
Secreto, C. (junio, 2020) "La luna, por las noches, es testigo": sucede que el lenguaje busca entenderse". En *Catalejos. Revista sobre lectura, formación de lectores y literatura para niños*, 10 (5), pp. 42- 62.

Título: "La luna, por las noches, es testigo": sucede que el lenguaje busca entenderse

Resumen: En la estela del pensamiento de Roland Barthes, este artículo postula la necesidad de que la literatura en el aula sea un espacio de pensamiento crítico, desafiando la vigilancia de "las instituciones que la mantienen por lo común sometida a un estrecho código" (1976, p. 15). La escritura, en este mismo postulado, abriría así el juego hacia "márgenes imprevisibles" que escapan a toda voluntad de control. En esta comprensión el lenguaje literario nos traspasa y nos desborda, y se convierte en una zona de búsqueda, de indagación y de juego, vehículo de conocimiento y autocomprensión para los adolescentes. Esta es una de las funciones de la teoría y la crítica literarias dentro de la escuela: atravesar la subjetividad y el conocimiento del docente para acercar a la comprensión (muchas veces subestimada y siempre superior a lo que solemos juzgar) de los alumnos. La teoría da respuestas cuando son ellos los que preguntan, los que se sienten interpelados por la curiosidad, por las ganas de saber, por el interés como motor del deseo. La literatura habilita el diálogo con la Cultura y con la Subjetividad, pone al aula a hablar, a escribir, a debatir, a cuestionar, y la teoría, entonces, facilita la puesta en marcha de las "afecciones", es mediadora entre el texto y el lector en formación.

Palabras clave: Literatura, adolescentes, pensamiento crítico, teoría literaria, deseo.

Title: *"The moon, at night, is witness": it turns out that the language aims to understand itself*

Abstract: *In the wake of Roland Barthes thinking, this article advocates the need of literature in the classroom to be a critical thinking space, challenging the surveillance of "institutions that generally subjugate the classroom to a strict code" (1976, p. 15). Writing, in this same hypothesis, would open the game up to "unpredictable margins" that escape every will of control. Following this idea, literary language pierces and exceeds us, turning into an area of search, inquiry and game, vehicle of knowledge and self comprehension for teenagers. This is one of the roles of teoria y critica literaria in*

the school: to pass through the teacher subjectivity and knowledge empowering the students comprehension (most of the times underestimated and always superior of what we tend to prejudge). Theory provides answers when students are the ones who asks the questions, when they feel challenged by curiosity, by the need of knowing, by interest as a wish fulfilment. Literature enables the dialogue with Culture and with Subjectivity, makes the classroom talk, write, debate, question, and theory facilitates the start up of “conditions”, is mediator between text and beginner reader.

Keywords: *literatura, teenagers, critical thinking, literary theory, wish.*

“La luna, por las noches, es testigo”: sucede que el lenguaje busca entenderse

Cecilia Secreto¹

*La luna vino a la fragua
con su polisón de nardos.
El niño la mira mira.
El niño la está mirando.*

Federico García Lorca

Con el lenguaje cosido al cuerpo

Llevamos el lenguaje cosido al cuerpo y no lo sabemos. Me hago cargo de que se trata de una metáfora, pero ¿qué es el lenguaje sino metáfora y metonimia? Es decir, movimiento hacia arriba, hacia abajo, hacia los costados. Pura travesía que no se detiene. Las profesoras y profesores de Lengua, Literatura, Prácticas del Lenguaje (y otras nomenclaturas que van variando según diferentes intenciones e intensidades – Castellano, se llamaba hace décadas-) llevamos a las aulas el trabajo con la palabra.

Una posible entrada para comenzar a reflexionar sobre esta cuestión (la del trabajo con la palabra) es la de pensar “qué entendemos por palabra, por lenguaje”. No es una cuestión trivial sino fundamental para poder establecer nuestra posición como docentes (nexos, abridores, posibilitadores, árbitros, coordinadores, maestros², ejemplos, fusibles, interceptores, habilitadores, agentes performativos) de esas prácticas del lenguaje cuya mayor y más querida y deseada representante es la

¹Es Profesora y Magister en Letras. Durante treinta años se desempeñó como profesora en la escuela secundaria y continúa su labor como docente e investigadora en el área de Teoría literaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Se especializó en el estudio de los cuentos de hadas, el imaginario femenino y sus reescrituras. Ha publicado artículos en revistas especializadas, libros y capítulos en libros desde 1997 hasta 2019. Participó como expositora y organizadora en Jornadas, Congresos y Workshops; y dicta talleres literarios en escuelas e instituciones públicas y privadas. Correo electrónico: ceciliasecreto@gmail.com

² La autora ha utilizado para la redacción de este artículo el lenguaje no binario. Si bien el equipo de Catalejos adhiere al enfoque que sostiene la necesidad de un lenguaje que evite el uso sexista que oblitere a las mujeres y a otros géneros e identidades sexuales, nos atenemos a rigurosas normas internacionales de indexación para que nuestras publicaciones sean visibles y estén presentes en diversas bases de datos. Por lo tanto, gentilmente ha accedido a incluir formas alternativas, que no pueden considerarse de ningún modo equivalentes.

literatura: amada, anhelada, necesaria y vital (para quienes la sentimos así y queremos transmitir este atravesamiento).

Ahí vamos oscilando, entre la clasificación semántica y morfológica de las palabras, el análisis sintáctico claramente estructuralista (y necesario) hasta los poemas de Pizarnik, donde “cada palabra dice lo que dice, y además más, y otra cosa” (1990 p. 307), el gílgico de Cortázar o los juegos fónicos y gráficos (entre otros juegos) de Oliverio Girondo, para citar algunos ejemplos. Es decir: allí vamos, desde la presentación ontológica de la palabra: “el barco es un sustantivo concreto, el amor es un sustantivo abstracto” (y todos esos enjambres que se arman siempre repetitivamente: “que si existe, que si no existe, que si lo toco, que si no lo toco, que si lo puedo ver o no lo puedo ver”) hasta cuando señalamos: “cuando dice barco no se refiere a un barco concreto sino a la vida, que es viaje hacia la otra orilla” o “el amor no es un sustantivo abstracto, sino una contradicción permanente, una sumatoria de oximorones: “es hielo abrasador, es fuego helado” (como define el poeta barroco).

¿Nos contradecemos, entonces, cuando enseñamos? ¿Cómo es?, ¿un día una palabra es una cosa y al siguiente otra? ¿Qué podríamos hacer, para poder explicar este plus, este más allá, esta “en demasía” del lenguaje, si no nos lleváramos bien con la teoría, las teorías, que reflexionan acerca de la palabra y la literatura?

Ahí estaba Micaela, con sus trece años y sus ojos siempre muy abiertos, sorprendiéndose con lo que le iba pasando por dentro a medida que avanzaba la lectura. Cuando toca el timbre del recreo se acerca y me dice: “profe, necesito hablar con vos”. “Bueno”, le contesto. “Esperemos a que salgan todos, me da vergüenza que me escuchen” (los profes estamos acostumbrados a las intrigas palaciegas de los colegios). Cuando el aula quedó vacía me dijo: “La luna, por las noches, es testigo”. Se hace un silencio y se me queda observando. “¿Qué pasa?”, la interrogo. “Eso”, fue su respuesta. Debí mirarla desconcertada. “¿Que qué quiere decir?”, me demanda. Le pregunto de dónde lo sacó, para poder comprender un poco mejor lo que quería saber. Entonces me cuenta, invadida de curiosidad por sí misma, que esa frase se le ocurrió a ella, que le gustó que apareciera de la nada, pero que no entiende qué quiere decir, si yo se lo podía explicar. En ese momento la emoción fue mía, Micaela ya estaba emocionada. Puede sonar a exageración porque la frase, el verso, la imagen, la metáfora que se le había “aparecido” no era un hallazgo poético, se trata, podríamos

decir, de una imagen gastada. Sin embargo lo que acababa de suceder y Micaela estaba compartiendo conmigo, era un gran acontecimiento (en términos deleuzianos). Le expliqué su metáfora. Lo más maravilloso es que, ante la interpretación, Micaela quedó aún más contenta, porque aquello se le había ocurrido a ella, sin saber lo que quería decir, ahora que lo entendía le gustaba más. Yo no puedo ponerle un término a su sensación, le pertenece, pero sí puedo reflexionar acerca de cómo la teoría (literaria), el lenguaje y la subjetividad entran en rizomas y juegos permanentes y (como repito una y otra vez) en las aulas, en las clases, suceden cosas. No pasan... Suceden.

No solamente le expliqué la metáfora que había creado, sino que ella quería saber más, necesitaba entender cómo las palabras habían aparecido de ese modo, anteponiéndose a su voluntad y comprensión. Una adolescente de trece años, con la capacidad de sorprenderse de sí misma, de su producción de imágenes y que se interroga ante este hecho merece nuestra atención, necesita que le ayudemos a abrir sus compuertas. Extraigo este caso, porque es verídico, porque lo recuerdo con claridad, porque es ejemplar para cuestionar acerca de algunas problemáticas y requerimientos que se nos presentan cuando damos clases.

A medida que escribo se van abriendo nuevas ventanas que no quiero dejar para más adelante. Cuestiones que pueden tener aspecto de denuncia, pero mi práctica docente de más de treinta años me brinda la confianza y seguridad suficientes para avalar lo que he recogido. He dicho unas líneas más arriba “una adolescente de trece años”. Desde siempre, desde que tengo memoria, hemos definido, prácticamente con una intención erudita, pragmática y, me atrevo a decir, autoritaria y casi descalificadora, al adolescente como “aquel que adolece, que no tiene, que le falta” (lo mismo que venimos mal repitiendo la etimología de “alumno” como el que no tiene luz- conocimiento-). Y con el convencimiento filológico tranquilizador, la escuela viene tratando y considerando (como parte de tantas construcciones del imaginario cultural) a los adolescentes como seres de la falta, de la carencia, del capricho, de la vagancia, del no pensamiento autónomo. “Hay que enseñarles”: a comportarse, a vestirse, a comer, a pedir permiso, a estudiar, a tener planes para el futuro, pero sobre todo a obedecer. Soy testigo de la cantidad de veces que se les quita la voz, la opinión (y más si esa opinión se atreve a cuestionar la autoridad o el

pensamiento -pensamiento que, muchas veces, se quiere instalar como Único-). Si hay algo de lo que, felizmente, adolecen los adolescentes es de las formas prefijadas, de los prejuicios, de las estructuras inamovibles. Son sujetos de derecho, no solamente a una educación, sino a construir un pensamiento crítico propio.

Construir un pensamiento crítico es el objetivo que más redundante en la enunciación “obligada” (en tanto solicitada) dentro de las planificaciones docentes. Así de naturalizado, de automatizadas tenemos incorporadas las frases y objetivos prefijados. Objetivo políticamente correcto, pero, en un punto, peligroso (y controlado). El pensamiento crítico, el pensamiento propio, el pensamiento libre conspira, visto desde la reglamentación que sustenta y organiza a gran parte de los centros educativos, contra el orden y el control. Desde este punto de vista, la literatura, la palabra, la teoría y la crítica se presentan como espacio de subversión, es decir: área que debe ser controlada.

Ya Roland Barthes advertía en *Crítica y Verdad* los peligros que entraña el lenguaje: “Lo que no se tolera es que el lenguaje pueda hablar del lenguaje. La palabra desdoblada es objeto de una especial vigilancia por parte de las instituciones que la mantienen por lo común sometida a un estrecho código.” (1976, p. 15). Pues, como señala este autor (y luego tantísimos otros y otras), hacer una segunda escritura con la primera escritura del texto implica abrir el juego hacia márgenes imprevisibles, suscitar un desvío fuera de las certezas del lenguaje, de las verdades acordadas, y este desvío es tan sospechoso como peligroso.

Es tener que explicarle a Micaela que la palabra escapa a nuestra voluntad de decir, a nuestro presunto control del significado unívoco. Es tener que decirle que habitamos el lenguaje, que a veces no sabemos lo que decimos en lo que decimos, que existe el inconsciente, que el lenguaje se estructura como inconsciente, que el lenguaje poético y/o literario es así, que nos traspasa y nos desborda, que en ese espacio de la palabra se abre una zona de búsqueda, de indagación y de juego. Que nos ayuda a conocernos y reconocernos en lo que escribimos e incluso en lo que interpretamos. Que así como hay un inconsciente también hay una subjetividad, única, que intenta, muchas veces, como en el caso de ella, manifestarse y que, en la medida en que le damos lugar y la dejamos escapar, nos iremos sorprendiendo más y más.

Es tener que hablarle a Micaela de Barthes, de Freud, de Lacan, de Kristeva, de Bajtín sin tener obligadamente que mencionarlos ni desarrollar sus conceptos tal como lo haríamos en una clase en la facultad, cuando damos teoría literaria a futuros profesores y profesoras de literatura. Esta es una de las líneas de fuga, de reterritorialización de la teoría y la crítica literarias dentro de la escuela: atravesar la subjetividad y el conocimiento del docente (como si fuésemos un filtro o un colador) para acercar a la comprensión (muchas, muchas veces subestimada y siempre superior a lo que solemos juzgar) de los estudiantes. Y quiero agregar algo, subrayándolo: Debemos recurrir a la teoría más aún cuando son ellos los que preguntan, los que se sienten interpelados por la curiosidad, por las ganas de saber, por el interés como motor del deseo.

Hablemos de la vida

Quien escribe literatura de ficción, siempre oscilando entre los dos mundos, es en nuestra sociedad quien insinúa el misterio sin la menor intención de develarlo, y a la vez plantea las preguntas.

Luisa Valenzuela. *Peligrosas palabras*

Cuando tenemos frente a nosotros a un adolescente que nos interroga y se interroga debemos recurrir y apropiarnos de toda la teoría, catalizarla, hacerla accesible a los alcances del destinatario y llevar adelante ese famoso objetivo de “propiciar un pensamiento crítico”. He vivido incontables veces ese momento (el más preciado) en el que un texto, un diálogo, un personaje, una metáfora, un monólogo, una acción, una palabra, un verso, un poema, un tema, los ha inducido a plantearse lo que ellos mismos denominan “la vida”. Ese pasaje imperceptible entre realidad y ficción, esa frontera disoluble entre la vida y la palabra, entre la experiencia y la escritura se despliega allí, en ese instante incapturable en donde la vida nos sorprende hablando “de la vida”. Esa experiencia, una de las mejores de la clase y de la tarea de enseñar, no surge como resultado de una planificación, no hay modo de forzar el nacimiento de esa instancia, simplemente “se da”, como un don, como un regalo, como resultado del encuentro casi azaroso entre personas, ellos, ellas y yo, bajo el magnetismo de la literatura. No dudo, por otro lado, que también es el resultado de encuentros y clases

previos, de diálogos y acercamientos que ya se han ido provocando y produciendo. Nunca experimenté que este “hablemos de la vida” surja en la primera clase. El diálogo entre la literatura y la vida, se va construyendo. Es una gestación. Una germinación.

Mucho se ha escrito, debatido y teorizado, desde Aristóteles hasta hoy, acerca del concepto de ficción ¿Qué es la ficción? Pregunta que no intentaré contestar más allá de los alcances con que esta cuestión funciona dentro de la enseñanza de la literatura en el colegio. En primer lugar, desarticular esa idea construida por el imaginario cultural de que lo contrario a la ficción es lo real o la realidad, o más esencialista aún: considerar que la ficción es mentira y la realidad es verdad. Constructos como éste son algunas de las premisas más habituales con que los estudiantes de la escuela secundaria se acercan a la literatura. Tal vez no sea imprescindible proponer para cada término su contrario (como tan intensamente nos ha impuesto el pensamiento binario) y ficción sea un término que no tenga su antónimo preciso y debamos acercarnos a la ficción como a un mundo imaginario que hace rizoma con lo real (el mundo, al decir de Deleuze. Y mundo es todo lo que hay. Mundo es la vida misma, la vida como sustantivo abstracto que implica a todo lo vivo y la vida individual de cada uno, incluyendo y privilegiando la del lector).

Podemos por lo tanto afirmar que la verdad no es necesariamente lo contrario de la ficción, y que cuando optamos por la práctica de la ficción no lo hacemos con el propósito turbio de tergiversar la verdad (...).

No se escriben ficciones para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la “verdad”, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento. (...) No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano cómo esa realidad está hecha (Saer, 2004, pp. 10 y 11).

Me interesa en particular esta noción del término ficción. La literatura no está allí solamente para ayudarnos a ampliar el vocabulario o para contribuir a que escribamos sin errores de ortografía, o para consolidar nuestra sintaxis (desde ya que contribuye y en gran medida a todo ello). No está allí solamente para ayudar a evadarnos o incrementar nuestra imaginación (por supuesto que estos aportes también son de los imprescindibles) sino que, y conjuntamente con todo lo anterior, la literatura es esa zona, espacio, práctica, campo metodológico que nos permite

establecer líneas de fuga y de alianza, de similitud y de diferencia, de contacto y de alejamiento, de comprensión y de análisis, de crítica, de correspondencia y de ruptura, de descubrimiento y cuestionamiento (podría continuar) con la realidad, es decir, con nuestra propia vida, con nuestra experiencia, con el mundo todo. La literatura nos habilita el diálogo con la Cultura y con la Subjetividad. Un texto que pone al aula a hablar, a escribir, a debatir, a cuestionar, incluso a enojarse con él o a enamorarse de él, a aceptarlo o a rechazarlo (siempre es más fácil e incluso más productivo acercarse desde la aceptación) es un texto al que se le agradece, porque ese texto, ese engendro del lenguaje, será provocador y productor de otros textos y otros lenguajes, pondrá en funcionamiento esa práctica del conocimiento que es el discurso propio. Este rizoma privilegiado debe ser entendido como tal y puesto en escena como tal. Esto quiere decir que la teoría literaria debe servir al profesor o la profesora a facilitar esta puesta en marcha de las “afecciones” y trabajar como facilitador y mediador entre el texto y el lector que se está formando como tal. Luego (o antes, no hay orden preestablecido) de plantear las guías de rigor: narrador, espacio, tiempo, personajes, estructura, resumen del argumento, debemos generar los permisos y las consignas, los espacios y las libertades necesarios para romper con las certezas del lenguaje, con las instancias literales, para adentrarse en los intersticios del entredós (Derridá), los espacios en blanco (Eco) y las negatividades (Kristeva), es decir, en lo indeterminado.

no sé si la lectura no será, constitutivamente, un campo plural de prácticas dispersas, de efectos irreductibles, y si, en consecuencia, la lectura de la lectura, la metalectura, no sería en sí misma más que un destello de ideas, de temores, de deseos, de goces, de opresiones, de las que convendría hablar sobre la marcha (...) (Barthes, , 1984, pp. 39 y 40).

Nunca os ha sucedido, leyendo un libro, que os habéis ido parando continuamente a lo largo de la lectura, y no por desinterés, sino al contrario, a causa de una gran afluencia de ideas, de excitaciones, de asociaciones? En una palabra, ¿no os ha pasado nunca eso de *leer levantando la cabeza*? (p. 35).

Como bien nos recuerda Luisa Valenzuela “Los misterios no tienen una respuesta directa y corresponde elucidarlos por cuenta propia, como bien puede atestiguar el buen lector de buena literatura”. (Luisa Valenzuela, 2001, p. 171).

En ese tiempo/espacio que es el aula, habitado por el texto, los y las estudiantes y el profesor o profesora de literatura (que conoce la teoría) se debería saber, vale decir, se debería tener clara conciencia (y habilitar así las zonas de

reafirmación de las subjetividades) de que cada individualidad tiene una cabeza propia que ir levantando a medida que va leyendo y que en cada una de ellas habitan diferentes misterios que develar.

Luisa Valenzuela piensa a la literatura como una función de payaso sagrado (extrae esta noción de los rituales de Santo Domingo Pueblo, Nuevo México). Estos payasos tienen por objetivo principal, valiéndose de bromas, interrupciones, procacidades, abyecciones y atrocidades, desacralizar lo sagrado volviéndolo aún más sacro. “Se trataría de una vuelta de tuerca suplementaria gracias a la cual entra en juego algo más que la fe, permitiendo una sincera suspensión del descreimiento. Lo mismo puede decirse de la literatura” (p. 169). Estos payasos personifican la fuerza del humor, del grotesco y de todo lo que nos permite ver más allá de lo que se nos muestra a simple vista. Se trata de una función que nos posibilita enfrentar las contradicciones y las ambigüedades, los aspectos más aterradores y secretos de la vida misma. “Porque al mundo hay que mirarlo dos veces y percibir el punto de intersección entre lo visible y lo invisible” (p. 173).

De más está decir que a los ojos u oídos de los ajenos a esta cuestión “hablar de la vida” (¿Qué hicieron en Lengua?, “Hablamos de la vida”) está considerado como no hacer nada, cualquiera y en cualquier lugar puede hablar de la vida. Qué lejos, pero qué lejos está, en las horas de Lengua y Literatura, el hablar de la vida del chusmerío corriente. Hablar de la vida, en las clases, abarcaría o implicaría hacer referencia a toda la historia de la literatura, la teoría e incluso la crítica literarias. Estamos ante uno de los acontecimientos más ricos, productivos, creativos y generadores de pensamiento crítico. Estamos ante ese rizoma privilegiado. “El libro no es una imagen del mundo, según una creencia muy arraigada. Hace rizoma con el mundo”, dice Deleuze (1976, p. 26).

Lo podría exponer así: hay un espacio y un tiempo (Bajtín no mencionó el cronotopos del aula, pero deberíamos considerarlo de este modo) habitado por los y las estudiantes y docentes. Hay un objeto que los reúne, la literatura, y una tarea: leer y escribir: pensar y sentir. Comprender y aprehender. Reflexionar. Cuestionar. Apropiarse del texto. Construir un pensamiento propio, crítico. Promoverse como sujetos libres y autónomos, capaces de cuestionar, analizar, pensarse a sí mismos, ensanchar su mundo, intervenir en ese mundo, acceder a su deseo. Ese trabajo, ese

acontecimiento, debe ser promovido por el docente, y la teoría literaria conjuntamente con su propia elaboración crítica son los instrumentos con que cuenta.

“Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio” (Alejandra Pizarnik, 1990 p. 307).

Es para eso que los profesores de Literatura saben (deben saber) la teoría (las teorías) acerca de la literatura, aquellas que no solamente se refieren a la obra sino aquellas que entienden que no hay obra sino texto y que para que haya texto debe haber lector y para que haya un lector debe haber un sujeto libre. Con sujeto libre quiero decir, un lector al que se le habiliten todos los permisos para “interpretar” “jugar” “reflejarse” “intervenir” en el texto en cuestión y generar su propia lectura, es decir, su propio texto. No podemos hablar de pensamiento crítico sin creación, ni de creación sin libertad, ni de libertad sin reflexión. El diálogo en su más amplia acepción es el camino y por este camino se cuele “la vida” (en el nombrar de ellos y ellas) y cuando la vida hace rizoma con el libro y la subjetividad se compromete en la lectura es cuando la teoría deja de ser una entelequia para ser una experiencia vital y concreta. En ese límite borroso comienza a filtrarse el deseo.

Sólo la lectura anima la obra, mantiene con ella una relación de deseo. Leer es desear la obra (el texto), es querer ser la obra (el texto), es negarse a doblar la obra fuera de toda palabra que la palabra misma de la obra (...) Pasar de la lectura a la crítica es cambiar de deseo, es desear, no ya la obra, sino su propio lenguaje. Pero por ello mismo es remitir la obra al deseo de la escritura, de la cual había salido. Así da vueltas la palabra en torno del libro: leer, escribir: de un deseo al otro va toda literatura. (Barthes, 1976, p. 82).

Crítica y verdad es un libro escrito en 1966, aún Barthes no había establecido la diferencia semántica entre obra y texto pero sí postula el campo metodológico que separa a ambos. Ese campo metodológico en el que sustenta el texto (producción de sentido, multiplicidad, trabajo activo del lector) es el campo que debe propiciar el docente. Es la gran tarea de los profesores de Literatura gestionar ese espacio de producción. Lamentablemente (y regreso al comienzo) la producción de sentido, la incertidumbre del significante, el juego multívoco de la interpretación siguen hasta hoy (año 2020) resultando objeto de sospecha, censura y peligrosidad para los estándares del Poder. Explicar algunos planteos de Foucault acerca de las relaciones entre saber y poder en relación con los mecanismos de control es uno de los postulados

fundamentales (y que un adolescente de doce años puede comprender claramente) para promover el pensamiento crítico y creativo al que estamos intentando hacer referencia. Hay un cuento de García Márquez, “Sólo vine a hablar por teléfono” (en *Doce cuentos peregrinos*) del que me he valido para analizar desde Foucault, y para promover el cuestionamiento a los órdenes establecidos y los poderes ejercidos. Luego de indagar en el cuento quién narra, cuál es la secuencia narrativa, reconocer la estructura, entre otras cuestiones, la historia de esa mujer, cuerda, que queda atrapada adentro de un manicomio debido a la encrucijada de las leyes del azar y que, finalmente, termina perdiendo la razón y culmina volviéndose loca, permite abrir el planteo a las normativas del poder y a los autoritarismos institucionales, habilita a interrogarnos los límites entre la locura y la cordura, entre la libertad de vivir de acuerdo con pautas escogidas o pautas impuestas. Posibilita acercarse a algunos planteos relacionados con el orden del discurso. Fue un error, un malentendido, una falta de comunicación, tal vez una venganza de su pareja, el mago. Pero este error no ocasiona otra cosa que una injusticia, ese tipo de injusticias que nos tienden como trampa algunas instituciones autoritarias que ejercen el poder desde el lugar de la Verdad. La literatura: esa ficción que es la vida misma.

En términos de Rosa Montero:

Hablar de literatura, pues, es hablar de la vida: de la propia y de la de los otros, de la felicidad y del dolor. Y es también hablar del amor, porque la pasión es el mayor invento de nuestras existencias inventadas, la sombra de una sombra, el durmiente que sueña está soñando. Y al fondo de todo, más allá de nuestras fantasmagorías y nuestros delirios, momentáneamente contenida por este puñado de palabras como el dique de arena de un niño contiene las olas en la playa, asoma la Muerte, tan real, enseñando sus orejas amarillas. (Rosa Montero, 2003, p. 16).

El universo está hecho de historias

El límite último que el pensamiento puede alcanzar no es un ser, ni un lugar ni una cosa, por libre de toda cualidad que esté, sino su propia potencia absoluta, la pura potencia de la representación misma: ¡la tablilla para escribir!

Giorgio Agamben

Una curiosidad innata y ancestral se apodera de nuestra atención cuando alguien nos dice “tengo algo para contarte”. Hemos experimentado esa suerte de ansiedad e intriga que comienza a recorrernos el cuerpo cuando estamos en la expectante antesala del relato. Tienen algo para contarnos, tenemos algo para contar. ¿Qué contamos? ¿Qué es lo que pueden estar por contarnos que despierta tanto nuestro interés? Si se trata de un ser cercano a nuestra experiencia cotidiana probablemente se trate de aquello que llamamos “un chisme” ¿Qué están chusmeando ustedes? Se increpa a los parladores que, si están en presencia de otros, bajan la voz. Cuchicheo. En este chusmerío (que no es otra cosa que contar la vida- como bien dice Rosa Montero: la propia y la ajena-) redundan hasta el hartazgo los “le dije, me dijo”. *Ledijemedijoledijemedijo*. En estos casos en particular, cuando el relato está unido a los acontecimientos de la vida (esa que llamamos “real”) el interés pareciera estar centrado más en los hechos y en los “*ledijemedijo*” que en la calidad narrativa. Existe una especie de apuro, por un lado, y de dilación, por el otro. El dueño del relato suele querer seguir conservando ese poder que le da ser portador de la palabra unida a los hechos y a la información. Y cuando el relato es jugoso lo más probable es que vuelva a repetirlo, hasta agotarlo (o agotarnos).

También tenemos para contar cuentos, historias, relatos, novelas: descendientes de los “tengo algo para contarles” anteriormente mencionados. Esta, así sencillamente planteada, es una de las dinámicas que ha sufrido el paso de la tradición oral a la tradición escrita. Al día de hoy vivimos nutriéndonos de contar lo que tenemos para contar, de escuchar lo que tienen para contarnos. Pero también, y más intensamente, de las historias escritas, es decir, de la literatura. La literatura elabora artificiosamente (Shklovsky, 1970) el discurso, el trabajo con el lenguaje, para provocar en el lector algo que podríamos calificar como sensación o sentimiento, que compromete tanto en lo afectivo como en lo intelectual: se trata, dice el autor formalista, de prolongar la percepción, dificultarla, oscurecerla. Dicha prolongación de la percepción tiene la función de quitar a los objetos de la automatización (hoy utilizamos mucho el término “naturalización” como efecto sinónimo) y volverlos singulares y únicos, como si los viéramos por primera vez. No el reconocimiento (que

no compromete a nuestra subjetividad) sino a la “visión”, en el sentido de descubrimiento (y todo descubrimiento nos afecta).

Es fundamental (imprescindible) que la profesora y el profesor de lengua tengan en cuenta este aspecto concerniente a la función de la literatura y el arte (que abre el campo de la historia de la teoría literaria). Enseñar a leer (en el sentido de comprensión, análisis y crítica del texto) nos ubica en el lugar de “develadores” o promotores para ayudar a develar el texto (la ficción) es decir (para seguir retomando) la vida. La singularización en el arte tiene los mismos efectos que la singularización en la vida. Un lector que está capacitado para interpretar (en sentido barthesiano) las múltiples posibilidades textuales es también capaz de interpretar las múltiples posibilidades vivenciales, sociales, culturales y existenciales. Breve, para mencionar algunas dualidades; narración oral, narración escrita; automatizar, singularizar; reconocer, descubrir; leer, escribir. Porque, lo he mencionado anteriormente, y aunque demás esté decirlo, las profesoras y los profesores de literatura debemos enseñar (promover el deseo, generar las consignas, atender a las demandas de nuestros estudiantes) a escribir.

Vuelvo a ese libro de Rosa Montero que me gusta tanto:

Con la escritura es lo mismo: a menudo intuyes que al otro lado de la punta de tus dedos está el secreto del universo, una catarata de palabras perfectas, la obra esencial que da sentido a todo. Te encuentras en el umbral mismo de la Creación, y en tu cabeza se te disipan tramas admirables, novelas inmensas, ballenas grandiosas que sólo te enseñan el relámpago de su lomo mojado, mejor dicho, sólo fragmentos de ese lomo, retazos de esa ballena, pizcas de belleza que te dejan intuir la belleza insoportable del animal entero; pero luego, antes de que hayas tenido tiempo de hacer nada, antes de haber sido capaz de calcular el volumen y su forma, antes de haber podido comprender el sentido de su mirada taladradora, la prodigiosa bestia se sumerge y el mundo queda quieto y sordo y tan vacío (p. 54).

“¡No tengo imaginación!”, suelen exclamar nuestros estudiantes, entre enojados con una y enojados con ellos. Les estamos pidiendo lo que no tienen para dar y eso, bajo su óptica, es injusto, pero acaso ¿no es Lacan quién define al amor como “dar lo que no se tiene a alguien que no existe”? Estoy convencida de que es un acto de amor de nuestra parte hacerle saber a ese alumno que se siente casi desahuciado imaginativamente que, seguro, algo podrá decir. Todos tenemos algo para decir, de

eso no hay dudas. Que los escritores consagrados confiesen quedar quietos y sordos en el vacío nos indica que es una experiencia compartida.

Tanto mi trabajo de investigación, mi práctica docente y yo misma, estamos muy atravesados por el psicoanálisis, vale aclarar en este aspecto concreto que nos ocupa, por el paradigma de la psicocrítica y el posestructuralismo. Por eso voy a citar de memoria alguna traducción de Jacques Lacan, esa que enuncia casi en un vértigo que “mi deseo es el deseo (del deseo) del Otro”. Y también me la voy a apropiar en un juego de simplificación para sostener que aquella profesora o profesor de Literatura que no desee a la literatura y, como dice Barthes, no desee querer ser la obra, dificultosamente puede provocar y transmitir ese deseo a sus estudiantes. Puede ser profesor o profesora de literatura, desde ya, pero sabrán y podrán decir desde dónde y qué enseñan fuera de las dimensiones del deseo y del placer. Hemos (y digo “hemos” en el sentido de representar esa voz tanto escolar como social) naturalizado y automatizado en demasía aquel proverbio de algunas décadas atrás que sostiene que “la letra con sangre entra”. Muchas veces me pareció percibir que la lectura se inflingía más como un castigo o una obligación que como un camino de encuentros y crecimiento.

Jostein Gaarder escoge como epígrafe para esa novela filosófica (particularmente recomendada para adolescentes), *El mundo de Sofía*, una frase de Goethe: “El que no sabe llevar su contabilidad por espacio de tres mil años se queda en la oscuridad y sólo vive al día”. Barthes, por otro lado, nos indica que al momento de interpretar no podemos decir cualquier cosa, sino que esa interpretación debe sostenerse en la letra escrita del texto, no nos invita a una subjetividad desenfundada sino a una “subjetividad cultivada”. Esta subjetividad cultivada que nos solicita Barthes es la misma que, en términos de Goethe, nos propone indagar en los últimos tres mil años de historia y cultura. Un texto hace rizoma con otros textos, la profesora y el profesor hacen rizoma con estos textos y sus alumnos, el deseo hace rizoma con todos ellos. El libro lo hace con el mundo. Solamente en esta zona de devenires, líneas de fuga, rizomas y agenciamientos es como, sostengo sin dudar, pueden surgir la creatividad y el pensamiento crítico.

Un libro no tiene objeto ni sujeto, está hecho de materias diversamente formadas, de fechas y de velocidades muy diferentes. Cuando se atribuye el

libro a un sujeto, se está descuidando ese trabajo de las materias, y la exterioridad de sus relaciones. (...) En un libro, como en cualquier otra cosa, hay líneas de articulación o de segmentaridad, estratos, territorialidades; pero también líneas de fuga, movimientos de desterritorialización y de desestratificación (...) Todo eso, las líneas y las velocidades mesurables, constituye un agenciamiento. Un libro es precisamente un agenciamiento de ese tipo, y como tal inatribuible, Un libro es una multiplicidad (Deleuze, p. 10).

La creatividad y el pensamiento crítico son el producto (nunca un producto, sino un movimiento permanente) de devenires y multiplicidades, en tanto socavan lo molar y mayoritario. Cuestionan el *status quo* y el poder, establecen una resistencia biopolítica de los cuerpos y las subjetividades. Claro que entiendo y soy testigo de lo dificultoso y transgresor que resulta esta práctica a las instituciones, y la escuela lo es. Difícil, pero no imposible. La palabra es materia invisible que se cuela, perfora, cala, penetra, provoca cambios. La palabra liberada es una palabra performativa. Vivimos en tiempos de *performances* como medio de expresión subversiva.

Un libro sólo existe gracias al afuera y en el exterior. Puesto que un libro es una pequeña máquina, ¿qué relación, a su vez medible, mantiene esa máquina literaria con una máquina de guerra, una máquina de amor, una máquina revolucionaria, etc? (...) Pero cuando se escribe, lo único verdaderamente importante es saber con qué otra máquina la máquina literaria puede ser conectada, y debe serlo para que funcione (p. 11).

Entonces ¿cómo aprender a leer? ¿Cómo aprender a escribir? En cierto modo desaprendiendo a leer y desaprendiendo a escribir. Un ejemplo al que me he enfrentado decenas y decenas de veces: cuando comento en el aula “vamos a empezar con poesía” aparece el primer prejuicio: la poesía es melosa, habla de amor, rima irremediabilmente, cuesta aprender a contar los versos, es aburrida. Luego aparece uno más, que no falla (en su reiteración) y es que “la poesía habla del *tú*. *Tú eres*. Es decir, habla y se expresa en una lengua ajena, automatizada, artificial, no sentida sino más bien estilizada o parodiada. Una lengua prestada (aunque toda lengua lo es) y nunca tamizada por el idioma o la lengua con la que se piensa, se siente y se sueña. Cuando enseñamos Poesía debemos hacer que se reapropien del *vos*. *Vos sos*.

Jean Le Galliot lo diría así:

Escapar al bloqueo impuesto por el sentido manifiesto y la linealidad de la historia o la intriga. Jugar con la obra, hacerla jugar con ella misma. Volver a

leer, leer en todas las direcciones, al revés, detenerse en los silencios, hacerse sensible a ciertas reiteraciones, a ciertas repeticiones, también a las ausencias, considerar sin ideas preconcebidas tal detalle o tal conjunto, para volver al movimiento quizá más aparente (...) En una palabra, aceptar la hipótesis de que existe otro texto, el mismo que de la primera lectura, y sin embargo diferente (1977, p. 13).

Las hadas: el género más irresistible

Emocionarse significa sentir lo impersonal que está en nosotros.

Giorgio Agamben

Sostiene Jack Zipes

La diversidad de enfoques académicos sobre los cuentos populares y de hadas ha enriquecido, en términos generales, los campos de la antropología, la literatura infantil, la psicología, la filosofía, entre otros. Si existe un género que ha cautivado la imaginación de todo tipo de gente en el mundo entero, este es, sin duda, el cuento de hadas (2014, p. 13).

Sucede que este tipo de cuento de tradición oral y remota (porque más allá de anclar en la Edad Media, traza líneas de alianza con los mitos, los relatos bíblicos, los cuentos orientales, entre otros) repite acciones y estructuras. Y la repetición crea patrones.

Zipes señala que

El cuento de hadas, como género memético que retiene sus raíces en las tradiciones orales, ha formado patrones de acción distintivos empleando otros medios como la imprenta, la electrónica, el dibujo, la fotografía, el cine y la tecnología digital para crear contramundos y lograr distancia de nuestro mundo de la realidad y ayudarnos a conocerlo y a conocernos a nosotros mismos (p. 57).

El concepto de meme fue desarrollado por Dawkins en 1976 en el libro *El gen egoísta*. El autor sostiene que existe una ley fundamental de la vida y es el que enuncia que ella evoluciona por la supervivencia diferencial de entidades replicadoras: el gen, la molécula de ADN. Pero puede haber otras, de orden no ya biológico sino cultural. De hecho Dawkins argumenta que hay otro replicador, al que denomina meme: unidad de transmisión cultural. Hoy este término nos resulta familiar, el meme se ha hecho popular y ahora se lo utiliza para nombrar cualquier cosa que está de

moda y que actúa como un virus “replicando” situaciones del momento fácilmente reconocibles (al menos para los entendidos de la cuestión).

Los memes son unidades de transmisión cultural (como lo pueden ser las melodías, las ideas, las frases hechas, las modas en el vestir, las formas de hacer vasijas). Se propagan en un grupo saltando de un cerebro a otro (de una subjetividad a otra) en un proceso que podríamos denominar imitación. Son estructuras vivas. Es por ello que diferentes memes tienen diferentes grados de posibilidad de ser transmitidos al acervo cultural de la generación siguiente. Los valores, la imposición y las restricciones culturales, entre otros factores, afectan el flujo de los memes.

Lo que sucede con el cuento de hadas es que la cristalización memética, fuera de mantenerlos estáticos los arroja a procesos de permanente recreación, reformulación, reescritura y deconstrucción. Así y todo siguen siendo meméticos porque en ellos se ven articulados los problemas y conflictos centrales de la vida y los pactos sociales. Recordemos que los cuentos de hadas no necesariamente fueron creados para niños, aunque ellos sean (sobre todo en el presente) sus destinatarios principales. Le debemos (con agradecimiento infinito) a Bruno Bettelheim el trabajo de develación, desde el paradigma del psicoanálisis, de lo que “se esconde” ya sea entrelíneas, metaforizado, metonomizado, dentro de las historias de los cuentos de hadas. De acuerdo con lo que plantea el autor la tarea más importante y difícil en la educación de un niño es la de ayudarlo a encontrar sentido en la vida, para no estar a merced de los caprichos de ella, uno debe desarrollar sus recursos internos, de modo que las propias emociones, la imaginación y el intelecto se apoyen y enriquezcan mutuamente unas a otras. “Para que una historia mantenga de verdad la atención del niño, ha de divertirlo y excitar su curiosidad” (1975, p. 11). “El niño necesita que se le dé la oportunidad de comprenderse a sí mismo en este mundo complejo con el que tiene que aprender a enfrentarse, precisamente porque su vida, a menudo, le desconcierta” (p. 12).

Por mi parte, autores como Bettelheim, Dolores Juliano, Jung y recientemente Zipes han permitido que me introduzca en el universo de los cuentos de hadas desde las perspectivas de dos paradigmas teóricos: la psicocrítica y el feminismo. Dolores Juliano esgrime la hipótesis de que este tipo de relatos pertenece a la heredad femenina, y ofrece para ello algunos indicios y argumentos, entre ellos, que la

protagonista es siempre una mujer o un personaje que adhiere a las esencializaciones binario/jerarquizantes del género femenino (El Sastrecillo valiente desarrolla una labor femenina y es, en el fondo, un débil; Pulgarcito es pequeño; Hansel y Gretel son niños desvalidos, para citar algunos casos); el príncipe no tiene nombre (como sí lo tiene la protagonista, nombres, por otro lado, con una fuerte carga denotativa: Cenicienta, Blancanieves, Caperucita roja, La bella durmiente) sino que su importancia está puesta en su riqueza y la posibilidad de sacar a la heroína de su mundo de opresión y/o pobreza, bajo la fuerza imaginaria de la existencia de un amor para siempre feliz.

Desde una perspectiva de género los cuentos de hadas (en tanto tradición memética que reproduce patrones culturales y por ello mismo patriarcales) es el tipo de relato que cuenta con una matriz privilegiada para deconstruir el imaginario patriarcal y hacer notar que allí se están estratificando y representando roles y rasgos de género que no permiten a la mujer “ser” fuera de otra demanda que no sea la de esposa y madre. Para ser feliz (sin dejar de ser por ello esposa y madre) debe ser tocada con la varita feérica que le concederá el acceso al amor heterosexual y capitalista (permítaseme la extemporización). No hay otro deseo de realización posible ¿Cuáles son los atributos que debe poseer esta heroína? pues bien, basta con que sea bella, buena y obediente (no irás a la fiesta, no vayas por el camino más corto, no abrirás la cámara secreta, no hables con extraños, si te quedas con nosotros debes hacer la comida y la camita de los siete, me sacrificaré por ti, padre...). Belleza, bondad y obediencia: mandatos ejercidos sobre el género femenino para garantizar el sometimiento.

Debemos tener siempre en cuenta que los textos y producciones no deben leerse fuera de las demandas y condiciones de la época en que fueron escritos. Una joven en la Edad Media (y mucho después también) no tenía otra posibilidad de pensar en su bienestar que no fuera imaginando a un “príncipe”: un joven ligado al poder. Tiene su razón de ser, así como la Bella encuentra su complemento en la Bestia, la joven oprimida encontrará su complemento en un poderoso. Puro deseo de la especulación imaginaria: también eso es la literatura (o pura especulación del deseo imaginario).

Leer estos cuentos tradicionales de transmisión y reproducción memética, desde una perspectiva de género y/o feminista que detecte la automatización del

mandato cultural, que lo desautomatice, que lo critique y reelabore (lo reescriba y reformule) ha sido y sigue siendo uno de los pilares más persistentes, y cada vez más intensos, tanto de mis lecturas, escrituras, reescrituras, investigación, publicaciones y práctica docente (así en el colegio secundario, como en la carrera de letras o talleres literarios).

Haber dado con ese objeto que conjugue a la vez el interés, el placer, el deseo, la interpelación, el descubrimiento, la renovación y, sobre todo, la *necesidad* de transmitirlo, es, en mi experiencia, haber encontrado uno de los sentidos de mi propia vida, en ese espacio donde dialogan el ser y el hacer transformadores. En otras palabras, enseñar cómo moverse entre la magia de las palabras es también una práctica política y una *performance*. Las profesoras y profesores de Literatura, muchas veces, invadidos (podría recurrir a la palabra “agenciados” – Deleuze- ¿seremos también aquello que hemos leído?) por las voces de los personajes novelescos, de las tramas narrativas, del juego poético del lenguaje, de los versos que nos acuden, actuamos de profesoras y profesores de Literatura. Siguiendo a Goffman, durante una *performance* “el sujeto produce mensajes de diferente tipo, a saber: lo que dice verbalmente, lo que expresa su fachada personal, sus gestos, posturas y ademanes y el medio que lo rodea (el mobiliario, el decorado y otros elementos)” (Peplo, p. 6).

Transitando por este camino, quienes trabajamos con la palabra, haremos espacio para que pueda entrar la luna en el aula, esa testigo de la noche.

Referencias bibliográficas

- Barthes, R. (1984). El susurro del lenguaje. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1976). Crítica y verdad, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bettelheim, B. (1977). Psicoanálisis de los cuentos de hadas. México: Grijalbo.
- Deleuze, G. y Guattari, F. [1976] (2010). Rizoma, Valencia: Pre-textos.
- Le Galliot, J. (1977). Psicoanálisis y lenguajes literarios, Buenos Aires: Hachette.
- Montero, R. (2003). La loca de la casa. Buenos Aires: Alfaguara.
- Peplo, F. (2014). El concepto de performance según Erving Goffman y Judith Butler, Buenos Aires: Colección Documentos de Trabajo.
- Pizarnik, A. (1990). Obras Completas. Buenos Aires: Corregidor
- Saer, J. (2004). El concepto de ficción en El concepto de ficción. Buenos Aires: Seix Barral.
- Schklowsky, V en Todorov, T (1970): Teoría de la literatura de los formalistas rusos. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Velenzuela, L. (2001). Peligrosas palabras. Buenos Aires: Temas grupo editorial.
- Zipes, J. (2014). El irresistible cuento de hadas. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.