le aplica una teoría que da como resultado una crítica, donde está aún la novela pero solo en sus partes “significativas”). Al contrario, allí donde todavía nada puede saberse de un texto se encuentra su máximo potencial. Una lectura sólo es genuina cuando, a partir de ella, tanto el lector como el texto pueden proclamarse soberanos.

Referencias

- AA.VV. (2011). *Literal*, edición facsimilar. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Barthes, R. (1993). *El placer del texto*. Madrid: siglo veintiuno editores.
- García, G. (1992) *Oscar Masotta. Los ecos de un nombre*. Barcelona: Atuel.
- Giordano, A. (1999). *Literal y El frasquito*: las contradicciones de la vanguardia. En *Razones de la crítica. Sobre literatura, ética y política*. Buenos Aires: Colihue. (pp. 59-87).
- (2005). *Modos del ensayo: de Borges a Piglia*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Lamborghini, O. (2020). *Oswaldo Lamborghini. No más tadeos. Entrevistas completas y textos desconocidos*. Buenos Aires: ediciones seré breve.
- Masotta, O. (2008). *Sexo y traición en Roberto Arlt*, Buenos Aires: Eterna cadencia.
- (2010). *Conciencia y estructura*, Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Mattoni, S. (2000). Estilos soberanos. *Boletín/8 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*. Universidad Nacional de Rosario, 8, pp. 90-10.
- Mendoza, J. (2011). El proyecto *Literal*. En *Literal: edición facsimilar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional. (pp. 7-19)
- (2023). *La edad de la teoría*. Buenos Aires: Eudeba.
- Paskvan, E. (1992). Notas biográficas. En García, G. *Oscar Masotta. Los ecos de un nombre*. Barcelona: Atuel – Eolia. (pp. 65-74)
- Peller, D. (2011). Lacanismo literal. *Boletín/16 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*. Universidad Nacional de Rosario.
- (2016). *Pasiones teóricas*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.



Dos estilos de nadar: del Bababadalgharaghtakamminarronnkonn- bronnntonneronntuonnnthunntrovarrhounawns- kawntooohooordenenthurnuk! al Breath

Guido Coll*

Catalina de la Barrera*

Introducción

En efecto, el psicoanálisis y la literatura tienen mucho que ver con la natación. El psicoanálisis es en cierto sentido es un arte de la natación, un arte de mantener a flote en el mar del lenguaje a gente que está siempre tratando de hundirse.

Ricardo Piglia

El título del trabajo permite situar el horizonte argumentativo del presente ensayo a partir de la hipótesis que sostiene: la lectura literaria tiene un lugar preponderante en la última enseñanza de Lacan. No sólo para transmitir conceptos, señalar nociones o hacer lo que su misma enseñanza impugna, sino, y sobre todo, para la construcción de un estilo, o al menos dos, de lectura.

Dicha conjetura, acaso por corroborar, surge de situar dos referencias literarias en la enseñanza de Lacan. Una más hegemónica en el campo amplio del psicoanálisis, la otra más sesgada, aunque no menos eficaz en la propuesta de provocar un estilo lector. La primera, Joyce; la segunda, Beckett. Dos gestos en estas producciones literarias nos permitirán señalar sendos modelos de lectura. Por un lado, las onomatopeyas neológicas que Joyce presenta en el *Finnegans Wake*; por el otro, el montaje teatral escrito por Beckett, *Breath*.

Para tal objetivo vamos a partir de una presunción que denuncia la impericia en el campo de la lectura literaria de quienes lo escriben. Nos referimos a situar la práctica del psicoanálisis como una experiencia del

* Universidad Nacional de Córdoba / guidocoll@unc.edu.ar

* Universidad Nacional de Córdoba / catalinadelabarrera@gmail.com

lenguaje y no una de fascinación intelectual, de saber o conocimiento. En ese sentido, la propuesta del ensayo es señalar que la relación de Lacan con la literatura no es para extraer un saber sino para identificar estilos singulares de lectura.

Psicoanálisis, *savoir*-leer

No vamos a redundar en señalar la abundante referencia a la literatura, cuando no a escritores, que abundan en la enseñanza de Lacan. Más bien, proponemos situar dos acontecimientos que ponen en acto una posición de principio.

Lacan le hablaba, fundamentalmente, a los analistas. Sus seminarios, si bien eran habitados por una multiplicidad de discursos, situaban como horizonte la pregunta imposible por el “ser” del analista (Lacan, 1953). Su *leitmotiv* fue dilucidar, esclarecer y hacer pasar eso que sucede en una *praxis*, la del psicoanálisis (Lacan, 1964).

A diferencia de la corriente predominante de su época, la post-freudiana, prefirió abordar la episteme del psicoanálisis siempre en tensión con otras prácticas y teorías ajenas, en principio, a éste. Desde las matemáticas, pasando por la zoología, la filosofía, la medicina, la psiquiatría, la psicología, el campo artístico, y así un largo etcétera.

Sin embargo, sostenemos en este ensayo, siempre privilegió a la literatura como el espacio discursivo *princeps* al cual referirse. Pudiendo elegir otros campos epistémicos en apariencia más afines, este gesto, si así fuere, habría que leerlo como una orientación de principio que hace a su propuesta política, clínica y epistémica del psicoanálisis.

Como referimos más arriba, no bregamos por un método estadístico para evaluar qué prácticas o discursos se encuentran en mayor o menor medida referenciados en la obra de Lacan. Más bien proponemos leer dos gestos, elevados al estatuto de acontecimiento, para argumentar esta posición.

En 1966, primera publicación de un conjunto de escritos reunidos de Lacan. Un compilado de textos que llevó por nombre *Escritos*. Única publicación en formato de libro en vida de Lacan, y que acepta ya con una edad, si se quiere, avanzada para tal empresa. En ese conjunto de 35 textos, hay uno que no respeta el orden cronológico que los ordena. Es *El semina-*

rio sobre la Carta Robada, y es el mismo Lacan quien, en la *Obertura* de dicha recopilación, argumenta tal decisión de la siguiente manera:

Pero si el hombre se redujera a no ser más que el lugar de retorno de nuestro discurso, ¿no nos regresaría la pregunta de para qué dirigirse entonces?

Tal es la pregunta que nos plantea ese nuevo lector, de la que se nos hace argumento para reunir nuestros escritos.

Le facilitamos un escalón a nuestro estilo dando a la “carta robada” el privilegio de abrir su secuencia a despecho de la diacronía de ésta.

Toca a ese lector dar a la carta en cuestión, más allá de aquellos a los que fue dirigida un día, aquello mismo que encontrarán allí como palabra final: su destinación (p. 21).

Por muchos motivos, señalamos ese gesto como el primer acontecimiento que queremos destacar. Primero porque pudiendo referirse a cualquier discurso, práctica o saber, elige como título para presentarse al mundo un texto literario. Segundo, porque la referencia literaria que elige tiene una particularidad: pone en el centro de la escena a una carta/ una letra (la *lettre* volée). Tercero, y retomando lo aclarado más arriba, con el título de la compilación y el señalamiento en la obertura, sitúa a los analistas en el lugar de lectores, que aún cuando esa letras no estuvieron dirigidas a ellos en su momento, son quienes con su lectura deberán *encontrar* su destinación.

Quizá toda una teoría de lectura se puede desbrozar allí, pero no es el horizonte de este trabajo. Solo queremos destacar que entre los significantes que ordenan la entrada a su producción escrita no figuran el inconsciente, por ejemplo, o la pulsión, la transferencia, el síntoma, el *ello* o el superyó, por nombrar algunas nociones que podríamos asociar, inmediatamente, al psicoanálisis. En cambio, sí encontramos escrito, carta, letra, lector.

En 2001 sale editado otro compilado de textos de Lacan que emulan el primero: *Otros Escritos*. Todos, salvo dos, publicados después de 1966. Homologando ese gesto inaugural, la apertura de esos 44 textos reunidos hace referencia a la literatura: *Lituratierra*. Un escrito de 1971 que “nos pareció predestinado a ocupar el lugar asignado en los Escritos a *El seminario sobre la carta robada*” (p. 17).

Entonces lo que marca el signo de ingreso a su última producción teórica, ya ni siquiera necesita una referencia a una obra de la literatura, sino a la literatura/letra misma. De vuelta brillan por su ausencia las nociones propias del psicoanálisis. Más bien, aparece la letra, el escrito, la *litura*, lo literal, la escritura. Aparece Freud escribiendo una carta a Fliess, otra vez Saussure, se asoma Barthes. Joyce, por supuesto, y cinco párrafos más abajo, Beckett. Todo eso en un escrito corto, si consideramos la media de textos producidos por Lacan. *Lituratierra*, segundo acontecimiento.

Podemos argumentar entonces que primero, y quizá como una advertencia al modo de acceso a la lectura de la producción teórica de Lacan, es que no concibe al psicoanálisis como una experiencia de saber, de pensamiento o de conocimiento propio. Para él, es como una experiencia de lenguaje. A diferencia de la psicología, por ejemplo. Si bien, el modo de concebir el lenguaje fue mutando en las producciones de Lacan, basta sostener esta hipótesis como fundamental para situar una perspectiva del psicoanálisis muy apartada de otras.

Segundo, podemos aproximarnos a comprender la fascinación de Lacan y de muchos practicantes del psicoanálisis con encontrar en la lectura literaria experiencias de lenguaje singulares que a su vez nos sumergen e interrogan sobre la propia relación con el lenguaje.

Tercero, que se desprende del anterior, Lacan ubica el *quid* de esa experiencia, la que vale, no del lado del psicoanalista, sino del analizante. Sitúa el foco en el lector. Todo el foco en la *formación* que propone Lacan, no es como analistas, sino como analizantes.

En esa dirección es que la metáfora que propone Piglia –a partir de la anécdota Joyce/Jung– sobre el arte de la natación, la literatura y el psicoanálisis parece cuanto menos acertada. Experiencias para nadar en el mar del lenguaje. No para saber. Para nada(r).

Eso nos direcciona al siguiente apartado. Pero antes, debemos señalar un nudo necesario de esclarecer. La lectura que permite nadar o al menos no ahogarse es la del propio inconsciente. No la infatuación de alguien que sabe leer al Otro o a otro, sino el que experimenta leer-se.

En ese sentido, el psicoanálisis es fundamentalmente una práctica de lectura del propio escrito, el escrito que lo determina a cada uno. No para leer a otros. Sino *savoir*-leer la opacidad lingüística que nos habita. Ese cambio de perspectiva, enfatizar que el analista es aquel que sabe leerse, no el que lee a los otros, le valió a Lacan la expulsión de *La Internacional*.

En ese punto es que la tensión está puesta en ¿Qué es leer? Y de allí, si la pregunta por el lector, en definitiva, es la pregunta por la literatura (Piglia, 2005), lo es cada vez también para el psicoanálisis. Vemos así, cómo tiene toda la pertinencia atravesar la enseñanza de Lacan desde el principio al fin, con esas preguntas como brújulas.

Estilos de leer, Joyce-Beckett

No vamos aquí a decir nada sobre la obra de estos autores más que a partir de los gestos que indicamos en la introducción: por un lado, las onomatopeyas neológicas que Joyce presenta en el *Finnegans Wake*; por el otro, el montaje teatral escrito por Beckett en *Breath*. Esto porque allí encontramos condensado de un modo paradigmático el proceder de cada uno con el lenguaje, que entendemos, nos sirve para situar dos estilos de lectura.

Postulamos que el tratamiento que hacen del lenguaje provoca la efectución de un estilo lector, diferente el uno del otro. Si la pregunta por la lectura es fundamental para el psicoanálisis, encontramos en dichos gestos, estilos posibles y diferentes de lectura. Por un lado, Joyce, en la primera página del *Finnegans Wake*, inaugura una serie de palabras que llevarán el nombre genérico de *Thunderwords* –palabras onomatopéyicas y neológicas compuestas de 100 letras. Salvo la última, que lleva 101. La primera, por ejemplo, “está formada por la repetición in-cesante de la palabra trueno, deformada en no menos de quince lenguas” (Montes de Oca, 2006, p. 161). En la segunda, 15 nuevas variantes políglotas de la palabra trueno (en bretón, en letón, lituano, hebreo, en turco, en ruso, etc.). Así, las palabras tonantes se afirman en sombras de sentido que referencian: El clamor de los aplausos, Una algarabía de putas, un bullicio pastoral, un estruendo de portazos, la caída de Humpty Dumpty, la caída del padre de Dublín, un ataque de tos y carraspeo, un tumulto de dioses (Montes de Oca, 2006).

Por otro lado, encontramos el gesto paradigmático de Beckett, la puesta en acto en su montaje teatral *Breath*. Una obra que no incluye texto, personajes, ni actores, sino solo una serie de direcciones escénicas con una duración aproximada de treinta segundos. Entonces decimos que la inmersión en la literatura de Joyce provoca una lectura significativa donde la proliferación del sentido infinito tiende a una producción de un lector total en el sentido de Barthes (1994), múltiple, para-gramático, o la con-

sideración del propio Joyce que señala a cada *hundred letters word*, como la última palabra de un lenguaje perfecto que, como tal: “precisa de un lector inspirado [...] que es capaz de descifrar todos los sentidos, un lector perfecto” (Piglia, 2005, p. 187).

Podemos agregar en esa dirección la opinión del mismo Beckett para situar la diferencia cuando hace alusión a ello en varias entrevistas, cada vez que le pregunta por la influencia de Joyce sobre su obra. Cito algunas respuestas:

Fue una influencia *ab-contrario*, Joyce había ido tan lejos como era posible en la dirección de saber más [...] siempre estaba agregando algo. Solo hay que mirar los borradores para verlo, me di cuenta que mi propio camino estaba en el empobrecimiento, en la falta de conocimiento, en quitar, sus- traer, más que agregar (Beckett, citado en Knowlson, 2016, p. 72).

En otra dirá que son “diametralmente opuestos [...] porque Joyce quería ponerlo todo, la cultura humana íntegra, en uno o dos libros y yo soy un analizador, quiero bajar hacia el lecho de lo que es esencial...” (p. 72). Dirá también, que Joyce –y Proust– “ambos quieren transmitir una totalidad y transmitirla en su riqueza infinita”; en cambio él “actúa de otra manera, hacia la nada, comprimiendo cada vez más sus textos...” (Juliet, 2006, p. 63).

Entonces, *Breath* es paradigma de una literatura que en su inmersión provoca y efectúa un lector no situado del lado del significante sino de la letra (Lacan, 1971), con la opacidad de sentido y vacío que hace de la misma una diferencia absoluta, que encuentra en el silencio una de las figuras posibles y, acaso, la más representada. “La escritura me ha llevado al silencio”, dice Beckett (Juliet, 2006, p. 26).

De allí que postulamos, por un lado, la efectuación de un lector total, perfecto, a la vez que impotente. Por el otro, la efectuación de un lector imposible. Dos estilos, que aventurándonos un poco, son necesarios en una experiencia de análisis. Al no resultar posible un sentido final de la deglución semántica de cada homofonía significante que cobije alguna sombra de sentido, está el litoral imposible: la letra. Ese recorrido no ideal, lineal ni evolutivo hace de la práctica analítica un tratamiento singular de lectura.

Quizá así podemos retomar, a partir de estas categorías, una indicación que despliega Lacan (1972) en el *Seminario 19, ...o peor*: “Se trata en el psicoanálisis de elevar la impotencia (la que le da razón al fantasma) a la imposibilidad lógica (la que encarna lo real)” (p. 239). De allí, la direccionalidad que sugiere el título de este breve escrito: de la impotencia fantasmática de las *Thundrewords* al imposible lógico del silencio y la ausencia de palabras del *Breath*.

Así el lector imposible que propone Lacan asume una lectura como acontecimiento de letra, a saber: mantener a distancia la palabra y el sentido que ella vehiculiza a partir de la escritura como fuera de sentido, como *Anzeichen*, como letra, a partir de su *moterialidad*¹ (Miller, 2011). Desde esa perspectiva, finalmente, podríamos decir que más allá o más acá de los estilos que propusimos, y que trabajamos a partir de dos gestos literarios –el de Joyce, y el de Beckett–, el lector que propone Lacan no es otro que el de Borges, ese “lector como héroe a partir del espacio que se abre entre letra y vida” (Piglia, p. 26).

Referencias

- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura*. Buenos Aires: Paidós.
- Beckett, S. (1969). *Breath*. Recuperado de <https://www.samuel-beckett.net/breath.html>
- Freud, S. (1991 [1900]). La interpretación de los sueños. En *Obras Completas vol. 4 y 5*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Garayalde, N. (2019). Literatura y Psicoanálisis: Hacia una teoría de la lectura. En *Praxis y Cultura Psi*. N° 1, pp. 1-18.
- Joyce, J. (2016). *Finnegans Wake*. Buenos Aires: Cuenco de plata.
- Juliet, C. (2006). *Encuentros con Samuel Beckett*. Barcelona: Siruela.

1 Hacemos alusión a un neologismo de Lacan (2007 [1975]) en donde condesa los significantes “*mo*” (palabra) junto con “*materialisme*” (materialismo).

- Knowlson, J. y Knowlson, E. (2016). *Recordando a Beckett*. Buenos Aires: Argentinos.
- Lacan, J. (2012 [1971]). Lituratierra. En *Otros escritos*, pp. 425-471. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2012 [1971/1972]). *El Seminario, libro 19. O peor...* Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2007 [1975]). Conferencia en Ginebra sobre el síntoma. En *Intervenciones y textos 2*, pp. 116-144. Buenos Aires: Manantial.
- Miller, J.A (2011). Leer un síntoma. Recuperado de <http://ampblog2006.blogspot.com/2011/07/leer-un-sintoma-por-jacques-alain.html>
- Montes de Oca, A. (2006). Thunderation!, *Revista Litoral*, 38. Epele.
- Piglia, R. (2005). *El último lector*. Buenos Aires: Anagrama.
- Piglia, R. (1997). *Los sujetos trágicos*. Recuperado de <https://piglia.pubpub.org/pub/3rdtz4zp/release/1>

Mais qui diable pourra
qu'un cheval pâle?

**Lectura y educación:
didácticas literarias
y políticas públicas**





Artesanías didácticas para la enseñanza de la lectura literaria

Carola Hermida*

Con el fin de indagar ciertos modos particulares que asume la lectura literaria en la formación de los profesores en Letras, en la presente comunicación estudiaré ciertas artesanías didácticas construidas por estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En el marco del “Seminario sobre la enseñanza de la lengua materna y la literatura” y de “Didáctica especial y Práctica docente” del Profesorado en Letras, los cursantes diseñan compilaciones artesanales de textos literarios para sus experiencias en las aulas del Nivel Medio.¹ Estas antologías pueden pensarse como valiosos dispositivos para interrogar los diversos “modos de leer” literatura que ponen en práctica los docentes nóveles.²

Para esto, me detendré en primer lugar en el carácter artesanal de las compilaciones que integran este *corpus* y lo vincularé con la concepción de la enseñanza como artesanía. Son muchos los investigadores que indagan esta faceta de la labor docente, entre ellos Antonio Santoni Rugiu (1988) o Andrea Alliaud (2017), quien habla precisamente de los maestros en tanto “artesanos de la enseñanza”. A su vez, si nos enfocamos en la didáctica de la literatura específicamente, Analía Gerbaudo llama la atención “sobre el carácter artesanal y complejo” que asumen las “aulas de literatura” (2011a, pp. 19-20), mirada que comparte con Valeria Sardi (2006 y 2012), quien caracteriza de igual modo el abordaje de la poesía en la escuela. En segundo lugar, analizaré las operaciones mediante las cuales los docentes en formación construyen estas compilaciones, dado que, como ocurre en cual-

1 El recorrido realizado en el Seminario, las consignas y una selección de algunas de las antologías realizadas en 2019 pueden encontrarse en Couso, Hermida y Segretin, 2020.

2 La indagación inicial en torno a estos “modos de leer” puede verse en Hermida, 2019.

* CeLeHis | Universidad Nacional de Mar del Plata / Crlhermida05@gmail.com

quier antología, evidencian los modos de leer, las tácticas y estrategias de montaje y apropiación de un determinado *corpus* literario (Porrúa, 2013).

Ediciones y prácticas artesanales

Gerbaudo (2011) y Sardi (2006 y 2012) conciben la clase de literatura como una labor de minuciosa orfebrería que exige la preparación de materiales y la toma de decisiones previas que abonen y maqueten esa artesanía. Una de las piezas que se diseñan para tal fin son las compilaciones de textos literarios, como las antologías que aquí estudio.³ Estas pueden ser consideradas “materiales educativos”, definidos por Bombini (2015) como producciones surgidas por y para un contexto escolar, que dan cuenta de cierta selección literaria y, en este caso también, de determinado “aparato interpretativo”, ya que incluyen paratextos con definiciones, contextualización y propuestas. Estos objetos, labrados por los docentes en pos de determinados objetivos y con un fuerte carácter situado, testimonian cierta autonomía del campo pedagógico, dado que postulan a un docente “autor del *currículum*” (Gerbaudo, 2011a). Esta autoría se concreta a través de medios artesanales y recupera las experiencias y saberes construidos en las aulas y en las vivencias personales, de allí su valor para la presente indagación.

Los especialistas en la historia de la edición hablan en la actualidad de *La edición sin editores* (Schiffrin, 2006), debido entre otros factores a las innovaciones tecnológicas, el surgimiento de los oligopolios internacionales, la concentración del mercado, la inmediatez y reducción de las tiradas, etc. Chartier (2020) desprende otros dos fenómenos de esta situación: la sustitución del proceso de *editing* por el de *publishing* y el consiguiente crecimiento de la autoedición en nuestros días. De Diego (2022) coincide con este diagnóstico, aunque aclara que en el mundo de la edición independiente la figura del editor continúa teniendo un rol central. En el caso que aquí nos ocupa, estas afirmaciones adquieren particular interés, dado que nos encontramos ante autopublicaciones que pueden ser consideradas artesanales (por los medios que utilizan, por los agentes que intervienen en su confección, por su circulación y tirada, etc.), en las cuales los roles de autor y editor se fusionan y a su vez se entranan con el del docente,

3 Una versión preliminar de algunas de las ideas aquí expuestas fue presentada en Hermida, 2022.

el antólogo y, en definitiva, el mediador que convida sus propias lecturas, así como posibles recorridos, sentidos, búsquedas y apropiaciones a partir de esa compilación.

Ciertamente se trata de una decisión política que exige al profesor asumir ciertos desafíos de la selección, diseño, producción y distribución para liberarse de las imposiciones del mercado, del *curriculum*, de las tradiciones escolares, de la academia, etc. Tal como afirma Eric Schierloh (2021), la “edición artesanal” se vincula con el concepto de “escritura aumentada”:

La edición artesanal [...] es decir, implicada con la mayor cantidad de instancias de producción y distribución, aparece como una continuación natural del tipo de creatividad que asociamos a, y que efectivamente configura, cierta escritura. Esa escritura en simbiosis, síntesis y diálogo constante con la manufactura de sus soportes materiales es el tipo de escritura que [...] propongo llamar *escritura aumentada* y, por extensión, *edición artesanal*.⁴ (p. 17)

Esta “simbiosis” entre agentes, entre producción editorial y escritura, esta solidaridad entre ambas prácticas confluye en un objeto material de gran densidad semiótica. Es que, como señala Schierloh, “el texto y el libro de la escritura aumentada no solo se leen: se ven, se sopesan, se experimentan y llaman a una acción, la primera de las cuales [...] es la de producir escritura” (2021, p. 37). En efecto, estas compilaciones llaman a una acción pedagógica: producen la escritura del docente “autor del *curriculum*”, del docente *bricoleur* (Levy-Strauss, 1997) –y a menudo, también la de sus estudiantes– o la acción de la “conversación literaria” en el aula, de la construcción de sentidos y relaciones entre los textos del corpus, etc.

Operaciones sobre el canon

Las “acciones” que se promueven a partir de estos dispositivos son auténticas operaciones de mediación en/con los textos literarios seleccionados, pensadas y definidas en función de sus futuros lectores. Tomo la noción de “operación”, teniendo en cuenta las advertencias que plantea Panesi, quien alerta acerca de esta palabra “enojosa” porque “su sentido se enreda inevitablemente con el campo quirúrgico, el matemático y el militar, o

⁴ El destacado es del texto original.

no: quizás sea oportuna, porque estos sentidos no desaparecen del todo...” (1998, p. 9). Así, es relevante pensar qué cirugías operan en los textos, cómo se amputan o se suturan, de qué manera se busca anestesiarse o revivir ciertas lecturas, qué obras se suman, se restan; qué relaciones permiten multiplicar sentidos, y qué batallas (discursivas, retóricas, didácticas, políticas) se entran en los procesos de selección literaria y en las propuestas planteadas en las antologías de este *corpus*.

Por lo dicho, estas operaciones dan lugar a la construcción de cierto canon, definido por P. Piacenza “como el corpus de obras y los sistemas de interpretación en los que éste se incluye” (2012, p. 117). Tal como señala esta autora y comparten muchos especialistas, las antologías y las selecciones presentes en los libros de texto escolares constituyen “el último estado del proceso de canonización” (p. 117). En esta línea, para Daniel Link (2019), el manual y la antología pueden ser percibidos precisamente como “el museo de la literatura”. Según el crítico, en ese marco, los textos son “autonomizados, vaciados de sus contenidos polémicos y, por lo tanto, homogeneizados”, por lo que se transforman en monumentos y “patrimonio” (pp. 15-16). Frente a la condición laberíntica del archivo, señala el carácter pedagógico y preceptivo de manuales y antologías. Sin embargo, al referirse a la selección textual que llevamos a cabo los docentes advierte:

Como pedagogos, trabajamos con autores y textos canónicos, qué duda cabe, pero porque queremos resistir a su fuerza prescriptiva, los ponemos a circular en series que, en algún sentido permiten interrogar a la institución literaria en su conjunto. ¿Para qué? Un poco para no aburrirnos. Otro poco por una cuestión ética: liberar a la experiencia literaria (la escritura, la lectura) del autoritarismo del que está presa. (p. 16)

De algún modo, el profesor (o el estudiante del profesorado) que selecciona y se convierte en un antólogo buscaría resistir la fuerza prescriptiva del canon y poner a circular los textos en nuevas series capaces de cuestionar el autoritarismo del museo y el patrimonio cristalizado. Se evidencia así la necesidad de revisar el canon y los modos en los que se enseña y aprende literatura en la escuela, lo que propicia una “apertura” del “archivo” que lleva a los docentes en formación a compilar cómics, cortos audiovisuales, canciones, novelas juveniles, libros álbum y poner estos textos en diálogo con obras más canónicas o de circulación más frecuente

en la escuela y la universidad. A su vez, suelen sumar textos para escuchar, para mirar, para jugar, impulsando nuevos modos de apropiarse de la literatura e incluso de cuestionar los límites de “lo literario”. De esta forma, construyen una propuesta que no solo ofrece una serie de textos y algunas consignas, sino que, a través de ese acto, sostiene cierta concepción de la literatura y promueve determinadas formas de interactuar con ella.

En esta línea, Victoria, una de las antólogas, dice específicamente: “La selección de textos aquí reunida deja entrever que concibo la lectura literaria desde un enfoque antropológico cultural”. Estas concepciones pueden estar explicitadas, como en este caso, pero aun cuando no sea así, en todas las antologías se intenta propiciar un encuentro con una pluralidad de textos que lleve a una apropiación por parte de un lector, cuyos saberes y experiencias son valorados desde una perspectiva sociocultural. Como docentes en formación, los compiladores tienen en cuenta el aprendizaje que esas obras posibilitan, como diría Privat (2001), y las relaciones que permiten establecer dentro del corpus recortado. De acuerdo con Ludmer (2015), en estos casos se evidenciaría

que la obra [es] un objeto lleno de fragmentos, discontinuidades, rupturas, que uno lo puede leer como un todo, pero también lo puede leer como parte; que el autor no es un creador sino un trabajador, un productor, como cualquier otro; que su lugar en la sociedad es más bien el de un artesano que trabaja un producto y lo vende a la industria del libro; que la lectura es construcción de sentido, o es un trabajo, no una pura contemplación ni una pura fusión espiritual, etc. (p. 49)

En efecto, a través de la idea de construcción artesanal, de trabajo, de producción, se hermanan autores, compiladores, editores y lectores. Por tanto, no aparecen en el corpus paratextos que busquen condicionar la interpretación. Los textos no son ejemplos de lo que explican las introducciones ni espacios en los cuales detectar, encontrar, copiar o clasificar lo enunciado en los prólogos. Al contrario, los antólogos justifican sus recortes presentándolos como tales, apelando a un destinatario que deberá comprometerse en la experiencia lectora.

Se producen de esta forma interesantes encuentros y yuxtaposiciones, no solo entre los actores implicados en este proceso, sino también (y en forma solidaria con esto) entre los textos compilados. En este “entre”,

como dice Porrúa (2013), reside el valor de la *dispositio* antológica que posibilita la construcción de nuevos recorridos y sentidos. Veamos el índice de la antología en torno a la figura del héroe compilada por Laura, en torno a la figura del *nonsense*:

Introducción al *nonsense*

Las aventuras de Alicia en el País de las Maravillas (1865), Lewis Carroll

Jabberwocky (1871), Lewis Carroll

Teatro del Absurdo

Esperando a Godot (1952), Samuel Beckett

Literatura infantil y juvenil

El reino del revés (1963), María Elena Walsh

Cuentos ridículos (1989) Ricardo Mariño

El Globo (2002), Isol

Historias de Cronopios y de Famas (1962), Julio Cortázar

Novela Gráfica

Casi todo Baxter (2017), Glen Baxter

Guiones Literarios

El ataque de los tomates asesinos (1978), John DeBello

Levels (2011), Avicii

Literatura Digital

Selección de microrrelatos de Twitter (2018), V.V.A.A.



Como puede verse, se da aquí un peculiar montaje que construye series entre géneros diversos y agentes que ocupan distintos lugares y posicionamientos en un campo cultural, entre textos alejados en el tiempo, en el espacio y en sus proyectos estéticos, entre materiales disímiles, ligados por criterios que no son los propios de la historiografía literaria, los diseños oficiales o las propuestas habituales en los manuales escolares.

La selección y el montaje que se ponen en marcha en este índice generan un borramiento de las fronteras entre textos canonizados y marginales a partir de la destrucción de los límites entre lo que se puede leer dentro y fuera de la escuela. Se desnaturalizan así ciertas prácticas y “modos de leer institucionalizados” y, en cambio, se habilitan preguntas y cuestionamientos en pos de “modos de leer epistémicos” (Cuesta, 2003). Se expande así el sentido mismo de la idea de “lectura” y de “literatura” al incluirse en el índice, junto a textos del teatro del absurdo, la novela gráfica, los microrelatos de *Twitter* o el libro álbum.

A diferencia de la mayoría de las antologías y los manuales comerciales, puede verse que estas antologías eligen apartarse de enfoques enciclopedistas historiográficos o nacionalistas. Sin ignorar la dimensión cultural, histórica y geográfica de la literatura, promueven su indagación a partir de la comparación de obras pertenecientes a distintos contextos y promueven modos de leer que se aparten del aplicacionismo, los enfoques memorísticos y la asignación de etiquetas. Esto se relaciona también con el rol que juega la teoría literaria en estas compilaciones, dado que no opera como una matriz de análisis a través de la cual tamizar los textos. Al contrario, los problemas retóricos se transforman en interrogantes, lupas, emergentes de las prácticas lectoras, que potencian la experiencia literaria y también la experimentación con el lenguaje.⁵

Así, como en el caso anterior se exploraba el *nonsense*, Aylén, otra de las docentes antólogas, lee un procedimiento metaliterario y pone el foco en la escritura que reflexiona sobre sí misma. Titula su antología *Cuento que cuento: la escritura y creación literaria desmanteladas* y divide el índice en tres apartados:

5 Al interrogarse acerca del lugar de la teoría literaria en la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, Gerbaudo (2011) retoma la metáfora de la lupa y la caja de herramientas (planteada por Panesi, 2014), y analiza algunas de las modalidades que se evidencian en el corpus aquí estudiado.

Pre- Escribir

Sergio Aguirre (2000). *Los vecinos mueren en las novelas*. (Novela Juvenil)

Jorge Luis Borges (1944). “Tema del traidor y del héroe”. (Cuento)

Escribir la narración oral

Luis M. Pescetti (1996). *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*. (Libro álbum)

Jon Scieszka y Lane Smith (1989). ¡La verdadera historia de los tres cerditos! (Libro álbum)

Escribir el proceso creativo

Liliana Cinetto (2004). “Palabras”. (Literatura para niños)

Art Spiegelman (1991). *Maus*. (Novela gráfica)

Liliana Bodoc (2003). *Diciembre, Súper Álbum*. (Novela gráfica)

Marco Denevi (1965). *Fatalidad de los amantes*. (Obra de teatro)

Escribir el poder de la escritura - Escritura creadora y dadora de vida -y de muerte-

Guión de *Expiación* (2007), dirigida por Joe Wright.

Guión de *Ruby: la chica de mis sueños* (2012), dirigida por Jonathan Dayton y Valerie Faris

Como puede verse, en este listado en el que estalla el acto de “escribir” y se explota su carácter transitivo para usarlo como eje en torno al cual se entama la selección literaria, se elige leer la autorreferencialidad en el pasaje de la oralidad a la escritura, en el interjuego con la ilustración y



lo audiovisual, y en la escritura en sí misma. Algo similar ocurre en la compilación de Victoria titulada *Antología de reescrituras*, en la cual trabaja precisamente este procedimiento e incluye *comics*, novelas, microrrelatos, entre otros géneros que reescriben distintos hipotextos; pero, en lugar de ofrecer un ordenamiento o un índice determinado, propone diversos recorridos para que el lector opte por los distintos “Posibles caminos de lectura de acuerdo a dónde se quiera hacer énfasis y a qué géneros reescriben” (Couso, Hermida, Segretin, 2020, pp. 471-472). El género antología no exige la lectura lineal ni completa, lo que también se aprovecha en estos índices que no delimitan un camino prefijado.

En síntesis, estas antologías aspiran a “liberar la experiencia literaria”, como propone Link, en el marco de un dispositivo que tradicionalmente se utilizó para lo contrario: las operaciones que permitirían esta subversión se vinculan con la construcción de nuevas selecciones, yuxtaposiciones y movimientos capaces de interrogar el canon escolar con la posibilidad de recorridos diversos; con el trabajo con el fragmento, los restos, lo marginal; con nuevos roles, permeables y porosos, que hermanan a autores, compiladores y lectores. La antología artesanal compilada por un pedagogo se convierte así en una especie de oxímoron, dado que intenta resistirse a cualquier autoritarismo lector y promueve en cambio diversidad de operaciones que ubican tanto al docente como a sus estudiantes en los roles productivos a los que convoca la “escritura aumentada”.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros como oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bombini, G. (2015). Textos literarios disponibles en materiales impresos y virtuales. En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura*. (I, 1, pp. 21-32). <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1486/1488> Consultado en agosto 2023.
- Chartier, R. (2020). La edición en tiempos inciertos. Entrevista de Alejandro Dujovne. https://www.youtube.com/watch?v=nu-dZ3Wo1_cQ&t=1321s. Consultado en Agosto 2023.

- Couso, L.; Hermida, C.; y Segretin, C. (2020). *Géneros secundarios: literatura y canon en la escuela*. UNMdP. <http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/handle/123456789/901>
- Cuesta, C. (2003). *Los diversos modos de leer literatura en la escuela: la lectura de textos literarios como práctica sociocultural. Tesina de licenciatura*. UNLP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/2805>
- De Diego, J. L. (2022). Sobre la relación autor-editor. En *Zama* 14, 57-80. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/zama/article/view/12345/11103> Consultado en agosto de 2023.
- Gerbaudo, A. (2011a). El docente como autor del curriculum: una reinstalación política y teórica necesaria. En Gerbaudo, A. (dir.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. (pp. 17-27). Santa Fe: Homo Sapiens – UNL.
- (2011b). Las teorías literarias en las aulas de literatura (o nuevos apuntes sobre cómo usar una lupa). En Gerbaudo, A. (dir.) *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. (214-257). Santa Fe: Homo Sapiens – UNL.
- Hermida, C. (2019). Modos de leer en el profesorado en letras. *Actas del II Congreso Nacional de la Cátedra Unesco para la lectura y la escritura*, organizado en Mar del Plata, del 4 al 6 de abril de 2019. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/unescolye/unescolye2019/schedConf/presentations>
- (2022). El canon por asalto. Compilación y montaje en las antologías artesanales elaboradas por los docentes en formación. *VII Congreso CeLeHis de Literatura*. Mar del Plata, del 16 al 20 de mayo.
- Lévi Strauss, C. (1997). *El pensamiento salvaje*. Buenos Aires: FCE.
- Link, D. (2019) Canon contra archivo. *Lenguas vivas*, 15 (10-25). https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2019/12/Lenguas-Vivas_15_digital.pdf Consultado en agosto 2023



- Ludmer, J. (2015). *Clases 1985. Algunos problemas de teoría literaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Panesi, J. (1998). Las operaciones de la crítica: el largo aliento. En A. Giordano y M. C. Vázquez. (Comp.). *Las operaciones de la crítica* (pp. 9- 22). Rosario: Beatriz Viterbo Editora.
- Panesi, J. (2014). La caja de herramientas o qué no hacer con la teoría literaria. *El taco en la brea* (1, 1, pp. 322-333). <https://doi.org/10.14409/tb.v1i1.4218> Consultado en agosto 2023
- Piacenza, P. (2012) Lecturas obligatorias. En *Lengua y literatura. Teorías, formación docente y enseñanza*. Buenos Aires: Biblos, 107-124.
- Porrúa, A. (2013). “La lengua franca de las antologías. Entre la identidad y los pormenores de una práctica artesanal”. En *Caracol*. 5 (86-106). <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/69366/0> Consultado en agosto 2023.
- Privat J. M. (2001). Socio-lógicas de la lectura. En *Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura* (1. 1, pp. 47-63).
- Santoni Rugiu, A. (1994). *Nostalgia del maestro artesano*. UNAM.
- Sardi, V, (2006). Imaginaciones didácticas. La enseñanza de la poesía como artesanía. En *III Jornadas de Didáctica de la Literatura. Raros y malditos*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina. <http://3rasjornadas-rarosymalditos.blogspot.com.ar/2011/09/imaginaciones-didacticas-la-ensenanza.html>
- Sardi, V. (2012) De artesanos y de artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas. Estudios interdisciplinarios sobre el discurso*. <http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Texturas/article/view/2921>
- Schiffrin, A. (2006). *La edición sin editores. Las grandes corporaciones y la cultura*. Buenos Aires: Anagrama.



Lecturas pasionales y subjetividades.

Una experiencia de lectura de textos distópicos durante la pandemia

Fabián G. Mossello*

Este artículo busca presentar una experiencia de lectura de literatura en el marco del Seminario de Géneros Ficcionales y Cultura de Masas de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de Villa María, Córdoba, Argentina. A partir de un recorte de textos literarios distópicos, se organizó, durante el primer semestre del año lectivo 2021, un trabajo de lectura con modalidad virtual que buscaba las interpretaciones no canonizadas de los textos, con base en una perspectiva discursiva que suponía leer como construcción polisémica del sentido (Manguel 1997, Chartier, 1999). Los textos escogidos fueron tres novelas contemporáneas: *El país de las últimas cosas* (1987) de Paul Auster, *Cenital* (2012) de Emilio Bueso y *Los que duermen en el polvo* (2013) de Horacio Convertini. En los sucesivos encuentros, se fueron desplegando distintos itinerarios de lectura entre los que se destacaron aquellos que suponían una mirada pasional sobre los hechos contados con fuerte empatía hacia los personajes del discurso que, de un modo u otro, conectaban la experiencia literaria del lector con su posición en el extratexto pandémico.

El trabajo de aula apuntó a construir un espacio que permitiera, por un lado, una lectura individual, abierta a las inferencias personales y, por el otro, a las experiencias colectivas y de socialización de esas lecturas con pares y coordinadores. Estos últimos, lejos de posicionarse como centro de las lecturas legítimas, propusieron solo líneas de acceso general a los corpus para dejar que el diálogo entre lector y texto se desplegara con libertad.

La idea central tenía que ver con una concepción de lectura que buscaba los intersticios, las interpretaciones y proyecciones de sentido que pudieran albergar las distintas concretizaciones de cada sujeto lector.

* Universidad Nacional de Villa María / fmossello@gmail.com

Evitando las interferencias de las lecturas legitimadas emanadas desde el equipo docente, también llamadas “expertas”, se priorizó una lectura entendida como “gesto de significación e inscripción de sentidos en el que el sujeto es afectado por su posición imaginaria que ocupa en el discurso” (Alves-Ferrarez, 2007: s/p).

En relación con esto, la propuesta de lectura de literaturas distópicas partió de la idea de que estos textos tenían potencialidades, dada su temática, para abrir el diálogo entre interpretaciones individuales y condiciones sociales propias del estado pandémico del contexto.

Efectivamente, estos diálogos se fueron desplegando en cada encuentro (unas dos horas semanales durante el primer semestre del 2021 con modalidad virtual) a través de “puentes” que el lector establecía entre ciertos lugares de los textos y espacios de referencia extratextuales que iban surgiendo en cada interpretación. Así aparecieron ligaduras entre las ficciones y situaciones que los lectores reconocían en sus familias, su trabajo, la salud, la seguridad y, más en el orden proyectivo, en el futuro pospandémico. Las subjetividades atravesaron las lecturas, poniendo en tensión el lugar del lector modélico construido por cada obra y el lugar del sujeto empírico en posición de sujeto lector en el contexto del aula universitaria. Una tensión que se puso en evidencia toda vez que el lector se distanciaba de la historia propiamente dicha para conectarla con sus universos experienciales mediatos. Digamos, los corrimientos mostraron los desajustes, como lo planteaba Patrick Charaudeau (1982) en la doble envoltura del circuito interno y externo de comunicación. En el lugar del ritual socio-lingüístico-discursivo, el lector empírico (*Tui*) se enfrentaba a su imagen textual (*Tud*) para hacer acuerdos interpretativos. Sin embargo, ese lector modélico fue punto de partida y no de llegada en nuestro trabajo de aula, en tanto, no bien comenzada la lectura, aparecieron las interferencias y extrapolaciones, los desacoples con la “lectura correcta” y todo aquello que empezaba a hilvanarse cuando el lector, a la manera barthiana, “levantaba la cabeza” para hacer su gesto personal.

Entre los múltiples vínculos entre lo ficcional y las extrapolaciones subjetivas a las que se sometió cada objeto del corpus, se destacan ciertos aspectos pasionales con manifiestas vinculaciones entre las posiciones de los lectores en el extratexto y las historias ficcionales. En relación con estos enlaces patémicos, destacamos una operación identificatoria concomitante. De este modo, identificaciones y pasiones actúan complementa-

riamente, conformando un complejo identificable en las lecturas dentro del seminario.

Por un lado, atendiendo a las *identificaciones* y, a partir de las novelas de Auster y Convertini, se actualizaron recorridos de lectura que enfatizaron los trayectos de los actores femeninos. En *El país de las últimas cosas*, el foco se colocó en la narradora-sobreviviente Anna, en un mundo distópico marcado por la pobreza, la destrucción y la soledad. A medida que avanzó la lectura, se fueron conociendo partes de la historia en forma de cartas de esta mujer, Anna Blume quien, en busca de su hermano en un mundo crepuscular, descubre el velo de un espacio en descomposición con habitantes sólo enfrentados a la tarea de sobrevivir. La identificación con este personaje se estableció en torno a su capacidad para salvarse, la inteligencia para resolver conflictos y el uso de estrategias de subsistencia, entre ellas, el acceso a la palabra para contar lo vivido y dar un testimonio a otro lector posible. Un texto que se estaba haciendo y que era, además, el mismo que leíamos; ese recurso narrativo propio de la estética de Auster que significó un punto de atención en las lecturas.

En relación con *Los que duermen en el polvo*, el lugar de las identificaciones fue Erika, la mujer de Jorge, muerta en extrañas circunstancias en un entorno distópico de una Argentina futura asediada por una pandemia zombie. En este caso, los lectores se centraron en las problemáticas del femicidio y las dificultades de existencia de la mujer en contextos difíciles. Erika aparecía destacada por su doble atribución de mujer-intelectual, modalizada por el poder-hacer, lo que desencadena celos de su compañero, Jorge, quien luego comete acciones feminicidas.

En el tercer texto, *Cenital*, el trabajo receptivo se focalizó en la idea de la repoblación en un contexto semejante al que se estaba viviendo en pandemia. La ciudad amurallada, Ecoaldea, improvisada sobre los restos del mundo industrial/capitalista, en la novela parecía representar el conjunto de las ciudades-casas que se habían vuelto fortalezas materiales y simbólicas en el marco de acciones para contrarrestar la circulación viral en el extratexto. De este modo, hubo identificaciones de la ecoaldea manejada por Destral con fuerte polarización entre el mundo hogareño, interior, afectivo, de protección y el afuera enfermo y peligroso.

Por el otro lado, el componente pasional fue relevante, en tanto permitió el enlace entre las vivencias individuales y colectivas del lector empírico con los recorridos de los sujetos de la metadiégesis. El planteo de

pasiones tuvo que ver mayormente con las identificaciones, es decir, con las ligaduras que se hacían con los personajes que tuvieron capacidad de sobrevivir, que seguían vivos después de algún incidente distópico. Asociado a estos procesos identificatorios se pudo relevar la presencia de un complejo pasional ligado a las trayectorias de los actores en la historia. El primer componente tuvo que ver con un estado patémico asténico o débil, es decir, no agresivo, vinculado con el miedo en el marco de unos relatos que conjugaban aventura, suspenso, melodrama, entre otros géneros. Así, apareció el temor ligado a la presencia de lo extraño o siniestro, ese otro que está y no vemos pero “causa cierto temor o angustia por su carácter sombrío o macabro o por su relación con la muerte” (www.rae.es). El miedo reconfigura estados de inacción, estatismo o zozobra ante la amenaza. El miedo es una pasión fuerte que rodea a los personajes víctimas y con pocas competencias para defenderse. De alguna manera esta pasión fue el principal puente entre texto y extratexto: los lectores parecían sentir las mismas sensaciones que los actores de la metadiégesis. En un caso destacado, un lector apunta al intento de violación de Anna por parte del habitante masculino de la casa que ella mora ocasionalmente:

... entonces sentí miedo por esa sombra del hombre que acosaba a Anna en la pieza sucia... (Lector I).

El segundo complejo pasional se ubicó en el otro extremo, no asténico sino proactivo, es decir, un estado pasional fuerte que suponía una relación con las capacidades de resiliencia de los actores centrales de las historias (Anna, Erika, Destral). En otras palabras, su “capacidad [...] para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido” (www.rae.es). En particular y a partir de la lectura y discusión de las novelas *Cenital* y *El país de las últimas cosas*, el modelo resolutivo de la situación disfórica inicial –un mundo desbastado y sin energía, o apocalíptico, enfermo y sin alimentos, respectivamente- se concreta a través de acciones cuasi-heroicas de esos personajes característicos de las distopías, modalizados por el saber y el querer hacer (y limitados en el poder). Así, su inteligencia y fortaleza interior los hace vivir. La resiliencia fue una capacidad destacada por los lectores y se planteó en el grupo como una manera positiva de salida ante un contexto distópico:



Destral es un genio. Con chatarra hace una ciudad. No le tiene miedo a los caníbales y no se asusta por los problemas. Le da para adelante con su proyecto de ecoaldeas... (Informante II).

No sé si entiendo lo que sucedió en esa ciudad, no queda claro pero Anna me pareció inteligente y valiente. Sabe salir de los problemas y tiene una meta para vivir... (Informante III).

De alguna manera, estas identificaciones parecían operar como un dispositivo catártico que se desplazaba a los itinerarios individuales extratextuales de los lectores y los reubicaba en esas mismas coordenadas existenciales. El placer de los lectores parecía estar en reconocer esas estrategias de ‘salida’ que cada actor desplegaba cuando el otro-amenazante (virus, canibalismo, Estado persecutorio y de control) se activaba para cercenar las libertades. Nos parece que esta perspectiva de leer funciona como punto de partida de recorridos en el texto, en tanto:

- a. Atiende a la multiplicidad de pistas que se actualizan en cada puesta concreta de lectura.
- b. Supone una apertura hacia la polisemia de sentidos.
- c. Abre conexiones entre texto y extratexto atendiendo al ritual-sociodiscursivo. El contexto de lectura no es un marco decorativo sino parte del trabajo hacia esa lectura deseada-crítica (Jitrik).
- d. Pone énfasis en la subjetividad puesta en juego como parte de los efectos de sentido y no como un añadido lúdico-pasional, aquello que Stierle (1987) pensó como lecturas de ficción. La subjetividad se hilvana con el texto y sus efectos de sentido se proyectan hacia el sujeto para luego volver al texto en un trabajo centrífugo/centrípeto.

En particular, entendemos que lo pasional opera en la raíz misma de las lecturas de ficción, hace funcionar el texto en múltiples direcciones, propiciando esa lectura expansiva atendiendo no solo a las claves puestas en el texto sino a las relaciones que se establecen con las lecturas singulares. El proceso identificatorio se liga con significantes libres que circulan

una vez aprehendido el sentido dominante, significantes rescatados por el lector para configurar sus sentidos en un ajuste y disposición al entorno crítico de recepción.

En este sentido, abrir el juego a las representaciones de lectura (Chartier, 2005) situadas histórica y culturalmente es un asunto clave, en tanto “lo que los lectores hacen interpretativamente de sus lecturas es una cuestión decisiva” (Ginzburg, 1997: s/p) en las puestas y apuestas de la lectura literaria.

Como cierre del Seminario sobre Géneros de Ficción y Cultura de masas (UNVM), se planteó una sistematización de lecturas con el objeto de elaborar un borrador de discurso literario distópico que sirva como “hoja de ruta” a otros tantos lectores.

Referencias

- Alves-Ferrarez, (2007). *Planteos socio-discursivos en la lectura*. Buenos Aires: ALED.
- Charaudeau, P. (1982). *Langage et discours. Element de sémiolinguistique (Théorie et pratique)*. París: Hachette-Université.
- Chartier, R. (1999). *El orden de los libros: lectores, autores y bibliotecas en la Europa entre los siglos XIV y XVIII*. Brasilia Editora.
- (2005). *El mundo como representación*. Buenos Aires: Gedisa.
- Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos*. Buenos Aires: Muchnik.
- Manguel, A. (1997). *Una historia de la lectura*. Atelie Editorial.
- Jitrik, N. (1982). *La lectura como actividad*. México: Premia.
- Real Academia Española. <https://www.rae.es/>
- Stierle, K. (1987). ¿Qué significa “recepción” en los textos de ficción? En José Antonio Mayoral, *Estética de la recepción*. Madrid: Sipea.





Cuando el Estado *da de leer*.

Aproximaciones a los paradigmas de lectura y las políticas públicas en Argentina (2003-2015)

María Ayelén Bayerque*

En definitiva, la pregunta ‘qué es un lector’ es también la pregunta del otro. La pregunta –a veces irónica, a veces agresiva, a veces piadosa, pero siempre política– del que mira leer al que lee.

Ricardo Piglia, *El último lector*

Históricamente, desde los orígenes del sistema educativo argentino, lectura y ciudadanía han estado íntimamente relacionadas (Mihal, 2011). Nos preguntamos de qué modos el Estado *da de leer* y también qué paradigmas de lectura se imbrican en las nuevas leyes y programas que promueven la formación de lectores, infancias y juventudes de comienzos del siglo XXI. El propósito de este trabajo es realizar una aproximación a esta cuestión.¹ Para lograrlo, se llevará a cabo una caracterización de las políticas públicas de fomento de la lectura implementadas entre 2003 y 2015. Al mismo tiempo, se describirán los paradigmas teóricos subyacentes que pueden identificarse en ellas. Sostendremos que, en el período mencionado, se observa el predominio de un paradigma humanista de la lectura que la utiliza como un medio para la construcción de la ciudadanía y promoción de la identidad nacional.

1 Digo que aquí realizo una “aproximación”, ya que un desarrollo mayor del tema se aborda en la Tesis de Maestría denominada “Modos de leer Malvinas: operaciones de apropiación de la literatura en el Plan Nacional de Lectura (2006-2012)” (pendiente de defensa). A su vez, este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Mediación editorial en publicaciones literarias nacionales destinadas a lectores escolares. La interpretación de las prácticas y operaciones” (2023-2024), del grupo GRIEL dirigido por la Dra. Carola Hermida (FH- UNMDP- SCyT), radicado en CELEHIS /CECID.

* Universidad Nacional de Mar del Plata / mabayerque@gmail.com

El Estado da de leer

La llegada al poder de Néstor Kirchner en mayo del 2003 se da en el marco de una profunda crisis económica, política y social. En el campo educativo, Terigi (2016) considera que la situación era crítica por varios factores: el grado de desarticulación del sistema escolar producido por la Ley Federal de Educación, los ingresos docentes muy bajos y las dificultades económicas generales que impactaban en la asistencia escolar. Los doce años de gobiernos kirchneristas tuvieron continuidades y rupturas en todos los niveles, pero contaron con precios internacionales favorables para las *commodities* argentinas, un elevado y sostenido crecimiento del PBI hasta el 2008 y la asignación al Estado de nuevos roles como garante de recursos económicos y sociales (Chiroleu, 2018). Por otro lado, al poco tiempo de llegar al poder, Kirchner impulsó una serie de medidas que marcaron el inicio de una época: la puesta en agenda de los derechos humanos y el debate público acerca de la última dictadura militar. Más allá de estos indicadores favorables, existen posiciones encontradas con respecto al impacto real que tuvieron las políticas económicas del período en la matriz de redistribución social (Feldfeber y Gluz, 2012).

Como establece Southwell (2021), la centralidad que asumió el Estado en el período 2003-2015 para construir las condiciones de posibilidad de una mayor integración e igualdad social condujeron a una gran productividad normativa. Esta cuestión se evidencia en la sanción de leyes y en la puesta en funcionamiento de programas y acciones específicas que, si bien no modifican *per se* la realidad del sistema educativo, en este caso en particular contribuyeron a restaurar al Estado como responsable principal de la educación en tanto derecho universal de la ciudadanía.

Un rol destacado ocupa la sanción de una nueva norma marco del sistema educativo, la Ley de Educación Nacional 26206², que en 2006 derogó la Ley Federal de Educación de los años 90. La LEN establece con mucho detalle gran cantidad de disposiciones, lo que se evidencia, sin realizar un análisis exhaustivo, en que cuenta con el doble de artículos que su antecesora.³ Las novedades con más impacto fueron la obligatoriedad de la

2 A partir de ahora haremos referencia a la Ley de Educación Nacional 26206 como LEN.

3 Cuesta (2019) cita a Díaz Barriga e Inclán Espinosa para señalar que la Ley Federal de Educación fue un caso testigo de cómo se reacomoda casi por completo un

escuela secundaria⁴, la organización por niveles del sistema en las diferentes jurisdicciones, la convalidación del Instituto Nacional de Formación Docente y la inclusión del Consejo Federal de Cultura y Educación, creado un año antes por resolución ministerial.⁵

En la norma hay dos artículos en los que se menciona explícitamente la lectura. En el capítulo II, artículo 11, se establecen los “Fines y objetivos de la política educativa nacional” y se destaca la necesidad de generar inclusión educativa a través de políticas universales y de la asignación de recursos, así como también: “Fortalecer la centralidad de la lectura y escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida, la construcción de una ciudadanía responsable y la libre circulación del conocimiento” (Ley 26206, 2006, art. 11, inciso l). En este punto de la ley, podemos ver la vinculación de la ciudadanía con la lectura. La “construcción” implica necesariamente la conformación de un proceso a desarrollar y puede comprenderse este sintagma a partir de la apelación a la igualdad entre ciudadanos, la libertad para participar de la búsqueda de la igualdad y la participación para lograr mayor igualdad y libertad (Landau, 2012).

Mientras que, en el título VI, “La calidad educativa”⁶, y en sus “Disposiciones específicas”, es decir, que orientan acciones puntuales, se listan una serie de irrenunciables ordenados en siete artículos. En el artículo 91, se explicita que el Ministerio de Educación debe fortalecer las bibliotecas

sistema educativo en función de las orientaciones de organismos internacionales como el BID y la UNESCO.

4 Unos años más tarde, en 2014, se avanzó sobre la obligatoriedad de otro nivel, el Inicial, y se incorporó la sala de 4 (Ley 27045). En la actualidad, entonces, el sistema educativo argentino determina la obligatoriedad de la enseñanza desde los cuatro años hasta completar la educación secundaria.

5 Flavia Terigi (2016) indica que la LEN es “una ley ambiciosa que surgió luego de un intenso trabajo en las cámaras, definió un amplio abanico de temas y trazó compromisos de política educativa a mediano y largo plazo” (p. 13). En la adjetivación sobre la ley subyace una crítica de la especialista, explicitada en su texto más adelante: no existió, antes o en paralelo a la sanción, un proceso de planificación que previera la factibilidad de lo que la LEN dictamina, ni tampoco una progresión para llevar a cabo los ambiciosos objetivos.

6 Vale mencionar que el concepto mismo de “calidad educativa” es polémico y ha suscitado acalorados debates en el campo educativo. Con respecto al uso de la expresión en Argentina de los años 80 en adelante, ver Krichesky y Benchimol (2008).

existentes y asegurar la creación de esos espacios en aquellas instituciones que carezcan de ellos. Por otro lado, en la ley se recoge lo que el Estado hacía desde el 2003, ya que se legisla que se implementarán “planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura” (Ley 26206, 2006, art. 91). A través de este artículo se solventa, desde un marco normativo permanente que excede a un gobierno particular, el financiamiento de este tipo de acciones. De esta forma, se apela a generar políticas de lectura sostenidas en el tiempo, dando sustento legislativo a una serie de acciones sobre las que nos detendremos más adelante, especialmente al Plan Nacional de Lectura.

Como sabemos, el nacionalismo tuvo gran pregnancia en el campo intelectual argentino de inicio del siglo XX debido a que fue clave en la consolidación de la escuela secundaria en nuestro país (Bombini, 2004), nivel educativo que la LEN intenta reafirmar mediante la obligatoriedad. El discurso nacionalista también se evidenció en la concepción de un paradigma humanista de la literatura y en las prácticas escolares:

Se trataba de fundar y reproducir una matriz estético-ideológica que permitiera, a través de las manifestaciones literarias, desarrollar una estrategia de disciplinamiento lingüístico y cultural para los sectores cada vez más numerosos que se acercaban al aparato educativo (Bombini, 2004, p. 89).

El contexto de la sanción de la LEN es bien diferente al del Centenario, en cual el nacionalismo impactó en el campo cultural, educativo y político. Sin embargo, podemos advertir en el 2006 que la necesidad de generar una política educativa inclusiva pervive, esta vez a causa de una crisis profunda en una sociedad que ya cuenta con más de veinte años de democracia ininterrumpida. Por este motivo, creemos que, en los fragmentos de la LEN que hemos transcritos y analizado, se evidencia la adscripción al uso de un sentido común alrededor de la lectura. En palabras de Bombini (2006), una concepción “más política, la idea de que la lectura nos garantizaría el acceso al libre ejercicio de la ciudadanía” (p. 28). Necesariamente, la construcción de la identidad ciudadana a través de la lectura opera sobre la especificidad de la práctica lectora en pos de un objetivo al que se le



asigna una importancia mayor.⁷ Veremos a continuación, sin embargo, que ese sentido común se articula con otras formas de pensar la lectura en el mismo período.

Argentina, país de lectores y lecturas

Desde el retorno de la democracia, la figura del Estado como promotor de la lectura cuenta con algunos antecedentes, como el Plan Nacional de Lectura denominado “Leer es crecer”, que se desarrolló entre 1986 y 1989. Dirigido por Hebe Clementi, promovió la coordinación de acciones con bibliotecas populares y la instalación de la lectura como política cultural después de la dictadura. Ya en los noventa, el Plan Social Educativo (1993-1999) distribuyó cajas con títulos muy variados porque, si bien incluían literatura para niños y jóvenes, también contenían libros sobre didáctica y pedagogía (Bustamante, 2021). Con la llegada del gobierno de Fernando de la Rúa, aparece el Plan de Lectura del Ministerio de Educación, que no llegó a implementarse de forma acabada debido a la situación económica y política de complejidad creciente (Comino, 2013).

Los diferentes proyectos, tanto aquellos imaginados como los concretados, constituyen antecedentes valiosos para las acciones desarrolladas a partir del 2003. Sin embargo, como señala Itzcovich (2013), es preciso marcar el impacto que ha tenido la falta de continuidad. Vale afirmar que, desde el retorno de la democracia, puede relevarse una preocupación por elaborar estrategias estatales de fomento de la lectura. Sin embargo, no existe una política de Estado continua que exceda a un gobierno y perdure durante muchos años. La permanencia de un mismo proyecto político durante doce años en el poder fue un tiempo de experimentación que permitió gestar acciones de largo aliento y sobre las que vale la pena detenernos.

La centralidad otorgada a la lectura en la LEN genera una serie de políticas públicas de lectura (Mihal, Cardini y Paparella, 2020), algunas

7 Bombini (2006) identifica cuatro “sentidos usuales” (p. 28) atribuidos a la lectura: uno que refiere a una cierta formación ética del sujeto, ya que se concibe la lectura como modo de extraer una moraleja o mensaje; una mirada sobre la lectura como instrumento para extraer información y que permite desarrollar competencias discursivas; en tercer lugar, una perspectiva que vincula la lectura con el placer y el disfrute, y por último, una que concibe la lectura como una práctica transversal dentro de la currícula escolar.

acciones sostenidas en el tiempo más que otras.⁸ En el período 2003-2015, el Plan Nacional de Lectura⁹ ocupa un lugar destacado dentro de dichas acciones por su carácter federal, la variedad de acciones de iniciativas que puso en funcionamiento y el volumen de publicaciones que generó. El programa tuvo dos etapas que conviene diferenciar. En la primera, entre 2003 y 2007, el equipo de trabajo estuvo coordinado por Gustavo Bombini y dependía directamente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología conducido por Daniel Filmus. Mihal (2009) reconstruye que, en esta primera época, las acciones de promoción de la lectura se dividieron en función de los ámbitos que tenían como objeto: por un lado, el PNL se hizo cargo de generar acciones para la escuela, mientras que la Campaña Nacional de Lectura desplegó iniciativas en ámbitos extraescolares. Entre los espacios elegidos encontramos las canchas de fútbol, hospitales, peluquerías y terminales de micro o trenes. En general las ediciones de la Campaña tuvieron el formato de una especie de folletín, una hoja tamaño A4 doblada a la mitad con una tapa a color. Este formato económico y de tirada masiva persistirá en las ediciones del Ministerio y sobrevivirá a esta primera etapa.

En este momento, como puede leerse en documentos producidos por el equipo coordinador (Plan Nacional de Lectura, 2006), el programa se propuso gran cantidad de objetivos. Entre ellos “sensibilizar a las escuelas y comunidad” (PNL, 2006, p. 7) y “recuperar la lectura como una práctica cultural transversal que se vincula con las experiencias sociales y los aprendizajes que se producen en la escuela” (PNL, 2006, p. 8). Los objetivos vinculan directamente al PNL con los artículos que analizamos de la LEN, en tanto se le otorga un lugar destacado a la práctica de lectura.

8 Algunas de ellas fueron el Programa Global de Adquisición de Libros (2004-2006), el “Operativo Nacional de Entrega de Textos y Libros Escolares”, las compras para las Bibliotecas Populares, el Programa Nacional de Desarrollo Infantil “Primeros años” (Proyecto PNUD ARG/06/017), la Política Nacional de Intensificación de la Enseñanza de la Lectura denominada “Para leer con todo” (2012-2015), el Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial (2009-2015), el Proyecto Bibliotecas Abiertas (2009-2015), el Programa Libros y Casas (2007 y continúa), además de otras medidas que redundaron en una mayor producción, tales como beneficios impositivos, créditos para la producción, regulación del mercado externo, reintegros para la exportación, subsidios para las traducciones, apoyos para la participación en ferias internacionales (Hamawi, 2021).

9 En adelante PNL.

“Sensibilizar” acerca de la importancia de la lectura implica una inmersión en el debate público por el fracaso escolar “que producen la difusión de algunos resultados de las evaluaciones de comprensión lectora y los consecuentes discursos apocalípticos” (PNL, 2006, p. 7). El contexto de emergencia del programa es puesto así en primer plano y el objetivo que se traza alrededor de ese marco apela a generar acciones que afecten la sensibilidad. La concepción de la lectura vigente aquí no promueve la discusión sobre el corpus (Nieto, 2017) sino que apela una vez más a la dimensión política de la práctica, como sucede en la LEN. No obstante, en este documento se evidencia el ingreso del paradigma sociocultural a la escuela (Nieto, 2017; Cuesta, 2019), al anclar la práctica en su dimensión colectiva, indisociable del contexto en el cual se produce. Como dice Graciela Montes (2006) en *La gran ocasión* –texto editado por el PNL–: “Lectura a lectura, el lector va construyendo su lugar en el mundo” (Montes, 2006, p. 1). Si bien la propuesta es que la escuela se asuma como el espacio privilegiado para formar lectores plenos, el vínculo con la comunidad es insoslayable desde esta mirada. De ahí la necesidad de que los agentes que actúan en el sistema educativo trabajen coordinadamente.

Por otro lado, también emerge un rol nuevo y destacado que asumió el Estado: ser editor de todo tipo de publicaciones. Esto implicó una novedad ya que, como afirma De Sagastizábal (1995), ha sido históricamente el gran ausente de la actividad editorial. Al tomar esta figura, las operaciones realizadas en el marco del PNL se expanden, dado que no se trata solo de comprar libros existentes a editoriales de circulación comercial y distribuirlos en las escuelas. En su nueva condición de editor, el Estado adopta nuevas funciones, como descubrir autores y temas de interés, asegurar y financiar la fabricación de obras, asumir la difusión y la distribución de los libros. También cuestiones vinculadas a la selección de textos, sobre todo porque se generaron gran cantidad de antologías y colecciones, lo que implicó nuevos soportes materiales, un nuevo entorno con otro fin, el ingreso de esa literatura a la escuela. Solo dentro del PNL las publicaciones superaron el millar de ejemplares según datos oficiales (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 4). Para esto, en algunas ocasiones el ministerio se asoció a editoriales, como Eudeba, y a organizaciones sin fines de lucro, como la Fundación Mempo Giardinelli. Así surgieron, por ejemplo, las colecciones LeerxLeer (2004), seis libros que contienen textos literarios de la más variada procedencia y géneros, algunos de ellos

fragmentados, y Leer la Argentina (2005), siete volúmenes de textos literarios de autores de las diferentes zonas del país, agrupados a partir de su región de procedencia.

La instauración del Estado como editor de literatura también implicó la producción y distribución de recursos educativos multimodales de manera gratuita a través del portal educ.ar. Incluso dentro de la web, el PNL tuvo (y en la actualidad tiene) su micrositio, donde se alojaron digitalmente las publicaciones. Este período se vio caracterizado por la emergencia de lo digital de la mano del programa Conectar Igualdad. Es importante sumar, entonces, a la distribución gratuita de los materiales, su disponibilidad digital, lo que representó un hecho inédito.

Por otro lado, vale mencionar aquí que acordamos con Neiburg y Plotkin (2004) en que el Estado es “un espacio de agentes sociales y de instituciones con intereses y tradiciones no siempre compatibles entre sí, que se ha transformado en repetidas ocasiones en la Argentina [...] como resultado de cambios institucionales bruscos, que redefinen organigramas, funciones y carreras” (p. 135). También Mihal (2009) recuerda que el Estado no es un actor monolítico y que en esa complejidad se inserta el PNL. Esta cuestión fue evidente en el momento del cambio de gobierno, cuando Gustavo Bombini fue desplazado de la coordinación y el equipo renunció para apoyarlo. En la revista Imaginaria, Roberto Sotelo y Eduardo Abel Giménez manifestaron su “profunda consternación” (Sotelo y Gimenez, 2008, s.p.) y transcribieron un mensaje del equipo renunciante. Uno de los logros destacados allí es la federalización del programa, que logró extenderse a las veinticuatro jurisdicciones del país, con equipos en cada una de ellas. En un documento del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología del año 2007 denominado “Educar es hoy la prioridad” se construye un auténtico catálogo de las publicaciones de “materiales pedagógicos” – tal y como se los llama allí – editados desde el inicio de la gestión de Daniel Filmus en la cartera. Allí podemos leer que “Frente a un escenario nacional fragmentado y desigual como el que encontramos al inicio, trabajamos para reponer el lugar del Estado en el conjunto nacional” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2007, p. 1).

Con la asunción de Cristina Fernández de Kirchner, las carteras ministeriales sufrieron modificaciones. En Educación, Juan Carlos Tedesco fue designado como nuevo ministro y permaneció en su cargo hasta julio de 2009 cuando renunció. Entonces lo sucedió Alberto Sileoni, quien fue-

ra su secretario de Educación. Con el cambio de autoridades y, a través de la Resolución Ministerial 707/08, el PNL y la Campaña Nacional de Lectura se fusionan, creando un programa único que los engloba. A partir de este momento es denominado “Programa Educativo Nacional para el Mejoramiento de la lectura” (2008-2015) y Margarita Eggers Lan es designada como directora (Mihal, Cardini y Paparella, 2020). En la resolución que crea el plan existen algunas novedades respecto al modo de entender la lectura respecto al período anterior. Se concibe a la lectura como “una herramienta indispensable para la formación integral del individuo y que una sociedad lectora posibilita la construcción de una sociedad más justa y con mejores oportunidades para el futuro” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2008, p. 1). Desde esta mirada, la lectura tiene una doble utilidad: contribuye a la formación del individuo, pero también de la sociedad, en tanto se explicita que es una condición para la construcción de un futuro más próspero e igualitario. Vemos en este fragmento alusiones directas a la LEN, en tanto y en cuanto la lectura colabora en la construcción de la ciudadanía y la identidad nacional. Por otro lado, la lectura se ubica como “herramienta”, como un medio para la obtención de un cierto fin, lo que presenta un problema en un doble sentido. Por un lado, se propone un uso moral de la práctica con un potencial hiperbólico. En este sentido, hay un corrimiento total del eje estético propio de la lectura. Al respecto, vale mencionar aquí a Remo Ceseranni (1992), quien sostiene que

Este es el engaño del viejo, muy noble pero ya obsoleto modelo de la educación humanista: en ella la literatura era todo, era filosofía, ética, ciencia, historia. Pero para lograrlo debía renunciar a cualquier especificidad, disolverse en elocuencia, bella escritura, oropel. Lo bello se transformaba en lo bueno, en lo verdadero (p. 90).

Un poco más adelante, se explicita una definición más específica, ausente en la LEN: “La lectura es la actividad intelectual que el sujeto realiza para darle sentido a las producciones escritas caracterizadas, en nuestra cultura, por su complejidad y diversidad, por el hipertexto y la multimedialidad, que hace que quien no lee se quede al margen de las decisiones de la realidad social, cultural y ciudadana cotidianas” (Ministerio de Educación, 2008, p. 3). Otras afirmaciones refieren a los estudiantes: “la escuela

quiere que los alumnos lean, pero no logra que quieran leer” (Ministerio de Educación, 2008, p.3), por lo cual el objetivo es pensar “nuevas estrategias para lograr una mejor enseñanza de la lectura en la escuela que logre lo que la verdadera pedagogía de la lectura persigue: sembrar el deseo de leer” (Ministerio de Educación, 2008, p. 3). En estos fragmentos podemos observar, como en la etapa anterior del programa, que existe una perspectiva sociocultural de la lectura, pero que opera junto con otros paradigmas. Esto se evidencia, por ejemplo, en la asociación entre la lectura y el placer, lo que socava la especificidad de la literatura. Por otro lado, si bien se marca la reticencia de los alumnos frente la lectura, no se menciona ni qué textos rechazan ni se esbozan posibles justificaciones al respecto (Toranzos y Oliveira Lima, 2020). Retomamos aquí una vez más a Montes (1999), quien alertó que, detrás de la vinculación de lectura placentera, se refugió una “lectura de almohadón” (p. 69) confortable y previsible, que no provoca ningún desafío para el lector.

En la resolución, la necesidad de emplear “nuevas estrategias” se justifica a partir de los resultados del Operativo Nacional de Evaluación del 2005 y las pruebas PISA del año siguiente. Como analiza Nieto (2017), detrás de estos discursos subyacen conceptualizaciones teóricas en las que la lectura posee una utilidad práctica y puede medirse mediante variables “objetivas” vinculadas a la lingüística y psicolingüística. Sumado a esto, se destaca el rol de la escuela como un espacio donde se pondere el “aprender a aprender”, para lo que la lectura tiene necesariamente, un rol fundamental. Otra cuestión a destacar del texto es la importancia asignada a la “mediación”, citando a Vygotski, de un otro llamado “compañero más experto” (Ministerio de Educación, 2008, p. 4) que acompañe a quienes se encuentran en un momento de tránsito hacia nuevas lecturas.

Podemos ver en los fragmentos mencionados cómo diferentes paradigmas de lectura se encastran (Cuesta, 2019). Si bien la perspectiva sociocultural emerge, queda prontamente opacada por otras formas de concebir la lectura asociadas a un paradigma “cognitivo textualista”, en tanto es fundamental que los estudiantes puedan desentrañar los sentidos cifrados en el texto, pero también una mirada psicolingüística preocupada por la comprensión lectora. Sumado a esto, se desprende del texto una certeza: para que los estudiantes se acerquen a la lectura, la práctica debe ser placentera.

A diferencia de lo que mencionamos con respecto a la etapa anterior, en el nuevo PNL el Estado editó por sí mismo. Es el caso de *El Libro de lectura del Bicentenario* (2010), publicado con motivo de la efeméride a la que refiere el título. Cañón (2015) analiza esta publicación y asegura que el Estado, al ser agente editor y distribuidor de antologías, realiza una “operación que es así simultáneamente cultural, educativa, estética y política, ya que asegura el acceso, en principio, a un altísimo porcentaje de lectores” (p. 37-38). Aquí la autora pone de manifiesto múltiples campos involucrados dentro de la iniciativa que exceden sin dudas lo estético. Por su parte, Cuesta (2019) entiende que el PNL, además de ser una política educativa, constituyó una política cultural debido a que promovió la centralidad de la literatura para la formación de lectores, especialmente de literatura infantil y juvenil, por lo que muchas veces sus lineamientos no recuperaron las líneas de comprensión lectora presentes en los Diseños Curriculares. El PNL fue una política de corte nacional, interjurisdiccional y federal, mientras que los diseños curriculares son provinciales. Los logros del programa, entonces, no se limitaron a la entrega masiva de textos literarios en las escuelas, sino que alcanzaron también otros espacios como la playa, estadios de fútbol, medios de transporte públicos, como parte de un proceso ininterrumpido durante doce años, así como la constitución del Estado como editor y distribuidor de lecturas, sin soslayar las limitaciones de tal magna empresa.

En este punto y para cerrar nos parece importante preguntarnos, con Marc Angenot (2015), “¿Qué puede la literatura?” (p. 265). A lo largo de nuestra exploración, hemos visto cómo la polifonía propia del campo intelectual, donde la coexistencia de diferentes líneas de pensamiento es habitual, se expande hacia el campo oficial. Sin embargo, advertimos entre 2003 y 2015 la preeminencia de una visión humanista de la literatura. Esta perspectiva oblitera la especificidad propia del campo literario, relegándola en pos de otras cuestiones, como la construcción de la ciudadanía y la constitución de una identidad nacional. Cien años después del auge del nacionalismo, perviven en el sistema educativo discursos propios de otro momento histórico a la par de la emergencia de nuevas formas de concebir los objetos.

Referencias

- Angenot, M. (2015). ¿Qué puede la literatura? Sociocrítica literaria y crítica del discurso social. En *Estudios de Teoría Literaria Revista digital* (4, 7, pp. 265-277). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/1133/1178>
- Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- (2006). Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural. En O. Vallejos, G. Bombini, L. Zimmermann, A. Falchini, F. Mónaco, D. Riestra y otros, *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas* (pp. 27-43). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- (2008). La lectura como política educativa. En *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 19-35). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bustamante, P. (2021). LIJ y educación literaria en Argentina: entre políticas públicas y mercado editorial. En *Edición y políticas de lectura: mediaciones a la Literatura Infantil y Juvenil. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* [Ensayos] (24, 124, pp. 163-186). https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/872_libro.pdf
- Cañón, M. (2015). Coleccionar para el lector del bicentenario. El estado como selector de literatura para niños. En *Catalejos, Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*. (1, 1, pp. 33-55). <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/catalejos/article/view/1487/1489>
- Ceseranni, R. (1992). Cómo enseñar literatura. En Bombini, G. (comp.) *Literatura y educación* (pp. 80-102). Buenos Aires: CEAL.



- Chiroleu, A. (2018). Democratización e inclusión en la universidad argentina: sus alcances durante los gobiernos kirchneristas (2003-2015). En *EDUR Educação em Revista*, 34, pp. 1-26.
- Comino, S. (2013). Lectura y reinserción social. En Abadi, A. (2013). En *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 27-32). Universidad de General Sarmiento.
- Cuesta, C. (2019). *Didáctica de la lengua y la literatura, políticas educativas y trabajo docente. Problemas metodológicos de la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores y UNSAM edita.
- De Sagastizábal, L. (1995). *La edición de libros en la Argentina*. Eudeba.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En Feldfeber, M. [et. al.]. *Las políticas educativas después de los '90: regulaciones, actores y procesos* (pp. 43-70). Buenos Aires: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Hamawi, R. (2021). *Libros y gobiernos. La edición en Argentina desde la economía política de la cultura*. Temperley: Tren en Movimiento.
- Itzcovich, S. (2013). Literatura y escuela. En Abadi, A. [et. al.]. *Basta de anécdotas: bases para la sistematización de políticas públicas de promoción de la lectura* (pp. 151-160). Universidad de General Sarmiento.
- Kricheski, G. y Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Universidad Nacional de General Sarmiento y Biblioteca Nacional.
- Ley N°26206. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> Consultado en agosto, 2021.

- Mihal, I. (2009). Plan Nacional de Lectura: notas sobre una política de promoción de la lectura. En *Revista Pilquen*, Año XI, n° 11, 1-9. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232009000100004 Consultado en enero, 2022.
- Mihal, I. (2011). *Políticas públicas en torno a la lectura en la ciudad de Buenos Aires. Construcción de ciudadanías* [tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Mihal, I., Cardini, A. y Paparella, C. (abril, 2020). Un recorrido por las políticas de lectura en la educación argentina. Documento de trabajo #191. CIPPEC. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/07/191-DT-EDU-Policas-de-lectura-en-argentina-Mihal-Paparella-Cardini-ju....pdf> Consultado en septiembre, 2020.
- Ministerio de Educación (17/06/2008). *Resolución Ministerial N°1044/08*. <https://planlectura.educ.ar/wp-content/uploads/2014/06/RESOL1044.pdf> Consultado en enero, 2022.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *2003-2007. Publicaciones. Educar hoy es la prioridad*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003444.pdf> Consultado en marzo, 2022.
- Montes (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Neiburg y Plotkin (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Nieto, F. (2017). *Segundas letras. Discursos oficiales sobre la lectura en la escuela secundaria (2003-2013)*. UNGS y UNL.



Plan Nacional de Lectura (abril, 2006). *PNL 2003-2006. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Piccolini, P. (2012). La puesta en libro. Conceptos técnicos para descubrir el proceso de edición. *Primer Coloquio Argentino de Estudios sobre el Libro y la Edición*. <http://coloquiolibroyedicion.fahce.unlp.edu.ar/actas/Piccolini.pdf/view?searchterm=None> Consultado en septiembre de 2022.

Sotelo, R. y Gimenez, E. (08/04/2008). Renunció el equipo que coordinaba el Plan Nacional de Lectura (Argentina). En *Revista Imaginaria*, quincenal sobre literatura infantil y juvenil, 29. <https://imaginaria.com.ar/2008/04/renuncio-el-equipo-que-coordinaba-el-plan-nacional-de-lectura-argentina/#:~:text=Con%20profunda%20consternaci%C3%B3n%20nos%20enteramos,decisi%C3%B3n%20del%20Ministro%20de%20Educaci%C3%B3n> Consultado en febrero, 2022.

Southwell, M. (2021). *Ceremonias en la tormenta. 200 años de formación y trabajo docente en Argentina*. CLACSO, IUCOOP, CTERA y Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Terigi, F. (2016). Políticas públicas en Educación tras doce años de gobierno de Néstor Kirchner y Cristina Fernández En. *Análisis*, 16. Fundacion Friedrich Ebert.

Toranzos, R. y Oliveira Lima, S. (2020). Lectura y formación de lectores en la propuesta del Plan Nacional de Lectura en Argentina. En *Revista Trama*, (16, 39, pp. 28-38). <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/24392> Consultado en febrero, 2022.

Lectura, imagen y archivo: más acá y más allá del texto

A peine avais-je détourné un instant mes regards,



je vois sortir un page à ma livrée, lestement vêtu,
tenant un flambeau allumé; peu après, il revint con-



Leer con imágenes (siglos XV-XIX). Perspectivas metodológicas sobre el libro ilustrado

Jean-Louis Haquette*

Introducción

Los estudios sobre la lectura literaria que se han multiplicado desde los años 70, tanto bajo la influencia de la teoría de la recepción procedente de Alemania como gracias a los trabajos iniciados en Reims por Michel Picard (1986)¹, han renovado en gran medida el enfoque crítico de las obras literarias. Han sido ampliadas por Vincent Jouve (1993) y Alain Trouvé (2004), así como por otros teóricos de la literatura como Bertrand Gervais (1990) y Jean-Louis Dufays (1990). Esta conferencia es una muestra de su vitalidad. Han devuelto, con razón, el papel central del lector al primer plano del análisis crítico. Sin embargo, la cuestión de lo que implica la copresencia de texto e imágenes en el proceso de lectura se ha incluido con menos frecuencia en estos trabajos, que se han centrado en la dimensión textual de las obras².

Es sobre todo en el ámbito de la literatura infantil, que asocia muy a menudo la imagen con el texto, donde se han abordado estas cuestiones,

1 Estos estudios continuaron y condujeron a la creación en 1996 por Vincent Jouve de la revista *La Lecture Littéraire* (1996-2013). La colección « Approches interdisciplinaires de la Lecture Littéraire » (<https://books.openedition.org/epure/633>) prolonga estas investigaciones desde 2006. Actualmente consta de quince volúmenes.

2 Véase, sin embargo, el número titular « Lire avec des images », editado por Evanghelia Stead en la revista *La Lecture littéraire* (5-6), 2001. La revista en línea *Textimage* dedicó recientemente un número a la ilustración de textos literarios (*Illustrer ?*) pero, aunque en la introducción se pregunta “¿Qué sentido tiene la copresencia de imagen y texto en un espacio común? ¿Cómo afecta a la dinámica de la lectura? o ¿la obstaculiza?” (Campaignolle-Catel, H., Le Men, S., Simon-Oikawa, M. 2020), el volumen contiene muy pocos avances sobre esta cuestión.

* CRIMEL | Université de Reims / jean-louis.haquette@univ-reims.fr

por ejemplo, por Sophie van der Linden (2006) en la forma del álbum. El cómic, por su propia naturaleza, también ha dado lugar a estudios que dan cabida al lector, como los de Benoit Peteers (2003) o Thierry Groensteen (1999, 2011). De estos estudios se pueden importar una serie de conceptos y tipologías y aplicarlos al “libro literario ilustrado” más clásico que será el centro de mi intervención, que también limitaré, por razones de tiempo, a los textos narrativos principalmente del siglo XIX.

La lectura de un texto y la observación de una imagen implican habilidades específicas que pueden abordarse desde diversas perspectivas, como la semiológica o la cognitiva. Han sido objeto de mucha tinta crítica en tradiciones antiguas, como la *ut pictura posesis*, o modernas, como las derivadas del *Laokoon* de Lessing³. Esta última estirpe, como sabemos, insiste en todo aquello que diferencia la lectura de los textos y la aprehensión de las imágenes. Mi tema será obviamente mucho más limitado. Pretende, a partir de varios ejemplos de diferentes épocas, presentar de forma concreta algunos de los efectos que pueden producir las imágenes cuando acompañan un proceso de lectura, dentro de un mismo libro. La pregunta inicial es bastante sencilla: ¿qué ocurre cuando leemos una edición ilustrada de una novela?

Mi tesis es doble: en el libro ilustrado, la imagen no tiene sólo un papel decorativo ni es puramente redundante, estando en una posición subordinada respecto al texto. De este modo, sigo los pasos del “giro visual” propuesto por W. J. Thomas Mitchell desde la década de 1980 (1986). Después de algunas observaciones generales, hablaré de tres efectos de las imágenes en la lectura, y terminaré con la cuestión de la hibridación de lo textual y lo visual.

El estado variable de la ilustración en el proyecto editorial

Antes de abordar los casos concretos conviene hacer algunas observaciones generales.

En cuanto al libro ilustrado, el grado de integración del texto y las imágenes en el proceso de lectura es variable, y requeriría una tipología detallada que queda fuera del alcance de este trabajo. En efecto, pasamos de lo cuasi accidental a un fuerte grado de integración que corresponde a la noción de iconotexto, desarrollada desde los años 90, en particular en

³ Sobre el alcance de la obra, véase Décultot, E., Le Rider, J., Queyrel, F. 2003.

el volumen colectivo editado en 1990 por Alain Montandon y titulado *Iconotextes* (1990).

Las imágenes pueden ser estructurantes y hay grandes ejemplos de ello desde los inicios de la imprenta. Es el caso de las Crónicas de Núremberg, un famoso incunable alemán de 1493 que cuenta la historia del mundo desde la Creación hasta el año de la impresión (Schedel 1493, Fig nº 1 y 2: *Liber Cronicarum*, fol 75v y 76r).



Imagen 1.

Título: *Liber Cronicarum*, fol 75v.

Fuente: www.bnf.fr

del término *spectature*, utilizado en los estudios cinematográficos, especialmente por Bernard Perron (2001) o Nathalie Lacelle (2009)⁴. También pueden ser secundarias y al mismo tiempo desempeñar un papel importante: es el caso muy frecuente, sobre todo de antes del siglo XIX, en el que los textos tienen una primera edición sin imágenes y, si tienen éxito, ven una segunda edición ilustrada. Como vemos, el análisis de las imágenes debe integrar las condiciones de producción del libro, ya que encarnan el texto de forma material.

En este ámbito, también hay que recordar que, en la historia del libro, los textos literarios ilustrados son minoritarios desde el punto de vista numérico: la ilustración, como indica la etimología de la palabra, pone de relieve el estatus cultural particular del texto: lo refleja o contribuye a establecerlo. Celebridad, personaje canónico, modelo... podemos multiplicar los términos, pero la inversión económica de la ilustración corresponde siempre a un estatus simbólico. Puede estar relacionado con la recepción (sólo se ilustran los *bestsellers*) o con la creación (elegir ilustrar una historia desde su primera edición es un fuerte gesto editorial). Los libros canónicos o los éxitos editoriales están así dotados de imágenes que puntúan el volumen o, al menos, de una portada ilustrada. Es el famoso caso de la edición de 1796 de *Les Liaisons dangereuses* de Laclos (Fig. n° 3: *Les Liaisons dangeureuses*, Londres, 1796, frontispicio y portada) que, por su dimensión alegórica, establece un programa de lectura. El mal y el disimulo (con los atributos de la serpiente y la máscara) pisotean la inocencia, identificable con su cordero. Si el lector no conoce la novela, verá en el grabado un anuncio de la moraleja del texto que va a leer. Si ya conoce la obra de Laclos, reconocerá a los principales personajes de la novela (Valmont, Mme de Merteuil y Mme de Tourvel), presentados como alegorías (de ahí su semidesnudez)⁵.

4 El término fue acuñado por Bernard Lefèvre (Lefèvre, 1987). Véase «Spectature» en *Publicationnaire* (<https://publicationnaire.huma-num.fr/notice/spectature/>).

5 El frontispicio del segundo volumen representa la verdad expulsando al disimulo (Madame de Merteuil), lo que constituye una traducción alegórica del desenlace (nótese la desnudez de Valmont, encarnación del vicio).

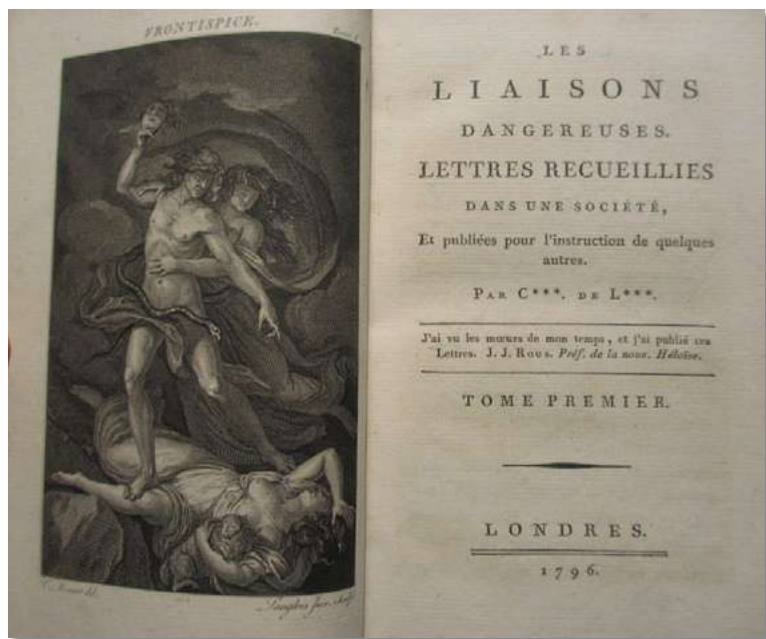


Imagen 3.

Título: *Les Liaisons dangereuses*, frontispicio y portada.

Fuente: fotografía tomada por el autor.

Hoy en día, la situación es muy diferente: existe una dicotomía entre la literatura infantil en sentido amplio (incluido el género juvenil), que hace un vasto uso de las imágenes, y la literatura “clásica” para adultos, que se niega a utilizarlas aunque la noción de novela gráfica se haya consolidado. La división era bastante diferente en los períodos que voy a tratar.

Las formas del discurso de la imagen

La imagen no es un simple suplemento cuya sustracción no tendría ningún impacto en la lectura. Si bien su adición no altera la forma lingüística del texto, por supuesto que tiene un impacto en la lectura. La imagen asociada al texto no se limita a la simple redundancia, incluso en el caso de los proyectos de ilustración “clásicos”.

Consideraré tres funciones de la imagen: el realce, el comentario y el guión. O, para utilizar la tipología desarrollada por Sophie Van der Linden (2006), la amplificación, la función complementaria y la imagen asociada.

Tomaré primero dos ejemplos de una edición de la famosa novela del abate Prévost, *Manon Lescaut* (Prévost, 1885). Fue publicada en 1885 en París por Launette, una editorial especializada en la “bibliofilia moderna” (Silverman, 2008), es decir, en la creación de libros modernos de lujo específicamente para un público coleccionista. En ambos casos, la imagen, elegida por el editor o el ilustrador (el reparto de responsabilidades es a menudo difícil de determinar, a falta de documentos de archivo), ofrece un comentario visual, no verbal, pero bastante significativo.

La función de subrayado

Es el más clásico (S. Van der Liden en 2006 lo llama amplificación), pero no por ello deja de ser crucial: cualquier elección de escena para ilustrar implica una selección que da un peso particular a los elementos elegidos. Aunque la imagen no sea una transposición puramente visual del texto, influye en la lectura al destacar una escena en lugar de otra, al elegir un punto de vista y un encuadre, al destacar tal o cual elemento del mundo ficticio. El significado reside en parte en el momento elegido, dentro de una escena más amplia. Por ejemplo, el entierro de Manon Lescaut por Des Grieux en las arenas de Florida. Esta escena no cierra la novela del abate Prévost, pero es un momento clave de la historia. No es de extrañar que la ilustración se apodere de ella. Así fue desde la primera edición ilustrada en 1753. Pero entre Pasquier, autor de la primera imagen, y Leloir, autor que adorna la edición de 1885, observamos un énfasis muy diferente. En la imagen de Pasquier (Fig. n°4: *Manon Lescaut*, El entierro de Manon, 1757), los amantes están definitivamente separados por la muerte.



Imagen 4.

Título: *Manon Lescaut*, El entierro di Manon, 1757.

Fuente: www.bnf.fr

El cuerpo yacente de Manon ocupa gran parte del cuadro, y Des Grieux intenta desesperadamente cavar una tumba con sus manos mientras contempla a su amante. Leloir (Fig. n°5: *Manon Lescaut*, El entierro di Manon, 1885) elige representar a los amantes reunidos por última vez en el momento en que Des Grieux deposita a Manon en la tumba.



Imagen 5.

Título: *Manon Lescaut, El entierro di Manon*, 1885.

Fuente: www.bnf.fr

Es evidente que aquí cada momento, atestiguado por el texto, crea un subrayado con un significado diferente para el lector: uno subraya la separación definitiva y la impotencia de Des Grieux, el segundo celebra un último abrazo de los amantes. La imagen establece así una diferencia cualitativa entre los momentos de la narración.

Un segundo ejemplo mostrará que el subrayado y el comentario pueden estar cerca: lo proporciona la viñeta de la parte superior de la página del prefacio de Maupassant a la misma novela (Fig. nº6: *Manon Lescaut*, Prefacio, Encabezado de página, 1885).

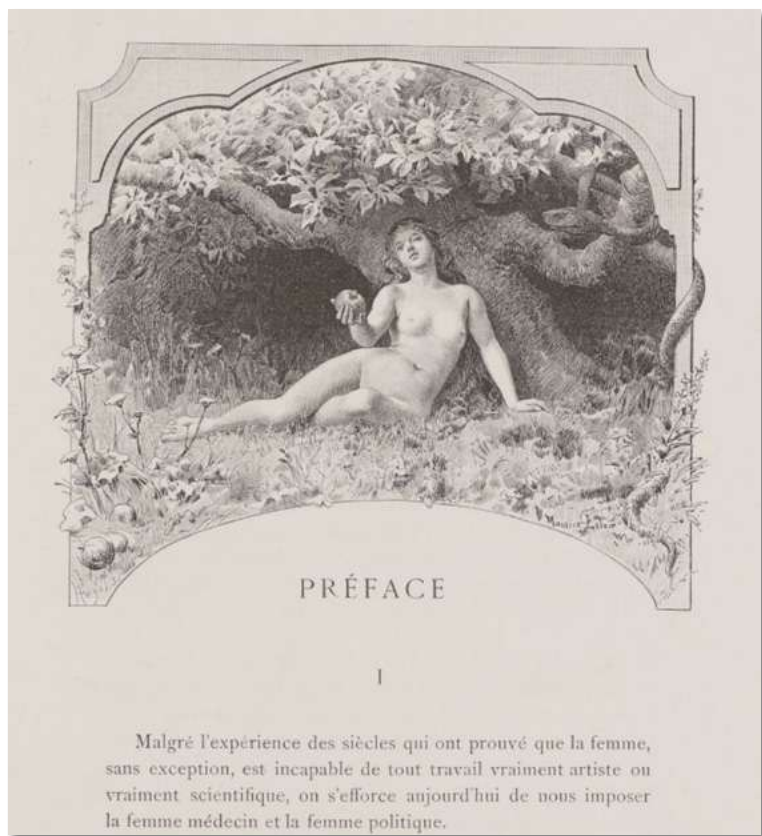


Imagen 6.

Título: *Manon Lescaut*, Prefacio, Encabezado de página, 1885.

Fuente: www.bnf.fr

Representa una figura femenina que la cultura del lector, incluso hoy, identifica rápidamente con Eva, quien entrega la manzana al lector, el

nuevo Adán. Esta imagen inicial sitúa claramente el relato bajo el signo de una advertencia moral al lector masculino sobre el peligro de las mujeres. ¿Es una invención del ilustrador? No, porque Maupassant sí identifica a Manon con Eva. Sin embargo, es sólo un pasaje, tardío en el texto, al que la ilustración da una importancia particular al ilustrarlo y darle un lugar inaugural. Orienta así la lectura que viene y el subrayado se convierte en un comentario, como es el caso de muchas portadas a lo largo de la historia del libro entre los siglos XVI y XVII:

¿Acaso no encontramos en ella a la Eva del paraíso perdido, la eterna y astuta e ingenua tentadora, que nunca distingue entre el bien y el mal, y que por el mero poder de su boca y sus ojos conduce al hombre débil y fuerte, al eterno varón?

Adán, según la ingeniosa leyenda de la Escritura, come la manzana que le presenta su compañera. Des Grieux, en cuanto conoce a esta irresistible muchacha, se convierte sin saberlo, sin entenderlo, por el mero contagio del alma femenina, por el mero contacto de la naturaleza depravada de Manon, en un bribón, en un canalla, en el socio casi inconsciente de esta canalla inconsciente y deliciosa. (Prévost, 1885, p. XIII).

La función de comentario

La función de comentario se desarrolla plenamente en la elección de imágenes que no se corresponden directamente con una escena de la narración o un pasaje textual identificable. Estas imágenes pueden calificarse de alegóricas (o metafóricas, según el caso), un ejemplo de lo cual ya hemos visto en el frontispicio de *Les Liaisons dangereuses*. El ilustrador Leloir, al que acabamos de ver, reitera el comentario, pero de forma mucho más “intrusiva”, con la viñeta colocada al principio de la primera parte de la novela (Fig. n° 7: *Manon Lescaut*, Primera parte, encabezado de página, 1885).

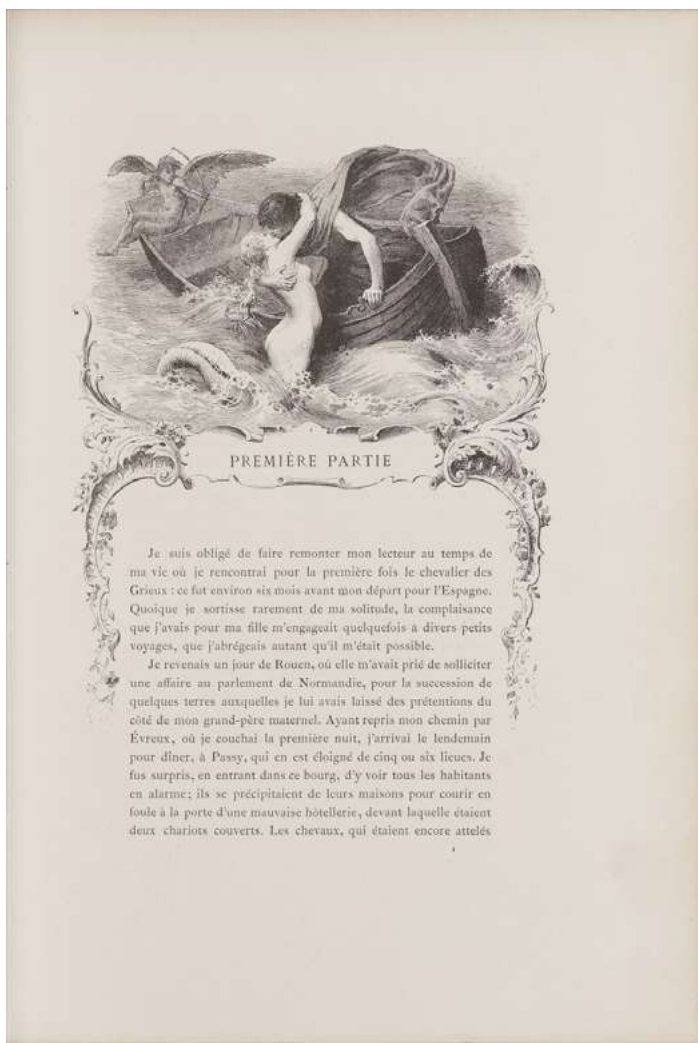


Imagen 7.

Título: *Manon Lescaut, Primera parte, encabezado de página, 1885.*

Fuente: www.bnf.fr

Elige, al margen de cualquier fuente textual interna en la obra de Pré-vost, un tema que vuelve a ilustrar el peligro de las mujeres. Esta vez no es Eva, sino una sirena que arrastra a un pobre marinero (que se ha enamorado de ella) hacia las olas (el pequeño Cupido en la proa del esquife lo indica claramente). Es, pues, una lectura alegórica la que se propone, o incluso la que impone la imagen: Manon es una sirena de la que Des Grieux es víctima (lo que, como ha demostrado la crítica, no es más que una de las posibles lecturas de la historia). Como vemos, la ilustración asume aquí un papel de comentario anticipado y propone así un programa de lectura.

Guión de la lectura a través de la imagen

La última función que consideraré es la presencia de la imagen y el texto en la misma página. Establece una especie de acontecimiento iconotextual al establecer lo que podríamos llamar una relación plástica entre los dos “socios”. El regreso de la xilografía a principios del siglo XIX facilita de nuevo esta copresencia (que ya vimos en el siglo XV en el caso de las *Crónicas de Núremberg*) y produce nuevos efectos, más locales que globales y, por lo tanto, más directamente integrados en el movimiento de la lectura⁶.

La *Histoire du roi de Bohême et de ses sept châteaux* (*Historia del rey de Bohemia y de sus siete castillos*), de Charles Nodier (1780-1844), publicada en 1830, marcó un hito en la historia del libro llamado “romántico”, por la novedad de la inserción de viñetas. Fruto de la colaboración entre el autor y Tony Johannot (1803-1852), modifican, en un sentido caprichoso, el proceso de lectura, y el humor del texto se basa en parte en estos efectos iconotextuales. El comienzo del texto evoca, en una lista cómica, todas las monturas que podrían llevar al narrador a Bohemia, incluido el caballo pálido del Apocalipsis. El narrador interrumpe la lista para exclamar “¿Pero quién demonios puede decirme qué es un caballo pálido?” La ilustración ofrece inmediatamente una respuesta que el texto no ofrece (Fig. n° 8 : *Histoire du roi de Bohême*, il caballo pallido, p. 2).

6 Sobre los efectos del retorno del grabado en madera y la multiplicación de las imágenes, lo que llevó a algunos autores a rechazar la ilustración, véase Arnar, 1994.



Imagen 8.

Título: *Histoire du roi de Bohême, il caballo pallido*, p. 2.

Fuente: www.bnf.fr

Muestra el esqueleto de un caballo montado por la muerte. Por supuesto, esta imagen está sugerida por el texto en la frase “el caballo pálido del Apocalipsis, que llevaba un jinete llamado Muerte”, pero la viñeta aporta un elemento que está ausente en el texto: el esqueleto del caballo y su inserción en un punto concreto crea un efecto específico.

Los ilustradores de la primera mitad del siglo XIX aprovecharon al máximo la flexibilidad de las xilografías y jugaron con lo que se puede llamar los efectos dinámicos de la viñeta. Así, en una edición de *Le Diable amoureux* (Cazotte, 18), cuento fantástico de Jacques Cazotte (1719-1792),

publicado a finales del Siglo de las Luces⁷, la imagen (Fig. n° 9: *Le Diable amoureux*, el paje mágico, p. 23) anticipa lo que dice el texto, haciendo aparecer la figura del paje mágico, que será la heroína femenina del cuento incluso antes de que lo diga el texto.

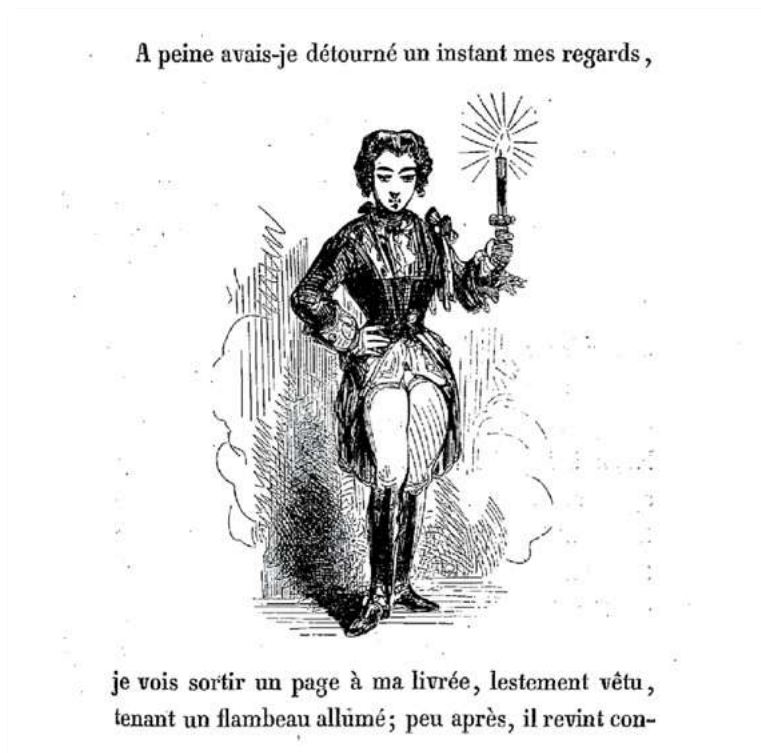


Imagen 9.

Título: *Le Diable amoureux*, el paje mágico, p. 23.

Fuente: escaneo realizado por el autor.

Obsérvese la disposición tipográfica: la imagen corta una frase, y anticipa el verbo ver.

⁷ Sobre la escenificación visual del texto y la recepción iconográfica de esta novela, véase Haquette, 2011.

Me parece que se puede hablar de la escritura del texto por la imagen. Este es el caso de toda la narrativa de esta edición, y un estudio global permitiría esbozar los rasgos de una lectura dinámica a través de las imágenes, que es también un programa hermenéutico.

Hacia el íconotexto

Esta dinámica iconotextual tendió a crecer durante el siglo XIX, que Bernard Vouilloux describió acertadamente como *le siècle de l'imagerie* o el siglo de la imagería (2020). Hacia finales de siglo, fue en el ámbito de la bibliofilia y no sólo de la literatura infantil donde ciertos libros desarrollaron una verdadera hibridación entre el texto y sus ilustraciones que iba más allá del juego de interacciones que acabamos de mencionar. Esta hibridación es la que se convertirá en constitutiva de lo que hoy llamamos libro infantil.

Sólo daré un ejemplo, el más logrado sin duda, el más prometedor para futuros desarrollos, aunque haya pasado casi desapercibido cuando se publicó por primera vez. El libro es obra de uno de los principales representantes del *art nouveau* en el ámbito del diseño gráfico, Eugène Grasset (1845-1917). Algunos habrán adivinado que se trata de la *Histoire des Quatre fils Aymon*, publicada en 1883 por Launette (Fig. n°10: *Les Quatre fils Aymon* Inicio capítulo I).



Imagen 10.

Título: *Les Quatre fils Aymon*, Inicio capitulo I.

Fuente: www.bnf.fr

La ocasión de la publicación de una nueva versión de esta historia medieval es una nueva técnica de impresión en color en la que no tengo tiempo de entrar: se llama *gillotage* o cromotipografía. Permite una conjunción hasta ahora desconocida entre texto e imagen y da lugar a un verdadero iconotexto⁸. Aunque, por supuesto, es la narración del lenguaje la que da lugar a las imágenes, la mirada sobre la página, que a menudo se convierte en una pintura, precede al desciframiento del texto. La imagen se emancipa plenamente de su estatus accesorio y se ponen en marcha complejos

⁸ Véase Chaperon, 1987 y Haquette, 2023.

intercambios a escala de toda la página y ya no de la miniatura. Modifica el proceso de lectura.

Las composiciones se caracterizan por la dimensión icónica o plástica que dan a la página. Así, en la página 90 (Fig. n°11: *Les Quatre fils Aymon*, p. 90), una bandada de pájaros atraviesa literalmente la página y se impone al ojo antes de cualquier lectura. El motivo es menor en el texto ("vieron un gran número de aves entre los dos ríos. [...] Procura que estemos bien alojados").



Imagen 11.

Título: *Les Quatre fils Aymon*, p. 90.

Fuente: www.bnf.fr

Obsérvese que sólo se representa el vuelo de los pájaros, no la caza. Lo que se ilustra es sólo un detalle de la historia que contiene información mucho más importante y que Grasset omite deliberadamente, con la excepción del diálogo entre Regnault y su espía en la viñeta a pie de página. La tipografía corre a lo largo de la imagen y obliga al lector a cruzar el vuelo, para retomarlo a la derecha, unas líneas más arriba.

En otros casos, un original juego de transparencias da realmente a la página una dimensión plástica y autónoma más allá del juego de significados que hemos visto hasta ahora. Es el caso de la página 51 (Fig. nº12: *Les Quatre fils Aymon*, p. 51), en la que uno tiene la tentación de ver una emancipación gráfica.



Imagen 12.

Título: *Les Quatre fils Aymon*, p. 51.

Fuente: www.bnf.fr

El texto realmente viene después de la contemplación de la composición. En la página 33 (Fig. n°13: *Les Quatre fils Aymon*, p. 51), la lógica textual permanece, pero la composición trasciende los datos textuales: la partida de ajedrez descrita en el texto se muestra en un medallón en la parte superior derecha, pero toda la página se transforma en un tablero de ajedrez con las piezas del medallón en la parte inferior izquierda.



Imagen 13.

Título: *Les Quatre fils Aymon*, p. 51.

Fuente: www.bnf.fr

Finalmente, la página se convierte con frecuencia en un paisaje, con el texto superpuesto a la imagen, con una legibilidad casi problemática (Fig. n°14: *Les Quatre fils Aymon*, p. 144).





Imagen 14.

Título: *Les Quatre fils Aymon*, p. 144.

Fuente: www.bnf.fr

Aunque se trata de un ejemplo extremo, muy fuera de lo común para su época, el libro *art nouveau* acoge de buen grado tales experimentos, y sobre todo el libro infantil del siglo XX es su descendiente directo.

Conclusión

Al final de este recorrido, por otra parte muy incompleto y esencialmente metodológico, espero haber mostrado el interés por tomar en serio la presencia de las imágenes en la lectura de los libros ilustrados. Hay muchas otras funciones y efectos que hay que desarrollar, así como hay que cuestionar el sistema de imágenes que construyen los proyectos editoriales ilustrados (lo he hecho en otro lugar, con los ejemplos de *Paul et Virginie* y el *Diable amoureux* de Cazotte). Me parece que hay que sacar la cuestión de la lectura con imágenes del ámbito del álbum y del cómic, y aplicarla a la cuestión del libro ilustrado en general.

Para Thierry Groensteen, que habla sobre el cómic, la lectura con imágenes es una operación dividida, atrapada entre el consumo narrativo y la contemplación (2008, p. 85). Me parece, en el caso del libro ilustrado, que se trata de una operación conjunta que exige (en proporciones variables) una doble comprensión, lingüística y visual. Me gustaría proponer la ampliación de la tipología establecida por Michel Picard y completada por Vincent Jouve (1993): al « lecteur », al « lu », al « lectant », y al « lisant », quizás habría que añadir el « spectant »...

Referencias

- Anonimo (1883). *Histoire des quatre fils Aymon, très nobles et très vaillants chevaliers*, E. Grasset (ill.). Launette. ark:/12148/bpt6k6577503g
- Anonimo (s. f.) *Publitionnaire: Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*. Université de Lorraine, CREM, Huma-Num. <https://publitionnaire.huma-num.fr/notice/spectature/>
- Arnar, A. (1994). "Je suis pour... aucune illustration: le phénomène du rejet de l'illustration en France au XIXe siècle". En M. T. Carracciolo y S. Le Men (Comps.), *L'Illustration: Essais d'iconographie*. Klincksieck.
- Campaignolle-Catel, H.; Le Men, S.; Simon-Oikawa, M. (2020). *Illustrer ?* En *Textimage*, 12. https://www.revue-textimage.com/sommaire/sommaire_18illustrer.html



- Cazotte, J. (1845). *Le Diable amoureux* [1772], E. de Beaumont (ill.). Garnivet.
- Chaperon, D. (1987). "Mondes parallèles: l'Histoire des Quatre Fils Aymon, un livre illustré par Eugène Grasset". En *Revue suisse d'art et d'archéologie*, n°44, p. 43-50.
- Décultot, E., Le Rider, J., Queyrel, F. (2003) *Le Laocoon: histoire et perception*. Presses Universitaires de France.
- Dufays, J. L. (2010). *Stéréotype et lecture: essai sur la réception littéraire*. Peter Lang.
- Gervais, B. (1990). *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture*. Le Préambule, coll. L'Univers des discours.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Presses Universitaires de France.
- Groensteen, T. (2008). *La Bande dessinée : mode d'emploi*. Les Éditions nouvelles.
- Groensteen, T. (2011) *Bande dessinée et narration. Système de la bande dessinée II*. Presses Universitaires de France.
- Haquette, J. L. (2011). "Les Miroirs du diable : réflexions sur la réception iconographique du *Diable amoureux*". En F. Gevrey J.-L. Haquette (comp.) *Visages de Jacques Cazotte*. Epure, pp. 119-144.
- Haquette, J. L. (2023), "Les Quatre fils Aymon mis en livre par Eugène Grasset: une révolution graphique". En Anonimo, *A la lettre. Une histoire de l'illustration*, Figeac: Musée Champollion – Les Écritures du monde, p. 52-59.
- Jouve, V. (1993). *La Lecture*. Hachette, Col. Contours littéraires.

- Lacelle, N. (2009). *Modèle de lecture-spectature, à intention didactique, de l'œuvre littéraire et de son adaptation filmique*. [Tesis de doctorado no publicada]. Université du Québec à Montréal.
- Lefebvre M., (1997). *Psycho, de la figure au musée imaginaire, théorie et pratique de l'acte de spectature*. L'Harmattan.
- Lessing, G. E. (2012). *Laocoonte* [1766], s. l.: La Critica Letteraria.
- Mitchell, T. W. (1986). *Iconology: Image, Text, Ideology*. University of Chicago Press.
- Montandon, A. (1990). *Iconotextes*. Ophrys.
- Nodier, C. (1830). *Histoire du roi de Bohême et de ses sept châteaux*. Delangle Frères. ark:/12148/bpt6k852727w.
- Perron B. (2001). "Le petit glossaire 'cinématographique' de la science cognitive". En *Cinémas*, 11 (2-3), pp. 275-290.
- Peteers, B. (2003). *Lire la bande dessinée*. Flammarion, coll. "Champs".
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu – essai sur la littérature*. Éditions de Minuit.
- Prévost, F. (1885). *Histoire de Manon Lescaut et du chevalier des Grieux* [1731]. Launette. ark:/12148/bpt6k1503278z.
- Schedel, H. (1493). *Liber cronicarum*. Froben: Nuremberg. ark:/12148/bpt6k1520242z).
- Silverman, W. (2008). *The new Bibliopolis. French Book Collectors and the Culture of Print, 1880-1914*. University of Toronto Press.
- Trouvé, A. (2004). *Le Roman de la lecture: critique de la raison littéraire*. Mardaga.

Van der Linden, S. (2006). *Lire l'album*. Le Puy en Velay : L'Atelier du poisson soluble.

Vouilloux, B. (2020). "Le siècle de l'imagerie". En *Romantisme*, n° 187, p. 16-27 (DOI : 10.3917/rom.187.0016).

Imagenes

Fig n° 1: *Liber Cronicarum*, fol 75v. Fuente: www.bnf.fr

Fig n° 2: *Liber Cronicarum*, fol 76r. Fuente: www.bnf.fr

Fig. n° 3: *Les Liaisons dangeureuses*, Londres, 1796, frontispicio y portada. Fuente: fotografía tomada por el autor.

Fig. n° 4: *Manon Lescaut*, El entierro di Manon, 1757. Fuente: www.bnf.fr

Fig. n° 5: *Manon Lescaut* El entierro di Manon, 1885. Fuente: www.bnf.fr

Fig. n° 6: *Manon Lescaut*, Prefacio, Encabezado de página, 1885. Fuente: www.bnf.fr

Fig. n° 7: *Manon Lescaut*, Primera parte, encabezado de página, 1885. Fuente: www.bnf.fr

Fig. n° 8: *Histoire du roi de Bohême*, il caballo pallido, p. 2. Fuente: www.bnf.fr

Fig. n° 9: *Le Diable amoureux*, el paje mágico, p. 23. Fuente: escaneo realizado por el autor.

Fig. n° 10: *Les Quatre fils Aymon* Inicio capitulo I. Fuente: www.bnf.fr

Fig. n°11: *Les Quatre fils Aymon*, p. 90. Fuente: www.bnf.fr

Fig. n°12: *Les Quatre fils Aymon*, p. 51. Fuente: www.bnf.fr

Fig. n°13: *Les Quatre fils Aymon*, p. 51. Fuente: www.bnf.fr

Fig. n°14: *Les Quatre fils Aymon*, p. 144. Fuente: www.bnf.fr



Como un león o una pantera: lo que se desliza en la escritura (Storni)

Graciela Goldchluk*

“Como un león” es el título de un cuento inolvidable de Haroldo Conti, escritor, cineasta, docente y militante del Partido Revolucionario de los Trabajadores secuestrado y desaparecido el 5 de marzo de 1976. El relato se publicó en 1967, en el volumen *Con otra gente* (Conti, 1981), y es uno de sus cuentos más famosos. Más que metáfora, una metonimia, Haroldo Conti puede definirse por la frase que su personaje se repite cada mañana: “Levántate y camina como un león” (p. 5) y que vuelve a aparecer al final del cuento: “Tarde o temprano la vida se me pondrá por delante y saltaré al camino. Como un león” (p. 19).

El mismo año, 1967, Jorge Luis Borges publica el poema “Israel” en el número 114 de la revista de cultura judía *Davar*,¹ cuyos versos finales cito: “un hombre lapidado, incendiado / y ahogado en cámaras letales, / un hombre que se obstina en ser inmortal / y que ahora ha vuelto a su batalla, / a la violenta luz de la victoria, / hermoso como un león al mediodía” (Embajada, 2019, p. 40). Es difícil saber si Borges había escuchado el título del cuento de Conti o si fue simple coincidencia, pero tanto en el cuento como en el poema la imagen remite a la libertad, al impulso vital: el rey del desierto o del camino saltará a la violenta luz de la victoria, como un león.² Sin embargo, antes y después de esa fecha, en 1920 y en 1976 (el año en que Conti es secuestrado), el león aparece en la literatura argentina de manera disonante y metamorfoseada. Alfonsina Storni lo muestra enjaulado, con la mirada torva; Manuel Puig lo desliza travestido en la jaula donde el preso político Valentín escucha con atención el relato del preso

1 El poema fue recogido en *Elogio de la sombra* (1969), el dato de la revista fue tomado de la publicación de la Embajada de Israel en Argentina (2019).

2 El mismo sentido se recupera en la canción “Manuel Santillán, el León”, la canción de Flavio Cianciarulo que da título al álbum *El león*, de los Fabulosos Cadillac, de 1992.

* CONICET | CTCL, IdIHCS, Universidad Nacional de la Plata / graciela goldchluk@gmail.com

por disidencia sexual, Molina, que le cuenta sobre una pantera macho del zoológico. Esta lectura, que puede parecer caprichosa, toma otro volumen al considerar los procesos escriturarios, e incluso las decisiones de archivo, de Alfonsina Storni y de Manuel Puig. Leer procesos de escritura es, ante todo, asistir al modo en que un escritor o escritora leen, a otras o a sí mismas.

Dónde leemos lo que leemos

Asistimos a una suerte de “momento archivos” de las humanidades (Caimari, 2020), impulsado por la proliferación de documentos en las redes. En este contexto es posible acceder a cada vez más manuscritos, sea porque están en acceso abierto o porque solicitamos una copia digital a las instituciones que los conservan. Antes de eso, y recordemos que no es un hecho natural, alguien debió digitalizarlos. Didi-Huberman comienza su reflexión en “El archivo arde” con esta pregunta: “¿No deberíamos, cada vez, en cada serena y feliz ocasión en la que abrimos un libro, reflexionar sobre cómo fue posible el milagro de que este texto llegara hasta nosotros?” (2021, 15). El historiador francés se refiere a las catástrofes naturales y destrucciones intencionales que atraviesan y a las que sobreviven los documentos, pero en nuestra realidad latinoamericana hay una condición previa: la suerte de que esos documentos hayan llegado a ser considerados dignos de preservación. En el caso de Alfonsina Storni, una de las poetas más notorias de su tiempo, fue necesaria la labor de Delfina Muschietti para que su obra, no sólo poética sino también narrativa, teatral y periodística, fuese reunida y organizada, para que ese milagro llegase a nuestras manos. El agradecimiento que encabeza el primero de los dos tomos es elocuente:

Esta obra ha sido posible gracias a la valiosa colaboración del personal de la biblioteca del Congreso de la Nación, Instituto de Literatura Argentina y Fundación Bartolomé Hidalgo, a quienes se agradece su paciencia y disposición en la búsqueda de materiales. (D.M.). (Muschietti, 2021, p. 8).

Por su parte, la Biblioteca Nacional “Mariano Moreno” conserva dos cuadernos manuscritos de Alfonsina Storni digitalizados y alguna vez a disposición en acceso abierto en su página Trapalanda. En la actualidad



podemos encontrar el registro bajo los títulos “Cuaderno de poesías” y “Libro de versos iniciado el día 1 de septiembre de 1920”, así como solicitar una copia en el Tesoro. Allí, en esas copias digitales, es donde voy a buscar al león de Alfonsina Storni.

Los cuadernos de Alfonsina

Para leer manuscritos, o cualquier documento de archivo de escritora, lo primero es suspender el tiempo lineal cronológico al que estamos acostumbradas cuando consideramos la fecha de publicación de los libros. Por supuesto, esto se desarma cuando miramos manuscritos, pero también adelantos publicados, adaptaciones, gérmenes de textos publicados con otro título, correspondencia. Por ejemplo, la mayoría de los poemas contenidos en estos cuadernos pertenecen al libro *Langüidez*, publicado en 1920, pero la portada señala otro título, “Buenos Aires”, pero la misma dedicatoria: “A los que, como yo, nunca realizaron uno solo de sus sueños” y la fecha señalada.

Como un león o una pantera:
lo que se desliza en la escritura (Storni)

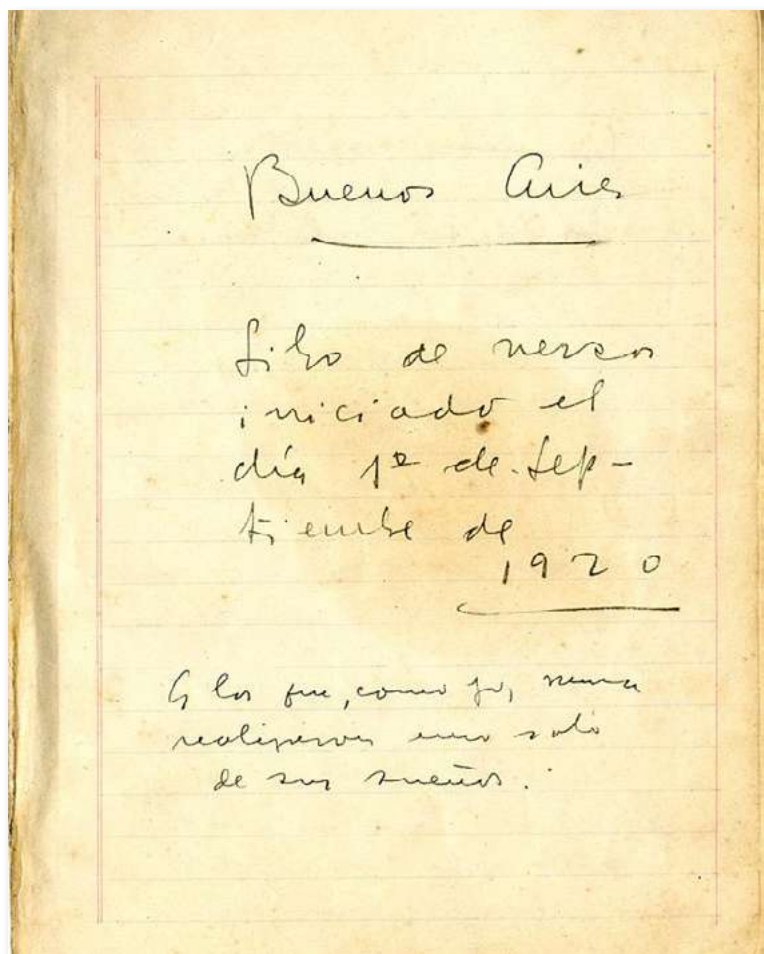


Imagen 15.

Título: Portada.

Fuente: arcas.fahce.unlp.edu.ar

Establecer una hipótesis sobre esta circunstancia requiere un nivel de especialización en la vida y obra de la famosa poeta que me excede. Acaso pensara en una edición para España, donde al año siguiente publicaría

uno de estos poemas en la revista *Cosmópolis*; acaso fuera un gesto privado, una broma o, por qué no, una distracción. El caso es que los poemas que identificamos pertenecen al libro publicado en 1920 o permanecen, hasta donde pude averiguar, inéditos. Pueden ser anteriores a 1920 o posteriores, como la tarjeta que le envía su prima en 1921. El tiempo de la escritura ha dejado sus huellas aunque no se puedan datar con exactitud (fig. 2, Tarjeta) y está ahí, en el devenir de la escritura.

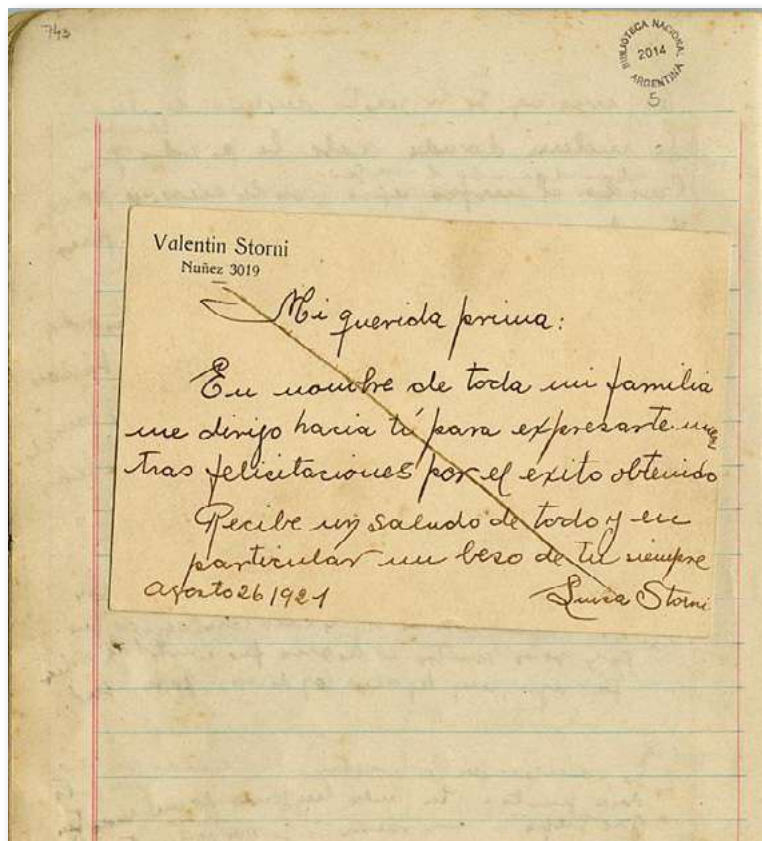


Imagen 16.

Título: Tarjeta.

Fuente: arcas.fahce.unlp.edu.ar

El libro publicado en 1920 como *Languidez* está dividido en tres secciones: *I. Motivos líricos e íntimos*, que abre con el poema “El león” y contiene “Languidez”; *II. Exaltadas*, que comienza con “Queja”; *III. Razón*, que contiene su conocido “Siglo XX”, y *IV. Poemas finales*, que comienza con “Un cementerio que mira al mar” y contiene “Buenos Aires”. Por su parte, el cuaderno comienza con “Buenos Aires”, al que ubica en una sección *Cantos sutiles*, que podemos imaginar que se convirtió en *Motivos líricos e íntimos*.

Me interesa ahora llegar hasta el león, que prácticamente abre el libro y en el cuaderno tiene dos versiones, una que abarca las primeras cuatro estrofas y otra más extensa, casi al final del cuaderno, sólo seguida de un poema que permanece inédito. En esta segunda versión, Alfonsina pasa en limpio las correcciones hechas y agrega diez estrofas más, de las que suprime la última para la publicación. Me voy a concentrar en las primeras cuatro, que constituyen además un poema concluido en su contenido y su entonación. Las que siguen dan lugar a otro poema y abren otra perspectiva, más ligada a la dedicatoria de la versión edita, “a Clemente Onelli”, el mítico director del zoológico de Buenos Aires, naturalista, botánico y zoológico, que transformó completamente el espacio y el hábitat de los animales de una manera revolucionaria para su época, con un logro que Storni pone en cuestión: el primer elefante asiático del mundo nacido en cautiverio (que en el poema de Storni (2021, p. 210) se convierte en “los hijos que te nazcan... / de la leona esclava que por hembra te dan”). Todo este poema dedicado a Onelli abre una dimensión polémica que se inscribe en el abandono paulatino de la poesía subjetiva anunciado por la autora en el prólogo del libro. Pero ni el prólogo ni la dedicatoria están en esta primera etapa de redacción, que se deja leer perfectamente en la tensión entre la categoría de *Lo divino y lo bestial*, que aparece en el cuaderno, y la de *Motivos líricos e íntimos* que encontramos en el libro. (Fig. 3, El león).

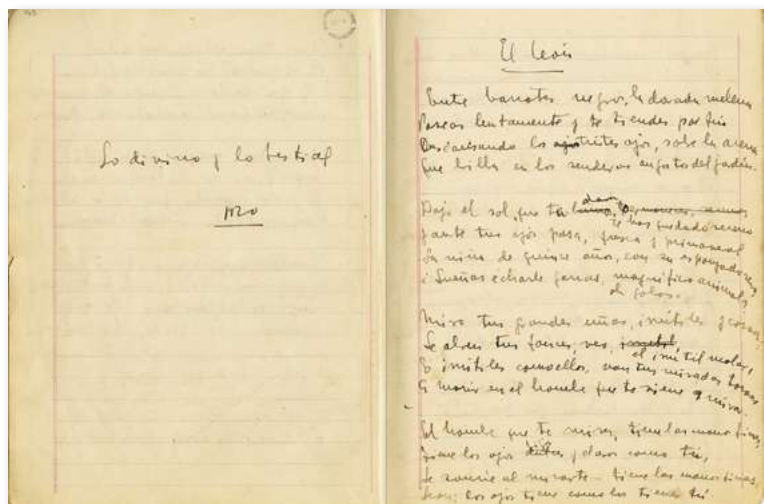


Imagen 17.

Título: El león.

Fuente: arcas.fahce.unlp.edu.ar

Cito la versión éditá:

Entre barrotes negros, la dorada melená
Paseas lentamente, y te tiendes por fin
Descansando los tristes ojos sobre la arena
Que brilla en los angostos senderos del jardín.

Bajo el sol de la tarde te has quedado sereno
Y ante tus ojos pasa, fresca y primaveral,
La niña de quince años con su esponjado seno:
¿Sueñas echarle garras, oh, goloso animal?

Miro tus grandes uñas, inútiles y corvas;
Se abren tus fauces; veo el inútil molar,
E inútiles como ellas van tus miradas torvas
A morir en el hombre que te viene a mirar.

El hombre que te mira tiene las manos finas,
Tiene los ojos fijos y claros como tú.
Se sonríe al mirarte. Tiene las manos finas,
León, los ojos tiene como los tienes tú. (Storni, 2021, p. 209).

A la luz del mediodía que resalta la dorada melena entre barrotes negros, resulta más inquietante el deslizamiento del poema: desde una sección *Lo divino y lo bestial*, vale decir algo que es más que humano, o menos, a la titulada *Motivos líricos e íntimos*. Como si Alfonsina estuviera advirtiendo que aquello que suele atribuirse a la bestialidad es lo que cada día, con las manos finas, con los ojos claros, se repite y desgarrar la intimidad de una niña. Esa costumbre de la voz disonante que tenía Alfonsina Storni y que la hace elegir, como vemos en sus apuntes, la frase menos musical y más sincera. Propongo detenernos en una estrofa, en un verso (Fig. 4, detalle):

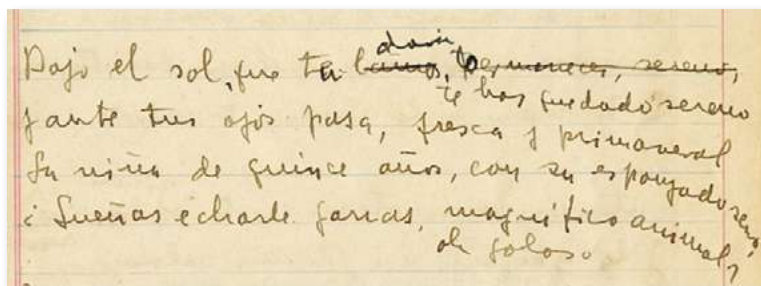


Imagen 18.

Título: Detalle.

Fuente: arcas.fahce.unlp.edu.ar

Esta estrofa tiene dos versos con reescrituras: el primero a favor de la objetividad y la armonía: “Bajo el sol que te baña te has quedado sereno”, se convierte para la publicación en “Bajo el sol de la tarde te has quedado sereno”, suprimiendo la repetición en una solución encontrada al pasar en limpio el poema, pero es el cuarto verso donde asoma la peculiar voz de Alfonsina Storni. Para una musicalidad convencional “¿Sueñas echarle garras, magnífico animal?” es un verso resuelto. ¿Quién podría dudar de la magnificencia acentuada por una esdrújula tan bien ubicada, tan armo-

niosa? Pero la voz incorregible de la Storni no se conforma: la loba sabe y cruza al animal con un deseo innombrable. “¿Sueñas echarle garras, oh goloso animal?” ha perdido toda armonía; Alfonsina debe recurrir a la exclamación “oh” para sostener una métrica antes resuelta y ahora defec-tuosa. Sin embargo, la poeta traza con mano segura ese mismo verso en la segunda versión del cuaderno, y es el que llega a la publicación.

La pantera de Manuel Puig

En enero de 1964, Manuel Puig paseaba por las calles de Nueva York, donde se había instalado para reescribir y dar forma definitiva a su primera novela, *La traición de Rita Hayworth*. Durante ese tiempo, Puig sostiene una correspondencia con su familia en la que, mientras cuenta cómo es la ciudad, qué espectáculos teatrales ve, qué películas y qué ropa, desliza comentarios sobre el proceso de escritura. En una carta del 27 de enero encontramos este comentario:

Resulta que descubrí una sección de literatura argentina en la biblioteca de la Quinta Avenida y me vino curiosidad. Una antología de poesía desastrosa, Norah Lange, Ulises Petit de Murat, Silvina Ocampo, todo catastrófico. Lo único que me atrajo fue lo de Alfonsina Storni, mucho más sincero, me saqué ahora un volumen entero de ella, para ver si la impresión es real. (Puig, 2005, p. 90).

Resulta por lo menos paradójico que Manuel Puig haya leído por primera vez a Alfonsina Storni gracias a la mediación de una antología realizada por Jorge Luis Borges junto con Bioy Casares y Silvina Ocampo, pero las lecturas siguen caminos sinuosos y los encuentros pueden suceder en los lugares más inesperados.³ El caso es que la impresión parece haber sido real, dado que perduró y surge, años después, en la primera página de *El beso de la mujer araña* (1976), cuya escritura estuvo signada por el desgarró del exilio y el abandono de la crítica que, después de consagrarlo por sus

3 Se trata de la *Antología poética argentina*, compilada en 1941 por Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo. La solapa aclara: “Los compiladores han seguido un criterio objetivo, han procurado que esta selección no refleje una escuela ni un gusto personal”. Además de los nombrados hay poemas de Leopoldo Lugones, Raúl González Tuñón, Oliverio Girondo, Leopoldo Marechal, Juan L. Ortiz, Almafuerte y Wilcock.

dos primeras novelas, se había mostrado indiferente con *The Buenos Aires Affair*, publicada en 1973. Hacia fin de ese año, la violencia parapolicial aumenta, Puig comienza a temer por su vida y sale del país en noviembre de 1973 con un borrador en la valija: la historia de una convivencia forzada por el encierro entre dos disidencias (sexual y política) que no se entendían en el mundo exterior. Así las cosas, Manuel Puig lee, reescribe, descarta y vuelve a leer, a reescribir, a descartar. Por rastros dejados en los documentos sobrevivientes, pudimos comprobar que hay una versión completa de esta novela que fue descartada. Esas hojas ya no están y, con ellas, los dos primeros capítulos, reemplazados por el relato de una película de terror vista por televisión en Nueva York: *Cat People* (Tourneur, 1942). Esta película conmovió profundamente a Puig por la forma de narrar la historia de una mujer rara (Irena) que no puede sostener, aunque desea, una relación normativa que ella imagina como “normal”. Su Molina se parece demasiado a Irena y, además, la película comienza en el zoológico, con la fiera tras las rejas, como sus personajes.

Puig solía escribir sus primeras versiones a máquina y luego corregía a mano. Por eso impacta, para quien está acostumbrada a ver ese archivo, la presencia de dos capítulos completamente a mano y redactados casi como llegarán a la versión edita. La primera página de esta novela es una fiesta para quien estudia a Puig, tiene de todo: el anuncio de un prólogo que no fue, la posibilidad no concretada de indicar quiénes hablan, una reflexión sobre cómo debería ser el lenguaje de los personajes. Durante mi tesis doctoral acudí una y otra vez a este manuscrito que utilicé también para dar clases, pero la poesía de Alfonsina Storni, descubierta junto con sus cuadernos, iluminó un fragmento de esa escritura y abrió una dimensión que llega hasta el título de la novela.

La película de Tourneur comienza con una escena diurna y en tono de comedia para luego introducir el terror, pero la novela de Puig instala lo inquietante desde la primera frase: “A ella se le ve que algo raro tiene, que no es una mujer como todas” (1976, p. 9). La diferencia está en el tono. En ambos relatos se trata de una joven que dibuja a una pantera. Cito la novela de Puig:

Mira el modelo, la pantera negra del zoológico, que primero estaba quieta en la jaula, echada. Pero cuando la chica hizo ruido con el atril y la silla, la pantera la vio y empezó a pasearse por la jaula y a rugirle a la chica [...]

Y la pantera la mira, es una pantera macho y no se sabe si es para despedazarla y después comerla, o si la mira llevada por otro instinto más feo todavía (1976, p. 9).

Nada de esto está en la película de Tourneur, pero sí en el poema de Storni. El animal echado que ve a la chica, el dato de que es una pantera macho, completamente irrelevante para la trama, y un instinto que no se sabe si es para comerla o si es otra cosa. Acá Puig dudó mucho cuando escribía.⁴ Veamos el detalle (Fig. 5, detalle Puig):

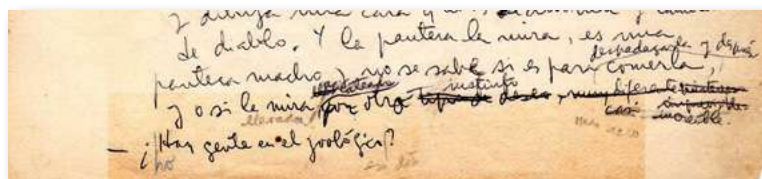


Imagen 19.

Título: Detalle.

Fuente: arcas.fahce.unlp.edu.ar

Transcripción

Y la pantera la mira, es una pantera macho y no se sabe si es para comerla/
para despedazarla y después comerla,
y o si la mira ^{acicateada} por otro tipo de deseo./
llevada por otro instinto, muy diferente/
misterioso/
imprevisible
/casi increíble
más raro

⁴ El manuscrito que acá se incluye se puede ver en acceso abierto en ARCAS (ver Ref. Bibliográficas). Toda la creación literaria de Puig ha sido preservada y puesta a disposición para su investigación gracias a la generosidad de Carlos Puig, albacea y heredero de su hermano Manuel.

Al pasar el manuscrito en limpio Puig decide “un instinto más feo todavía”, ni deseo ni misterioso ni raro: instinto y feo. Cuando iluminamos este detalle, nos ayuda a entender el profundo rechazo por la violencia machista que se cuela en todos los intersticios. Molina, identificado con Irena, no quiere ser la mujer pantera que sigue ligada a la violencia y mata al psicoanalista para defenderse de una violación correctiva, sino la mujer araña que calma el hambre y protege. Manuel Puig, identificado con Storni, desliza otro animal en la jaula. En esta hermandad de lectura y escritura podemos escuchar, y acaso traducir, el famoso comienzo: “A ella se le ve que algo raro tiene, que no es una mujer como todas” (Puig, 1976, 9) en unos versos más famosos: “Yo soy como la loba. / Quebré con el rebaño” (Storni, 2021, 80).

Acaso seguir el hilo de las lecturas más allá de las bibliotecas ayude a tejer nuevos recorridos en una tradición que empieza a mostrar otros hilos.

Referencias

- Borges, J. L. ([1969] 1974). Israel. En *Elogio de la sombra. Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- Borges, J. L., Ocampo, S. y Bioy Casares, A. (1941). *Antología poética argentina*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Caimari, L. (2020). El Momento Archivos. En *The Archives Moment. Población & Sociedad*, 27(2), 2020, pp 222-233. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/pys-2020-270210>. Consultado en julio 2023
- Conti, H. (1981). Como un león. En *Con otra gente*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Didi-Huberman, G. (2021). El archivo arde. En G. Goldchluk y J. Ennis (Coords.), *Las lenguas del archivo: Filologías para el siglo XXI* (pp. 15-34). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Colectivo Crítico ; 7). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/174> Consultado en julio 2023.

Embajada de Israel en Argentina (2019). *Borges: El judaísmo e Israel*. Embajada de Israel en Argentina. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiFpdKEuKCAAxXSIZUCHeBUA-SAQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.bn.gov.ar%2Fuploads%2Fborges-el-judaismo-e-israel.pdf&usg=AOv-Vaw30_Ulygki8HjuA2q6IDFYU&opi=89978449 Consultado en julio 2013

Muschiatti, D. (2021) Agradecimientos. En Storni, A. comp. por Muschiatti, D. *Poesía*. Buenos Aires: Losada (1ra ed. 1ra reimpr.).

Puig, M. (s/f). Colección de manuscritos. En ARCAS, Biblioteca IdIHCS (UNLP-CONICET). Recuperado de <http://arcas.fahce.unlp.edu.ar/greenstone3/colecciones/collection/puig/browse/CL1> Consultado en julio 2023

(1969). *La traición de Rita Hayworth*. Buenos Aires: Jorge Álvarez.

(1973). *The Buenos Aires Affair*. Buenos Aires: Sudamericana.

(1976). *El beso de la mujer araña*. Buenos Aires: Seix Barral.

(2005). *Querida familia: Tomo 1. Cartas europeas*. Buenos Aires: Entropía.

Storni, A. (1920). *Cuaderno de poesías*. Tesoro. Biblioteca Nacional Mariano Moreno. CDU: 821.134. (2, 82, p. 1).

(comp. por Muschiatti, D.) (2021). *Poesía*. Buenos Aires: Losada (1ra ed. 1ra reimpr.).



Sospecho del Archivo:

La lectura literaria y crítica en el espacio topológico de los archivos digitales de escritores

Susana Gómez*

La digitalización de archivos literarios, tanto de las masas críticas de manuscritos y originales que están siendo subidos en línea en acervos abiertos, casi todos ellos en instituciones universitarias y en bibliotecas nacionales, está generando una zona de trabajo inusitada. Se trata, ante todo, de una integración disciplinar pocas veces vista: archivología y bibliotecología, crítica literaria y filogenética, sistemas informáticos y de diseño de interfaces gráficas, así como de todo aquello que rodea lo que Simondon llamara “objetos técnicos” (Simondon, 2018 [1969]) en relación tensa con el fantasma de la técnica como suplantación de lo humano. Antes que entrar en esta distinción moderna entre esferas de la cultura que se conectan entre sí gracias a la mediación de la técnica, que pareciera ser otra cosa, podríamos pensar en la colaboración surge sobre la exploración de la posibilidad de resguardo y de memoria que, en épocas de vida digital, sabemos que no cumple la función de suplir el recordar sino que, por el contrario, propicia ingresos mnémicos de signos en un sistema informático expresado a través de un dispositivo que proyecta los usos de la memoria humana. Esta, a su vez, vuelve legible el soporte mismo de lo archivado, siendo entonces tanto éste como lo que inscribe o incluye, activadores de procesos de sentido necesariamente constituidos por el uso y por ser transmisores de un material que les contiene y activa en las personas que los usan. Nos situamos, pensando con Simondon, frente al espejo digital que nos devuelve los gestos realizados en una página web o una plataforma que pareciera mostrar los documentos archivados en sistemas que dependen –y devienen– de actos de producción de signos y de dinamización de sus semiosis (conocida es la noción de Peirce, en que nos basamos), ya no ligadas a la creación de signos que expresen un sentido, sino más bien de signos que soportan relaciones *ad infinitum* para

* CIFFyH, Universidad Nacional de Córdoba | CRLA-Archives, Universidad de Poitiers
/ susana.gomez@unc.edu.ar

que estos signos sean leídos. Con ello, leer lo soportado, aquello que anti-guamente se llamaba “contenido”.

En este contexto, el surgimiento de archivos digitales de escritores se acomoda en el marco plural que permiten las plataformas informáticas, en ese nuevo orden global del Acceso Abierto, institucional y, de alguna manera, regulado por una autoridad de agrupación y domiciliación ejercida institucionalmente por el archivo en tanto concepto normativizado.¹ De este modo, nos preguntamos por el momento propiciatorio que vivimos quienes operamos en archivos de escritores, especialmente de literatura, buscando reconocer qué motiva a interrogarnos sobre modos de operar epistemológicamente en la pregunta por la lectura, abriendo una sospecha en torno a la noción misma de “archivo” en un momento en que la proliferación de los sistemas de lectura en lo digital motivan a cambios culturales y les dan, con ello, nuevas formas de pensar el leer.

Se reconoce en las últimas décadas de la conformación del campo disciplinar de los estudios en archivos literarios pensados desde el diseño y el uso digitales –tanto en miradas poscoloniales (Mbembé, 2020), prácticas de la crítica filogenética y en las ya instaladas Humanidades Digitales (de Biasi, 2013)–, a partir de considerar cómo se ha producido una amplia exploración en búsqueda de nociones –asimismo, de sus teorías y operaciones– que han favorecido no sólo adherir a los cambios tecnológicos que la preservación propone sino también teorizar con ellos.

Para la primera, nos situamos en la reflexión cultural e historiográfica que hace del archivo un lugar donde no solo se localizan los acervos, sino también en relación con órdenes culturales de legitimación/apropiación en un “edificio” que le contiene y organiza a aquellos documentos que tiene capacidad de “archivabilidad”. Achille Mbembé lo describe en “El poder del archivo y sus límites” cuando dice que el archivo es resultado del ejercicio de un poder y una autoridad específicos (seleccionar y descartar) (Mbembé, 2020,p.3). De este modo, se otorga un status a los documentos y se lo niega a otros, señalando también que: “El archivo, así, no es un dato, sino un status” (Mbembé, 2020,p.3). Funciona como una *institución imaginaria*, ante lo cual la experiencia subjetiva le pone límites –al usarlos– revelando su naturaleza residual. Se nos presenta como “piezas de tiempo” para ser ensambladas, el intento de relato coherente y el montaje que crea

1 Derrida, como veremos luego, marcará la pauta recuperando esta noción del rol antiguo de los archivos (Derrida, 1997)

ilusión de totalidad. Y se supone que es de todos, de la comunidad, por lo cual integramos y heredamos con ello tiempo-archivo. El poder del Estado se sostiene en el consumo del tiempo, en administrar cómo abolir el archivo y anestesiar el pasado: leer el archivo es activar esa anestesia por lo que se deja atrás, afuera, e ingresa en la experiencia subjetiva ya no comunitaria. “Consumir el pasado hace posible que esté libre de toda deuda” (op. cit, p. 4). Por ello, negar el archivo sería como negar la deuda (social, identitaria, imaginaria) con el pasado en actos de desposesión (del autor, en el trabajo de historizar) donde se ejerce esa autoridad, volviendo al archivo en algo que no le pertenece a nadie. (Mbembé, 2020)².

En segundo lugar, ofrecemos para pensar este entramado entre la vida legible del manuscrito o texto primigenio de escritura en su valor genuino asignado por la cultura, así como atendemos a la observación del trabajo filogenético en su aporte en consensuar un saber literario, histórico, intelectual por ejemplo. Leo la letra manuscrita y sé algo que otros no saben (leer). Con ello indagamos en lo que Graciela Goldchluk denomina como “una política de lectura” en la cual, antes de agregar un saber, “la crítica genética ve en los manuscritos de autor la oportunidad de trazar un mapa de tensiones no resueltas” (Goldchluk, 2009, p. 4). Es decir, construye el archivo. Entonces, esta política de lectura es también una política de mos-tración que el archivo digital ahora gestiona (una noción foucaultiana de política es la de la gestión de los recursos, las verdades y los sujetos) y una vez concluido el trabajo de leer el archivo, de construir con él una otra cosa que se eleva sobre ese archivo, dice Goldchluk. Ello, hasta que logra hablar por sí mismo, al haberse creado como instancia que se intersecta con otros recorridos archivísticos: una irrupción en una tradición, en un corpus, en un repertorio o quizás en un provisorio momento de investigación. Hace legible el archivo leído.

Finalmente, podríamos intentar situar el archivo como concepto y praxis que supone incluirnos en las Humanidades Digitales, en las cuales el modo de implicarnos no radica sólo pensar que nuestros sistemas son visibles en la web (el consabido Open Archives) o que un archivo es “col-

2 El Fondo Cortázar fue rechazado por la Biblioteca Nacional de Francia y por los Archivos de París, pero deviene en una universidad que recoge lo que a otros no le interesa, que se les cae y que merece cierta atención a partir de focos de luz que son los nombres propios y su hacer estético/político. Luego, están los archivos privados, sometidos a la ley de lo público, pero sin Estado.

gado”, sino que al reflexionar en ello, se reitera un poco lo que dijimos con Mbembé, en que ahora los poderes electivos y legitimantes se supeditan a un sistema que se erige como una otredad edificada de manera informática. Ya no es el edificio que contiene los papeles, sino la arquitectura de los sistemas de portación de archivos (Huma-Hum y Nakalona, por caso en Cortázar) que moviliza a pensar de nuevo ese concepto de domicialización del que nos habla Derrida en *Mal de archivo*. Pierre Marc de Biasi, quien fuera director del ITEM, nos incorpora en un clic a “la ciencia de los procesos”, en la cual consideramos que la metamorfosis pareciera ser un concepto metafórico que nos habilita a una descripción de los procesos generados por la archivación digital.³ De este modo, cada documento –por su génesis manuscrita o inicialmente informática– sufre un tránsito de ser un papel impreso o escrito manuscrito/mecanoscrito, a ser fotografiado, luego un dato, ingresado como un metadato y así en cada vez más pequeñas pero fundantes instancias informáticas. Entendemos pues este proceso como una pragmática expeditiva que funciona con algoritmos cuya codificación –sin precedentes– trasciende la capacidad de un archivista y le vuelve un operador de la posibilidad de que *algo sea hallado*. A la inversa, inicia un proceso generador de otra oportunidad: que el documento *halle a su lector*. Así, se percibe la ilusión de que se desvanece la idea de la duración. El documento, antes guardado e inaccesible sin una autorización o incluso una burocracia de acceso, está disponible ya que, como sea y dónde sea que esté “cargado”, “está-ahí” como diríamos en una filosofía fenomenológica.⁴ La idea de preservación, sin embargo, no ha sido garantizada: así como todo puede guardarse y aumentar su visibilidad y frecuencia de uso, todo puede perderse, no hallarse, volver infructuoso el acto expectante de leer. Lo interesante, indica De Biasi, es que la propia máquina de la computadora también memoriza integralmente las operaciones que realiza, además predeciblemente, cuyo resultado reside en que

3 Instituto de Textos y manuscritos Modernos, por sus siglas en francés, ubicado en París, con vínculos académicos y culturales en torno al CNRS (Centre National de Recherches Scientifiques) y a la UNESCO. Quienes trabajamos con archivos de escritores y con manuscritos o crítica filogenética en Poitiers, estamos de alguna manera vinculados a este centro.

4 Queda abierta esta posible investigación filosófica acerca de lo que irrumpe con el archivo digital, en la relación de significación-mundo y de un sujeto en situación. Invito a hacerla, con el convite a leer *Fenomenología de la percepción*, de Maurice Merleau-Ponty.

éstas quedan marcadas (diferentes versiones, la historia de su navegación, las reiteraciones y copias, las recuperaciones, los archivados automáticos y sus extensiones en otros sistemas interconectados). Estaríamos hablando de archivos de creación y creación de archivos en la era de la totalidad numérica, parafraseando a Benjamin. El origen ya no se rastrearía en su materialidad trabajada por la mano que escribe o teclea un aparato mecánico, sino que estaríamos usando ese término numérico en la obligada referencia a un sistema de carácter absoluto: el sistema binario 1-0, que olvidamos o del cual ya nos hemos alienado. Con ello, habilitamos “humanidades” que sepan –y sostengan– un conocimiento que siga proviniendo de un pensar académico sobre lo humano (esa otredad del yo que se conoce en un *cogitans* desde el vamos “digital”).

A partir de estas tres líneas, el esfuerzo iniciado en los últimos años para construir una *teoría del archivo* logra poner a prueba consideraciones plurales sobre el objeto y el material que denominamos *archivo de escritor*.

Efectividades textuales, suposiciones de hallazgos –el texto fantasma–, colocaciones clasificatorias arbitrarias y taxonomías ilegibles e interpretaciones contenidas en el proceso de armado del archivo digital. Algunas, en la práctica de lxs archivistas, son funcionales a la sistematización de datos –que les dan carácter de legibles e ilegibles– en la instalación de una capacidad de acceso; otras, en cambio, se acercan a un rol crítico-archivista y filológico. Pero ambas advienen en los interrogantes que produce el archivo en sus dimensiones textuales, literarias y semióticas, dando lugar a operaciones de establecimiento de opciones de lectura que cada documento tiene, pero que interroga a la literatura en sí.

Allí se desarrollan discusiones que interpelan a la capacidad archivística en sí como un sistema de resguardo memorístico que, a fin de cuentas, es resultado de operaciones de lectura de diversa índole. Si bien podríamos describirlas en una generalidad, podremos aportar dos líneas centrales:

- a) *La lectura del archivo como espacio de uso*, en el cual se leen textos y se concretizan zonas reconocibles de diferente manera. Por ejemplo, los soportes que se ven como textos de contención (listados, buscadores, anotaciones legales que no se registran), la estructura del archivo en sí, los textos liminares (explicativos, aperturas). Un archivo digital no es sólo una página web: es un espacio multidimensional habitado por usuarios constituidos en sus actos de lectura.

b) *La lectura en el archivo ofrecida en pantallas* que nos traen “a la vista” ediciones sueltas, en manuscritos o en citas, lo que lleva a reenvíos y a fugaces actos de memoria de cada usuario, de sus recorridos en horizontes de expectativa abiertos una vez que se logra colocar ese texto en la pantalla. Leer *como puesta en abismo* es una metáfora que Derrida describe para *Mal de archivo*, pensando en la digitalización que estaba llegando en 1994 y que, al diseñarse los soportes actuales, vuelven real, concreta y ya histórica.

Con ello, nos vemos en que la idea de una “dimensión” considerada para pensar un Archivo Digital de escritores implica, por un lado, asumir que se lee para constituirlo en tal toda vez que no está separado de la lectura y, por otro, saber que con ello se está dejando marcada la legibilidad *futura, cercana* del documento. Estas tres dimensiones (textual, literaria y semiótica) se deducen a partir de la existencia de un espacio que les trae a la pantalla, dejando atrás (claramente son metáforas cognitivas sobre el pensar digital, advierto) otras opciones para leer y quizás sin llegar nunca a conocer el todo que le constituye, aunque se lea todas las páginas –tarea titánica– de un fichero, por ejemplo.

Absorber esta dificultad epistémica –relativa a un conocer que no fuera causalista sino del orden del fenómeno de la aparición frente a mí de cosas, estados, textos– exige un concepto que contribuya a pensar estas posibilidades inherentes y suplementarias, excedentes y sumarias, de leer un archivo digital de escritor. Por ello, con una colega genetista con quien compartimos reflexiones en el equipo de investigación que dirijo autodenominado *Khôra*, volvimos sobre el rulo de la noción de *topología*, tomada de la geometría no euclidiana, una rama de las matemáticas. Su poder de convocar a la imaginación –incluso visual, casi alucinatoria– nos atrapó en una comprobación inmediata en particular en lo que provocaba leer dos acervos juntos y a la par, como fueran en la vida: el de Julio Cortázar y el de Saúl Yurkievich. Nos preguntamos cómo absorber en el diseño y en la teoría del archivo esa multidimensionalidad de planos y sucesiones, la simultaneidad de las emergencias y apariciones documentales y de datos así como la interconexión entre ellos reconocibles en la exhibición necesaria del sistema y el volcado en memoria de lo táctil del papel para que luego se levante frente a nuestros ojos, permitió conocer algo que aún

hoy no podríamos describir: la topología en el archivo implica pensarlo topológicamente.⁵

Describimos a la *topología*, en este caso, como: “La observación de los espacios y de las diferentes formas en que estas figuras o cuerpos lo ocupan, permiten conocer cómo se describen las relaciones entre ellos.” (Alí y Gómez, 2021). No hay tiempo de describir todas las implicancias de la noción y su contraste con las de Lacan, Foucault y Groys, pero la de Foucault nos ha dado esa base para la categoría del espacio. De ahí nos desplazamos a esta definición casi “escolar” cercana a la geometría no euclidiana. Michel Foucault, quien pronunciara en 1966 “Topologías (Dos conferencias radiofónicas)”, nos dona una cita que sirve de apoyo para atribuir algunos significados a esa ideas de topología, evitando con ello una larga discusión en otras ramas de las ciencias sociales y humanas que se han apropiado de este concepto de manera muy divergente. Con Foucault, asumimos que

La idea de acumularlo todo, la idea de detener el tiempo de alguna manera, o más bien de dejarlo depositar al infinito en un espacio privilegiado, de constituir el archivo general de una cultura, la voluntad de encerrar en un lugar todos los tiempos, todas las épocas, todas las formas y todos los gustos, la idea de constituir un espacio de todos los tiempos, como si ese espacio pudiera estar él mismo definitivamente fuera de todo tiempo, es una idea del todo moderna. Los museos y las bibliotecas son heterotopías propias de nuestra cultura. (Foucault, 1966 [2010]p. 26).

Una vez construido el archivo digital con su ensamble en el fascímil fotográfico y su carga en una base de datos, pasa a ser multidimensional, en la medida en que cada documento crea, a partir de “lugares de lectura”, *conexidades o convergencias*: un diagrama de flujo es una *convergencia* (un diagrama cronológico o en ramas de respuestas críticas) y una *conexidad* puede ser resultado de una torsión de una figura (por caso, leer sobre la Revolución cubana, que lleva luego a la presencia del Che Guevara en un cuento, en una carta que es mencionada y luego éstos son recordados

5 Nakalona es, de alguna manera más que una plataforma, un sistema de facsímil informático donde la “foto” escaneada se coloca en el sitio perceptible del documento que jamás veremos en papel. Esa plataforma alberga y contiene, así como indiza y localiza el documento, pero no nos lo deja adivinar, presuponer. Hay que buscar, bucear, escrudiñar.

por Cortázar en una entrevista), o nos interesaría ver cómo se atraviesa un tema sin pasar dos veces por el mismo documento (recordando el famoso teorema clásico de la topología en geometría que consiste en los puentes de Königsberg) tal como se ve en la crítica norteamericana sobre Cortázar, desde los *Latina American Studies* que incurren en diversos recorridos entre documentos citándose entre sí para diversos temas en una década. La noción de *topología*, además, permite reconocer en los actos de lectura cómo estas figuras van habitando el espacio del archivo conformándolo, generando conjuntos de legibilidades otras que abren nuevos modos de leer las obras literarias. La literatura es leída por el archivo.

Veamos algún ejemplo. Aparece un poema mecanoscrito en la Donación Yukievich en 2019. Lo leemos, pero al hacerlo nos situamos en un “lugar de lectura” (Ali y Gómez, 2002), en el espacio del archivo, propiciado por los movimientos en la página web. Decimos que aparece, en tanto texto literario, documento, hallazgo y resultante de una guarda. Pero por otro lado irrumpe en las operaciones que deja ver ante las legibilidades latentes del poema que no fueron concretadas como parte de la obra de Cortázar al ser publicado en otra versión, considerada definitiva y edita. Lo tachado, caemos en la cuenta, es lo político; lo corregido es lo pasional. El texto dice, cito:

[...] En la escuela de Vallegrande, donde se aprendía a deletrear flor y colibrí (, manuscrita)

Huele xxx: (sobretachado: *todavía*) a xxx sudor y a sangre xxx (sobretachado: del Che)⁶.

Leemos el poema en esas dos dimensiones: lo posible y lo legible habilita imaginar conexidades y convergencias críticas en la obra cortazariana diferentes en relación a la obra completa de Cortázar que damos por cerrada. En las ediciones definitivas editas del poema se coloca la versión “limpia”, que deja en el olvido esa duda central, enunciativa y pasional marcada por la instancia creativa del poema. Quitando, borrando se habilita otra lectura que abre otras dimensiones de vinculación en el archivo

6 El texto puede consultarse aquí: Número de referencia: JC-DY-CAR-02.003, link consultado el 08/08/2022 y revisado el 10/09/2023: <https://cortazar.nakalona.fr/files/show/1752>. Por motivos de derechos de autor y legales del Archivo Digital en CRLA-Archivos no es posible reproducir la imagen.

y en la memoria de Cortázar. Ese poema que sólo aparece en *Papeles inesperados* (2014), pero que en la versión de los Yurkievich en *Galaxia Gutemberg* había sido publicada aunque no se consiga, se titula “Comparen cabrones”, sin fecha en el mecanoscrito. El archivo digital Nakalona permite ver en pantalla este papel que guardara Saúl Yurkievich habilitando con ello una acción de lectura de otras obras posibles.

El lugar de lectura se crea a partir del hallazgo y la sorpresa, pero aún en figuras topológicas otros documentos del archivo digital, así como conmueve y sacude hasta los cimientos la institución archivante de la memoria poética vinculada a Cortázar. No trasciende este poema en el repertorio conocido de Cortázar sobre el Che sino otro poema muy citado, “Yo tuve un hermano”. También vemos esa torsión de la figura al encontrarnos con una nota por la muerte de Alfonso Reyes, que Cortázar titula: “Nous, les enfants du Che”, del 17 de enero de 1970. De este modo, ya no se trata de reunir documentos con un tema o tópico, sino que comenzamos a seguir el dibujo de una figura que ocupa el espacio topológico del archivo a partir de leer diversos documentos: la muerte a la luz del Che. Una muerte latinoamericana, revolucionaria, respondiente políticamente. Creamos un lugar –un locus por el cual pasar y hacer pasar la lectura– en el cual la literatura y la escritura política se ven en una conexidad insospechada desde otros puntos de vista. Pero ¿qué poemas leímos al leer el poema? Este movimiento es sólo un detalle cifrado en la obliteración, no entendida como supresión o quita de signos, sino como una inhibición obligada de quien, sabemos, intenta respetar la tachadura en la edición final del poema. En el lugar de lectura, la confluencia intersubjetiva es evidente en tanto anudamiento de ese dibujo del movimiento infinito que motiva encontrar la figura del Che en el archivo total (éste y otros archivos digitales, impresos, fotográficos) y en la obra cortazariana escrita bajo su signo.

Con esta operación de lectura que implica una mirada genética se ven las figuras de lo político actuando en la literatura cortazariana, que es legible de modo novedoso en el archivo: es el archivo el que lee la literatura, en estas conexidades que un breve poema, como tantos otros textos, puede invocar a la filología, a la crítica sobre el rol de Cortázar en la revolución cubana, sin la fecha, sin el dato de su escritura que no por ello nos hace leer algo incompleto para una visión unidimensional (fecha el documento para unirlo a una línea de tiempo).

Hacer lecturas topológicas de la literatura en archivos digitales genera otros despliegues y torsiones que rompen con lo ya dicho en, digamos, lo analógico de la mera mostración de una página en una foto. Y recorremos otra vez el Archivo a partir de aquello que el propio “buscador” no me señala, porque a fin de cuentas, está hecho con la mirada de una palabra clave. Leer el espacio topológico del archivo motiva a reconocerlo como una zona en otro espacio, no tan ordenado ni sistemático de la memoria literaria: el corpus, el canon, la época.

Consideramos que un archivo digital de escritor activa la oportunidad de pensar los “lugares de lectura”, es decir, procesos receptivos que se dan en esa topología del archivo y que generan reenvíos y lazos sistémicos con otros archivos y con la obra en sí, situada “como por fuera” del archivo pero necesariamente incluida en él.

Ante ello, en las vías de la reflexión sobre el Archivo entendido como un espacio topológico (Alí y Gómez, 2021) en esta oportunidad se inquiere sobre cómo pensar su legibilidad –digital– y las redes que se trazarian a partir de la lectura en sí de la literatura frente al archivo, dado el reconocimiento de la diversidad textual que es o no legible desde su domiciliación y su autoría como ejes que justifican su concepto (Derrida, 1997 y 2013). A su vez, en el caso de archivos que no contienen obras pero fueron creados por escritores en tanto guarda, colección o acumulación de documentos, la literatura *obra*, trabaja sobre la lectura del archivo y se vuelve una espectadora ajena, hasta que un trazo crítico del escritor (Gómez, 2022) marca un trabajo de lectura que cruza todo el espacio topológico (y sin saberlo): crear, sacar a la luz, editar, publicar, llegar a los lectores y, en una torsión de su figura de autor y de su función ya de vuelta como en la manga del pulóver, escribe en las orillas y en los subrayados su visión crítica, de la crítica que le lee. Torsiones y conexidades se dan en lo que parecieran ser dimensiones imposibles de percibir.

En esta contemporaneidad en que se producen la eclosión de lo digital archivístico y la proliferación de la literatura en espacios digitales en soportes intangibles, los archivos constituidos por la escritura literaria, e incluso aquellos generados en papel por escritores de literatura bajo su nombre, la lectura se debate como un valor estético, pero también como una *predilección* archivística (Rufer, 2020: 1-3) junto con las de la teoría, la materialidad y la sensibilidad. A la vez, el archivo frente a la lectura litera-

ría manifiesta ser portadora de un *status quo* en la crítica, con lo cual se le integraría al sistema literario.

Con ello, abrimos otra vía reflexiva sobre el planteo de los usos de la crítica en que la lectura es el eje de la noción de archivo: ya no se trataría sólo de estudiar un concepto de lectura anclado en la reunión de textos o corpus o canon, sino en cómo la crítica abre una metáfora en que también se entiende a la noción de archivo en torno a las ideas de anamnesis, olvido, memoria, anotación prospectiva, que se adhieren a las de resto o residuo (Rufer 2020, Dalmaroni, 2010), de alguna manera ilegibles con su anacronismo (Didi-Huberman, 2006), pero legibles en la presentización generada por los actos de lectura críticos de cada acceso en los dispositivos digitales. Reconocemos que esta metáfora creada a partir de la noción de archivo aún la posibilidad de hacer archivo al leer literatura y que ésta fuera escrita “en pos de un archivo futuro” (Antelo, 2015). Se trataría, creemos, de pensar cómo las legibilidades en potencia ya no dependen del texto en sí, sino de su hallazgo y de las figuras que emergen al ser operados por el crítico archivista. Entre estos movimientos, el *arrière-texte* planteado por Alain Trouvé (2010, 2018 y Glaudieu, Pottier y Trouvé, 2013) resulta productivo para poner en sospecha al texto-documento literario, toda vez que esa potencia actuante en el texto abierto a su lectura por el archivo deja abiertas una puesta en duda de la totalidad y de la finitud de una obra leída desde el archivo. La literatura lee el archivo para leerse:

El prefijo “tras-” [“*arrière-*”], por su dimensión temporal (antes) invoca un después, correspondiente a la proyección-invencción del sujeto en la obra escrita. Traduce también el desfasaje entre la esfera de producción y la esfera de recepción de un texto en épocas posteriores.

[...] La síntesis realizada en la Universidad de Reims llevó a considerar una extensión y un desdoblamiento entre un tras-texto autoral –conjeturado en la lectura de un texto– y un tras-texto lectoral –en funcionamiento durante la operación de lectura y eventualmente identificable por nuevos lectores– (Glaudieu, Pottier, Trouvé). (Trouvé, 2021).

La idea traducida como tras-texto (detrás del texto, que atraviesa el texto, que está en espera a una activación de hallazgo, en nuestro caso) interviene en la recuperación de esa memoria de lectura.. El tras-texto

funcionaría en el espacio topológico del archivo digital de escritores como forma de intervención no guiada por la crítica: En el proceso de buscar lugares de lectura, está funcionando en sus dos sentidos e incluso en lo que definen como una dimensión inconsciente.⁷

Si, por ende, la lectura da lugar a una presencia de la diversidad “sospechosa” del archivo, nos preguntamos cómo se juegan los actos diferenciales de lectura en la topología (en base a la geometría no euclidiana y no del psicoanálisis) ya que cada texto habilita conexidades y convergencias, en las cuales sospechamos de la implicancia semiótica de sus sentidos, les damos otro lugar y les resituamos en –siempre innovadoras– relaciones de lectura. Entre estas inclusiones problemáticas de la epistemología de un estudio de archivos de escritores, el tiempo se percibe como un operador no causalista sino más bien dinamizador (Gómez, 2019) del pasado, ya que habilita lecturas en presente, necesariamente anudadas a redes temáticas y a incursiones en zonas no previsibles de posibles o futuros que cada Archivo guarda, como indicara Kosellek sobre el tiempo del “futuro pasado” (Koselleck, 1993).

La lectura de archivos de escritores, pensando en la literatura como centro articulador, implica también superponer y ver transparencias de actos de leer en lo literario, lo crítico, lo metacrítico. En algunos casos que observaremos, entre ellos el del Fondo Cortázar-Donación Yurkievich, el trazo crítico (Gómez, 2018) y los índices manuscritos de obras, los pre-textos que nunca ingresaron en la textualidad literaria, el manuscrito hallado (tópico que reseñaremos) y la “aparición” de documentos, conmueve y obliga a poner en duda el doble recorrido: por un lado el que se hace entre el texto documental leído en una archifilología (Antelo, 2015) y por otro en una semiótica de su inclusión basada en la sospecha de su legibilidad. En tanto archivo archivante que “*coproduce* el acontecimiento que archiva” (Tello, 2018, p 193), surgen interrogantes tales como: ¿qué generación de sentidos provoca e invoca el texto-documento, en vistas a sus alrededores críticos y su reubicación siempre inestable y nunca idéntica, en cada lectura literaria frente al archivo digital? Y, con ello, ¿cuáles son las sospechas que nos sitúa como organizadores de posibles de lectura

7 Ver el texto de Trouvé en este mismo volumen para recuperar aspectos relevantes de esta noción que escapan del alcance de este texto. Se toma la traducción de Nicolás Garayalde del texto de Trouvé “Para una lectura literaria de segunda generación” en Boletín CetycLi 21, julio de 2022, p. 33.

del *archivo frente a la literatura*, ya no como arcontes de un depósito de materiales legibles vueltos necesariamente un dato informático?

Instalamos entonces el problema de la sospecha a partir de las operaciones derridianas, para desestabilizar las tradiciones críticas, que implican también poner en duda algunas lecturas de “Mal de archivo. Una impresión freudiana” (Derrida, 1997), tomándolo a su vez como segundo ejemplo de topología archivística, ya que no está reunida su recurrencia, pero sus ecos quedan resonando en cada intervención del campo disciplinar de los Archivos digitales de escritores e intelectuales o artistas.

La sospecha se sostiene así, no tanto en una duda fundada sobre nada, sino en una operación de articulación de lo desestabilizado y de lo interpelado en términos de: a) una temporalidad en cuestión –documentar el presente para memorizarlo en el futuro como pasado, en la acción de Cortázar al constituir su propio fondo de papeles como ejemplo–; b) interpelar la lectura como acto para plantearla como legibilidad en un espacio topológico en tanto es la comprobación de que se activa el “Archivo” ya cultural, ya social, ya histórico. Con ello, se crean relaciones dinámicas (conexidades y contigüidades) en que los agenciamientos de sujetos intervinientes operan en interlegibilidades y, c) el rol del archivista como archifilólogo que “lee” el archivado en los documentos, les da espesor crítico –nunca redactado, siempre presente en su simple ubicación y catalogación– y con ello genera otra forma de leer, más allá y a través, de la lectura literaria.

Referencias

- Antelo, R. (2015). *Archifilologías latinoamericanas. Lecturas tras el agotamiento*. Villa María: EDUVIM.
- Dalmaroni, M. (2010). La obra y el resto: literatura y modos del archivo. En *Telar*, (7-8): pp. 9-30. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9054/pr.9054.pdf,
- De Biasi, P. M. (2013). “Les archives de la création à l’âge du tout numérique”. En *Revue Sciences/Lettres*. <http://journals.openedition.org/rsl/314>

Derrida, J. (1997). *Mal de archivo. Una impresión freudiana*. Madrid: Trotta.

(2013). “Archivo y borrador”. En G. Goldchuck y M. Pené (Comps.), *Palabras de Archivo* (pp. 205-233). Santa Fe: Ediciones UNdel Litoral, CRLA-Archivos.

Didi-Hubermann, G. (2006). *Ante el tiempo*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires.

Foucault, M. ([1966] 2010). *El cuerpo utópico. Las heterotopías*, trad. de V. Goldstein, Nueva Visión, Buenos Aires, 2010, pp. 33-62

Glaudieu, M. M.; Pottier, J. M., y Trouvé, A. (2013). *L’arrière-texte: pour repenser le littéraire*. Peter Lang, ThéoCrit’ (Bruxelles).

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado*. Barcelona: Paidós (Vergangene Zukunft, 1979), trad. Norberto Smilg.

Goldchuck, G. (2009). “El archivo por venir, o el archivo como política de lectura”, VII Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/17446>

Gómez, S. y Alí, A. (2023). O arquivo como espaço topológico: contribuições críticas de uma categoria para pensar um arquivo literário digital. *Manuscrita: Revista De Crítica Genética*, (48), 165-179. <https://doi.org/10.11606/issn.2596-2477.i48p165-179>

Gómez, S. (2018). “A propósito de Khôra: desafíos de la investigación no causalista en literatura”. En *Investigar en ciencias humanas hoy: problemas y tendencias*/Sandra Ratti [et al.]; ed. Marcela Bricca. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Mbembé, A. (2020). “El poder del archivo y sus límites”. En *Orbis Tertius*, Vol 25, n° 31, 2020. Universidad Nacional de La Plata. <https://doi.org/10.24215/18517811e154>

- Tello, Andrés Maximiliano (2018). *Anarchivismo. Tecnologías políticas del archivo*. Buenos Aires: La Cebra.
- Trouvé, A. (2010). "L'arrière-texte : de l'auteur au lecteur". En *Poétique* (4, 164, pp. 495-509). <https://www.cairn.info/revue-poetique-2010-4-page-495.html>.
- (2022). "Para una lectura literaria de segunda generación". En *Boletín CetycLi* 21, p. 33.
- Rufer, M. (2020). "Presentación: Prácticas de archivo: teorías, materialidades, sensibilidades". En Revista *Corpus* (10, 2). <http://journals.openedition.org/corpusarchivos/3811>.
- Simondon, G. (2018 [1969]). "El modo de existencia de los objetos técnicos: introducción". En *Laboreal* (14, 1). <http://journals.openedition.org/laboreal/548>



La autobiografía como modo de lectura crítica. Cita y destrucción del archivo

Silvia Susana Anderlini*

Es la oreja del otro la que me relata, a mí,
la que constituye el autos de mi autobiografía.
Cuando mucho más tarde, el otro perciba
con una oreja muy fina aquello que le está dirigido,
mi firma se habrá realizado.
Jacques Derrida

“Leer lo que nunca fue escrito”, se dice en Hofmannsthal.
El lectoren el que debe pensarse aquí es el historiador verdadero.
Walter Benjamin

Leer es una manera de devenir yo.
Sylvia Molloy

El objetivo del presente artículo es recuperar una mirada del discurso autobiográfico como *modo de lectura*, estableciendo a su vez una relación con la *cita* en cuanto reutilización de un archivo en un nuevo contexto, a partir de cierta cualidad *destrutiva* que le otorga Walter Benjamin. Desde el artículo “La autobiografía como desfiguración” de Paul de Man (publicado por primera vez en 1979) comprendimos que la autobiografía no es un género o un modo del discurso, sino “una figura de lectura y de entendimiento” que se da, hasta cierto punto, en todo texto. La autobiografía es así reconvertida en una figura general de la lectura válida para cualquier texto y, por lo tanto, sujeta a los mecanismos que se dan en la lectura.

Para desarrollar esta consideración de la autobiografía como figura de lectura, repasamos primero brevemente las tres perspectivas de abordaje en los estudios autobiográficos que fueron descriptas por James Olney

* Universidad Nacional de Córdoba / silvia.anderlini@unc.edu.ar

(1980), estrechamente vinculadas entre sí, centradas en cada una de las partes que componen el término: *autos/bios/graphé*. Ya en las pioneras posiciones de Dilthey, en el marco de su proyecto de fundamentación de las *ciencias del espíritu* se busca destacar el carácter privilegiado de las obras autobiográficas, a la hora de darle sentido a la historia, aunque de ahí se derive una cierta inespecificidad de este discurso. En la etapa del *autos*, inaugurada por Gusdorf en su artículo “Condiciones y límites de la autobiografía” (1956), ya se diferencia un yo narrado de un yo que escribe y, por otra parte, se comienza a tener en cuenta el vínculo del autor con el lector. De ahí que se destaque el “pacto autobiográfico” de Lejeune, a partir del acuerdo que se establece entre el autor y el lector de un texto autobiográfico, en el que este último otorga fe de la coincidencia entre autor, narrador y personaje. En cuanto *pacto*, ya implica concebir la autobiografía como un acto de lenguaje (y de lectura). Pero es en la etapa de la *graphé* donde se le confiere una mayor especificidad, al considerarse la autobiografía en su carácter textual. El texto autobiográfico es finalmente concebido como lugar de producción de un discurso acerca del sujeto.

Dentro de esta perspectiva, Paul de Man se adentra en la profundidad de la estructura retórica de este discurso para mostrar que la configuración de la mimesis engendra la ilusión de referencialidad, generando una oscilación entre la figuración y la desfiguración, o entre la mimesis y la ficción. No necesariamente se produce un conocimiento acerca del sujeto que cuenta su vida, sino más bien una “reflexión especular”, en un doble sentido. Por un lado, el narrador y el personaje se determinan mutuamente a partir de una estructura tropológica idéntica a la estructura de cualquier conocimiento (incluido el de uno mismo). En efecto, la autobiografía se basa en la posibilidad de sustituir al sujeto que escribe por el sujeto que es escrito, ya que, efectivamente, son (o deberían ser) idénticos. Por otro lado, esta misma especularidad se encuentra presente en la lectura, entre el narrador y el lector¹. De Man extrae a partir de esta “estructura especular” una consecuencia relativa a una cierta textualidad general, en la que lo autobiográfico se convierte en una figura general de lectura válida para todo texto. Para él toda operación de lectura de un texto pone en marcha este mecanismo de sustitución, que solo en apariencia se restringe al discurso autobiográfico.

¹ “La autobiografía, concluye De Man, no es un género sino una forma de textualidad que posee la estructura del conocimiento y de la lectura” (Loureiro, 1999, p. 6).

A partir de esto se deduce que el sujeto no puede constituirse plenamente en sí y por sí mismo según el modelo tradicional de la autoconciencia, ya que dicha constitución en realidad depende aquí de mecanismos figurales, que suponen siempre una apertura radical al efecto, a la lectura, es decir, a su reiteración en otro contexto (de modo similar a lo que ocurre con la *cita*). La autobiografía es por cierto considerada desde un punto de vista performativo como un “acto de lectura”, que implica la constitución de sí a través de otro, y la constitución de otro a través de sí, ya que como lectura requiere al menos dos subjetividades puestas en juego: autor y lector. Por eso Derrida (2017) destaca que en la autobiografía es “la oreja del otro” la que nos narra y nos constituye. Solo entonces se realiza la firma del autor.

La cuestión no se resuelve en un marco teórico exclusivamente deconstruccionista. En nuestras latitudes, Nora Catelli (2007) también ha establecido una importante conexión entre autobiografía y lectura: “Probablemente lectura y autobiografía enlacen en el tiempo de la Historia como caras opuestas de un mismo proceso –problemático y contradictorio– de subjetivización e individualización de la experiencia colectiva” (p. 42)². Sin embargo, es Sylvia Molloy (2001) la primera en abordar críticamente, con base en un corpus geocultural e históricamente situado en Hispanoamérica, la autobiografía como un *modo de lectura*: “La autobiografía es una manera de leer tanto como una manera de escribir” (p. 12), dice en la Introducción a *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*, obra en la que se ocupa de leer autobiográficamente textos escritos en los siglos XIX y XX, que no fueron concebidos originariamente como tales³. Y, a su vez, su lectura crítica de los textos escogidos tiene también sesgos autobiográficos, al declarar, por ejemplo, en su propia introducción al libro, que una introducción “constituye la última vez en que uno habla en lugar del texto [...] Igual que las autobiografías, las introducciones también comienzan por el final” (p. 11).

2 Más adelante agrega: “La lectura es el momento del vértigo, el instante de la experiencia abismal en cualquier texto” (Catelli, 2007, p. 44).

3 Para la autora, la escasez de relatos de vida en primera persona en Hispanoamérica no es cuestión de cantidad, sino de actitud. Destaca también la indeterminación del texto autobiográfico hispanoamericano, el cual tiene mucho más que decir sobre aquello que no es, ya que la condición del género es incierta.

En una de sus obras posteriores, *Citas de lecturas*, Molloy escribe una suerte de autobiografía lectora, ubicando su propia “escena de lectura” como *pose* iniciática crucial en la producción autonarrativa de la vida, como lo hace también desde un lugar más rigurosamente crítico en *Acto de Presencia*. En *Citas de lecturas* esto queda claro desde la primera página:

Este libro recuerda encuentros con libros que por alguna razón, profunda o frívola, me acompañan hasta el día de hoy. Al anotar esos recuerdos posiblemente los amplíe, acaso los invente. Reunidos constituyen mi tránsito –mi vida– a través de la lectura. O de la escritura: no hay diferencia. (Molloy, 2017, p. 7).

Leonor Arfuch (2002), al igual que Molloy, le otorga un lugar muy especial a la “escena de lectura” en *El espacio biográfico*, remitiendo al primer capítulo del libro de Molloy, “El lector con el libro en la mano”, en donde esta analiza al Sarmiento lector. Esta “escena de lectura” es el momento del relato en que el autobiógrafo recupera un archivo personal, que puede ser heredado o elegido, y que sin duda marca su camino como escritor, a la par que su pertenencia a una “comunidad imaginada”. Arfuch identifica como un *biografema* esta escena fundante, que implica una “redescripción” de una “parcela peculiar del universo” (Arfuch, 2002, p. 168), y que es correlativa con la “escena de escritura”.

El uso de la “cita de lectura” le provee a Molloy la verdadera motivación para sus relatos autobiográficos. Sus propias lecturas teóricas y críticas se cuelan también ahí. Así, por ejemplo, confirma en primera persona la teoría de Paul de Man, que la lleva a pensar en la lectura como un “acto de posesión”, es decir, de apropiación:

Leo el texto y se dirige solamente a mí, no existe sin mi lectura: yo le doy voz, le doy *yo*. Lo que dice Paul de Man de la autobiografía como acto de prosopopeya es finalmente aplicable a todo libro: con mi lectura doy vida a lo que no la tiene, personifico. Este libro es mío, soy su coproductora, como Pierre Ménard es autor del *Quijote*. (Molloy, 2017, p. 19).

Pero Molloy aquí no sólo personifica los textos sino que los actúa y los representa: “leer era actuar, y actuar era ser yo” (p. 19). Su idea de la lectura mediante estas sucesivas anécdotas resulta un tanto dislocada y

travesía. Si hay quienes experimentan la lectura como una *travesía*, considero que para Molloy la lectura es más bien una *travesura*, no privativa de la infancia, que se puede ejercer en cualquier etapa de la vida. Cuando relata estas escenas autobiográficas de lectura y, en ciertas ocasiones, no recuerda todos los detalles, entonces los inventa, sin culpa alguna, y hasta con una cuota de picardía.

A partir de una lectura iniciática de Eliot, en vacaciones con su primo inglés Charly (en el capítulo “Lector y maestro, *in memoriam*”) ella descubrió “que se podían mezclar las lenguas impunemente cuando fuera necesario, y mezclar citas de otros escritores dentro del texto propio, descubrimiento que ha animado mi escritura a lo largo de mi vida” (Molloy, 2017, p. 24).

Pero no solo fue este primo mayor uno de sus *mentores* de lecturas, sino el propio Sarmiento, quien está muy presente como “guía de lectura” antes que como prócer o personaje histórico, ya que será él quien le dará la pauta de su apropiación lectora, (aunque no por eso deja de aclarar, en el capítulo “Padre del aula”, que fue “héroe de la patria” y “lectura escolar”, antes de convertirse en el autor que la marcará):

No solo recordé ese ejercicio que combina traducción y lectura en un solo acto: lo incorporé como figura alrededor de la cual armé mi reflexión crítica. Así el lector con el libro en la mano, el “traductor” de las minas de Copiapó, el jactancioso que lee a los apurones y cita mal, el apropiador – por no decir plagiarlo – de vidas otras, se volvió uno de mis guías (Molloy, 2017, p. 60).

La interpelación que le produce esta concepción de la lectura ya es explícita en *Actos de Presencia*, en el mencionado capítulo “El lector con el libro en la mano”. A partir de entonces entiende que “leer es traducir para beneficio propio” (Molloy, 2001, p. 37). Interpreta por lo tanto ese modo de leer del escritor sanjuanino como una *traducción interesada*, una *lectura desviada*, incluso una *mala lectura* que, sin embargo, se vincula con esta idea de incomodar al archivo original.

Sobre la relación entre esta *mala lectura* y la autobiografía, Molloy expresa:

Si la biblioteca es metáfora organizadora de la literatura hispanoamericana, entonces el autobiógrafo es uno de sus numerosos bibliotecarios, que vive en el libro que escribe y se refiere incansablemente a otros libros. Leyendo antes de ser y siendo lo que lee (o lo que lee de modo desviado), el autobiógrafo también se deja llevar por el libro (Molloy, 2001, p. 27).

Esto implica que la autobiografía conlleva una lectura previa preferentemente *desviada*, capaz de dislocar y subvertir los archivos, lo cual nos conduce finalmente a relacionar esta concepción de la lectura con la noción de *cita* de Walter Benjamin como instancia destructora del archivo. Su “método” para elaborar el *Libro de los Pasajes* consta de citas, y es el “montaje literario” que, como tal, es un aspecto *constructivo* del texto. Sin embargo esta concepción de la cita tiene a su vez una faceta *destruktiva*. En su ensayo sobre Karl Kraus, Benjamin dice que la cita “llama a la palabra por su nombre, la arranca del contexto al que destruye” (Benjamin en Agamben, 2006, p. 136). Bajo la influencia de Brecht, en el ensayo “Qué es el teatro épico”, Benjamin destaca que citar un texto significa interrumpir su contexto. La tarea de citar no conlleva la conservación o el custodio del archivo, sino por el contrario, implica su demolición. Voigt (2014) destaca que también Stéphane Mosès había observado que el modo de citar benjaminiano tenía un aspecto arbitrario y el poder de disposición del que cita sobre lo citado.

En *Calle de mano única*, Benjamin dice: “Las citas en mis obras son como salteadores de camino que aparecen armados y le quitan al paseante distraído la convicción” (2014, p. 112). Y en el ensayo sobre Kraus: “Ante el lenguaje, ambos dominios se separan –el del origen como el de la destrucción–. Y a la inversa: solo donde se compenetran –en la cita– logran su perfección” (Benjamin en Voigt, 2014, p. 176). En todo caso, lo que se pone en juego en la cita es esta especie de dialéctica entre destrucción y construcción del archivo.

Si para Brecht el hombre moderno está compuesto por fragmentos, también podemos pensar que se compone de citas, las que interrumpen la deseada continuidad del sujeto autobiográfico, o de cualquier historia, e inclusive de la Historia. Escribir Historia significa “citarla” según Benjamin, y esto implica arrancar el objeto histórico de su contexto. En una de las notas preparatorias de sus *Tesis sobre el concepto de Historia*, Benjamin (1996) hace referencia a que la tarea del historiador verdadero es “leer

lo que nunca fue escrito”⁴, ya que la memoria histórica no tiene nada de acumulativo, pues no carga el presente con la suma de acontecimientos que este último tendría que conservar. El *mal de archivo* del historicismo apunta justamente a esta ansia de conservación y acumulación de documentos, en función de una concepción del tiempo histórico como lineal y cronológico, en aras del llamado *progreso*. En las *Tesis* queda clara la importancia de la discontinuidad histórica, *discontinuum* que es el fundamento de la auténtica tradición, y no tanto el *continuum*. En la *lectura de los hechos históricos* se produce la descontextualización que requiere la cita. “Leer” implica, en este marco, interrumpir un contexto previo, y por lo tanto demoler el archivo original, previo o anterior⁵.

Como reproducción del original, la cita pone en cuestión toda originalidad. Algo le falta al pasado para que el presente lo pueda citar. Solo lo olvidado se puede citar: “Eso que el pasado ha descartado como inútil, como inservible, es lo que el presente puede y debe rescatar; y la descontextualización, la cita, es el método de ese rescate” (Collingwood Selby, 1997, p. 67)⁶.

En asociación con la cita así concebida, la lectura tiene algo de revolucionario. Del mismo modo que la cita, la lectura desecha y reutiliza al mismo tiempo ese pasado y/o los archivos que conforman la tradición. Al respecto la tesis sexta de Benjamin contiene una advertencia demoledora, demasiado incómoda: “En toda época ha de intentarse arrancar la tradición al respectivo conformismo que está a punto de subyugarla” (1989, p. 180). Cualquier intento de conservación implica una tradición continua

4 “Leer lo que nunca fue escrito” (Benjamin, 1996, p. 86) dice una de las notas que se encontraron en vistas a la redacción de las *Tesis*, referidas a la memoria histórica. También Agamben (2006) concluye su reflexión de *El tiempo que resta* con palabras de Benjamin: “La imagen leída en el ahora de la cognoscibilidad, porta en grado sumo la marca de ese momento crítico y peligroso que se halla en la base de toda lectura” (p. 142).

5 Esto ocurre también en el *Libro de los Pasajes*. Señala Andrés Tello que “la colección del Libro de los Pasajes no pretende instaurar un archivo histórico o restaurar el pasado como una totalidad, sino que en el gesto de Benjamin la inscripción de la historia deviene su cita, destruyendo así los marcos de lectura tradicionales” (2016, p. 53).

6 Agrega Collingwood-Selby: “La cita, como advenimiento de un pasado que ha sido olvidado, acusa en el original un origen que está desde siempre diferido...” (1997, p. 70).

en la intención de apropiarse del pasado tal como esta ha sido. En cambio, interrumpir la tradición implica la suspensión y la discontinuidad del archivo para poder apropiarse del “recuerdo tal y como este relumbra en un instante de peligro” (p. 180).

También la autobiografía requiere una lectura igualmente destructiva del pasado personal y social. La autobiografía por lo tanto no es un auto-relato de hechos consumados y verificables, sino más bien la *cita* que extrae el presente de un pasado pendiente, que reclama una nueva recontextualización. La distancia del sujeto que narra con los hechos narrados implica la imposibilidad de apropiárselos *tal como estos fueron*. El acto autobiográfico es así una *experiencia* del sujeto presente con respecto a un pasado que ya no le pertenece, una forma de *cita* en el sentido benjaminiano. Esa estructura especular entre pasado y presente se proyecta también al lector desde el autor, ya que es “la oreja del otro”, mediante la lectura, lo que lo constituye como tal. El otro (el lector) que no vivió esa vida ni la escribe, sin embargo, acaba firmando el texto, en lugar del autor. La autobiografía se resuelve por lo tanto en *heterobiografía*, modo de lectura inclusivo que reúne narrador y lector, aunque no siempre de manera cómoda ni respetuosa del archivo o de la tradición narrativa de los hechos acontecidos. Este modo de apropiación lectora conlleva por lo tanto una desapropiación previa del archivo autobiográfico (o histórico), para poder finalmente “leer lo que nunca fue escrito”.

Referencias

- Agamben, G. (2006). *El tiempo que resta. Comentario a la carta a los Romanos*. Madrid: Trotta.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Benjamin, W. (1989). *Tesis de filosofía de la historia*. En *Discursos interrumpidos I* (pp. 177- 191). Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1996). *La dialéctica en suspenso. Fragmentos sobre la historia*. Buenos Aires: Arcis-LOM.

- Benjamin, W. (2005). *Libro de los Pasajes*. Madrid: Akal.
- Benjamin, W. (2014). *Calle de mano única*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Catelli, N. (2007). *En la era de la intimidad seguido de: El espacio autobiográfico*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Collingwood-Selby, E. (1997). *Walter Benjamin. La lengua del exilio*. <https://www.philosophia.cl/biblioteca/Colinwood/la%20lengua%20del%20exilio.pdf>
- De Man, P. (1999). La autobiografía como desfiguración. En Loureiro (Coord.), *La Autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*. (pp. 113-118). Suplementos de Anthropos.
- Derrida, J. (2017). *La oreja del otro. Traducción y autobiografía*. Prólogo de Andrés Claro. Madrid: Carpe Noctem.
- Loureiro, A. (1999). Problemas teóricos de la autobiografía. En Loureiro (Coord.), *La Autobiografía y sus problemas teóricos. Estudios e investigación documental*. (pp. 2-8). Suplementos de Anthropos.
- Mate, R. (2009). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin "Sobre el concepto de historia"*. Madrid: Trotta.
- Molloy, S. (2001). *Acto de presencia. La escritura autobiográfica en Hispanoamérica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Molloy, S. (2017). *Citas de lectura*. Buenos Aires: Ampersand.
- Olney, J. (1980). *Autobiography. Essays Theoretical and Critical*. Princeton University Press.
- Tello, A. (2016). El anachivismo de Walter Benjamin. Sobre la práctica del coleccionista y la filosofía materialista de la historia. En

Aufklärung. Revista de Filosofía, (3, 2, pp. 55-68). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471555232004>

Voigt, M. (2014). Cita. En Opitz y Wizisla (Ed.) *Conceptos de Walter Benjamin* (pp. 159-195). Buenos Aires: Las cuarenta.

¿Qué es la literatura?” ha sido la pregunta central sobre lo literario. En 1964, Sartre la formula en un encuentro parisino, junto con Jean Ricardou, y la pone en discusión. En el transcurrir de esa década, la pregunta vuelve a resonar una y otra vez en la teoría literaria. La fuerza y el despliegue que tuvo en ese entonces, en relación con el lenguaje y la escritura, se renueva constantemente entre los dos siglos que lleva andando. Marc Angenot la hizo suya en 1992 con una formulación que nos inspiró para el título: “¿Qué puede la lectura?”. Da a pensar una potencia –de los textos– y una posibilidad –de las obras en tanto artísticas–, así como un poder de hablar y de ser habitado por la literatura en cuanto se la lee. Descoloca y a la vez conmueve, llega a zonas que se exploraron en este libro para dejar instalados los interrogantes en los bordes de los territorios contemporáneos de la literatura. Enseñanza, crítica, archivo, lo biográfico y lo experimental, la teoría como diálogo que conoce y señala la experiencia de pensar el leer literatura, son los grandes temas que se arriesgan a llegar a un público amplio.

La pregunta del título deviene una inquietud que late en la reflexión teórica y crítica con una insistencia tal que necesita ser pronunciada.

ISBN 978-950-33-1825-6



ciffyh
Centro de Investigaciones
María Salmeron de Burinichon
Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC

..
Área de
Publicaciones

ffyh
Facultad de Filosofía
y Humanidades/UNC



unc