



Conferencia plenaria

Anaqueles vertiginosos: Borges en el canon escolar

Dra. Paola Piacenza

*... los anaqueles vertiginosos -los anaqueles que
obliteran el día y en los que habita el caos...*

"La biblioteca total", Jorge Luis Borges

Leí por primera vez a Borges en quinto año de la escuela secundaria, hace treinta años, en 1987, en la escuela Normal Nacional Superior N°1 "Dr. Nicolás Avellaneda" de la ciudad de Rosario. Era fin de año, supongo que noviembre, y vino de la mano de la profesora de literatura y de una introducción al autor y a su obra de parte del manual de Alfredo Veiravé, que todavía está en mi biblioteca. Era el tiempo en que en 5° año de las escuelas normales se leía Literatura Argentina y Latinoamericana y en 4°, Literatura Española. En los ochenta, estos dos años de "literatura" constituían el ciclo superior de la escuela secundaria porque en los tres primeros de "Castellano" al menos yo leía poco en la escuela, el foco estaba en la lengua y, para ser más exactos, en la sintaxis. En ese tiempo yo creía que el *Nuevo Castellano* de Lacau-Rosetti era el

libro que lo sabía todo sobre la lengua y estaba escrito, por cierto, por una única persona, inmensamente sabia, y de apellido compuesto.

Al principio no entendí nada. Apenas puedo recordar que se trataba de los cuentos "El fin" y "El sur" pero de hecho, antes que los cuentos, la frase "un momento en la vida del hombre es el microcosmos de su propio destino", fuera de todo contexto, es el recuerdo de aquellas clases que sobrevivió con mayor claridad. Esta frase, casi como un mantra, me remite directamente a un aula cuasi vacía en la que un grupo de compañeras conversábamos con la profesora a partir de los cuentos fotocopiados. La democracia había traído al Normal un sistema de asistencia por materias y a las clases de Literatura, y más precisamente, a las de Borges, no iba nadie.¹ Como no entendía nada y creo que tenía que hacer un trabajo práctico, una tarde me fui a la biblioteca

¹ En el post del 10 de febrero del 2008 leemos una escena de lectura semejante en el blog <https://vagabundeoresplandeciente.wordpress.com/2008/02/10/interpretaciones-posibles-sobre-%E2%80%99El-sur%E2%80%9D/> que enseña que evidentemente la "comprensión" no es necesariamente la aspiración de la lectura literaria. El autor del blog, puesto a discutir las distintas interpretaciones posibles del cuento "El sur" recuerda: "Si mi remembranza es tan exacta como la imagino, el primer cuento que leí de Borges fue El Sur. Estoy, hasta el día de hoy, y mientras no pierda la razón, seguiré estándolo, muy agradecido a la profesora de literatura que me abrió las puertas de una vasta porción de lo que denominamos literatura clásica. Entre Homero, Cervantes y Kafka, también nos instó, a mis compañeros y a mí, a que leyéramos al más famoso de los escritores argentinos. Eso sí, estoy convencido que se equivocó con la elección, puesto que El Sur no es, ni por asomo, el cuento más sencillo de Borges (partiendo de la base que ningún cuento suyo es "sencillo"), y por ende, no parecería un material del todo adecuado para unos chicos de doce años. Con todo, reprocharle dicho desliz sería de una ingratitud enorme, y sólo quiero remarcar que, tras aquel primer acercamiento, la única certeza que me quedó es que ninguno de los alumnos comprendimos un pepino acerca de lo esencial de la historia de Juan Dahlmann.

Una vez que me hice mayor, y que lo releí y releí (muchas veces, por puro gusto), logré comprender aquel alcance que el mismo autor nos indicara: [...] básteme prevenir que es posible leerlo como directa narración de hechos novelescos y también de otro modo."

de la escuela y encontré una explicación completa del cuento "El sur" en un manual. No puedo recordar exactamente de dónde la saqué pero sí el hecho de que esa explicación se convirtió en el "microcosmos" de mi "propio destino" de lectora. Súbitamente disponía de una suerte de clave de intelección que no solo resolvió la dificultad inmediata de la lectura de "El sur" sino que me permitió "leer" por mí misma "El fin". De pronto yo ahora entendía a Borges y eso confirmó mi ingreso a la carrera de Letras meses después.

Esta escena "iniciática" creo que desmitifica algunos lugares comunes del discurso de los últimos años acerca de la lectura escolar: se trata de una propuesta de lectura obligatoria, en la que la lectura "fracasó" y la salida – que me permitió seguir leyendo – en principio se pensaría contraproducente: una interpretación codificada y ofrecida como única a la que no había arribado sino gracias a lo que otro había pensado por mí. Desde un punto de vista didáctico, entonces, es evidente, que no necesariamente los libros elegidos por sus destinatarios y las escenas felices de lectura placentera hacen lectores en las escuelas. Volveré más adelante sobre las relaciones entre la dificultad y el goce que aparecen en toda discusión sobre la lectura escolar pero especialmente cuando se trata de la literatura de Borges.

La otra perspectiva que me parece interesante es el hecho de que estos dos cuentos, "El sur" y "El fin" probablemente sean dos de los que más se hayan leído en la escuela secundaria y aunque ambos pertenecen a la serie que podríamos llamar los cuentos "argentinos" de Borges -

aquellos que se inscriben en la apropiación y reescritura de la tradición cultural nacional – no responderían a distintas lógicas que organizan el canon escolar.

En principio, Gustavo Bombini en *Arrabales de la literatura* descubre que el primer texto de Borges en un libro dirigido al público escolar lo publica Pedro Henriquez Ureña y Narciso Binayán en 1927 en *El libro del idioma* (de Editorial Kapelusz). Se trataba del poema "Las calles" (de *Fervor de Buenos Aires*) y el libro estaba dirigido a los alumnos de 5° y 6° grado de la escuela primaria se anuncia como un libro de "Lectura, gramática, composición, vocabulario". En el libro Borges es presentado como "uno de los poetas del grupo nuevo, llamado de vanguardia" (Bombini, 200). En 1927, Borges todavía es una "joven promesa"; faltarían décadas para que fuera reconocido como un escritor canónico. De hecho, Borges no fue siempre "Borges". En los años '50 deberá sortear el juicio de los "parricidas" antes de alcanzar la difusión internacional en los sesenta con la que llegarán las primeras biografías (Alicia Jurado), los homenajes iniciales, las entrevistas, las estancias en los Estados Unidos y las tesis doctorales sobre su obra (entre las que destacan las de Ana María Barrenechea – Bryn Maw College, 1955 – y Jaime Alazraki, Columbia University, 1967).

En términos generales, si nos guiamos por los libros de textos, la literatura de Borges llega a la escuela en los años sesenta como un autor que ya forma parte del canon crítico² y se canoniza en los setenta como parte de los indispensables de la educación literaria. Además, a pesar de su escena original de "entrada" al corpus de lecturas escolares en un libro de primaria, Borges se convirtió en un escritor "para la escuela secundaria".

En 1962 Lacau y Rosetti publican también en la editorial Kapelusz el poema "El patio" en el libro Castellano 2 y el "Poema Conjetural" en la Antología y Comentario de Textos en la sección "Antología". Se propone la lectura del poema pero no se procede a su análisis. En 1968, Carlos Loprete, en su Literatura hispanoamericana y argentina, de Plus Ultra incluye "Los dos reyes y los dos laberintos" (de Historia universal de la infamia) y "Del rigor de la ciencia" (de El Hacedor).

Pero, como decíamos, es en la década del setenta cuando se produce la canonización de la literatura de Borges como lectura escolar. Si revisamos los libros de texto de la época, en 1971, "El sur" es incluido en la Carpeta de la lengua II de Sperber y Zaffaroni (Ed Estrada) como parte de la "Antología" (en la página 384 junto al poema "La fundación mítica del mundo" -p.387) de

² Una prueba *negativa* del lugar de la literatura de Borges en relación con la escuela la ofrece un registro autobiográfico del escritor Tomás Eloy Martínez en el que la lectura de Borges aparece como una opción personal que contraría el canon escolar. El caso de Martínez (nacido en 1934) es particular porque estudió en el *Gymnasium*, un colegio preuniversitario dependiente de la Universidad Nacional de Tucumán creado en 1948 en base a un modelo de educación humanista y la anécdota se enmarca en una clase de griego. Cuenta Martínez en "Empezar a leer a Borges" que un profesor lo sorprendió leyendo "La muerte y la brújula" en una clase sobre Tucídides y le recriminó por qué perdía su tiempo "con un autor argentino". Martínez dice que le contestó que "era mejor" y concluye: "Para los adolescentes de los años 50 Borges era, además, un escritor secreto, de culto" (Martínez, 1999).



textos que proponen para una práctica de lectura que remede el "Modelo de análisis" de la unidad que se ocupa, por su parte, de "Las doce figuras del mundo" de H. Bustos Domecq (o Borges y Bioy Casares). En el primer nivel y en el tercero de la misma serie aparecen publicados: "El general Quiroga va en coche al muere", "La casa de Asterión", "Milonga de Jacinto Chiclana", "Casas como ángeles" y, nuevamente, el "Poema Conjetural". También en 1971, Kapelusz incluye "La casa de Asterión" en una antología literaria y, en 1973, Veiravé hace lo propio incluyendo "El Aleph" y el "Poema de los dones" en la carpeta didáctica de la primera edición de su manual de Kapelusz. Lacau y Rosetti eligen, en 1973, "Las ruinas circulares" y "Leyenda policial" para su Antología III.

Por estos mismos años, en 1973 la colección GOLU de Kapelusz publica "El sur" en la Antología de literatura fantástica argentina: narradores del siglo XX y se incluye un ensayo de Borges en 1974 en la Selección de Ensayistas Argentinos. En 1977, se publica la Poesía de Borges (que reúne textos de Fervor de Buenos Aires a El oro de los tigres y suma poemas de la poesía desde 1975 a Los conjurados de 1985; en la segunda edición ampliada de 1999). Esta antología representa, hasta la fecha, el único volumen exclusivamente dedicado a su poesía en el mercado escolar.

³ El panorama que trazamos obviamente no es exhaustivo y resulta evidente que sería imposible dar cuenta de la completa circulación de los textos de Borges en la escuela. En el caso argentino, una variable no menor es el hecho de que mucha literatura (y todo tipo de texto) se lee en las aulas de todos los niveles educativos habitualmente en forma de fotocopias y en los años setenta era costumbre, además, las copias mimeografiadas. Si bien las primeras



La adopción de la literatura de Borges en los setenta obedece a más de una razón. Algunas son propias de todo proceso de canonización de las obras y autores en el sistema literario y otras más específicas del funcionamiento del canon escolar. En relación con las primeras, los setenta son los años en los que la literatura de Borges alcanza la canonización no solo en el seno de la literatura argentina sino ante la crítica internacional. Por lo mismo, para los primeros años de los setenta Ana María Barrenechea ya ha publicado *La expresión de la irrealidad en la obra de Borges* (la primera edición la realiza el Colegio de México en 1957 y Paidós la reedita en 1968, en la Argentina) y Jaime Alazraki publica en el mismo año de 1968 *La prosa narrativa de Jorge Luis Borges: temas, estilo en la editorial Gredos*. Estos dos textos "inventan" buena parte del vocabulario que nombra la literatura de Borges en las clases de literatura y que organizan desde entonces las unidades didácticas de los libros de texto. En estos textos está el origen de la lectura

fotocopiadoras Xerox llegaron a la Argentina en 1960, la "fotocopia" no fue popular sino hasta los ochenta. Por ejemplo, este parece haber sido el principal soporte de la presencia del cuento "El cautivo" (Publicado por primera vez en 1957 en la revista *La Biblioteca* –segunda época: enero-marzo, pág.116 – y luego incluido en *El Hacedor* en 1960), que fue el primero que distintos colegas recordaban de su lectura escolar al consultarles durante la preparación de este texto y que, sin embargo, no aparece en los libros escolares de los 70-90. Parece que habría que considerar que, en estos años, se publicó la primera edición de las *Obras Completas* (1974) y el cuento formó parte de la *Antología del Centro Editor de América Latina* (CEAL, 1981; con prólogo de Noemí Ulla) y la *Nueva Antología Personal* (Brughera, 1980), tres ediciones que probablemente fueran las fuentes de las fotocopias y los "cuadernillos" (artefactos indispensables de las clases de literatura en la escuela argentina; el nombre para el *dossier* escolar) que llegaban a manos de los lectores adolescentes durante los años ochenta. El caso de "El cautivo" enseñaría una vez más la potencia de las antologías como dispositivos canónicos y, especialmente, cuando forman parte de proyectos editoriales populares (como el caso del CEAL). Encontramos la referencia a ambas antologías, la de CEAL y la de Brughera, en las "clases" de Josefina Ludmer, dictadas en 1985 en la Universidad de Buenos Aires y reunidas en la edición de Annick Louis en la editorial Paidós (Ludmer, 2015: 139).



en términos de "símbolos"; la atención sobre el uso de determinados adjetivos y temas (el tiempo, el laberinto, la biblioteca) y, por supuesto, la hipótesis panteísta de un instante que es el "microcosmos" del propio destino. Aquella frase que sobrevivió al olvido y se impuso a la propia trama de los cuentos en mi recuerdo de lectura adolescente.

En los textos de Barrenechea y Alazaraki, la lectura estilística ofrecía las herramientas necesarias a la escuela para nombrar la relación entre la lengua y la literatura de Borges y si se quiere, para nombrar la propia relación entre lengua y literatura. En los libros de textos que recién reseñaba esta articulación es prioritaria y en muchos casos se hacía en el contexto de la clase de "Castellano" y no las de "Literatura". El texto de Borges, luego, sometido a una lectura del desvío lingüístico y a la exploración de su artesanado verbal, se volvía propicia para la "aplicación" y la "ejercitación" que constituían las principales prácticas de lectura literaria en la escuela. Faltaba, no obstante, todavía un marco que volviera inteligible el revisionismo histórico y cultural que introducían algunos de los textos y que encajaban además, una enseñanza que se movía, por entonces, a caballo entre el modelo historicista y las exigencias formales del estructuralismo lingüístico. En 1979, ese marco llegará con la tesis de Ricardo Piglia acerca de "los dos linajes" de la literatura borgeana (Se publica en la revista Punto de vista, Año 2, N°5) que representaba no solo el "regreso" de la historia (desplazada por la inmanencia del texto literario



que había propiciado la estilística y el estructuralismo) sino que habilitaba una lectura biográfica; otro de los anclajes predilectos de la práctica de lectura escolar.

En este contexto se explica la persistencia del cuento "El sur" en la "lucha canónica" en tanto respondería, particularmente, al hecho de volverse ejemplar tanto de los "temas" borgeanos (el "destino" sudamericano, el culto al coraje; el "anhelo de ser otro") como del propio Borges, autor. No parece menor, tampoco, la influencia que pudiera tener el hecho de que Borges lo incluyera en su Antología personal publicada por la editorial Sur en 1961 y lo evaluara como "su mejor cuento". Esta última referencia aparece en el comentario que acompaña las distintas ediciones escolares. Si el cuento en 1971 aparece en el libro escolar como parte de una "antología", sin el marco de una interpretación; en 1973, en la Antología de la literatura fantástica, Alberto Manguel lo presenta en referencia a las semejanzas del personaje de Dahlmann con el autor y en relación con la interpretación de Borges como un relato fantástico en la nota añadida en la segunda edición de Ficciones. Es significativo que Manguel abandone en este caso el marco inicial de la teoría de la literatura fantástica de Tzvetan Todorov, que presenta en el "Estudio Preliminar", por una interpretación del género que no compromete la "identidad" referencial del personaje (o, en otros términos, la interpretación biográfica): Borges dice que "El sur" puede leerse como "narración directa de hechos novelescos" y también de "otro modo". Manguel se ocupará de explicar que ese "otro modo" refiere a una alucinación del personaje en el momento

previo a su muerte. La alucinación resulta compatible con la realidad conocida y, por lo mismo, el mundo se ha salvado de la suspensión de las certezas propia de lo literario y, particularmente, de la literatura de Borges.

Sin lugar a dudas, la canonización escolar de la literatura de Borges durante los años setenta responde también a una presunción de "inocencia" de sus cuentos y poemas que los vuelven "enseñables" en las aulas. Lo cierto es que esta "mala lectura" no es privativa de la escuela – aunque exhiba uno de sus principales "vicios" - sino que es justamente lo que señala para la recepción de Borges en los años setenta en la Argentina Nicolás Bratosevich en un texto monográfico publicado en Pittsburgh, en la Revista Iberoamericana, en 1977. No olvidemos que en la Argentina la década del setenta se cuenta por años: no es lo mismo la escena cultural nacional en 1970 que en 1973 y mucho menos lo que inaugura 1976. Dice Bratosevich:

El constante programa de fugas a que se adscribe la producción de Borges y en el cual la literatura, es decir el lenguaje, es decir la invención, equivalen a la única realidad indiscutible a los ojos del hombre frente a la indefinición de todo lo demás, subvierte de tal modo con su cuestionamiento cualquier esquema cultural al que se enfrente (cualquier esquema de valores y creencias), que no nos explicamos la 'inocencia' que, algunos grupos pensantes de la Argentina actual pretenden asignar a esa escritura. Debido a obvios motivos socio-biográficos, hay ahora quienes promueven, yo diría aún que promocionan, la lectura de Borges en razón misma de esa pretendida inocencia. Sin embargo son los mismos que, para poner un sólo ejemplo, se proclaman detractores del teatro de Sófocles debido precisamente a su 'peligrosidad ideológica'. Pero la obra de un escritor puede llegar a 'desconocer' a su autor de tal modo –y con éste al público que incurre en el equívoco de confundirlo con su obra–, que se llegue como en el caso presente a recomendar como literatura que se acoge a la conservación de estructuras, precisamente a aquélla que siembra la dispersión de todas ellas (nueva paradoja

borgiana que excede los límites de esa misma literatura). Yo creo que el equívoco se debe también a los términos en que la producción de Borges se plantea en cuanto a su relación con el mundo inmediato circundante: cuanto menos 'localizada' y más vastamente alusiva se ha vuelto esa producción, tanto menos se la piensa comprometida con un mundo de hombres. Pero la producción de Borges ha resuelto sencillamente comprometerse con la totalidad de lo existente, y aun con el concepto mismo de existencia, poniéndolo en cuarentena: de ahí, absolutamente, su no-inocencia.

Esa "cuarentena" de la existencia – nadería diría Borges – pocas veces es celebrada en la escuela⁴. En general, la vida canónica de las obras en la escuela y fuera de ella está fuertemente asociada a las lecturas que las vuelven "legibles" en el mismo acto en el que le confieren, por lo mismo, valor. El ejercicio de "reconocimiento" de la obra es parte de la misma instancia de evaluación y viceversa porque las obras cobran "entidad" como parte de una literatura nacional, de una colección editorial, de la producción de un autor o un programa de estudios. En el caso de la obra de Borges en la escuela podemos ver que su literatura llega hasta nuestros días asociada a los valores que estuvieron en el origen de su inscripción canónica: el valor de su estilo (por sus intervenciones sobre la lengua), el carácter "nacional" (en la tradición de lo "gauchesco"), el encanto de su mitología personal (la ceguera, su reclusión en la biblioteca, la mala fortuna de sus amores) y las representaciones sobre su lugar central en la literatura argentina y mundial.

⁴ En los años noventa, probablemente en 1994 o 1995 enseñaba los poemas de la antología de poesía de Borges de GOLU en un 9° año de la entonces EGB en una escuela secundaria cuando mi lectura en voz alta del poema "Calles de Buenos Aires" fue interrumpida por un alumno (Matías O.) que me reclamó que me detuviera porque "yo ya no sé si soy o no soy". Siempre recordé ese momento – gracioso pero pertinente - como una de las experiencias de lectura más acabadas que podría imaginarse: mucho más allá de las ponderadas expectativas de la "comprensión".



Con el paso del tiempo, de todos modos, estos sistemas interpretantes van cambiando y, en consecuencia, hay literaturas enteras que van desapareciendo de la lectura escolar así como otras "entran" al canon. De hecho, aunque Borges se siga leyendo en las escuelas, los textos seleccionados no son los mismos, en algunos casos, y en otros ha cambiado el modo de leerlos. Por ejemplo, es el caso del otro cuento que comentaba al comenzar. "El fin" se volvió popular en la lectura escolar a partir de los años noventa (Galán y otros, 2001, editorial Puerto de Palos) en los que la apropiación de la categoría de "intertextualidad" lo volvió sumamente productivo para remozar la lectura del Martín Fierro. Otro tanto es el caso de Biografía de Tadeo Isidoro Cruz que, si bien es uno de los más leídos en los setenta "vuelve" a aparecer en los libros de texto de los años de la Reforma Educativa (Montes de Faisal, 1994; Aguilar, Muñoz y Pérez de Lois, 1990; también en Galán y otros op.cit, 2001, para Puerto de Palos) asociado a la tradición de la gauchesca.

Por cierto que también debemos considerar que las literaturas que se instalan en el centro del canon introducen ellas mismas nuevos repertorios que modifican los modos de leer. En el caso de Borges basta pensar en la centralidad que tiene la literatura fantástica en los diseños curriculares y las prácticas de lectura en nuestra escuela desde los años sesenta. Sus cuentos fantásticos y la antología de literatura fantástica que compila con Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo en 1940 (y se reedita en 1961) otorgaron legitimidad a este género como contenido



escolar; un valor que habilitó en buena medida hasta la lectura de la literatura de Julio Cortázar (recordemos que "Casa tomada" se incluye en la antología de Borges, Bioy y Ocampo). En los libros de textos vemos habitualmente la presencia de "Las ruinas circulares" (Lacau-Rosetti, 1973), "El Aleph" (Veiravé, 1973), "La casa de Asterión" (Kapelusz, 1971), "Los dos reyes y los dos laberintos" (Loprete, 1968); entre otros textos y solo para nombrar los que primero se incorporaron al canon escolar. Una buena pregunta sería saber qué lugar ocupa este género en otros diseños curriculares, con otras tradiciones escolares y en relación con otras literaturas nacionales. Dudo de que tenga la centralidad que tiene en la Argentina, al menos a partir de la segunda mitad del siglo XX y de la impronta borgeana.

En relación con el funcionamiento del sistema literario (y también de la vida misma), Nicolás Rosa decía que tenía que escandalizarnos menos los cambios que las persistencias; aquello que no cambia a pesar de tantas cosas, y ese es el caso cuando puede descubrirse en las consignas escolares o los libros de texto, arqueológicamente, distintas "capas" de lecturas que han sedimentado sobre los textos después de años de trabajo en la escuela. Como decíamos, nuevamente parece que la preocupación didáctica más interesante sería atender a estos procesos de "cristalización" de la lectura antes que a la "ampliación" cuantitativa (en términos de ampliación de la representación) del canon escolar. La fosilización de los modos de leer es no solo lo que inculca cualquier novedad que pudiera introducir la llegada de un nuevo autor, obra

o género sino lo que aniquila el interés por los "clásicos": lo que verdaderamente aburre en las clases de literatura no es la obra, en la mayoría de los casos, sino el modo de leerlos.

La lectura "intertextual" de los noventa fue un verdadero cambio en la medida en que rompió con el marco de las literaturas nacionales y, en ese sentido, propició alguna forma de "literatura comparada" en la escuela. Al mismo tiempo que libró en buena medida a la literatura de Borges de una lectura "estilística" (la preocupación por los adjetivos, por ejemplo) ratificó sin embargo la existencia de un repertorio de "temas" – que se constituían en el anclaje de la lectura comparada. Toda lectura habilita ciertos sentidos e inhibe, necesariamente, otros. En ese sentido, significó un progreso respecto de una historiografía positivista pero una "involución" si pensamos que el trabajo "temático" negaba aspectos diacrónicos insoslayables. En este caso, la mayoría de los textos convocados aludían a los cuentos y poemas "nacionales" por lo que, a despecho de la modernización teórica, la lectura de Borges siguió "cargando" con el lastre de la falacia biográfica. La nueva serie de las relaciones intertextuales estaba encabezada por "Biografía de Tadeo Isidoro Cruz" y "El fin" pero también implicó la selección de "Poema Conjetural" (Link, 1994; Marin, 1991); "Milonga de Don Nicanor Paredes" (Komerovsky y Pendzik, 1995); "El cautivo" (Serrano, López, Caso y Zorrilla, 1989) que ya habían sido leídos en las aulas de los setenta y "volvieron" en función de los nuevos contratos de lectura. La afirmación de este regreso, de todos modos, podría cuestionarse en un sentido estricto si asumimos que cada texto es nuevo en cada lectura.

En este sentido, una deriva curiosa es la que representa la circulación de Borges en los textos escolares y propuestas áulicas que generó la última reforma curricular de la provincia de Buenos Aires que – por obra del monopolio editorial, alcanzó a todo el país. La hipótesis de la existencia de “cosmovisiones” (mítica, trágica y épica) seleccionó nuevamente, los “mismos” textos que hemos señalado para el momento de la entrada de Borges al canon escolar: la mitología de Buenos Aires de la poesía del primer Borges y su lectura del Martín Fierro se volvieron textos interesantes para “dialogar” (para tomar la expresión que utiliza la edición de Santillana de 2010, “Fundación mítica de Buenos Aires”, p. 22 y “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz”, p. 90. “El fin”, p. 107, Literatura, editorial Longseller, 2011) con los relatos de los orígenes de la cosmovisión mítica y una lectura épica del gaucho de Hernández. Lo curioso es que la hipótesis de “cosmovisiones” – la totalidad que supone y, por lo tanto, las distinciones que oblitera – así como la disolución disciplinar de los campos de “la lengua y la literatura” por el concepto de prácticas – no pudieron contrariar la posición central de Borges en el canon de la literatura argentina – tanto sus textos como las lecturas autorizadas. Esta “resistencia” pondría en cuestión o al menos obligaría a repensar hasta qué punto las lenguas y las literaturas nacionales son instituciones cuyas lógicas y objetos puedan desecharse sin más en la intervención sobre los campos disciplinares de la formación escolar.



Las obras y autores que alcanzan su máximo grado de "canonización" son aquellos que terminan por ser reconocidos como "obvios". Esto resulta evidente en cualquiera de las formas que asume el canon pero especialmente en el canon escolar en tanto el "contenido escolar" cristaliza esta representación. Las colecciones escolares que distribuyeron los planes y campañas de lectura del Ministerio de Educación de la Nación en la Argentina entre los años 2003 y 2016 atestiguan este recorrido al incluir la lectura de Borges y al incorporarla – junto a otros autores consagrados (y no tanto) – sin mediar ningún discurso interpretativo explícito (más allá del que pudiera inferirse del propio proceso de selección). La obra de Borges ya no necesita ahora presentación ni explicación pero, además, en un gesto significativo como pocos – desde el punto de vista de la constitución del campo literario – pasa a formar parte, de este modo, del "canon accesible": condición indispensable para garantizar la permanencia en las aulas. Así, por ejemplo, la colección "Leer x Leer" que puso a los adolescentes de las escuelas medias del país en contacto con 500 lecturas incluyó a la literatura de Borges en cuatro de los cinco títulos que se corresponden, en principio, con los cinco años de educación secundaria obligatoria. "El cautivo" (una vez más y hemos visto los orígenes de esta elección) aparece a las puertas del ingreso a la literatura de Borges, en el primer volumen de la colección. No hay textos de Borges en el segundo nivel; "Episodio del enemigo" y "El amenazado" se incluyen en el volumen 3 (págs. 19 y 89); "El poema de los dones" en el volumen 4 (pág. 128) y "Juan López y John Ward", en el quinto libro que cierra la colección (pág. 162).



Ahora bien, hasta aquí traté de realizar un repaso de la presencia canónica de Borges en la escuela argentina. No obstante, dado que un canon se define tanto por lo que incluye como lo que excluye también nos preguntaremos por aquello que está ausente: ¿qué falta de Borges en su lectura escolar?

La respuesta más rápida sería decir que en la lectura en las aulas de la escuela secundaria faltan sus ensayos a pesar de que veíamos que tempranamente, en 1974, Borges era incluido en una antología de ensayistas argentinos en la colección GOLU. Esta edición representa un gesto inicial valioso en tanto abre el canon escolar a un género de difícil clasificación pero la inclusión en principio respondería a la misma lógica de la lectura de sus textos "argentinos". La serie que arma esta edición es la del "ensayo nacional" y por eso aparece junto a Domingo Faustino Sarmiento, Ezequiel Martínez Estrada, Héctor A. Murena, Eduardo Mallea, Rafael Arrieta, Alberto Mario Salas y Francisco Romero. La antología, reunida por José Edmundo Clemente agrupa los ensayos en tres categorías: "ensayo sociológico", "ensayo literario" y "ensayo filosófico". "Historia de jinetes" (del libro Evaristo Carriego, de 1955) es el texto elegido de Borges, que encabeza el grupo "ensayo literario" y en la elección se advierte que el núcleo "histórico" prevalece sobre la intención de apertura genérica inicial. En consecuencia, la ausencia del ensayo sigue siendo la respuesta rápida porque en realidad lo que falta en la lectura escolar es la

representación del Borges lector y que encuentra su mayor visibilidad en los ensayos y otros textos vecinos (reseñas, columnas, prólogos, conferencias).

Una de las citas más repetidas de Borges son los versos iniciales del poema "Un lector" (de *Elogio de la sombra*, 1969) que dicen "Que otros se jacten de las páginas que han escrito /a mí me enorgullecen las que he leído". La escuela, a despecho de este deseo, ha concentrado su atención en el Borges autor y menos en el Borges lector. Tiene lógica si recordamos lo que recién decíamos acerca de los modos habituales de leer en la escuela y las tradiciones disciplinares forjadas en las matrices estilísticas e historicistas. Una única excepción (si consideramos las propuestas editoriales; habría que ver qué ocurre en las infinitas lecturas que se realizan en las aulas del país), podría ser el libro que Alicia Montes de Faisal publica en Kapelusz para cuarto año de la escuela secundaria en 1994 en donde la literatura de Borges "irrumpe" en un volumen destinado a la enseñanza de la literatura española. En el Capítulo 5, el poema "El acto del libro" prologa la lectura del prólogo a *El Quijote* (p. 113) y "Sueña Alonso Quijano" y "Parábola de Cervantes y de Quijote" se presentan bajo el título de "La lectura borgeana desde América". En

⁵ Un dato curioso respecto de la importancia del Borges-lector es la colección "El pequeño Borges" de la editorial catalana Sirpus. La colección de literatura infantil presenta los "clásicos de la literatura universal" – en particular, la *Odisea*, *El Quijote* y la *Biblia*, entre otros – a partir de la lectura que Borges hizo a lo largo de su obra. Así, por ejemplo, la presentación editorial de *El pequeño Borges imagina el Quijote* dice: "El Quijote es un libro que impresiona al pequeño Borges. Le llama la atención la amistad que se profesan Don Quijote y Sancho. Don Quijote es tal vez el personaje ideal para este niño precoz, un lector que se vuelve loco de tanto leer, un lector que se lanza a vivirlas aventuras que ha leído (...) le parece que todo lo maravilloso está ahí, en la cabeza del protagonista, en ese pobre hombre delgado que choca una y otra vez con la dura realidad. Sin embargo, el niño Borges se imagina a su lado, animándolo y contagiándose de esa misma sed de aventuras".



el mismo sentido, aunque bajo el paraguas de la intertextualidad, el poema "Góngora" es el "intertexto" de la poesía del Siglo de Oro: "Góngora según Borges", es el título en este Capítulo 6 (p. 166). El foco en el "lector Borges" permite renovar no solo el modo de leer la literatura española sino la selección de otra zona de la obra de Borges y el diálogo entre los textos reformula la serie de las literaturas española y argentina.

La ausencia de sus ensayos – y de los cuentos-ensayos (ese género híbrido que es el sello personal de la literatura borgeana) podría pensarse en un primer momento como consecuencia del prejuicio de la "dificultad" de Borges; de su literatura. El carácter eminentemente conjetural del ensayo potenciaría la dificultad que, en principio, definiría a toda su obra. Así por ejemplo podría explicarse las diferencias entre la primera y la catorceava edición de 1985 del clásico manual de literatura argentina e hispanoamericana de Carlos Alberto Loprete que incluye "Del rigor de la ciencia" en 1968 y lo sustituye por el cuento "El disco" de El libro de arena, en la edición de 1985. Lo paradójico, sin embargo, es que muchas propuestas editoriales (no solo de libros de texto o manuales, sino de las colecciones llamadas "de literatura complementaria") sobreabundan en citas de críticos y teóricos de la literatura: desde los estructuralistas (Barthes, Todorov) hasta críticos argentinos como Josefina Ludmer, Beatriz Sarlo, Daniel Link o Martín Prieto. En ese sentido, no se comprende por qué privilegiar la lectura "profesional" a la del escritor sino por el hecho de que esa lectura profesional se organiza en torno a categorías más o

menos estables o a la lengua de una teoría particular, con sus clasificaciones y principios descriptivos mientras que los ensayos de los escritores están sujetos a la deriva de su propia lectura.

Entonces, lo que la didáctica de la literatura pierde, de este modo, por un lado, es la oportunidad de enseñar cómo lee un lector, transmitir esa experiencia. Ricardo Piglia, en una entrevista con Sergio Pastormerlo, repara en estos textos de Borges que constituyen "la tradición de la crítica escrita por escritores" y en los que ve la potencialidad de una escritura que "hace ver el procedimiento a partir del cual ese texto ha sido construido ..." Esta crítica de escritores se hace por fuera de las exigencias epistémicas de las teorías y consiste en una "lectura estratégica": "lo primero que cambia, dice Piglia, cuando uno escribe es el modo de leer y Borges es un ejemplo". En relación con nuestros intereses podemos pensar que uno de los tópicos más habituales en la discusión didáctica acerca de la enseñanza de la literatura es el lugar de la teoría, lo que Paul de Man llamó "la resistencia a la teoría" y que en la historia de la enseñanza de la literatura en la Argentina ha dado lugar a polémica especialmente a partir de la Reforma de los noventa que opuso el "leer para aprender" a la "lectura por placer". Podemos pensar en distintos ejemplos en relación con los contenidos de enseñanza de literatura en la escuela; más allá de los textos monográficos más obvios; su lectura de Martín Fierro o los Nueve ensayos dantescos. En el prólogo a La invención de Morel la postulación de una "imaginación razonada" representa un



modo posible de leer el terreno limítrofe entre la literatura fantástica y la de ciencia ficción. Algo semejante es su lectura de las "parábolas" de la literatura de Wells o la "amistad" como categoría de lectura de El Quijote (no solo en "Magias parciales del Quijote" sino en la conferencia que dicta en Austin); otro tanto ocurre con la categoría de género puesta en cuestión en la conferencia sobre el policial.

En estos ensayos, Borges procede a través de un desplazamiento que descompone la totalidad en favor de un detalle a partir del cual hace girar su lectura. De esta manera no solo ofrece una lectura "original" – fuera de los contenidos de las lecturas sacralizadas – sino que son los márgenes los que le permiten escribir. Alberto Giordano llama a esto la "ética del lector inocente" – aquel que "desconoce" las totalidades que garantizan el buen curso de la interpretación. Dice Giordano (1999:109), al discutir la lectura de Borges en *Nueve ensayos dantescos*:

Borges no se interesa por la articulación de las grandes secuencias simbólicas (los periplos métricos o míticos) ni por las intrincadas combinaciones de temas y motivos, ni por los abigarrados conjuntos de personajes. En todo caso, si los tiene en cuenta, es solo como contextos de aparición, de emergencia de un detalle, pero no para someter el detalle a la luz del contexto (...) sino para hacer más sensible la fuerza de la irreductibilidad que anima a todo detalle, su poder de desprenderse de lo que lo condiciona.



Los ensayos de Borges funcionan como una "herramienta invisible"⁶ (Todorov, 2007) que permite hablar el lenguaje de la obra sin acallararlo en el anonimato de la teoría y sus categorías.

He dejado para el final el problema de la "dificultad" de la obra de Borges porque creo que es justamente el punto en el que convergen las dos líneas que he intentado trazar: la constitución del canon borgeano para la lectura escolar a partir de las presencias y las ausencias en la producción editorial y las aulas. Para discutir este punto me interesa detenerme en dos biografías lectoras en las que la "dificultad" que representaría la lectura escolar de Borges asume modalidades diferentes: en la primera, se expresa como una "distancia" afectiva que impide un vínculo de empatía con el autor y su literatura; en la segunda, como un "obstáculo" asociado a la lectura como forma de conocimiento.

El primer testimonio es el del escritor, periodista y ex preso político Daniel Molina (nacido en 1953). Cuenta Molina:

El 28 de noviembre de 1967 era un martes anodino. Yo estaba a punto de terminar el primer año de secundaria en el Colegio Nacional Nicolás Avellaneda. A media mañana, durante el recreo más largo, uno de mis compañeros se me acercó con un paquetito en la mano. Se descubriría fácilmente que era un libro. Varios más se le sumaron y entre todos me cantaron el Happy Birthday: inauguraba mis 14 un día que no tuvo casi nada de memorable salvo por el contenido del paquetito. Estaba allí el primer libro de Cortázar que leí, *Todos los fuegos el fuego*, que había sido publicado por Sudamericana un año antes. Estábamos condenados al cine (íbamos casi todos los días) y a los libros y revistas. Ya

⁶ Tomo esta definición de Todorov, Tzvetan: *La literatura en peligro* cuando señala: "La labor del profesor de secundaria no es tan sencilla: interiorizar lo que ha aprendido en la universidad, pero en lugar de enseñarlo, hacer de ello una herramienta invisible. ¿No es pedirle un esfuerzo excesivo, que ni siquiera sus propios profesores fueron capaces de hacer? No nos sorprendamos después si no lo hace del todo bien" (Todorov, 2007: 37)



habíamos leído Cien años de soledad (la moda fue instantánea y éramos jóvenes muy enterados) y a Borges (maravillas de la escuela pública de entonces). Pero el colombiano era demasiado folklórico, aunque simpático, y Borges estaba demasiado distante. Exigía un Virgilio que nos guiara a él. Y Cortázar fue mi Virgilio.

Cortázar como regalo de cumpleaños aparece en el punto en donde se encuentran las lecturas de Borges y Gabriel García Márquez. El triángulo resume el estado del sistema literario de los sesenta en la Argentina y acuerda con su virtual "distribución". La "simpatía" del premio Nobel – carácter vinculado directamente con la "moda" del boom en la memoria del escritor – se enfrenta a la distancia borgiana (el humor calculado, sus juegos eruditos; su pudor dificultan la "empatía" necesaria) y en el medio está la literatura de Cortázar. La "efebicia" (Piacenza, 2017) de la narrativa cortazariana oficia de "Virgilio" en tanto participa de alguna forma de los atractivos de la moda (Cortázar estuvo cerca de los escritores del "boom") pero también es afín a las especulaciones de la literatura fantástica, la filosofía de la composición del cuento, la "literatura de segunda mano" (Willson, 2004) borgeana.

En otras palabras, lo que la breve biografía lectora de Molina enseña en relación con las lógicas del canon escolar es que las obras seleccionadas preparan las condiciones para la recepción de otras. La "distancia" será relativa al recorrido propuesto y es en ese sentido que la "empatía" se vuelve de algún modo abordable por las expectativas de formación inherentes a la circulación de la literatura en la escuela. Es en la biblioteca, antes que en los destinos misteriosos del "gusto" –

entendido como pura emoción – donde radica la posibilidad de “aproximarse” a una literatura nueva.

El otro recuerdo de lectura adolescente está al comienzo de un ensayo de Daniel Link recopilado⁷ en *La chancha con cadenas* en 1994. Daniel Link, nacido en 1959 se pregunta:

¿Cuándo hemos leído los argentinos (los argentinos de mi edad) por primera vez a Borges? ... Naturalmente, a primera vez que yo (y los argentinos de mi edad, supongo) leí a Borges fue en la escuela secundaria: era la “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz” y el cuento me sorprendió. Hasta el final yo no me había dado cuenta de quién se hablaba, de qué se trataba, cuál era el truco. Considerándome (como me consideraba) un buen lector, en fin, alguien que podía darse cuenta de todo, de pronto, yo, era colocado en situación de ignorancia por un cuento, un cuento que leía mimeografiado para la clase de Castellano o Lengua y Literatura o como se llamara la materia pertinente en ese entonces. De pronto un cuento, un cuento de Borges, venía a demostrarme que mis quince años eran bastante idiotas y que lo que creía saber de la vida y la literatura no alcanzaba para que me diera cuenta de quién y por qué estaba hablando Borges en ese cuento que, decreté, era malo, insulso, torpe.

Era un desafío y yo lo aceptaba. Si es verdad que, como el propio Borges señala, el desafío y el lamento son los dos tonos que la gauchesca codifica (y que prefiguran toda la cultura argentina), yo me colocaba, tal vez definitivamente, en posición de desafiado, aceptaba el convite y me convencía de que nunca más habría de lamentarme, oh mis quince años. Lo mío era el desafío.” (Link, 1994:23).⁸

⁷ La primera versión del artículo apareció en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 505/507 (Madrid: julio-septiembre 1992).

⁸ La dificultad en la escena inicial de lectura adolescente borgeana aparece en más de una biografía lectora. En una entrevista publicada en el Diario *Página/12* el 14 de junio de 2016, el escritor Federico Jeanmarie (nacido en 1957) cuenta “A los 15 años [1972] leí *Ficciones* porque me lo había recomendado una profesora de la secundaria y no entendí nada. Viste cuando lees algo y te preguntás: ¿qué es esto?”

En la escena de lectura que Daniel Link narra y, que por su edad corresponde al año 1974, vemos en primer lugar que la dificultad es el "trampolín" (para robarle la metáfora al grupo Grafein)⁹ que lo lleva a la literatura de Borges antes que la valla que lo aleja.

Esa dificultad, además, proviene de cierta irreverencia inicial del lector que se creía no solo más allá de cualquier limitación de lectura sino de la literatura de Borges. Link, a los quince años, no lee a Borges como un clásico sino como a otro autor más de las lecturas escolares, "mimeografiadas". La sorpresa es que el autor le hace trampas, desacredita sus "competencias" y lo deja en "situación de ignorancia".

Creo que en esta escena se condensa buena parte de lo que podemos pensar sobre la literatura de Borges hoy en la escuela. Nuestros alumnos no tienen la suerte del alumno Daniel Link: la lectura de Borges les llega precedida de los valores del clásico. En una entrevista de agosto de 1984, Borges decía que "un libro clásico es un libro que leemos de cierto modo. Es decir, no es un libro escrito de cierto modo, sino leído de cierto modo (...) es un libro leído con respeto. Por eso, yo que creo que, el mismo texto cambia de valor según el lugar en que está".

En principio, parece ya imposible "mover a Borges del lugar en donde está" en las representaciones sociales y en el panteón de los autores imprescindibles, sin embargo, hay

⁹ El grupo Grafein resignificó positivamente la idea de restricción en el marco de la caracterización de la consigna de escritura como un dispositivo doble: "(...) siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada". (Grafein, 1981:13)

ciertas prácticas de lectura escolar – ciertos modos de leer – que vuelven aún más imposible la lectura de Borges en clase, que otras.

El principal obstáculo probablemente sea la pretensión de lectura total; una lectura informada o “informativa” que acompaña las ediciones escolares de su literatura. Los “clásicos” exigen una lectura documental y, por lo tanto, documentada en la medida que funcionan como monumentos o emblemas dignos de veneración. La lectura total es imposible por principio en cualquier caso pero en el de Borges – por la vastedad de saberes que pone en juego – no solo es imposible, sino absurda porque él mismo sostuvo que “Pensar es olvidar diferencias, es generalizar, abstraer” (Borges, 1989 [1944]:116). Esto es lo que enseñaba – como veíamos – el Borges-lector; su inocencia. Borges practica en sus propios textos, la irreverencia con la que se dirige a los otros. Dice Sarlo (1995) a este respecto (refiriéndose a las citas en Borges):

(...) nadie más engañador en el uso de la cita; nunca puede creerse del todo, nunca están en el lugar completamente adecuado, y muchas veces, parecen arbitrarias, puestas como para mostrar otra cosa. Las citas no son un aparato de pruebas, no son una red de seguridad en los textos de Borges. Las citas son, por el contrario, el lugar donde un escrito se fractura y corre peligro.

Una lectura posible de Borges es aquella que selecciona qué referencias importan y ahí está la tarea del docente que intervendrá de acuerdo con los intereses de lectura que previamente haya puesto para su clase y para la lectura de esta literatura. Lo demás, no importa. Una lectura

feliz de Borges es una lectura irreverente; la lectura de un "lector salteado" como decía Macedonio Fernández.

El *desafío*, antes que el lamento, debería ser la posición y el tono de la voz en la clase en torno a la literatura de Borges (digamos, también, en toda clase de literatura). Ese es el *vértigo* del anaquel que ocupa Borges en la biblioteca del lector en formación: lo deja en *situación de ignorancia*... para que pueda aprender.

Referencias Bibliográficas

Bombini, G. (2004). *Los arrabales de la literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Borges, J. L. (1989 [1944]). *Ficciones*. Buenos Aires: Emecé.

(1989 [1960]). *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé.

(1989 [1935 y 1954]). *Historia Universal de la Infamia*. Buenos Aires: Emecé.

(1989) *Obra Poética 1923-1985*. Buenos Aires: Emecé.

Borges, J. L.; Ferrari, O. (2005). *En diálogo/I. Versión definitiva*. México: Siglo XXI.

Bratosevich, N. (1977). El desplazamiento como metáfora en tres textos de Jorge Luis Borges.

Revista Iberoamericana. Volumen XLIII N°100-101, págs. 549-560.

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

Giordano, A. (1999). Borges y la ética del lector inocente (Sobre los *Nueve ensayos dantescos*)
en *Razones de la crítica. Sobre literatura, ética y política*. Buenos Aires: Colihue.

Graffein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena.

Lafforgue, M. (Compilación y comentarios) (1999). *Antiborges*. Buenos Aires: Javier Vergara
Editor.

Link, D. (1994). 3. Borges, él mismo. *La chancha con cadenas. Doce ensayos de literatura argentina*.
Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.

Ludmer, J. (2015) *Clases*. Edición de Annick Louis. Buenos Aires: Paidós.

Martínez, T. E. (1999): Empezar a leer a Borges. *Diario La Nación*. Buenos Aires, 25 de agosto de
1999.

Piacenza, P. (2017). *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la
Argentina de los sesenta*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Piglia, R. (1979): Ideología y ficción en Borges. Buenos Aires: *Revista Punto de Vista*. Año 2, N°5.
(1997): Los usos de Borges (Entrevista de Sergio Pastormerlo). *Variaciones Borges*. 3.
1997-01. *Dossier Borges y la crítica*.

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

Todorov, T. (2007). *La literatura en peligro*. Buenos Aires: Galaxia Gutenberg. Trad. Noemí
Sobregués



Willson, P. (2004). *La constelación del Sur*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.