UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO DE FILOSOFÍA

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE MAESTRÍA EN FILOSOFÍA DE LA CULTURA

Presencia y significado en la enseñanza de la literatura

Tesis que para obtener el grado de maestro en Filosofía de la Cultura

presenta:

Fernando López Menéndez

Asesor de tesis:

Dr. Carlos González di Pierro

Comité revisor:

Dr. Bernardo Enrique Pérez Álvarez

Dr. José Jaime Vieyra García

Julio 2017

MORELIA, MICHOACÁN

Agradecimientos

Esta tesis se ha realizado gracias a una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Agradezco a los profesores de la Maestría en Filosofía de la Cultura, por la motivación intelectual y por ir dejando las señales que me llevaron al tema de esta tesis.

A Jaime Vieyra, Bernardo Pérez y Carlos González di Pierro, por sus comentarios, sugerencias y recomendaciones bibliográficas que me hicieron tanto confirmar como "moderar" mi inclinación a la *presencia*.

A mis profesores y compañeros del seminario sobre el *Quijote*, Juan Álvarez-Cienfuegos, Roberto Briceño, Hella y Erving, por el placer de la lectura común, que "ni tenía por ningún trabajo, sino por mucho descanso".

A mis compañeros de maestría, aquellos con los que aprendí y reí mucho y se convirtieron en amigos de los que permanecen. Erving, Fernando, Miguel, Jonathan, Iván, Carlos, Álex, Viviana, Rubí, Dayrell, Adriana… Gracias a Paqui, en buena parte "culpable" de mi regreso a la academia. Y a Neus y Leo, los pequeños filósofos que también animaron las aulas.

A los estudiantes con los que he sentido que el profesor es "alumno de sus alumnos".

A mis amigos del lado de acá y del lado de allá. Siempre estaré echando de menos a unos o a otros. A los "migrantes pasionales" por la comida, el vino y el cariño reconfortantes.

A mi familia del lado de allá y del lado de acá. A mis padres, que sin saberlo tienen el don de la *presencia*, y a mis hermanos, con los que tanto quiero. A mis abuelos, que fueron y son la vida del "terruño".

A Denisse, camarada y amor de vida, cuya imprescindible *presencia* da *sentido* a un mundo tragicómico. Gracias por la poesía, los libros, la risa y el juego.

ÍNDICE

Resumen 4
Abstract 5

Introducción 6

1. Educación y presencia 15
1.1. La exigencia de la educación y la pérdida de mundo 17
1.2. Pérdida de mundo como pérdida de experiencia 22
1.3. Quietud, silencio y Palabra 28

2. Presencia y literatura 41
2.1. La cuestión del lenguaje 43
2.2. Epifanía, presentificación, deixis 52
2.3. Presencia de la literatura 63

3. El paradigma de la interpretación 70
3.1. Interpretación y sobreinterpretación 72
3.2 ¿Contra la interpretación? 78
3.3. Tierra y mundo en la obra de arte literaria 83

4. Erótica de la literatura 94
4.1. Complejizar 96
4.2. Leer con los sentidos 108
4.3. Leer las líneas: de la letra a la voz 122

Conclusiones 128
Bibliografía 133

RESUMEN

El título *Presencia y significado en la enseñanza de la literatura* alude a una tensión entre los términos. Tomo el primero de estos conceptos del libro *Producción de presencia*, de Hans Ulrich Gumbrecht. La presencia, frente a la dimensión hermenéutica e interpretativa del significado, indica la importancia de aspectos como el cuerpo, los sentidos, el aquí-y-ahora e incluso el silencio. En mi investigación trato de mostrar la relevancia de estos aspectos en la enseñanza de la literatura. Así, se sostiene que el valor "literario" de un texto no se encuentra exclusivamente en el significado, sino en algo distinto que tiene que ver con los aspectos materiales, no semánticos, y que entonces comprender un texto no equivale solamente a interpretarlo en el sentido habitual del término. Por tanto, *aquello* que el significado de un texto no puede transmitir es aquí objeto de investigación. Por otra parte, el problema de la interpretación –o "sobreinterpretación"– se relaciona con la pérdida de mundo como pérdida de experiencia. Es en este sentido que una de las exigencias actuales de la educación es la de enfrentar dicha pérdida. En esta tarea, la recuperación del lenguaje como forma de estar en el mundo es la propuesta principal de esta tesis.

Palabras clave: interpretación, materialidad, sentidos, experiencia, lenguaje

ABSTRACT

The title Presence and Meaning in the Teaching of Literature alludes to a tension between the two terms. I borrow the first of these concepts from the book Production of Presence by Hans Ulrich Gumbrecht. Presence, versus the hermeneutic and interpretative dimensions of meaning, highlights the importance of the body, the senses, the here-and-now and even silence. Throughout my research I try to show the relevance of these aspects in the teaching of literature. Thus, I argue that the "literary" value of a text does not only refer to meaning, but to something else that has to do with material and non-semantic aspects. To understand a text not only is equivalent to interpreting it in the usual sense of the term. Therefore, what the meaning of a text cannot convey constitutes my reaserch subject. On the other hand, the problem of interpretation –or "overinterpretation"– is related to the “loss of the world” as a loss of experience. In this sense, one of the current demands of education is to face such loss. In this task, the recovery of language as a way of being in the world is the main proposal of this thesis.

Keywords: interpretation, materiality, senses, experience, language

INTRODUCCIÓN

"Fin del mundo del fin" es un cuento breve de Julio Cortázar en el que imagina un mundo literalmente tomado por los libros y donde cada vez hay más escribas y menos lectores. La cantidad de papel es tan abrumadora que muchos libros los arrojan al mar, lo que con el paso del tiempo acaba provocando el estancamiento de las aguas. Los escribas, sin embargo, están muy contentos explicando este fenómeno en miles de impresos.

Con frecuencia el ámbito literario –y sus implicaciones educativas y académicas– nos recuerda esta historia. Por una parte, este asunto tiene que ver con la industria cultural. Por otro lado, las publicaciones o las bases de datos electrónicas, en realidad, no cambian mucho la problemática que percibimos en el cuento de Cortázar, más allá de cuestiones de espacio o almacenamiento. El punto aquí es que "Fin del mundo del fin" nos enfrenta con el problema de los límites de la interpretación, que se relaciona, como veremos, con el de la pérdida de *presencia*. Esta es la problemática que, además de otros ámbitos, se da en la enseñanza, en concreto en la relación con los textos literarios, centrada en el comentario y el significado. Esta tesis sostiene que el valor "literario" (el valor que enseñamos cuando enseñamos a leer literatura) no se encuentra exclusivamente en el significado, sino en algo distinto que tiene que ver con los elementos no semánticos, que llamo también *materiales*, y que, por tanto, *comprender un texto no equivale solamente a interpretarlo en el sentido habitual del término*.

En este trabajo propongo una serie de puntos de discusión acerca de una enseñanza de la literatura centrada en la oscilación entre efectos de presencia y efectos de significado. Tanto en mi experiencia de profesor como en la de alumno, he sido testigo y participante de una tendencia demasiado inclinada hacia la interpretación. Y digo "demasiado" no porque haya nada condenable en interpretar, sino porque esa tendencia nos ha llevado, a nosotros y

a nuestros estudiantes, en un caso a comunicar o transmitir en exceso sobre literatura (y sus supuestos efectos benéficos) y en el otro a la perplejidad o el mutismo del aburrimiento y la incomprensión, es decir al estancamiento del que habla la historia de los escribas.

En mis años de estudiante de filología lo que estudiaba en la mayor parte de las asignaturas no eran aspectos propiamente filológicos, sino más bien historia de la literatura y de la lengua o comentario de textos. Pero la sensación de haberme perdido una relación distinta –más material– con los textos no se dio entonces, sino recientemente, a partir del estudio del concepto que presento a continuación. Espero aclarar con este trabajo el porqué de esa sensación de pérdida y el porqué de mi interés actual en mostrar la necesidad de presencia en la enseñanza de la literatura y en la enseñanza en general.

Hans Ulrich Gumbrecht publica *Production of Presence: What Meaning cannot Convey* en 2004; al año siguiente, el libro es editado en español[1]. El subtítulo, *Lo que el significado no puede transmitir*, parece ya una primera respuesta a la pregunta de en qué consiste *producir presencia*. La respuesta es por la vía negativa: presencia se opone a significado, presencia es *aquello* que el significado no puede transmitir. Esta oposición abre, en principio, multitud de posibilidades y cuestionamientos en discusiones sobre estética y epistemología. Así, una pregunta planteada y (al menos parcialmente) respondida en esta investigación es la siguiente: ¿qué es aquello que el significado de un texto (literario) no puede transmitir? Esta cuestión no podrá dejar de lado una inquietud básica. Se trata de la *impotencia* del significado, es decir, a pesar de que muchas veces tiene pretensiones "totalizadoras", hay algo que al significado se le escapa, que no puede abarcar. El significado

[1] *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir* (México: Universidad Iberoamericana, 2005). Remarco que México es el país de habla hispana donde Gumbrecht está teniendo más recepción, al menos si consideramos la cantidad de traducciones, tanto de libros como de artículos.

no es todo lo que hay (ni en un texto ni en cualquier otra cosa o fenómeno). Ese resto es el que trato de explorar en este trabajo.

En un intento por definir *positivamente* la "producción de presencia", Gumbrecht afirma que "apunta a toda clase de eventos y procesos en los cuales se inicia o se intensifica el impacto de los objetos 'presentes' sobre los cuerpos humanos"[2]. El significado, en cambio, en cuanto idea acerca de tales objetos, "reduce el impacto que esta cosa [que está presente] puede tener en nuestros cuerpos y en nuestros sentidos"[3]. A la dimensión del significado pertenecen conceptos como "metafísica", "interpretación", "hermenéutica" y "paradigma sujeto/objeto".

La apuesta del autor es por una relación con los objetos culturales (y las cosas del mundo en general) que no esté mediada exclusivamente por la dimensión del significado. Sin embargo, no se trata de eliminar esta dimensión en pos de la pura presencia sin sentido, sino cambiar las relaciones entre ambas de forma que la presencia no sea asimilada por el "campo hermenéutico". Es a lo que Gumbrecht se refiere como oscilación entre efectos de presencia y efectos de significado, algo que es clave también para mi análisis (ver, sobre todo, el apartado "Tierra y mundo en la obra de arte literaria" (3.3.) y el capítulo 4).

En efecto, la propia argumentación sobre la presencia necesita de esa tensión. Cuando Gumbrecht habla de "ensuciarse las manos"[4], es decir pensar nuevos conceptos que nos permitan superar la actual situación epistemológica, se trata de alguna forma de una lucha

[2] *Producción de presencia*, 11.
[3] *Ibíd.*, 12.
[4] *Ibíd.*, 64.

contra el dominio del significado desde su propio ámbito. Así lo hace notar Mario Teodoro Ramírez:

> es la lucha de las experiencias, la sensación, los sentidos y el cuerpo todo contra el dominio de los saberes, los significados, los discursos, las imágenes inducidas y conducidas. No obstante, es ineludible empezar a definir esta lucha *desde el propio ámbito del discurso* reflexivo y el pensamiento crítico (autocrítico, en verdad)[5].

Desde el momento en que la presencia se articula teóricamente y se analizan sus posibilidades en la enseñanza, no puede tratarse más que en tensión con el significado y sus efectos. Aunque uno de los objetivos de esta tesis es exponer y explorar el concepto de presencia desde la conciencia de su necesidad, esto no significa, ni mucho menos, un rechazo de la interpretación. En las siguientes páginas se proponen conceptos, se analizan significados y, por cierto, se interpreta. El rechazo de la interpretación es sólo en la medida en que ésta suponga una fuga del aquí y ahora, de la materialidad, ya sea de los cuerpos o del texto, que en la enseñanza toma formas que la alejan incluso del sentido hermenéutico clásico para diluirse en cuestiones relacionadas con lo "cultural", sin conexión con la experiencia lectora. El cuestionamiento de la interpretación es sólo en la medida en que ésta olvide su oscilación de presencia.

Este concepto, por tanto, es la herramienta filosófica para tratar la problemática de la pérdida de mundo, que explico más detenidamente en el capítulo 1. Es importante señalar, de momento, que esta problemática no es solamente educativa, sino que es educativa porque es social. A pesar de este *apego* conceptual que sostengo durante toda la investigación, me

[5] Mario Teodoro Ramírez, *Humanismo para una nueva época* (México: Siglo XXI, 2011), 62.

permito aventurar nuevas implicaciones y nuevos conceptos que no necesariamente se circunscriben a las teorías de Gumbrecht, con el que hay también algunos puntos de desacuerdo.

La frase de Agamben que dice que "Pensar –pero también leer– significa recordar la materia"[6] contiene en su brevedad puntos fundamentales de esta tesis. Pensar y leer consisten en tener presentes los aspectos materiales. Incluso el mismo verbo *recordar* es tan intelectual como físico, según nos sugiere la etimología de la palabra: volver a pasar por el corazón. Cuando utilizo "materia" o "material" trato de no referirme tanto a un concepto como a las cosas mismas. Sin embargo, conviene aclarar que con aspectos *materiales* aludo en general a aquellos elementos que son más directamente perceptibles por los sentidos, aunque no los consideremos comúnmente *cosas*, como el ritmo, la voz, los gestos o, por supuesto, el cuerpo. Por extensión, los aspectos materiales del lenguaje son los aspectos no semánticos.

La insistencia en este tipo de términos pudiera llevar a relacionar este trabajo con el llamado "nuevo realismo" o "nuevo materialismo". En efecto, encuentro cierta afinidad, aunque no se hace explícita. Si tuviera que especificar dicha proximidad, la centraría en tres momentos: el rechazo del relativismo, el interés por la ontología sobre la hermenéutica y la idea expresada por Maurizio Ferraris acerca de "la realidad como origen del pensamiento"[7].

Además de la preocupación por el concepto de presencia, que articula la problemática y la argumentación de mi tesis, entro en lo que podríamos considerar como debate sobre la pérdida de mundo, que viene al menos de mediados del siglo XX con los análisis de

[6] Giorgio Agamben, *El fuego y el relato*, 86. Ver, también, a propósito de esto, el apartado 4.2., donde se vuelve a citar la frase.
[7] Cfr. Laureano Ralón y Mario Teodoro Ramírez, "Maurizio Ferraris, entrevista para *Figure/Ground*", *Devenires*, XVIII, 35 (enero-junio 2017): 268.

pensadores como Hannah Arendt pero que se está presentando quizá con más fuerza debido, sobre todo, a las consecuencias de la aceleración tecnológica. En este sentido, Paul Virilio es uno de los analistas que han presentado el asunto desde una perspectiva sincera y compleja. Por otra parte, me detengo en el debate sobre la interpretación con las posturas de quienes establecieron las bases de la discusión en un sentido más literario, como Umberto Eco y Susan Sontag, y profundizo en ellas con las reflexiones de Heidegger y Gadamer. Finalmente, ya de lleno en la práctica del ámbito educativo, incorporo las teorías de autores, más o menos implicados directamente en la enseñanza –como Víctor Moreno o Paul Zumthor–, que de una forma u otra veo interesados en la superación de modelos interpretativos que tienden a anular las facultades de presencia.

En el capítulo 1, se trata de explicar en qué consiste la crisis o pérdida de mundo, vincular esta crisis con las exigencias que nos plantea actualmente la educación y explorar el concepto de presencia como herramienta para enfrentar esta problemática. La llamada pérdida de mundo no es ajena al desarrollo técnico y tecnológico, por lo que el concepto de presencia debía involucrar de alguna manera este aspecto. Además, el lenguaje, que en su dimensión "discursiva" puede ser reflejo del dominio del *significado*, se presenta también como aquello que hay que recuperar en pos de nuestra *presencia* en el mundo. ¿En qué sentido podemos vincular el dominio de la interpretación con la llamada pérdida de experiencia? ¿Qué rasgos hay en la literatura y el lenguaje que nos puedan llevar a enfrentar desde la enseñanza una situación de este tipo?

El capítulo 2 se propone analizar los rasgos no semánticos de la literatura como caso de lenguaje, profundizar en el concepto de presencia desde las implicaciones en la enseñanza y remarcar la herencia oral y lingüística de lo que entendemos por literatura. Trato de entrar

en la dimensión de presencia del lenguaje, es decir en la dimensión no-semántica, así como en los efectos de presencia que el lenguaje puede producir. ¿Qué hace la literatura con el lenguaje? O bien: ¿qué pasa con el lenguaje en la obra de arte literaria? Para intentar responder elijo dos casos en los que la dimensión de significado no es dominante: la poesía y la narración oral. Me interesan también por sus posibles usos didácticos no dominados por la interpretación. Son, al menos si nos remitimos a su origen, "artes que necesitan cuerpos en los que encarnarse"[8]. Son además artes en las que se da la simultaneidad del qué se dice y el cómo se dice. Es por eso que digo que no se trata de prescindir del sentido, sino de resguardar su forma, una forma única. La reflexión sobre la presencia en literatura implica también preguntarse cuál es la presencia social de la literatura. Aquí relaciono el surgimiento de la literatura como tal con la pérdida del vínculo entre lo que podemos llamar obras de lenguaje y la actividad pública o ciertas formas de vida. Así, el libro pasa de ser una "ocasión material" del lenguaje a ser propiamente el lugar de la literatura. Sin embargo, la enseñanza de ésta puede encontrar uno de sus campos de acción en el paso de la letra a la voz, del libro (o cualquier soporte material de escritura) al tránsito del lenguaje. ¿Qué hay más allá del significado en la obra de arte literaria? ¿Qué implicaciones tiene enseñar sus aspectos materiales? ¿Cómo trabajar desde la enseñanza las artes de lenguaje que implican la oralidad y el cuerpo, en una sociedad hiperletrada y una cultura de significado?

En el tercer capítulo, pretendo señalar en qué consisten los límites de la interpretación, observar la utilidad de conceptos interpretativos para una enseñanza de presencia-significado, analizar en qué consiste una postura "contra la interpretación" y profundizar en estos aspectos desde Heidegger y Gadamer, dos filósofos clave en el tema, analizando los

[8] Mario Perniola, *Del sentir* (Valencia: Pre-textos, 2008), 20.

conceptos de *tierra* y *mundo* como equivalentes de presencia y significado. Algunos de los términos del debate sobre la interpretación pueden ser analizados para una configuración teórica y didáctica con oscilaciones de presencia. En realidad, la postura "contra la interpretación" es contra cierto tipo de interpretación que pueda llegar a ser "asfixiante" para el lector y para el propio texto. Así, sin prescindir de ésta, se puede tomar cierta distancia que permita otra relación con los textos, no mediada únicamente por criterios de contenido. La interpretación "asfixiante" contrastaría con un *dejar ser* a la obra, entender y habitar su singularidad. ¿Cómo entender la relación con los textos fuera de –o no exclusivamente desde– el paradigma de la interpretación? ¿En qué consiste *usar* un texto en la enseñanza? ¿Qué supone en literatura el dominio de la interpretación? ¿Cómo fundamentar *filosóficamente* la tensión significado-presencia?

Por último, en el capítulo 4, después del intento de fundamentación teórica de los capítulos anteriores, propongo una serie de conceptos que se dirigen a probar la tensión presencia-significado en la práctica educativa. Estos conceptos son "complejizar", "leer con los sentidos" y "leer las líneas". En el apartado "Complejizar" me refiero a la indiferenciación, la simultaneidad y la fragmentación como expresiones de una cultura de la facilidad que afecta también a los procesos de lectura y escritura. Complejizar es detenerse, tratar, como lectores, de salirse de la esfera de la información y el consumo. Esa complejidad está muy unida al placer del texto. "Leer con los sentidos" no excluye lo intelectual, sino que trata de potenciarlo. Por eso me refiero a dar sentido al acto de leer a través de los sentidos. Esto incluye desde la materialidad de los soportes de lectura hasta la capacidad del lenguaje para evocar sentidos, incluidos el olfato y el tacto, y hacerlos de alguna forma significativos. Con "leer las líneas", en comparación con leer tras las líneas, aludo a la importancia de la

voz y de dar cuerpo a los textos como formas de comprensión e interpretación. Entiendo aquí interpretar de forma equivalente a cuando decimos que un actor interpreta una texto, es decir opera un texto. De ahí la diferencia entre texto y obra, que me parece didácticamente relevante. Por último, la implicación de la voz y el cuerpo, en cuanto nos comprometen, podrían acercarnos a la dimensión ética de la literatura en la enseñanza. ¿Cómo afectan los nuevos modos de lectura a una relación con la complejidad y el placer de los textos? ¿Cómo se unen sentir y pensar en la enseñanza de la literatura? ¿Cómo intervienen la voz y el cuerpo en la comprensión e interpretación? ¿Cómo puede la enseñanza potenciar los efectos de presencia?

CAPÍTULO 1

Educación y presencia

La exigencia de la educación y la pérdida de mundo · La pérdida de mundo como pérdida de experiencia · Quietud, silencio y Palabra

A partir de una conferencia de Theodor Adorno, planteo la pregunta acerca de la exigencia de la educación. En un trabajo que parte de y se dirige al ámbito educativo –aunque por supuesto no exclusivamente–, era necesario plantear la cuestión en términos amplios, antes de entrar en el tema de la literatura. ¿Qué exige la educación a los que nos dedicamos a ella, más allá de nuestras respectivas materias? Es decir, ¿qué exige la educación *políticamente*? Que la respuesta sea formulada más bien en términos ontológicos, esto es en relación a la necesidad de presencia, no rehúye la cuestión política, ya que se trata, en suma, de la pregunta acerca de cómo es el ser humano y cómo se relaciona con las cosas del mundo y con los otros. La exigencia de la educación nos lleva a darle la vuelta a la pregunta acerca de qué mundo vamos a dejarles a nuestros hijos, para preguntarnos "a qué hijos vamos a dejar el mundo"[9].

Paul Virilio, preocupado por analizar el reverso del progreso tecnológico, apunta a que la pérdida de mundo –a la que me refiero también como pérdida de presencia– no es independiente de la pérdida del cuerpo propio y de los otros. Esto supone la ruptura del aquí

[9] La cuestión la plantea el escritor Jaime Semprun en *El abismo se repuebla* (Logroño: Pepitas de calabaza, 2016), 43.

y ahora como forma de estar en el mundo, en favor de un siempre ahora; el espacio real absorbido por el tiempo real. Cuerpo y espacio, como explica Gumbrecht, son componentes específicos de una "cultura de presencia" que podemos señalar en crisis. Es en este sentido que se expone la necesidad de enfrentar la pérdida de presencia como exigencia actual de la educación. En esta tarea, la recuperación del lenguaje –y de la literatura como caso de lenguaje– es la propuesta principal de esta tesis.

En el aparatado 1.2. trato de analizar la pérdida de mundo como pérdida de experiencia, relacionando las aportaciones a este concepto de Walter Benjamin, Giorgio Agamben y Gumbrecht. La pérdida de experiencia no consiste solamente en la pobreza de narración, de contar y escuchar, sino en la pobreza misma de la vida cotidiana, que sin embargo es ocultada por la proliferación de datos e informaciones. Por ello, estos autores se centran en la tensión entre silencio y palabra, entre experiencia y cultura o entre presencia y significado, la cual, como se intenta mostrar en este trabajo, es fundamental para la enseñanza. Para ilustrar las posibilidades didácticas de estas reflexiones, describo un ejemplo relacionado con la música (la pieza de John Cage 4' 33''), con el que se trata de poner en juego la "complejidad", la "experiencia vivida" y el "estado de distensión". Por otra parte, se señala la desvinculación entre valores y virtudes, con un ejemplo del ámbito educativo que resalta la importancia de experimentar la lectura también como implicación ética, en lugar de la adquisición de valores abstractos. Teniendo en cuenta la exigencia comentada anteriormente, es objetivo de la educación restituir los vínculos entre experiencia y cultura, entre valores y virtudes.

El capítulo termina con una exploración conceptual que es, al mismo tiempo, una breve teoría de aspectos que se consideran importantes para articular una educación de

presencia (que siempre será también, por cierto, de significado). A partir de un poema de T. S. Eliot, se analizan tres conceptos como notas características de presencia: quietud, silencio y Palabra. En el desarrollo del análisis, he encontrado que los tres comparten cierta negatividad. La quietud, porque es el pensamiento del sí y no, por lo que debe fortalecer la negación o cuestionamiento a lo que ya nos viene dado o hemos asimilado sin reflexión; el silencio y la Palabra, porque son un lenguaje negativo, condición de posibilidad de los lenguajes no discursivos que se practican y estudian en la enseñanza de la literatura. Así, se sostiene que la negatividad es el tono propio de la presencia.

1.1. La exigencia de la educación y la pérdida de mundo

Theodor W. Adorno, en "La educación después de Auschwitz", conferencia de 1966, dice que "la exigencia de que Auschwitz no se repita" es la primera en educación[10]. Sin que esa afirmación haya perdido ningún sentido, podemos preguntarnos, teniendo en cuenta los cambios que se han producido en las condiciones objetivas desde los años sesenta, cuál es actualmente la exigencia de la educación y qué nos exige a los implicados en ella. Bien pudiera decirse que la primera exigencia de la educación para, por ejemplo –que es el caso en el que estamos–, los profesores de literatura no es otra que la de su propia materia. La reflexión y el mejoramiento de la enseñanza de nuestro objeto de estudio. Sin embargo, como dice Beuchot[11], "en toda pedagogía se encuentra una idea […] de ser humano" a la que difícilmente podemos renunciar si no queremos hacer de nuestra materia un monólogo sin

[10] Theodor Adorno, *Consignas* (Buenos Aires: Amorrortu, 2003), 80.
[11] Mauricio Beuchot, *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica* (México: Fondo de Cultura Económica, 2016), 98.

sentido o una acumulación de conocimiento separado. Beuchot, desde la perspectiva de la hermenéutica analógica, centra la formación en tres tipos de virtud: la epistémica, la ética y la afectiva. Los tres son aspectos tratados en el presente trabajo, aunque más en discusión con la hermenéutica que bajo su guía. El epistémico, acerca de cómo el significado no es todo lo que hay en un texto literario; el ético, con el que se plantea la pregunta de si hay una ética no como fin de la literatura –en forma de valores universales–, sino inserta en su propia ejecución; y el afectivo, que trata de relacionar la necesidad de sentido con la implicación de los sentidos y los sentimientos (especialmente en el capítulo 4).

Este último aspecto, en particular, no es separable de los otros dos[12]. Los elementos epistemológicos y éticos de la educación requieren asentarse en una dimensión afectiva durante mucho tiempo relegada. El propio Beuchot se refiere a una educación de los sentimientos como "algo que se ha olvidado y que sólo hace muy poco ha comenzado a rescatarse"[13]. Adorno, por otra parte, en el texto referido, habla de combatir la insensibilidad como uno de los fundamentos de la educación. Recordemos al respecto que en el horror de Auschwitz estuvieron implicados "hombres en cierta medida bien educados e inofensivos"[14], cultos en muchos casos, pero insensibles, indiferentes y sin capacidad de identificación ni de reflexión[15].

Es en relación con lo anterior que podemos considerar como exigencia actual de la educación enfrentar la crisis o pérdida de presencia. Gumbrecht habla de "pérdida del

[12] Remito a los argumentos del capítulo 4 acerca de la importancia de la educación de los sentimientos y acerca de "pensar el sentimiento, sentir el pensamiento".
[13] Beuchot, *Hechos e interpretaciones*, 93.
[14] Adorno, *Consignas*, 92.
[15] Cfr. al respecto Hannah Arendt, *Eichmann en Jerusalén*. *Un estudio sobre la banalidad del mal.* Barcelona: Lumen, 2003.

mundo", de la "sensación de que ya no estamos en contacto con las cosas del mundo"[16]. Como veremos en el apartado 1.3., a partir de las consideraciones de Heidegger sobre la técnica, esta especie de huida del mundo es también una huida del pensar, del pensamiento reflexivo. Así, la relación entre materia y pensamiento, uno de los temas principales que articulan este trabajo, la percibimos también por la constatación de la crisis a la que estoy aludiendo. Es debido a este vínculo que la exigencia de la educación es dar una respuesta a la pérdida de mundo.

Esta situación de crisis o pérdida puede detectarse como problemática común en algunas de las teorías actuales del pensamiento filosófico, desde diferentes perspectivas y con diversos temas, como por ejemplo la crítica al solipsismo posmoderno, la vuelta al ser o la ontología, la pregunta por las relaciones entre cuerpo y filosofía o la necesidad de centrarse en los "hechos" en el campo de la hermenéutica. Sin embargo, algunas de las claves más relevantes sobre la cuestión no han venido específicamente del campo de la filosofía, sino del urbanismo, por parte de Paul Virilio[17].

La razón de esto es la importancia del espacio. Virilio habla de tres tipos de cuerpo unidos entre sí: el "territorial", el "social" y el "animal o humano". La relación con el cuerpo es relación con los otros y con el espacio, de forma que "no hay cuerpo propio sin mundo propio, sin situación". El cuerpo, entonces, es "'aquí y ahora', *hic et nunc*, está *in situ*. Ser es

[16] Gumbrecht, *Producción de presencia*, 61. A partir de aquí utilizaré indistintamente los términos "pérdida de presencia" y "pérdida de(l) mundo". La expresión "crisis de presencia" ha sido utilizada por Ilán Semo en su ponencia "La condición electrónica: la crisis de presencia" (conferencia presentada en el "Seminario Institucional Historia del Tiempo Presente", Ciudad de México, 22 de noviembre, 2016), aunque se centra más bien en la primera parte del título, sin desarrollar el tema de la crisis. Por otra parte, la "crisis de presencia" es uno de los puntos fuertes en las teorías de Tiqqun, como se puede ver, por ejemplo, en "Podría surgir una metafísica crítica como de ciencia de los dispositivos…", en *Contribución a la guerra en curso* (Madrid: Errata naturae, 2012).

[17] Sigo aquí *El Cibermundo, la política de lo peor*. *Entrevista con Philippe Petit* (Madrid: Cátedra, 1997), especialmente el capítulo "La pérdida del mundo o cómo reencontrar el cuerpo propio", 41-70.

estar presente aquí y ahora". Sin embargo, denuncia Virilio, ha desaparecido uno de los elementos de la relación: "¡todo es ahora!" El tiempo *real* de las conexiones cibernéticas exige la *desrealización* del espacio. No aquí, sino en todas partes o, más bien, en ningún lugar. Dada esta dependencia entre los tres cuerpos, territorial, social y animal, la "reapropiación del cuerpo […] es un problema […] de relación con el otro, de relación con el mundo. De otro modo, es la locura, es decir, la pérdida del mundo y la pérdida del cuerpo"[18].

En realidad, esta sensación de estar perdiendo contacto con los otros y con las cosas del mundo no es algo nuevo. Ya Hannah Arendt, en su prólogo a *La condición humana*, de 1958, describe la alienación moderna como una "doble huida de la Tierra al universo y del mundo al yo"[19]. Actualmente, sin embargo, el culto al yo ha derivado en un culto a la forma virtual del cuerpo propio, lo cual, además de que "entraña una considerable amenaza de pérdida del otro" –con sus implicaciones políticas–, supone "el ocaso de la presencia física en beneficio de una presencia inmaterial y fantasmagórica"[20].

Significativamente, cuando Virilio es preguntado acerca de cómo afrontar este tipo de situaciones en pos de una "vida digna", responde: "Recuperar la lengua"[21]. Esto quiere decir que algunos usos de la lengua se han *desviado* del diálogo, del habla. Y aquí apunta a la información, a las tecnologías de la información. En ese sentido toma Virilio la frase de

[18] *Ibíd*., 46.
[19] Hannah Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 2009), 34.
[20] Virilio, *El Cibermundo,* 47.
[21] *Ibíd.*, 66.

Esopo "la peor de las cosas es la lengua y la mejor es la lengua"[22]. Recuperar lo mejor de la lengua implica también recuperar la lectura y la escritura y la relación con los otros:

> Cuando se priva uno de la lectura y de la escritura, se priva uno de la palabra y, por tanto, de los demás. La primera manera de amarse es la palabra. Esta necesidad social está amenazada por las tecnologías de la información[23].

Recuperar la lengua es una tarea fundamental de la educación. Ya sea a través de la lectura, de la escritura o, por supuesto, de la oralidad –¡incluso sin excluir por principio las tecnologías de la información!–, la clave es no privarse de la palabra. Si somos capaces de crear *situaciones de lenguaje* en las que el cuerpo no se sustraiga de su aquí y ahora, ni por tanto de los otros, estaremos dando una respuesta a la crisis de presencia. De lo contrario, no sólo la necesidad de palabra estará amenazada, sino también la inteligencia y sensibilidad común. Virilio habla del "hombre-prótesis" y del "inválido equipado"[24], más que como avisos de lo que está por venir, como figuras paradigmáticas de lo que está sucediendo, es decir de la delegación tecnológica de facultades humanas básicas como el movimiento o la memoria. Las situaciones de lenguaje que creemos en el aula han de tender a provocar esa sensación no de estar conectado, sino en contacto, en tiempo real y en "espacio real".

Crear situaciones de este tipo consiste en hacer la experiencia de lo que es el lenguaje. Me refiero al sentido de experiencia que utiliza Gadamer cuando dice que ya "no hacemos la

---

[22] Cfr. *Fábulas de Esopo filósofo moral y de otros famosos autores* (Barcelona: Juan Francisco Piferrer, 1845), 36-39: "En la lengua está casi toda la humana vida. De manera, que no hay cosa más dulce que la lengua, ni de los dioses ha sido dada a los mortales mayor riqueza, que la lengua"; y, sin embargo, "Por la lengua se pierden los hombres: por la lengua llega el hombre a miserable pobreza: por la lengua son destruidas las ciudades, finalmente por la lengua perecen todas las cosas".
[23] Virilio, *El Cibermundo,* 67.
[24] *Ibíd*., pp. 56 y 68.

experiencia de lo que es una cosa. No hay ya nada en ellas que se haya convertido en presencia, que se sustraiga a la sustituibilidad, ningún fragmento de vida"[25]. Esta pérdida de experiencia, que es pérdida de mundo y que se manifiesta en la ruptura del vínculo entre experiencia y cultura, se analiza en el siguiente apartado.

1.2. Pérdida de mundo como pérdida de experiencia

En "Experiencia y pobreza", Walter Benjamin, refiriéndose a la experiencia de la Primera Guerra Mundial, dice: "Lo que diez años después se derramó en la riada de libros que tratan de la guerra era cualquier cosa menos experiencia transmitida como siempre lo fue, de boca en boca"[26]. Las relaciones establecidas por Benjamin entre (pérdida de) experiencia y (pérdida de) narración pueden vincularse con algunas de las ideas centrales que Gumbrecht expone en *Producción de presencia*. Así, podemos entender esa "riada de libros que tratan de la guerra" como un predominio de los efectos de significado como forma de apropiarse del mundo, dentro del paradigma sujeto-objeto. Se trata del historiador que trata de explicar los hechos, de extraer un significado. La experiencia transmitida de boca en boca, en cambio, podemos considerarla como efecto de presencia, y su pérdida como una "pérdida del mundo"[27]. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que esa pérdida no se refiere sólo a una posición epistemológica dominante, sino además a la pobreza misma de las experiencias. En este sentido, también Adorno relacionó guerra, experiencia y narración:

[25] Hans-Georg Gadamer, *Estética y hermenéutica* (Madrid: Tecnos/Alianza, 2011), 92.
[26] Walter Benjamin, "Experiencia y pobreza", en *Obras*, libro II, vol. 1 (Madrid: Abada, 2010), 217.
[27] Gumbrecht, *Producción de presencia*, 61.

> ese ritmo mecánico determina absolutamente el comportamiento humano frente a la guerra, y no sólo en la desproporción entre la fuerza física individual y la energía de los motores, sino también en los más íntimos modos de vivirla. Ya la vez pasada [la Primera Guerra Mundial] la inadecuación del enfrentamiento físico a la guerra técnica había hecho imposible la verdadera experiencia de la guerra. Nadie habrá podido relatar entonces lo que todavía se podía relatar de las batallas del general de artillería Bonaparte[28] (1999: 51-52).

Se da una pérdida del mundo, de relación con las cosas del mundo, determinada en este caso por la técnica. Entonces, si no hay experiencia narrada, ¿es quizá porque no había algo que narrar?

Es evidente, y de ello nos damos cuenta a diario, que en las sociedades contemporáneas no se requiere un acontecimiento como la guerra para constatar la pérdida de experiencia. Podemos preguntarnos si, al igual que cambios técnicos hicieron "imposible la verdadera experiencia de la guerra", determinados aspectos (y cuáles) hacen hoy imposible, o casi, la verdadera experiencia de la vida cotidiana. Ya el mismo Adorno hacía referencia en los sesenta a un "velo tecnológico"[29] que ciertamente ha ido en aumento.

Hay un pasaje de "El narrador" de Benjamin, el apartado VIII, en el que se alude a un "estado de distensión" como un olvido de sí que favorece la escucha y, por tanto, la reproducción de lo escuchado. Reparemos en que la reproducción (el seguir contando), así como la imitación, resultan tipos de apropiación del mundo (en referencia de nuevo a Gumbrecht[30]) más cercanos a una cultura de presencia que a una de significado. Cuando

[28] Theodor Adorno, *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada* (Madrid: Taurus, 1999), 51-52.
[29] Adorno, *Consignas*, 91.
[30] *Producción de presencia*, 94.

Benjamin habla de lo infrecuente de ese estado de distensión, considero que está aludiendo a la dificultad de alcanzar ese estado en una situación de, podríamos decir, comunicación absoluta (ya sea a través de la información o la industria del entretenimiento). De este modo no resulta tan extraña la frase "El aburrimiento es el pájaro de sueño que incuba el huevo de la experiencia"[31]. El estado de distensión será, entonces, equivalente a la desconexión o, de otra forma, equivalente a una concentración corporal (como el tejer o hilar recordados por Benjamin) que posibilite la llegada del acontecimiento. Creo que es en este punto donde más se aproximan el concepto de "experiencia" de Benjamin y el de "experiencia vivida" (Erleben) de Gumbrecht. Es decir, ambos autores están interesados en las cosas del mundo antes de que sean parte de una red de explicaciones o significados. Antes de que sean parte de una cultura.

Uno de los autores que se han preocupado por el fenómeno de pérdida de experiencia es Giorgio Agamben[32]. En su reflexión sobre el tema, desarrolla el concepto de *infancia*, con el que trata de liberar el análisis de la experiencia de cualquier carga subjetiva o psicológica para enfocarse en el lenguaje y las relaciones entre naturaleza y cultura. "Como infancia del hombre, la experiencia es la mera diferencia entre lo humano y lo lingüístico. Que el hombre no sea desde siempre hablante, que haya sido y sea todavía in-fante, eso es la experiencia"[33]. Encuentro cierta afinidad entre el "estado de distensión" de Benjamin, la "redención" de Gumbrecht[34] y el "mysterion" de Agamben[35]. Dentro de sus diversos enfoques, no deja de resonar una tensión entre silencio y palabra, entre forma y sentido que nos puede acercar a

[31] Benjamin, *El narrador*, VIII.
[32] Cfr. Giorgio Agamben, *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2007), 5-92.
[33] *Ibíd*., 70.
[34] Cfr. Gumbrecht, *Producción*, 141-142.
[35] Cfr. Agamben, *Infancia*, 71.

un concepto de experiencia alejado de la categoría contemporánea de "tener experiencias" (de todo tipo y constantemente), categoría que es síntoma precisamente de la pérdida de experiencia como estar-en-el-mundo, de la pérdida de presencia.

A partir de estos conceptos, se abren varias posibilidades para la exigencia educativa de enfrentar la crisis de presencia. Pongo un ejemplo musical. Se trata de la pieza "insonora" de John Cage *4'33''*, compuesta por tres tiempos durante los que el intérprete, o intérpretes, no tocan ningún instrumento. Los sonidos que se puedan producir en esos cuatro minutos y medio vendrán del público o del entorno. No hay, por tanto, sonidos "intencionados" o dirigidos. Presentar en clase esta obra, tan alejada de lo que, en la mayoría de los casos, los alumnos están acostumbrados a escuchar, es una muestra de lo que Gumbrecht llama "puesta en escena de la complejidad"[36], es decir confrontar a los estudiantes con problemas, fenómenos u objetos culturales que no estén determinados por una solución pragmática o una asimilación exclusivamente a través del significado. La pieza de Cage debe presentarse preferiblemente en video (hay una "interpretación" de la BBC Symphony Orchestra) para captar mejor su extrañeza. Hay aquí una posibilidad de "experiencia vivida", en ese momento entre la percepción de la obra y la tendencia a darle un significado. En este segundo paso, una discusión "deíctica"[37] no tendría que alejarse demasiado de la reflexión sobre el silencio como motivo de la pieza, así como acerca del estatuto de la obra de arte que Cage trataba de cuestionar.

Una segunda parte de esta actividad podría ser experimentar el silencio. Se trata de crear una especie de "estado de distensión" que posibilite la escucha de una forma que es

[36] Gumbrecht, *Producción de presencia*, 131.
[37] *Ibíd.*

poco común en la cotidianidad, es decir practicar el "don de la escucha" y "la comunidad de los que tienen el oído atento"[38]. Antes de comunicar lo escuchado y antes incluso de tomar registro de los sonidos, hay una posibilidad de estar en contacto con las cosas: "experimentar las cosas del mundo en su 'cosidad' preconceptual, reactivará un sentido para lo corporal, y para la dimensión espacial de nuestra existencia"[39]. De algún modo, es estar atentos a lo que pasa cuando aparentemente no pasa nada.

Si queremos que nuestros alumnos no salgan enmudecidos de las escuelas, más pobres en "experiencias comunicables", es necesario, en primer lugar, favorecer ese tipo de situaciones en las que hay cierta tensión entre el silencio y la palabra; situaciones que los acerquen a su condición de "in-fantes" en el sentido de Agamben. La mera transmisión de contenidos, el exceso de información y el predominio (o exclusividad) de la interpretación, de las constantes explicaciones, enmudecen al alumno y desactivan las posibilidades de una educación de presencia que debe ser también, por supuesto, una educación presencial.

Otra expresión de la pérdida de presencia, análoga a la ruptura entre experiencia y cultura, es la desvinculación entre valores y virtudes. La desconfianza de Adorno a apelar a los "valores eternos"[40] tiene que ver con dicha separación. Los valores, sin la práctica de las virtudes, en muchos casos no provocan más que indiferencia. En el campo que nos ocupa se trataría, una vez más, de confrontar a los estudiantes con objetos culturales exteriores a su cotidianidad (sin que esto quiera decir que su cotidianidad no debe ser incorporada a las clases).

[38] Benjamin, *Narrador*, VIII.
[39] Gumbrecht, *Produccion de presencia*, 122.
[40] Adorno, *Consignas*, 81.

> Tan pronto como los niños se ocupan en narrar historias, pueden contar historias de otras tierras y de otros pueblos. […] Cuando los estudiantes llegan al colegio o a la universidad, deberían estar bien equipados para enfrentarse a exigentes cursos en áreas de la diversidad humana fuera de las tradiciones occidentales dominantes[41].

Por tanto, más que la práctica habitual del comentario de textos, es entrar en los textos, en su materialidad; narrar, contar historias en compañía casi como una actividad manual: "la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro"[42]. Así, la exposición a historias de otras tierras no sería tanto la adquisición de supuestos valores culturales como la asimilación *virtuosa* de una universalidad local: poner tu voz y tus gestos a las palabras de los otros, más allá de la globalidad virtual que nos envuelve.

Llevar el debate de la pérdida de experiencia al campo educativo permite explorar algunas propuestas para, si es que no restaurar la experiencia, sí al menos hacer sentir su falta. Estar siempre informados, "culturizados" y en un estado de permanente comunicación quizá no sea más que un conocimiento vacío, pues "¿qué valor tiene toda la cultura cuando la experiencia no nos conecta con ella?"[43].

[41] Martha Nussbaum, citada por Oliver Kozlarek (*Modernidad como conciencia del mundo: ideas en torno a una teoría social humanista para la modernidad global*. México: Siglo XXI-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, 2014), 128.
[42] Benjamin, *Narrador*, IX.
[43] Benjamin, *Obras*, 218.

1.3. Quietud, silencio y Palabra

"¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento? / ¿Dónde está el conocimiento que hemos perdido en información?"[44]. En estos versos de Eliot se establece una clara jerarquía entre sabiduría, conocimiento e información. El conocimiento, en segundo lugar, marcaría la diferencia cualitativa entre los otros dos puntos de la escala. Si la sabiduría es el "grado más alto del conocimiento"[45], ¿es la información el grado más bajo? En principio, y considerando estos tres aspectos también en el ámbito educativo, de la sabiduría a la información hay una pérdida fundamental: la de una inteligencia activa. La propia diferencia entre los verbos *saber*, *conocer* e *informar* implica una distinción cada vez mayor entre sujeto y objeto, ya sea éste directo –aquello de lo que se informa– o indirecto –aquél a quien se informa–. En el saber, en cambio, no hay una separación de este tipo, o no tan marcada. La inteligencia activa del saber es un *re-conocimiento,* pues "una cosa es que hayamos oído y leído algo [información], o sea que lo conozcamos, y otra cosa es que reconozcamos lo oído y lo leído, esto es, que lo pensemos"[46].

Pero Eliot, en su poema, va más allá. Menos conocido que los versos citados es el resto del poema, como el siguiente fragmento: "El ciclo interminable de idea y acción, / invención inacabable, experimento sin fin, / trae conocimiento del movimiento, pero no de la quietud; / conocimiento del lenguaje, pero no del silencio; / conocimiento de las palabras, e ignorancia de la Palabra"[47]. La pérdida, para Eliot, no es sólo de una inteligencia activa, como se proponía en el párrafo anterior, sino la pérdida de Dios. No obstante las denotaciones

[44] T. S. Eliot, *Poesías reunidas 1909-1962*, "Coros de 'La piedra'", I (Madrid: Alianza, 1978), 169.
[45] Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española* (Madrid: Espasa, 2014).
[46] Martin Heidegger, "Serenidad", en *Revista colombiana de psicología*, 3 (1994): 26.
[47] Eliot, *Poesías*, 169.

religiosas del poema, quisiera llamar la atención, sin alejarme de su *literalidad*, de tres rasgos que pertenecen o se relacionan con la presencia: quietud, silencio y Palabra.

¿En qué consiste un conocimiento o un saber de la quietud? Gumbrecht, en una reflexión sobre su interés en el concepto de presencia, se refiere a la "noción" de que "incluso en la enseñanza de la literatura y la cultura, debíamos hacer una pausa, a veces, y quedarnos quietos y en silencio"[48]. Esto no implica, por supuesto, "abandonar a profesores y alumnos en una mera actividad de reverencia silenciosa"[49]; el silencio, como veremos, sólo tiene sentido en su relación con el lenguaje. La quietud tiene que ver, más bien, con la concentración en los "objetos de referencia". Pero quizá se entienda mejor esta noción al contraponerla con otras dos: el "pensamiento calculador" y la "movilización general".

La primera noción es utilizada por Heidegger para nombrar un tipo de pensamiento que se diferencia de la "meditación reflexiva". El pensamiento calculador es aquel que "no se detiene nunca, no se para a reflexionar, no es un pensamiento que medite sobre el sentido que impera en todo cuanto existe"[50]. Se trata de un pensamiento finalista. Esta característica se relaciona además con lo efímero del tipo de conocimiento que genera: "hoy día, por la vía más veloz y barata, toma uno conocimiento de todas y cada una de las cosas para olvidarlas en el mismo momento con idéntica rapidez"[51]. Aunque el texto sea de 1955, es una descripción certera de lo que ocurre actualmente. La diferencia es que la velocidad de "acceso" al conocimiento se ha incrementado, así como el volumen de cosas "conocibles" y, por tanto, la rapidez para olvidarlas. El problema en este proceso son la comprensión y el

[48] Gumbrecht, *Producción de presencia*, 138.
[49] *Ibíd*., 134.
[50] Heidegger, "Serenidad", 23.
[51] *Ibíd*.

saber, pues quizá nunca la relación entre ignorancia y acceso al conocimiento ha sido tan estrecha[52].

Esta velocidad de conocimiento y olvido es la que llama Heidegger "fuga del pensar"[53]. Fuga respecto del pensar reflexivo que es también un alejamiento o un abandono físico, espacial, una pérdida de mundo –de "autoctonía"– en el sentido que se explicaba más arriba. Un "desenraizamiento". Por eso Heidegger señala que las personas están más cerca de los "modernos instrumentos de la técnica" que de su "terruño", su lugar de origen, lo cual provoca además un cambio de relación con el mundo, que "se aparece como un objeto sobre el que el pensamiento calculador inicia sus ataques"[54].

En cambio, el pensamiento reflexivo no tiene al mundo como "objeto" sino como "suelo" (Boden). Es un tipo de pensamiento que exige la búsqueda de otras vías, otros ritmos, así como el análisis de la contradicción, "aquello que, a primera vista, no parece concordar en sí mismo"[55]. Más que un pensamiento de sí o no, es un pensamiento de sí y no. Heidegger ilustra esta ambivalencia, que va a ser fundamental para su discurso, con el tema de la técnica: "Podemos dar el *sí* a la ineludible utilización de los objetos técnicos, y podemos a la vez decir *no* en cuanto les prohibimos que exclusivamente nos planteen exigencias, nos deformen, nos

[52] Como ha señalado Günther Anders, "la ignorancia actual se produce mediante la multiplicación de la supuesta materia de conocimiento. Cuanto menos se desea que nos entrometamos en decisiones que realmente nos afectan, más nos 'entrometen' en cosas que no nos afectan en absoluto", *Filosofía de la situación* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2007), 142. También Anselm Jappe ha analizado el asunto y ha señalado que con la "democratización" del conocimiento –en realidad, con la "industria del entretenimiento"– se ha sustituido "una forma de ignorancia por otra", y que "los niños que crecen hoy con Homero, Shakespeare o Rousseau representan una minoría aún más ínfima que en otros tiempos", *Crédito a muerte* (Logroño: Pepitas de calabaza, 2011), 236.
[53] Heidegger, "Serenidad", 23.
[54] *Ibíd*., 24-25.
[55] *Ibíd*., 27.

confundan y por último nos devasten". Es precisamente este sí y no a la técnica lo que Heidegger va a llamar "serenidad ante las cosas"[56] y que aquí podemos llamar "quietud".

Este concepto se opone también al de "movilización general", que Gumbrecht toma de Jean-François Lyotard –*mobilisation générale*– para referirse "a la sensación de tener que seguir los ritmos de esos en general intransitivos –y a menudo vehementes– movimientos"[57]. Son los ritmos, impuestos y autoimpuestos, del afán participativo. El primer aspecto a tener en cuenta en este sentido es que por medio de la participación no necesariamente se sale de la pasividad. Ya Günther Anders señaló en los años ochenta del pasado siglo que la frontera entre pasividad y actividad se había borrado, de modo que ésta es disfraz de aquélla, al menos en lo que él denomina los "sistemas conformistas"[58]. Esta eliminación de la diferencia no resulta en una conciliación de los elementos, pues "la proporción de pasividad (si es que aún puede separarse del conjunto) es incomparablemente mayor que la proporción de espontaneidad o actividad"[59]. Por doquier se encuentra la llamada a la participación, ya sea política, deportiva o cultural, pero son formas participativas que en realidad se dirigen a sostener un estado de pasividad activa. Así, la *quietud* no se opondría en específico ni a la acción ni a la pasividad, sino a la indistinción de ambas que se da en la movilización general.

El tono característico de las llamadas a la participación y la movilización es el de la positividad. En este sentido, el mandato se confunde con el voluntarismo[60]. Además el "exceso de positividad", que para autores como Byung-Chul Han caracteriza la época actual,

[56] *Ibíd*.
[57] Gumbrecht, *Presencia*, 142.
[58] Anders, *Filosofía*, 125-129.
[59] *Ibíd*., 127.
[60] Prueba de esto es la proliferación de lemas y eslóganes relacionados con el "poder" en cuanto facultad de hacer algo, de llevarlo a término. También en educación encontramos esta tendencia en el modelo de saber-poder hacer cosas.

afecta a la atención. A este aspecto me refería anteriormente cuando relacionaba la quietud con la concentración en los objetos de referencia. También en el último capítulo me detengo, respecto a la lectura, en la necesidad de la atención. ¿Por qué ésta es afectada por el exceso de positividad? Porque la positividad "se manifiesta, asimismo, como un exceso de estímulos, informaciones e impulsos"[61]. Lo positivo es el tono propio de lo que Han denomina sociedad del rendimiento. La crítica que hace este filósofo a la actividad reducida a la dimensión del trabajo –la *vita activa* como acción del *animal laborans*– y la consiguiente reivindicación de la *vita contemplativa*, nos permiten relacionarlo con la distinción que hace Heidegger entre pensamiento calculador y pensamiento reflexivo; así como nos permiten, igualmente, vincular el pensamiento no contemplativo y la movilización general como opuestos a la *quietud*.

Por tanto, un conocimiento o saber de la *quietud* ha de incorporar cierta *negatividad* en las formas de pensar y relacionarse con el mundo. Por una parte, como vimos, porque la quietud es la simultaneidad del *sí* y el *no* respecto a la técnica o la tecnología. Sin embargo, simultaneidad no quiere decir equilibrio de fuerzas. Es decir que, mientras el *sí* nos viene dado prácticamente por anticipación, el *no* exige mayor esfuerzo, en cuanto que aquello aceptable en la técnica viene determinado por aquello que no es admisible, sobre lo cual hay que reflexionar y decidir[62]. Pero el *no* también exige mayor esfuerzo porque no se trata de pura negación, ya que se acompaña de un gesto afirmativo. Es así que la negación no pertenece al ámbito de la pasividad, sino de la quietud. Por otra parte, se trata de una

[61] Cfr. *La sociedad del cansancio* (Barcelona: Herder, 2012), 21 y ss.
[62] Reflexión y decisión que han de considerar, más allá del relativismo del uso, que "En todas partes estamos encadenados a la técnica sin que nos podamos librar de ella, tanto si la afirmamos como si la negamos. Sin embargo, cuando del peor modo estamos abandonados a la esencia de la técnica es cuando la consideramos neutral, representación a la que hoy se rinde pleitesía de especial manera" (Heidegger, *La pregunta por la técnica*. Barcelona: Folios, 2007, 6).

negatividad, como señala Han, "de lo distinto"[63]. Lo distinto es precisamente lo que exige el tipo de pensar al que Heidegger se refiere como meditación reflexiva. Es significativo que esta negatividad se neutralice en el "mundo digitalizado", el cual

> es un mundo que los hombres […] han sobrehilado con su propia retina. Este mundo humanamente *interconectado* conduce a estar de manera continua mirándose a sí mismo. Cuanto más densa se teje la red, tanto más radicalmente se escuda el mundo frente a lo otro y lo de fuera. […] En este espacio autoerótico de visión, en esta interioridad digital, no es posible ningún *asombro*. Los hombres ya sólo encuentran agrado en sí mismos[64].

Si anteriormente me refería al tono positivo como característico de la sociedad del rendimiento –y con ella del pensamiento calculador–, me refiero aquí al tono *negativo* como propio de una –posible– educación de presencia –y con ella de un pensamiento reflexivo–. Las implicaciones de la *quietud* en la educación tienen que ver con la *negatividad* en el sentido expuesto.

Esté nuestro ámbito educativo más o menos presionado por la instrumentalización de la técnica, "en todas partes estamos encadenados a ella"[65], por lo que de alguna forma debemos articular *también* el *no*, por ejemplo con preguntas. La articulación del *no*, insisto, no supone un rechazo frontal –como lamentablemente se entiende muchas veces–, sino una expresión de dudas y de límites sin los cuales la enseñanza perdería toda autonomía y capacidad de reflexión. Una de las cuestiones fundamentales que plantea el uso de la

[63] Han, *La salvación de lo bello*, 41.
[64] *Ibíd*., p. 43.
[65] Ver nota 35.

tecnología en las escuelas es la de la utilidad. Podríamos preguntarnos, con un poco de ingenuidad intencionada, lo que pocas veces se pregunta: ¿para qué sirven los aparatos o medios tecnológicos? Quizá este tema de lo útil debiera plantearse, como se hace comúnmente, junto a la cuestión de lo "bueno". Pero hay una respuesta más inmediata y evidente: los medios "sirven para hacer más deprisa muchas más cosas, para hacer más y más cosas a la vez, aumentando el número de las producciones y de la variedad de productos"[66]. Entonces, ¿la utilidad de los medios es básicamente cuantitativa? Si es así, cabe preguntarse en qué medida las cosas que hacemos, en mayor cantidad y a más velocidad, son también *mejores*[67]. ¿Qué necesidades concretas sentidas desde la enseñanza *antes* de la existencia de los aparatos tecnológicos han sido cubiertas por éstos? Probablemente las hay –y habría que tratar de responder desde las escuelas–, pero también es cierto que en muchas ocasiones las necesidades de la tecnología forman parte de factores económicos.

Gumbrecht utiliza la metáfora de la torre de marfil como autorreferencia del ámbito académico, esto es, la distancia, podríamos decir, respecto a la movilización general, en la que entra la economía. Esta distancia "abre posibilidades al pensamiento de riesgo […] a la posibilidad de pensar lo que no puede ser pensado en nuestros mundos cotidianos"[68]. El pensamiento de riesgo implicaría dos clases de problemas, aquellos "cuya apariencia" podría provocar "consecuencias indeseables" fuera del mundo académico y aquellos "cuya discusión no promete ni soluciones, ni tampoco dar lugar a ningún resultado práctico". Es

[66] Agustín García Calvo, "Para desconfiar de la aplicación de los medios tecnológicos en educación", en Antonio Bautista García-Vera (coord.), *Las nuevas tecnologías en la enseñanza: temas para el usuario* (Madrid: Akal, 2004), 274.
[67] Podemos preguntar, por ejemplo, a profesores de larga experiencia, o consultar estudios al respecto, sobre la *mejora* de la lectura en sus estudiantes durante los últimos años, en cuanto a comprensión y sensibilidad –incluyendo también aquí la lectura en voz alta.
[68] Cfr. Gumbrecht, 2005, 130 y ss.

clara aquí la relación con el pensamiento no calculador o no socialmente productivo. Se trata de la "confrontación con la complejidad", es decir "–en lugar de atribuir significado obsesivamente, y ofrecer de ese modo soluciones– debemos tratar de practicar nuestra enseñanza […] en la modalidad de experiencia vivida (*Erleben*)"[69]. Sin embargo, la distancia respecto a la sociedad no descarta una "posible retroalimentación", pues "gracias a la complejidad generada por la combinación de investigación y enseñanza académica, las sociedades disponen de alternativas"[70].

La enseñanza –especial pero no exclusivamente– de las humanidades, para mantener su especificidad, debe mantener la distancia, como sugiere la metáfora de la torre de marfil. Así, esta autonomía es también "autoctonía": mantener la distancia es mantenerse en su lugar, desde el que son posibles la *quietud* y la negación.

Gumbrecht se refiere con experiencia vivida (*Erleben*) al "intervalo entre la percepción física de un objeto y la (definitiva) atribución de significado a la misma"[71]. En ese intervalo se da el encuentro entre lenguaje y silencio, donde el lenguaje se acerca más al silencio y donde éste se hace *significativo*[72]. Un saber del silencio es tratar de explorar ese intervalo entre hechos e interpretaciones. La pregunta por la significación del silencio planteada por Luis Villoro implica también una reflexión sobre la *presencia*, puesto que el silencio significativo "indica la pura presencia ahí, inexplicable, de las cosas"[73]. Al indicar la presencia, señala también los límites del lenguaje. Y esos límites lo que hacen es darle

[69] *Ibíd*., 131. "Una buena enseñanza académica […] es llevar la atención de nuestros alumnos hacia problemas y fenómenos complejos, más que prescribir cómo deben entender tales problemas y cómo, en último término, deben manejarse con ellos".
[70] *Ibíd*., 132.
[71] *Ibíd*., 131, n.
[72] Sigo en estas líneas el texto de Luis Villoro *La significación del silencio* (México: Verdehalago, 1996).
[73] *Ibíd*., p. 75.

espacio al asombro: "El silencio nos ha abierto de nuevo al asombro ante el mundo"[74]. El lenguaje tiene límites porque es desbordado por las cosas y los fenómenos; ante ellos, el lenguaje se quiebra y el hablante se sumerge en una experiencia vivida.

Villoro distingue entre "mundo vivido" y "mundo representado"[75]. El primero alude a la experiencia inmediata de las cosas, anterior a la representación –y el lenguaje es una forma de representación. Por ello, el mundo vivido es el mundo de la singularidad y de *lo distinto*, donde no se sabe lo que es ni lo que puede pasar. En cambio, el mundo representado, cuyo lenguaje propio es el discursivo, hace "abstracción de la presencia de las cosas con todas sus notas vividas"[76]. Para ilustrar la diferencia, Villoro pone el ejemplo del sol:

> Por él [el lenguaje discursivo] sé que el sol que cada día se levanta es el mismo e irradia en toda hora una luz semejante. Pero en mi mundo vivido, anterior al discurso, ese disco luminoso es nuevo cada día y cobra en momentos fulgores de esplendor inesperado[77].

[74] *Ibíd*., p. 69.
[75] *Ibíd*., p. 29. Encuentro esta distinción equivalente a la que establece García Calvo entre "mundo en que se habla" y "mundo del que se habla". Para explicarlo, recurre a "esos dos implementos que todas las lenguas usan con variantes: uno el de 'hay' y otro el de la cópula 'es', de manera que se contrapongan netamente frases como 'hay rosas' o 'hay rosas en el jardín' o 'hay ahora rosas', y una frase como 'son rosas' o 'eso son rosas' o 'lo que es eso es rosas'. El implemento 'hay' gracias al índice mostrativo que lleva incorporado nos remite al mundo en que la cosa está diciéndose, en tanto que la cópula 'es' no remite a tal mundo en donde se habla sino que establece relación entre partes o elementos del mundo de que se habla. Ahora bien, el mundo en que se habla, adonde apuntan índices como 'ahí', 'yo', 'tú', 'allá', 'aquello', 'esto', es un mundo que carece de cosas nombradas, de significados: es un mundo cuya fuerza consiste simplemente en estar ahí y que tiene que pagar el precio de no ser nada semánticamente definido sino solamente apuntado en el acto de hablar en él. Por el contrario, lo que la cópula introduce es una definición semántica del ser. Se puede decir que entre el haber rosas y el hecho de que sean rosas hay una pugna o contradicción incurable: si son rosas habrán de serlo en sí, eternamente, independientemente del momento en que ello se esté diciendo; en cambio si algo está ahí, se hace sentir por su olor, por sus colores o como quiera decirse, eso de estar ahí parece que excluye que se le pueda aplicar un término semántico como 'rosa' o ningún otro: lo más habría derecho a decir que hay algo, que pasa algo, aquí o allí o donde sea." (Agustín García Calvo, "Esa falsificación a la que llamamos realidad: conversación con Agustín García Calvo", en *Archipiélago, Cuadernos de crítica de la cultura*, 1 (1989), 15-22).
[76] Villoro, *La significación del silencio*, 69.
[77] *Ibíd*., 30.

Como una glosa del fragmento de Heráclito "El sol es nuevo cada día" (cuya continuación lógica sería "y siempre el mismo"), estas líneas de Villoro reflejan la contradicción entre ser y no ser, lo mismo y lo otro, lo representado y lo vivido; y, finalmente, entre lenguaje discursivo y otro tipo de lenguaje del cual forma parte el silencio. Este lenguaje es también el de la poesía, en cuanto se adentra en ese intervalo anterior a la "atribución de significado". La poesía, como se expone en otros términos en el siguiente capítulo, no es un lenguaje propiamente semántico, ya que se trata de un "lenguaje paradójico basado en la ruptura, en la destrucción de los significados habituales del discurso"[78]. Esto acerca la poesía al silencio, pero un silencio que *significa*.

Por estas razones Villoro habla del "lenguaje negativo. De él depende, en último término, la posibilidad de todos los lenguajes no discursivos"[79]. Con esto Villoro plantea un nuevo problema, que es el de las relaciones entre negación y significación, a las que se dedican los siguientes párrafos. De momento recordemos que, por lo dicho hasta aquí, el silencio significativo es una afirmación de lo distinto y del asombro. Si tenemos presente de nuevo la cita anterior de Han acerca del mundo digitalizado, en la que dice que "en esta *interioridad digital*, no es posible ningún *asombro*. Los hombres ya sólo encuentran agrado *en sí mismos*"[80], podemos concluir la relevancia del *silencio* en la enseñanza y cómo su pérdida es una pérdida de *presencia*.

El tema de las relaciones entre negación y significación es un tema de lenguaje. Por tanto se puede plantear en términos de *lenguaje negativo*. ¿En qué consiste la negación del lenguaje y qué importancia tiene en la enseñanza? Si Villoro se pregunta cómo es posible

[78] *Ibíd*., 35.
[79] *Ibíd*., 77.
[80] Han, *La salvación de lo bello*, 43. La última cursiva es mía.

que la negación signifique[81], es porque ésta recae precisamente sobre los significados, al menos los significados habituales de lo que él llama lenguaje discursivo. En primer lugar, puesto que "la posibilidad de todos los lenguajes no discursivos" está subordinada al lenguaje negativo, hay que señalar cuáles son esos lenguajes. La poesía, de la que ya se ha hablado, nos da la pista para señalar, en general, como lenguajes no discursivos aquellos que pueden ser considerados arte –sin excluir, de momento, otros casos, por ejemplo del habla cotidiana. Las artes del lenguaje consisten en una negación, la cual se produce por varios medios y se dirige al automatismo; la función de las artes del lenguaje, por tanto,

> consiste en violentar y cuestionar el lenguaje trivial y fosilizado violentando y cuestionando, al mismo tiempo, las convenciones que nos dan el mundo como algo ya pensado y ya dicho, como algo evidente, como algo que se nos impone sin reflexión[82].

Así, el lenguaje "trivial y fosilizado" convierte el mundo vivido en mundo representado, es decir "ya pensado y ya dicho". Decir lo que no está dicho, pensar lo que no está pensado y, por tanto, hacer lo que no está hecho, es el intento de las artes del lenguaje y su enseñanza. Este intento, que viene de una negación –la cual, no olvidemos, forma parte del aparato de la lengua–, es el vínculo fundamental del lenguaje con la *presencia*. Pero éste, al mismo tiempo, está siempre en tensión con el significado. Es por eso que las artes del lenguaje, como la poesía, tensan al máximo estos elementos, y mediante el juego con las palabras y la sintaxis, con el ritmo y la prosodia, niegan el orden semántico del mundo representado.

---

[81] Villoro, *Significación*, 78.
[82] Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (México: Fondo de Cultura Económica, 2011), 393.

Al hablar del lenguaje poético, Villoro explica que, si tratamos de traducirlo a lenguaje discursivo, "nos percatamos de que la traducción discursiva no sólo altera la forma verbal del poema, sino también su significado"[83], con lo que remarca la esencial conjunción de ambos componentes. Un índice con el que, en principio, podemos caracterizar los lenguajes no discursivos es el de la *intraducibilidad* (a lenguaje discursivo), pues aquello que la obra comunica es "su propio lenguaje"[84].

Retomando el verso de Eliot "conocimiento de las palabras e ignorancia de la Palabra", podemos entender ahora la Palabra como lo *intraducible* del lenguaje. Conocemos, traducimos las palabras *comunicables* de un idioma a otro o dentro de un mismo idioma, pero ignoramos los elementos que hacen del lenguaje algo distinto a la comunicación. El reconocimiento de esta ignorancia es también el reconocimiento de lo que el lenguaje tiene de no dominable: "El hombre mismo es un ser del lenguaje y, por tanto, no puede establecer relaciones de dominio sobre aquello que lo constituye"[85].

La negación *significa* porque es parte del lenguaje. La negación que llevan consigo las artes del lenguaje, así como el silencio, *significa* el mundo vivido, es una afirmación del mundo vivido. Es, por ello, lo que se nos escapa, lo que no podemos dominar con nombres, pero sí tratar de darle forma poniendo en juego las palabras, con rigor y exactitud –como, por ejemplo, cuando contamos las sílabas o probamos las posibilidades combinatorias de un verso–, es decir con *razón*, frente a la arbitrariedad de "los conceptos que nos dan las cosas ya pensadas"[86] y sentidas.

---

[83] Villoro, *Significación*, 39. Ver también lo que se dice al respecto de la traducción en el capítulo 2.
[84] Cfr. Larrosa, *Experiencia*, 354: "Si la obra comunica algo, ese algo es solamente su propio lenguaje"; y, en general, su lectura de "La tarea del traductor" de Walter Benjamin, *ibíd*., 351-361.
[85] *Ibíd*., 355.
[86] *Ibíd*., 394.

Hasta aquí, antes de centrarme en la enseñanza de la literatura, he situado el tema en el marco general de la educación, para señalar que un requerimiento fundamental de ésta es hacer frente a la pérdida de presencia, en cuanto esta pérdida afecta al pensamiento reflexivo y a nuestra forma de estar en el mundo, es decir a la relación con los otros y con el espacio. En esta difícil tarea educativa, es clave la creación de situaciones que permitan experimentar el lenguaje más allá de sus formas "discursivas".

Es en este sentido que he señalado la pérdida de mundo como pérdida de experiencia, es decir la desvinculación entre experiencia y cultura, así como entre valores y virtudes. Experimentar el lenguaje, al implicar un interés por sus manifestaciones antes de que sean parte de una estructura explicativa, supone una buena relación con la escucha y con el silencio significativo. La tensión entre silencio y palabra es uno de los rasgos que definen la preocupación por el lenguaje desde una perspectiva de presencia.

Junto al silencio y la palabra, he analizado la quietud como opuesta al "pensamiento calculador" y la "movilización general". La quietud, como pensamiento de sí y no, es la articulación necesaria de los límites de la tecnología y otros imperativos que no surgen directamente de las exigencias educativas. De ahí el carácter esencialmente *negativo* de este concepto. También silencio y palabra conllevan cierta negatividad, ya que en su acercamiento ponen en cuestión, mediante por ejemplo las artes de lenguaje, los automatismos del llamado lenguaje discursivo.

CAPÍTULO 2

Presencia y literatura

La cuestión del lenguaje · Epifanía, presentificación, deixis · Presencia de la literatura

En este capítulo se establecen las relaciones entre presencia, lenguaje y literatura en el marco de la enseñanza. Como se da a entender ya en el apartado 1.3., el lenguaje no está excluido de los efectos de presencia. De hecho, uno de los objetivos de este capítulo es analizar cómo la dimensión de significado no siempre es dominante –o no debería serlo– en los textos literarios, que no están hechos sino de lenguaje. Es por esto que se analizan especialmente los casos de la poesía y de la narración oral. Respecto a la primera, se explica el ejemplo de la traducción para argumentar que no se trata, en ningún caso, de eliminar el sentido, sino de resguardar su forma, su singularidad, como parte de la tensión presencia-significado. Respecto al segundo género, se retoma el texto de Benjamin "El narrador" para indicar la materialidad de las manifestaciones orales. En ambos casos, se trata de exponer que las artes del lenguaje no son reducibles al mensaje, como en la operación que se desarrolla desde lo que Gumbrecht llama "las dominaciones institucionales de la dimensión hermenéutica".

En el siguiente apartado del capítulo, me detengo en las implicaciones educativas de tres conceptos que tratan de ir más allá de dicha dimensión: *epifanía, presentificación* y *deixis,* tomados de Gumbrecht. Este análisis es también una argumentación sobre la necesidad de una enseñanza presencial. Además de las características del término que ofrece

Gumbrecht, opongo la epifanía a "lo ya sentido" como lo entiende Mario Perniola, de modo que identifico aspectos como la atención y la concentración como rasgos propios del sentir. La relación entre la epifanía y el concepto de "duende" me da pie para señalar la necesidad que tienen algunas artes de tomar cuerpo, con lo que entro en la dimensión espacial de la epifanía, que va unida a la temporal en lo que tiene de "evento" irrepetible. Esta simultaneidad del aquí y ahora es fundamental para la reflexión sobre la presencia –y su pérdida–, como se expone en el primer capítulo. La presentificación y su equivalente para la literatura, "concretud", consisten en no dejar atrás el pasado, en hacerlo presente, a través de recursos, como el ritmo o la provocación sensorial, que despierten el sentimiento de estar inmersos en un mundo material. Se intenta mantener así una relación de presencia con el pasado. Por último, la deixis es el concepto que más reclama la necesidad de co-presencia en la enseñanza. A través de las llamadas "estrategias deícticas", se trata de prestar una atención especial a lo que sucede en el espacio compartido del aula. Es la exigencia presencial de la deixis la que me sugiere la dimensión ética de la presencia, aparentemente rechazada por Gumbrecht. Esta dimensión ética es a la que me refiero también con el vínculo entre valores y virtudes que indico en el capítulo 1.

El apartado 2.3. plantea de inicio la siguiente pregunta: ¿qué presencia tiene la literatura en la sociedad? Lo que se dice en este capítulo respecto a la literatura puede relacionarse con lo que se dice, más en general, en el capítulo 1. Foucault señala que la literatura como tal (la "institución" que surge entre los siglos XVIII y XIX) no está vinculada con una estructura de signos más amplia como lo estaban las obras de lenguaje del pasado, cuando el libro era una "ocasión material" del tránsito del lenguaje. El libro –o cualquier otro soporte de lectura– pasa de ser tránsito del lenguaje a lugar de la literatura. La distinción

entre obras de lenguaje y literatura nos lleva a distinguir –y también a tratar de ver las relaciones– entre la letra y la voz. Esta diferencia es la que marca el uso de los términos "lectura auténtica" y "lettura mancata" por parte de Rosalba Galvagno. Así, la lectura *mancata* implica una falta de voz que es también una falta de mundo. Sin embargo, la separación entre la letra y la voz no es definitiva, como se expone en este capítulo y en el cuarto. La articulación de ambos componentes en la enseñanza de la literatura es una de las propuestas de este trabajo.

2.1. La cuestión del lenguaje

Tres de los conceptos que se proponen en *Producción de presencia*[87], a cuya explicación se dedica todo un capítulo, son los de *epifanía*, *presentificación* y *deixis*, referidos respectivamente al arte, la historia y la enseñanza. Con *epifanía* se entiende el carácter efímero de la tensión entre efectos de presencia y de significado, tensión que se presenta caracterizada por tres rasgos: "la impresión de que la tensión entre presencia y significado, cuando ocurre, viene de la nada", "la emergencia de esta tensión como teniendo una articulación espacial" y "la posibilidad de describir su temporalidad como un evento"[88]. *Presentificación* alude a un modo de "conjurar el pasado"[89]:

> El objeto de este deseo [el de "cruzar la frontera de nuestro nacimiento, yendo hacia el pasado"] que descansa debajo de todas las culturas históricamente específicas, sería la

[87] Cfr. Gumbrecht, *Producción*, 99-135.
[88] *Ibíd*., 116.
[89] *Ibíd*., 128.

presentificación del pasado, es decir, la posibilidad de 'hablar' a los muertos, o 'tocar' los objetos de sus mundos[90].

Por último, *deixis*, como en su significado lingüístico, implica un señalamiento, en este caso hacia la complejidad[91]. Una enseñanza *deíctica*, antes que preocupada por la interpretación o la solución de problemas, habrá de detenerse (sin demasiadas presiones temporales) en el problema mismo, lo cual no implica necesariamente ensimismamiento o pasividad. Como señala Ramírez, "se trata más bien de hacer jugar una actividad menos contundente […], de encontrar una esfera donde podamos superar la tradicional dicotomía entre la pasividad y la actividad"[92]. Por otra parte, la deixis, la presentificación y la epifanía conllevan también la apuesta por una enseñanza presencial. Más abajo me ocupo específicamente de la implicación de estos conceptos en la enseñanza de la literatura, así como de las posibilidades de *producir presencia* en ese ámbito.

Surge, en primer lugar, la cuestión del lenguaje, pues es el componente básico de la literatura. Si la presencia se refiere al "impacto de los objetos sobre los cuerpos", ¿cómo incluiremos el lenguaje entre los objetos "presentes" y cómo puede provocar ese impacto? Para responder es necesario recurrir a una perspectiva del signo diferente a la oposición significante (material o superficial) / significado (inmaterial o profundo). Gumbrecht retoma de Aristóteles los términos *sustancia,* "lo que está presente porque demanda espacio", y *forma*, "aquello a través de lo cual una sustancia se vuelve perceptible"[93]. Más allá de

[90] *Ibíd*., 126.
[91] Por cierto que "enseñar" viene del latín vulgar *insignāre* ´señalar', coincidencia que pudiera reforzar el argumento de una enseñanza deíctica como la que se propone en el apartado "Complejizar", del capítulo 4.
[92] Ramírez, *Humanismo*, 62. El concepto de *quietud*, analizado en el capítulo anterior, puede ser una respuesta a esta dicotomía.
[93] *Producción*, 42.

discusiones lingüísticas sobre el signo, considero que hay aquí una reivindicación de "la forma como significado" en el arte[94], frente a la separación o asimilación de una por el otro. Pero entonces ¿cuál es la relación entre presencia y lenguaje? Según Ankersmit[95],

> hay que realizar un esfuerzo extra para lograr que el mundo de las cosas invada el lenguaje. El lenguaje puede, en distintas circunstancias, asumir el estatuto ontológico de las cosas, y por eso el mundo de éstas se ha movido desde su dominio propio –el de las cosas– hacia el mundo del lenguaje. En consecuencia, en ciertas circunstancias el lenguaje puede ser objeto de experiencia de la misma manera que las cosas, y la implicación es que la "presencia" no necesita asociarse exclusivamente con las cosas, según como Gumbrecht lo propone.

No es nada claro, sin embargo, que Gumbrecht excluya el lenguaje como objeto de experiencia, y mucho menos que le niegue un estatuto ontológico[96]. Que los efectos de significado estén mediados por el lenguaje (al menos por su nivel semántico) y los efectos de presencia excluyan tal mediación, no quiere decir que ciertos hechos o formas de lenguaje no puedan asociarse con la presencia; antes al contrario. Es el caso de la obra de arte literaria y, especialmente, de la poesía[97]. Aunque los componentes de presencia y significado no se distribuyan por igual en sus apariciones, lo cual depende del objeto en cuestión, la oscilación se da en toda experiencia estética, como vimos en el concepto de *epifanía*. Señala Gumbrecht que "la dimensión de significado siempre será dominante cuando leemos un texto. No

[94] Cfr. George Steiner, *Presencias reales* (Barcelona: Destino, 1998), 212: "Hay innumerables textos, pinturas y estatuas […] cuya fuerza, cuyas enunciaciones de sentido organizado se encuentran 'en la superficie'".
[95] Frank Ankersmit, "Representación, presencia y experiencia sublime", en *Historia y Grafía*, 27 (2006), 171. Debo al doctor Bernardo Pérez el señalamiento de las afinidades entre Gumbrecht y Ankersmit, particularmente entre *Producción de presencia* y *La experiencia histórica sublime*.
[96] La exclusión que sí encuentro en Gumbrecht es entre presencia y mente o intelecto, exclusión que trato de cuestionar en el capítulo 4, en el apartado "Leer con los sentidos".
[97] Cfr. el apartado 1.3. "Quietud, silencio y Palabra".

obstante, los textos literarios tienen modos de traer la dimensión de presencia de la tipografía, del ritmo del lenguaje, e incluso del olor del papel"[98]. La diferencia entre "textos literarios" y "texto" en general nos da pie para preguntarnos *si realmente la dimensión de significado es dominante en los primeros*.

En la cita anterior, parece que Gumbrecht se refiere solo a los textos escritos, tanto por el uso del verbo *leer* (que sin embargo puede ser también en voz alta) como por las alusiones a la letra y el papel, pero la mención del ritmo introduce la dimensión oral y auditiva, ya que a ella pertenece en rigor la percepción del ritmo, por mucho que podamos también sentirlo en una lectura silenciosa (como podemos sentirlo en los pasos silenciosos de una danza). Tenemos entonces, por una parte, que los textos literarios se diferencian de otros tipos de textos y que esta distinción va a ser esencial para la presencia; por otra parte, que en los textos "literarios" hay una dimensión escrita (específicamente *literaria*) y otra oral, y que a una y otra corresponden diferentes tipos de materialidades, como es claro que la tipografía y el ritmo son *materias* diferentes[99].

¿En qué sentido podríamos decir, entonces, que la dimensión de significado no es dominante (o no debería serlo) en los textos "literarios"? Voy a considerar aquí el caso de la poesía y el caso de la narración oral, por ser dos manifestaciones pre-literarias, es decir anteriores al dominio de la escritura y por tanto del campo hermenéutico (aunque no se trate de una distinción meramente histórica). Interesan también por ser casos paradigmáticos de la tensión presencia-significado, sin reducción de ninguno de los componentes, y por poner en juego una relación con los "textos" que la interpretación *no puede transmitir*. Además, y por

[98] Gumbrecht, *Producción*, 115. Trato aspectos como la tipografía y el olor del papel en el apartado, también del capítulo 4, "Leer las líneas: de la letra a la voz".
[99] Utilizo "materialidades" en el sentido de lo "no-hermenéutico" (cfr. Gumbrecht, *Producción*, 17-34).

estos motivos, la poesía y la narración oral (al igual que puede serlo el teatro) son géneros que permiten de forma especial un uso didáctico capaz de hacer sentir los componentes de presencia.

> La poesía es acaso el ejemplo más poderoso de simultaneidad de efectos de presencia y efectos de sentido, pues incluso la más potente de las dominaciones institucionales de la dimensión hermenéutica no podrá nunca reprimir completamente los efectos de presencia propios de la rima y la aliteración, del verso y la estrofa. Se dice, sin embargo, que la crítica literaria nunca ha sido capaz de reaccionar al énfasis que la poesía da a tales aspectos formales […] La intuición, en contraste, de que en lugar de estar subordinadas al sentido, las formas poéticas pueden encontrarse en una situación de tensión […] resultó ser otro punto de arranque promisorio hacia una reconceptualización general de la relación entre efectos de sentido y efectos de presencia[100].

Los efectos de presencia de las técnicas de versificación muestran la poesía como un caso de lenguaje, en el que el vocabulario semántico no es el elemento dominante, por estar sujeto justamente al significado, a *lo que dice*. Con razón se refiere Gumbrecht a la rima, la aliteración, el verso y la estrofa, que no son recursos semánticos, sino fónicos, sintácticos y rítmicos, que más que al *qué* decir atienden al *cómo*, a la profundidad gramatical y extralingüística. De forma significativa, no se alude a figuras como la metonimia o la metáfora, consideradas a veces como los recursos poéticos por excelencia y que son tropos de sentido. La simultaneidad e inseparabilidad del *qué* y el *cómo* en poesía (salvo en casos en los que se prescinda por completo de las palabras con significado, como por ejemplo en

[100] Gumbrecht, *Producción*, 32.

algunas composiciones vanguardistas[101]) las podemos comprobar en el caso de la traducción y las auténticas dificultades que crea pasar un poema a otra lengua, con las correspondientes dudas entre mantener la literalidad del sentido (con lo cual se abandona y se traiciona su sonido) y tratar de reproducir lo que *hace* el lenguaje (aunque las palabras no sean las mismas). Esta segunda opción es la que eligen, por ejemplo, Oliverio Girondo y Enrique Molina en su versión de *Una temporada en el infierno*, de Rimbaud:

> Tras el empeño de que ella [la escritura de Rimbaud] no pierda, por lo menos, todo su fulgor, y sin dejar de ceñirnos al texto lo más escrupulosamente posible, no hemos titubeado en emplear vocablos y expresiones que, sin ser estrictamente textuales, son equivalentes, cada vez que lo ha requerido *la expresividad y la cadencia de la frase* o el genio de nuestro idioma; pues entendemos que *es mucho más importante traducir las íntimas resonancias del estilo de Rimbaud, que la aparente exactitud de su contenido*[102].

El "fulgor", la "expresividad", la "cadencia", las "íntimas resonancias" son aquí componentes de presencia, irreductibles al contenido. En el tipo de traducción por el que optan en este caso los poetas traductores de Rimbaud, se da una asimilación del significado por los efectos de presencia ("sin dejar de ceñirnos al texto lo más escrupulosamente posible").

Otro ejemplo de la "intraducibilidad" de la poesía lo encontramos en la explicación, que podemos considerar como un tipo de traducción dentro de la misma lengua. Si, separando

[101] Se puede recordar, por ejemplo, el canto VII de *Altazor*, de Vicente Huidobro, que comienza así: "Ai aia ais / Ia ia ia aia ui / Tralalí / Lali lalá / Aruaru / urularío / Lalilá / Rimbibolam lam lam / Uiaya zollonario / lalilá / Monlutrella monluztrella / lalolú".

[102] Oliverio Girondo y Enrique Molina, "Nota de los traductores", en Arthur Rimbaud, *Una temporada en el infierno* (Buenos Aires: Edicom, 1970), 13. El destacado es mío.

el *qué dice* del *cómo lo dice*, tratamos de explicar, por ejemplo, los siguientes versos del poema "Un loco", de Antonio Machado[103],

> Huye de la ciudad. ¡El tedio urbano!
>
> –¡carne triste y espíritu villano!–.
>
> No fue por una trágica amargura
>
> esta alma errante desgajada y rota;
>
> purga un pecado ajeno: la cordura,
>
> la terrible cordura del idiota,

sería muy difícil mantener la exactitud del poema en cuanto a su comprensión de la locura, la alienación y degradación de la ciudad moderna, la responsabilidad de los "cuerdos" en la enajenación de los "locos"; de modo que lo que es claro y fluido en verso podría hacerse farragoso o ideológico en prosa. No se trata, por tanto, de eliminar el sentido, sino más bien de "salvarlo", de resguardar su *forma*[104].

Sin embargo, esta no es la tarea de las "dominaciones institucionales de la dimensión hermenéutica", que en el caso de la enseñanza sustituyen la lectura por historia de la literatura (con las respectivas explicaciones socio-históricas o biográficas) y sustituyen incluso el contenido por una clasificación temática. Muy poco, pues, casi nada, del arte de versificar.

[103] Antonio Machado, *Poesía* (Barcelona: Bruguera, 1981), 43-44.
[104] Quizá es este el motivo, aunque contradictorio, de que algunos poetas hagan anotaciones a sus propios poemas, como es el caso de San Juan de la Cruz en el *Cántico espiritual*.

Una sustitución semejante, del arte por la expresión o el mensaje, se da también en la narración. Walter Benjamin, en "El narrador", texto de 1935, vincula la extinción del arte de narrar con "fuerzas productivas históricas" que "desplazaron a la narración del ámbito del habla"[105]. Entiendo aquí este ámbito como parte de los efectos de presencia, pues el "ámbito del habla" implica los gestos, el cuerpo, los otros y, por tanto, especialmente la dimensión espacial. Sin entrar ahora en el análisis de las "fuerzas productivas históricas" (del capitalismo), sí importa señalar hacia qué ámbitos se dio ese desplazamiento de la narración. Se trata, siguiendo a Benjamin, de formas como la novela, pero sobre todo de la información[106]. Hay un pasaje clave de "El narrador" en el que la crítica de la información como "usurpadora" del arte de narrar (y de la experiencia) puede entenderse como crítica de una relación con el mundo predominantemente conceptual o, en términos de Gumbrecht, "metafísica". La carga de explicaciones (de interpretaciones) de los acontecimientos nos aleja del acontecimiento mismo y de su potencial intensidad o "amplitud de vibración":

> Cada mañana nos instruye sobre las novedades del orbe. A pesar de ello somos pobres en historias memorables. Esto se debe a que ya no nos alcanza acontecimiento alguno que no esté cargado de explicaciones. Con otras palabras: casi nada de lo que acontece beneficia a la narración, y casi todo a la información. Es que la mitad del arte de narrar radica precisamente, en referir una historia libre de explicaciones. […] la narración alcanza una amplitud de vibración de que carece la información[107].

[105] Benjamin, "El narrador", IV.
[106] Podríamos añadir la publicidad y el eslogan, el cual, como ha observado Agamben (*Infancia*, 10), es el sustituto de la máxima y el proverbio.
[107] Benjamin, *op. cit.,* VI.

Si el arte de la narración depende en alto grado de contar sin explicar, es porque la dimensión de significado no es dominante. El tipo de narrador al que se refiere Benjamin no está separado de lo que narra, ni de su experiencia ni de la experiencia de sus oyentes, por lo que no hay necesidad de proporcionar (de "imponer", según Benjamin) el "contexto psicológico de lo ocurrido"[108]. La frase "la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro"[109] no es solo una bella metáfora para ilustrar la participación de la vida del narrador (y de su público, por cierto) en la historia, sino que expresa también "literalmente" la implicación *física* del que narra[110].

Con "amplitud de vibración" (de la cual carece el contenido informativo por estar destinado al consumo instantáneo) se alude a un efecto que no puede conseguirse sin un acercamiento a los componentes de presencia. En este sentido, de la lectura de "El narrador" surgen algunas preguntas que pueden llevarse directamente al campo educativo. ¿Hay forma de restablecer el "arte de narrar", cuya debilidad exponía ya Benjamin a principios del siglo XX, en una sociedad hiperletrada? ¿Cómo devolver la narración a los "ámbitos del habla"? Quizá haya una respuesta específica en los usos didácticos de este género que seamos capaces de desarrollar.

[108] *Ibíd*.
[109] *Ibíd.*, IX.
[110] Cfr. Misael Medina Pineda, *¡Ah, qué mentirosos son los tiradores! Tradición oral de la Tierra Caliente: Cutzio-Huetamo* (Morelia: Gobierno del Estado de Michoacán, Secretaría de Desarrollo Social, CONACULTA, 2005), 51: "Los cuentitas realizaban movimientos rápidos con el cuerpo y las manos para interesar a los oyentes, mientras en sus rostros se dibujaban gesticulaciones, actitudes o sentimientos que iban transportando al oyente a la intimidad de la historia. Si hacían falta, echaban mano de exclamaciones onomatopéyicas, las cuales ambientaban la narración al imitar una gran cantidad de sonidos de animales o cosas".

2.2. Epifanía, presentificación, deixis

Después de presentar, en el apartado anterior, las implicaciones "literarias" y lingüísticas del concepto de *presencia* y argumentar, mediante los casos de la poesía y la narración oral, que los componentes de significado no son necesariamente dominantes en los textos "literarios", ya que éstos son un caso paradigmático de tensión presencia-significado –con una distribución muchas veces favorable a la primera–, vuelvo ahora a los conceptos de *epifanía*, *presentificación* y *deixis*, para probar su eficacia en el ámbito de la enseñanza.

El primer punto es que estos elementos, sobre todo la epifanía y la deixis, *no pueden darse sin una enseñanza presencial*. Como señala Gumbrecht, "la mayoría de las clases destinadas, exclusivamente, a la transmisión de conocimientos, van a ser –y deben ser– rápidamente reemplazadas por una variedad de dispositivos tecnológicos que no requieren de la co-presencia física"[111]. En efecto, muchas clases todavía presenciales probablemente serían más provechosas en modalidad no presencial o semipresencial[112]. Incluso pensando en retrospectiva, es decir en una situación en la que todavía no se contaba con esos dispositivos tecnológicos, podemos recordar clases así (que sentíamos serían más provechosas en modalidad no presencial o semipresencial), lo cual indica que no es que la existencia de tales aparatos haya transformado drásticamente una enseñanza que funcionara sin problemas de forma presencial, sino que cierto tipo de enseñanza –la mera "transmisión de conocimientos"– no requiere siempre de la co-presencia, mientras que otro tipo de

[111] Gumbrecht, *Producción*, 133.
[112] Hay que tener en cuenta, sin embargo, que ambas modalidades pueden utilizar las clases "en línea" y otros recursos tecnológicos o bien pueden prescindir de ellos (como en la tradicional educación a distancia), por lo que formas de enseñanza no presencial o semipresencial se dan también en medios (o periodos históricos) sin acceso a estos recursos. Por otra parte, la enseñanza presencial no tiene por qué excluir necesariamente los dispositivos electrónicos. Para la discusión sobre la presencia y el empleo de la tecnología, ver el apartado 1.3. Se trataría de criticar, en fin, tanto el uso fetichista como el rechazo supersticioso.

enseñanza probablemente no es lo bastante presencial. Éste es el caso de las humanidades y, en concreto, de la literatura, pues si es poco más que "historia de la literatura" o transmisión de contenidos, muy difícilmente habrá argumentos para defender la necesidad de hacer clases presenciales, las cuales deben privilegiar, precisamente, los efectos de presencia.

Por tanto, el análisis de las posibilidades de la epifanía, la presentificación y la deixis en la enseñanza, se da en el marco de una argumentación sobre la co-presencia. La epifanía es relevante para una didáctica de la literatura por sus rasgos característicos[113]: venir de "la nada", tener una dimensión espacial y ser un evento. Ese venir o salir de la nada se refiere a que la forma en que se nos presenta una sustancia determinada no estaba presente antes, así como tampoco estaban presentes las sensaciones que pueda provocar tal aparición. Se contrapone de esta forma la epifanía al concepto de "lo ya sentido" desarrollado por Mario Perniola[114], quien caracteriza nuestra época como estética, pero no por tener "una relación directa y privilegiada con las artes", sino por situar el campo del sentir por encima del campo del conocimiento y de la praxis: "para nosotros, los objetos, las personas y los sucesos son algo ya sentido, que nos absorbe con una nota sensorial, emotiva y espiritual determinada de antemano"[115]. Así como la ideología supone una delegación social del pensar por uno mismo, la "sensología" supone una delegación social del sentir por uno mismo. El resultado de este proceso de extrañamiento, para Perniola, es la cosificación, que solamente afirma o reproduce lo ya sentido, con lo que nos exime

[113] Cfr. Gumbrecht, *Producción*, 116-118.
[114] Cfr. Mario Perniola, *Del sentir* (Valencia: Pre-textos, 2008).
[115] *Ibíd*., 27-28.

> tanto de la participación como de la indiferencia, tanto de la sensibilidad como de la insensibilidad […], de la carga, del esfuerzo, de la responsabilidad, de la atención, de la elección, de la aplicación, para que no [derrochemos] la ingente cantidad de energías que se consume al sentir ni [nos perdamos] en el marasmo de objetos, personas y sucesos que pasan sin ser sentidos[116].

Si por una parte el concepto de "lo ya sentido" puede contribuir a comprender la epifanía como el surgimiento de un sentir no socializado –libre de la "sensología"–, por otra parte señala lo precario de sus condiciones de posibilidad. Sin embargo, ya que sabemos de qué nos exime lo ya sentido, intuimos, por lo mismo, cómo "hacerse sentir"[117]. La responsabilidad, la atención, la elección, la concentración… son entonces notas del sentir. No en vano dice Gumbrecht que "podemos apuntar a la presencia de ciertos objetos de experiencia e invitar a nuestros estudiantes […] a estar a la vez abiertos y concentrados"; y añade la expresión "perderse en una concentrada intensidad"[118]. Por ejemplo, la práctica de estar en silencio, a la escucha, y registrar los "objetos, personas y sucesos que (normalmente) pasan sin ser sentidos" –y dejar así que se hagan presentes– puede ser la antesala para la lectura y escucha de un poema, sin escatimar en ello la cantidad de energía necesaria para "perderse en una concentrada intensidad".

Estas notas del sentir nos permiten ver claras concomitancias entre la epifanía y la descripción que hace Perniola del "duende" como concepto estético[119]. En primer lugar, tenemos una atmósfera "tan intensa como efímera", lo cual coincide con las momentáneas

[116] *Ibíd*., 28-29.
[117] Título de la tercera parte del libro de Perniola.
[118] Gumbrecht, *Producción*, 110.
[119] Perniola, *Sentir*, 19-20.

sensaciones de intensidad de las que habla Gumbrecht en su explicación de la epifanía[120]. En segundo lugar, el duende implica "estado de trance", "estar poseído por su arte" y "casi aislado del mundo exterior", características equivalentes al concepto de "insularidad" de Gumbrecht, que retoma de Bajtin[121], y al tipo de concentración ya comentado más arriba. No será entonces extraño percibir ese estado de trance como viniendo "de la nada". Por último, señala Perniola, mediante una fórmula que nos recuerda explícitamente la idea de una sustancia que necesita una forma, que el duende "se inclina por las artes que necesitan cuerpos en los que encarnarse"[122], con lo que nos estamos adentrando ya en la dimensión espacial de la epifanía.

Hay ciertas manifestaciones literarias, o de arte de lenguaje, que *necesitan cuerpos en los que encarnarse*. Es evidente en el caso del teatro, sobre todo en géneros como el auto sacramental o las formas tradicionales japonesas del No y el Nabuki[123]. También en el teatro prehispánico encontramos un protagonismo fundamental del cuerpo, el cual es uno de los elementos sobre los que se enfocó la censura de la Colonia[124]. La censura indirecta que supone la adaptación o traducción a la escritura de formas vivas de representación corresponde, por cierto, a un proceso más amplio en el que la cultura de significado comienza a ser dominante. Pero, además del teatro, la poesía y la narración oral comparten esta necesidad de *tomar cuerpo*. Una dimensión espacial que no puede estar separada de su correspondiente dimensión temporal, puesto que la presencia de los cuerpos implica una simultaneidad de emisión y recepción, como explica Paul Zumthor a propósito del

[120] Gumbrecht, *Producción*, 116.
[121] Cfr. Gumbrecht, op. *cit*., 108-109.
[122] Perniola, *Del sentir*, 20.
[123] Gumbrecht, *op. cit*., 117.
[124] Cfr. Patricia Henríquez, "Oralidad y escritura en el teatro indígena prehispánico", en E*studios filológicos*, 44 (2009): 81-92.

performance[125]. Es este mismo autor quien ha centrado parte de sus investigaciones en el "aspecto corporal de los textos" y "su modo de existencia como objetos de percepción sensorial"[126], que es precisamente la perspectiva que trato de desarrollar en el ámbito de la enseñanza de la literatura.

La dimensión temporal de esa "encarnación" a la que estamos aludiendo tiene las características de un *evento*, en sintonía con la explicación de Gumbrecht: "nunca sabemos si […] esa epifanía va a ocurrir"; "si ocurre, no sabemos qué forma tomará ni qué tan intensa será"; y, en tercer lugar, "la epifanía dentro de la experiencia estética es un evento debido a que se deshace a sí misma al emerger"[127]. El ejemplo de la danza sería paradigmático en este sentido (o, en otro ámbito, el de una jugada deportiva, como recuerda Gumbrecht), pero igualmente se pueden dar las características de un evento en la ejecución oral –corporal– de un poema o en la narración "performativa" de un cuento. Si asistimos a una recitación del poema "Piedra de sol", de Octavio Paz, no sabemos, aunque conozcamos previamente el poema, si vamos a sentirlo como un momento de intensidad; si eso ocurre, no sabemos cómo va a ser ni si tendrá similitud con otras lecturas o "escuchas" del poema, cómo será ejecutado el ritmo de los endecasílabos, qué palabras serán remarcadas con una inflexión especial de la voz o si ésta se va a quebrar en algún pasaje[128]. Finalmente, la ejecución del poema no podrá darse más que deshaciéndose.

---

[125] Paul Zumthor, *Introducción a la poesía oral* (Madrid: Taurus, 1991), 33.
[126] Paul Zumthor, *La poesía y la voz en la civilización medieval* (Madrid: Abada, 2006), 12.
[127] Gumbrecht, *Producción*, 118.
[128] Un ejemplo de este tipo de lectura es la recitación que hizo Ángel González del poema "Primera evocación" recogida en el disco *La palabra en el aire* (2003). Disponible en http://www.palabravirtual.com/index.php?ir=ver_voz1.php&wid=1171&t=Primera+evocaci%F3n&p=Angel+Gonz%E1lez&o=%C1ngel+Gonz%E1lez

Del concepto de "presentificación", relacionado, como se decía más arriba, con la historia, es posible extraer implicaciones en el campo de la literatura y la enseñanza. "El deseo de presentificación", para Gumbrecht, "puede asociarse con la estructura de un presente ancho en donde ya no sentimos que 'dejamos atrás' el pasado, y donde el futuro está bloqueado"[129]. Dejar atrás el pasado es una descripción adecuada para el modo en que la historia de la literatura se ha relacionado normalmente con los textos, a través de la conceptualización y clasificación. En México, en un proceso en cierta forma equivalente al que ocurrió en Europa[130], las primeras historias de la literatura surgen en el siglo XIX, en un contexto de lucha por la independencia. Más allá de las diferencias ideológicas de los historiadores literarios, sus proyectos consisten en una construcción de la identidad nacional. Así, por ejemplo, Ignacio Manuel Altamirano "persiguió el objetivo de hacer de la literatura un arma que ayudara a consolidar la independencia. Quería formar una cultura nacional que sirviera de eje para integrar la dispersa sociedad mexicana"[131]. Este intento de cohesión social a través de la literatura se basa en la confianza en las grandes narrativas como explicación del mundo y en un sujeto capaz de llevar a cabo esa tarea. La historia, en ese modelo epistemológico, es algo de lo que se puede aprender o que se puede utilizar para una realización futura. Una concepción de la historia, sin embargo, que comienza a alterarse a finales del siglo XX, para ensanchar un presente que se había reducido a engarce entre pasado y futuro. Se produce entonces "la inmediata necesidad de repensar nuestra relación con el

[129] Gumbrecht, *Producción*, 125.
[130] Cfr. Gumbrecht, "¿Debemos seguir escribiendo historias de la literatura?", en *Historia y Grafía*, 34 (2010), 113-136, y Gumbrecht, *Producción de presencia*, 122-128, cuyas reflexiones sigo en este apartado.
[131] Beatriz Garza, "Las historias de la literatura mexicana, del siglo XVIII a la fecha", en Beatriz Garza Cuarón y Georges Baudot (coord.), *Historia de la literatura mexicana: Las literaturas amerindias de México y la literatura en español del siglo XVI* (México: UNAM-Siglo XXI, 1996), 17.

pasado en un ambiente intelectual cambiado, donde ya no podemos confiar en […] la tradición 'cartesiana' de un Sujeto-fundamento filosófica y epistemológicamente"[132].

Quizá no sorprende tanto, bajo este supuesto, que en México pasaran sesenta años, después de los veinte, sin que aparecieran grandes historias literarias de síntesis. Sería interesante analizar la relación entre ese "silencio" historiográfico y la lenta transformación epistemológica que estaba en marcha. De modo significativo, la *Historia de la literatura mexicana* publicada en los noventa[133] tiene una serie de características que la diferencian de las historias precedentes, aunque todavía sin una conciencia explícita de "repensar nuestra relación con el pasado" desde una nueva posición epistemológica: 1) no es obra de un solo autor erudito, sino de un grupo heterogéneo de investigadores de distintas procedencias que 2) "desde diversas perspectivas, estudian distintos aspectos de la literatura mexicana", lo cual incluye 3) temas normalmente excluidos, como "literaturas populares, prensa (periódicos y revistas), escritos científicos y filosóficos", 4) en un intento por "superar el criterio de la historia literaria como serie de resúmenes, acumulación de datos, o listados de títulos, autores y tendencias"[134]; 5) sin la intención, al parecer, de construir –para el futuro– una identidad nacional, sino de preguntarse qué entendemos por "mexicano" cuando hablamos de literatura mexicana, aunque aún con referencias a una "unidad cultural" como marco amplio de referencia.

El concepto que utiliza Gumbrecht como equivalente de la "presentificación" en literatura es el de "concretud", es decir "la capacidad de dar a los lectores el sentimiento de

[132] Gumbrecht, "¿Debemos seguir escribiendo historias de la literatura?", 129.
[133] Beatriz Garza Cuarón y Georges Baudot (coord.), *Historia de la literatura mexicana desde sus orígenes hasta nuestros días* (volúmenes 1, 2 y 3), México: UNAM-Siglo XXI, 1996, 2002, 2011.
[134] Garza, *op. cit.*, 11. Esto es lo que ocurre a menudo en los libros de texto.

estar rodeados por un mundo material y de estar inscritos en su transformación rítmica"[135]. Si el ritmo, como fenómeno temporal, es relevante en cuanto parte de las cosas materiales, es porque la poesía (y en ocasiones sin duda también la prosa) es "palabra en el tiempo", como explicaba Antonio Machado, no el tiempo de la abstracción sino el tiempo material (el que se hace, por ejemplo, de acentos y métrica)[136]. Recurriendo de nuevo al caso de la traducción, hay traductores que buscan justamente ese efecto de "envolver" a los lectores en los sonidos "originales", algo que por cierto exige una traducción rítmica antes que de significado[137]. Ese sentimiento de estar inmersos en un mundo material, y por tanto no como externos a él según el paradigma sujeto-objeto, podemos encontrarlo también en experimentos como la *Visión de Anáhuac* de Alfonso Reyes, que en su segunda parte nos hace presente de forma fascinante la vida, el bullicio, el sabor y los colores del antiguo valle de México. Una descripción como ésta –podemos decir, en verdad, una *visión*–, lejos de ser inocente históricamente, puede provocar, en su cercana plasticidad, el sentimiento de pérdida de una civilización; al igual que, de otro modo, la materialidad descriptiva de los primeros párrafos de *El perfume*, de Patrick Suskind, nos confronta a través del olfato –estando así inmersos en ese mundo– con la miseria urbana de la Francia del siglo XVIII. Estos ejemplos, incluido el de la traducción, ilustran una relación de presencia con el pasado como fundamento de una historiografía literaria, así como indican el tipo de textos que podemos utilizar en una clase de literatura enfocada en la tensión presencia-significado.

[135] Gumbrecht, "¿Debemos…?", 132.
[136] Cfr. Antonio Machado, *Juan de Mairena* (Madrid: Espasa-Calpe, 1986), 36: "Decíamos, en suma, cuánto es la poesía palabra en el tiempo, y cómo el deber de un maestro de Poética consiste en enseñar a sus alumnos a *reforzar la temporalidad de su verso*". La cursiva es mía.
[137] Un caso ejemplar es la "versión rítmica" de la *Ilíada* de Agustín García Calvo, con la que "intenta que el lector actual reciba […] una impresión análoga a la que recibiría un lector griego de poco antes de Cristo" (cfr. Homero, *Ilíada*. Versión rítmica de Agustín García Calvo, Zamora: Lucina, 2003).

Una oscilación que se encuentra también en la base de la *deixis*, puesto que el detenimiento en la complejidad necesita de ambos componentes. Es ahí donde se requiere de esa esfera de superación de la dicotomía pasividad-actividad a la que se refiere Ramírez[138]. No es tarea fácil, sin embargo, crear esa esfera en el contexto de la educación media-superior, donde la apertura a los "mundos cotidianos" en tanto criterios de rentabilidad, entre otros factores, provoca una presión hacia la solución rápida de problemas y la sucesión vertiginosa de contenidos[139]. Sin embargo, la rapidez intelectual de detenerse contrasta con la lentitud intelectual de ir deprisa; pues las relaciones y procesos cognitivos que debemos establecer y activar en el análisis de problemas no mediados por una solución instrumental, superan en términos cualitativos y cuantitativos la pasividad propia de la mera recepción, por rápida que ésta sea.

En el capítulo 4, en el apartado sobre "Complejizar", retomo esta problemática y la sitúo en relación con la co-presencia. Es la profunda conexión entre co-presencia y deixis la que permite un desarrollo de este concepto hacia lo que podríamos llamar "estrategias deícticas" de la enseñanza, esto es, aquellas que señalan, con un fin intercomunicativo determinado, algún aspecto de lo que se está haciendo o diciendo. Las estrategias deícticas implican estar abiertos a las contingencias. En el aula se da una multitud de pequeños acontecimientos no controlables ni planificados, muchos de los cuales se dejan pasar sin más, pero otros pueden incorporarse al discurso, de forma que puedan darse modificaciones, propiciadas por el lenguaje, en el modo de percibir el entorno, el cual puede incluir las propias

[138] Ver nota 91.
[139] Esto es aún más claro si tenemos en cuenta que a veces son los propios estudiantes quienes no entienden la necesidad de detenerse en un tema o problema. Para el concepto de "mundos cotidianos", cfr. Gumbrecht, *Producción*, 29-30. Con "criterios de rentabilidad" me refiero a las presiones institucionales para ver muchos contenidos en poco tiempo.

producciones verbales de los alumnos. Como señalan Casalmiglia y Tusón, "los enunciados producidos con el ánimo de atraer la atención de la audiencia acentúan su fuerza ilocutiva y su efecto perlocutivo, ya que en ellos se manifiesta la intención de mover hacia la acción, conmover o crear la adhesión de los destinatarios"[140]. Así, el uso de estrategias deícticas supone una reflexión sobre el lenguaje y sobre nuestra forma de estar en el mundo, de relacionarnos con los demás y con el entorno, una reflexión sobre qué hacen las personas con el lenguaje y cómo *se* hacen a través de él, en una combinación de hábitos adquiridos y modificaciones, entre lo público y lo privado. Además de una herramienta para seguir pensando el lenguaje en sociedad, el lenguaje como una interacción social que supone un cambio de actitud, las estrategias deícticas son un elemento clave para entender la enseñanza-aprendizaje como un proceso de intercomunicación inseparable de un espacio físico.

Es aquí donde encuentro una de las justificaciones para la dimensión ética de la presencia. Es decir, se trataría de considerar la co-presencia y el lenguaje implicado en ella –por ejemplo a través de las estrategias deícticas– en una articulación ética. Para Gumbrecht, en cambio, los conceptos de epifanía, presentificación y deixis tienen en común la incompatibilidad de sus propuestas con orientaciones de carácter ético. En los momentos de intensidad de la experiencia estética no hay nada edificante, ni un mensaje ni nada que aprender. Ahora bien, cuando Gumbrecht expresa su deseo de que los estudiantes "sientan la sensación de que el cuerpo ha encontrado el espacio correcto, con la cual un edificio perfectamente construido puede abrazarnos y darnos la bienvenida" , o cuando dice que la lectura del poema "Pequeño vals vienés", de García Lorca, "hace intuir cómo estaba

[140] Helena Casalmiglia y Amparo Tusón, *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (Barcelona: Ariel, 2001), 337.

amputada emocionalmente y aun físicamente la vida de un homosexual en las sociedades occidentales de los años treinta", o cuando habla de la "promesa de un mundo interminable y eternamente quieto" a propósito de la pintura de Edward Hopper[141], ¿no hay en esos momentos de intensidad una "enseñanza"? ¿Qué es lo que hace "correcto" ese espacio arquitectónico? ¿No hay cierta relación entre lo bello y lo justo?[142] Quizá sin quererlo, Gumbrecht parece hacer lugar a una relación entre ética y estética. Mi hipótesis en este punto es que sí la hay y que debe haberla en el ámbito educativo. Esto no quiere decir, ni mucho menos, que haya que "adaptar la intensidad estética a requerimientos éticos" ni quiere decir que la enseñanza del arte, en concreto de la literatura, deba promover la difusión institucional de "normas éticas"[143].

Más bien entiendo la dimensión ética de la literatura (y del arte en general) como dejar espacio para el otro, como una superación de lo personal. La experiencia estética se puede extender así hacia la experiencia ética. Más allá de abstractos valores universales, en la literatura puede haber una enseñanza como lugar de aparición del otro. Es en tal sentido que es coherente con este argumento el "don" de "permanecer alerta y absolutamente abierto a los otros"[144]. ¿Puede la manera en que Gumbrecht entiende la experiencia estética dar lugar a esa extensión hacia lo ético y hacia una trascendencia que esté unida precisamente al deseo de inmediatez?

[141] Gumbrecht, *Producción*, 105.
[142] Hago referencia aquí al título de Elaine Scarry *On Beauty and Being Just* (Princeton: Princeton University Press, 1999). Por otra parte, la alusión a la arquitectura en relación con este tema, algo nos puede decir sobre el vínculo entre lo bello y lo útil como definición de ese "espacio correcto".
[143] Gumbrecht, *Producción*, 109.
[144] *Ibíd*., 134.

2.3. Presencia de la literatura

Analizar el concepto de presencia en la enseñanza de la literatura lleva a la cuestión acerca de la presencia de la literatura en la sociedad. Cuestión que ha estado implícita en las páginas anteriores, al plantear temas como el lenguaje, la oralidad, las presiones institucionales, la historización literaria o las relaciones ética-estética. La dificultad de determinar la presencia social de la literatura tiene que ver con que ésta no se encuentra, como en otras épocas, propiamente vinculada con ninguna actividad. Como señala Foucault en *De lenguaje y literatura*, las "obras de lenguaje" de la antigüedad

> forman parte […] de una estructura de signos mucho más general, y que sólo puede comprenderse lo que son realmente aquellas leyendas [u otros géneros] siempre y cuando se restablezca la homogeneidad de estructura que hay entre dichas leyendas y, por ejemplo, tal o cual ritual religioso o social […] En ese momento, uno se da cuenta de que la literatura en aquellas sociedades funcionaba como un signo esencialmente social y religioso, y que en la misma medida en que ella tomaba a su cargo la función significante de un ritual religioso, ella existía, era a la vez creada y consumada[145].

La inserción de las obras de lenguaje en una estructura de signos más general se mantuvo durante varios siglos, y es en el XIX –o finales del XVIII– cuando la literatura se "inaugura" como tal[146]. Se hace problemático, por tanto, aunque se entiende que es por convención, hablar de literatura en sentido amplio –y de aquí el uso entrecomillado de la palabra en páginas anteriores–, cuando estrictamente "literatura", *lettera-tura,* hace

[145] Michel Foucault, *De lenguaje y literatura* (Barcelona: Paidós, 1996), 90-91
[146] *Ibíd*., 77.

referencia a la letra, a lo escrito. La inclusión bajo este término de obras cuyo origen es ajeno al sistema de la escritura supone cierta mistificación. Pero ¿por qué fecha Foucault entre los siglos XVIII y XIX el "inicio" de la literatura si la escritura y sus soportes materiales son mucho anteriores? "Si el libro existía, y con una realidad muy densa, desde hace siglos, antes de la invención de la literatura, él no era, en realidad, el lugar de la literatura, sólo era una ocasión material de hacer que transite el lenguaje"[147]. Y al decir "libro" podemos entender también formas anteriores como el rollo de papiro o el códice. Hay entonces una distinción básica entre lenguaje y literatura, temporal y cualitativa, por la que podemos hablar de obras de lenguaje no instituidas aún como literarias y cuyo lugar no era el libro –sólo una "ocasión material"– sino el uso social y público. Si consideramos que una de las acepciones de "tránsito" es precisamente hipónimo de lugar, 'sitio para detenerse en un viaje o marcha', se va conformando la metáfora del libro como tránsito del lenguaje, como lugar de reposo, y no de estancamiento como supondría –llevando un poco más lejos la imagen– el libro ya como lugar pleno de la literatura.

Esta metáfora nos permite entender la convivencia, durante mucho tiempo y antes de la "invención de la literatura", como dice Foucault, entre las obras de lenguaje y sus "ocasiones materiales", así como el vivo intercambio entre unas y otras. Una figura como la del rapsoda es típica de esta convivencia entre la letra y la voz; y la propia *Odisea*, considerada origen de lo que vendría a llamarse "literatura occidental", pone por escrito, *en reposo* –disponibles para ser recitados–, antiquísimos relatos orales. Recordemos, por otro lado, cuando en el *Parménides* de Platón se dice "oír los escritos"[148], en referencia a las

[147] *Ibíd*., 80.
[148] Platón, "Parménides", en *Obras completas* (Madrid: Medina y Navarro, 1871), 163.

habituales lecturas en voz alta. Todavía muchos siglos después, en la España del *Quijote*, "la mayor parte de las lecturas se hacían en voz alta, frecuentemente frente a grupos de personas […] De hecho, la lectura oral de obras literarias continuó siendo muy común, en toda Europa, hasta los siglos XVIII y XIX"[149]. (Vemos que de nuevo coincide la franja temporal que marca el cambio en la forma de entender el hecho literario.) El propio verbo *leer* estuvo durante un tiempo en relación de sinonimia con *oír*, como señala también Margit Frenk.

Roland Barthes sostiene la hipótesis de que la lectura silenciosa se estableció en los monasterios, en el siglo VI, inaugurando una norma que acabaría por dar la vuelta a la costumbre antigua de leer en voz alta[150]. Es conocida, en este sentido, la labor fundamental de los monasterios en el desarrollo de la escritura en las lenguas romances. En su artículo "La lettura ad alta voce"[151], la investigadora italiana Rosalba Galvagno argumenta, frente a la norma moderna, que la "lectura auténtica" se relaciona directamente con su dimensión en voz alta, incluso aunque se trate de una lectura silenciosa. Este vínculo sería además fuente misma de la escritura, como resultado de la doble articulación de la actividad de leer: "hegemonía de la voz y fijación-traducción de esta misma voz en escritura"[152]. Galvagno recurre al concepto de Bajtín "estética de la empatía" para resaltar la relación axiológica y afectiva que se da en la lectura o escucha de un texto, no como simple comprensión de un significado, sino como participación creativa –re-creativa– que asimila "el ritmo, la entonación, la tensión articulatoria, la gesticulación interna […], la actividad figurativa de la

[149] Margit Frenk, "Oralidad, escritura, lectura", en Miguel de Cervantes, *Don Quijote de La Mancha*, Edición del IV Centenario (México: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Santillana, 2005), 1138.
[150] Cfr. Rosalba Galvagno, "La lettura ad alta voce. 'Mondo di carta'-'A voce alta The Reader'", en Ilaria Crotti, Enza Del Tedesco, Ricciarda Ricorda y Alberto Zava (edit.), *Autori, lettori e mercato nella modernità letteraria*, Tomo II (Pisa: Edizioni ETS, 2011), 647.
[151] Galvagno, *op. cit*. La traducción de los fragmentos citados es mía.
[152] *Ibíd*., 651.

metáfora, etcétera"[153]. A la lectura "auténtica" se contrapone entonces una *lettura mancata*, "sólo con los ojos", ejemplificada en el protagonista de la novela de Pirandello *Mondo di carta*, un lector "maniaco" que vive en su mundo de papel, privado del encuentro con el otro:

> La novela pirandelliana parece heredar cierta forma extenuada del modelo cristiano de lectura, que aquélla transforma y voltea en una suerte de moderno y caricaturesco modelo neurótico de *lectio tacita*: una lectura muda e incluso autista, sin resonancia, confiada sólo a los ojos[154].

Los ejemplos aportados por Galvagno y la contraposición, no esencialista, entre lectura "auténtica" y lectura *mancata* son útiles para señalar la relación, debilitada pero permanente, entre la letra y la voz. No se trata, por cierto, de identificar aquí la *lectio tacita* con una lectura no auténtica. Leer con los ojos, por el contrario, además de que puede ser tan gozoso como otro tipo de lectura, ha sido relacionado también con una cierta adquisición de libertad por parte del lector, a quien se le despliega en la página todo un campo de posibilidades y de desafíos frente al texto. Para Emilia Ferreiro, que señala "la herejía y el erotismo" como efectos imprevistos de la lectura silenciosa, la libertad del lector se complementa con la del escritor, "dueño de su pluma y de su voz apagada, que puede permitirse expresar, en la intimidad de la celda o de la recámara, lo que ninguna voz podría expresar en voz alta"[155]. El retiro de la lectura al ámbito privado, inserto en el proceso social

[153] *Ibíd*., 650.
[154] *Ibíd*., 650-651.
[155] Emilia Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (México: Fondo de Cultura Económica, 2002), 48.

de la modernidad, conlleva la aparición de un lector/escritor autónomo y en potencia dueño de un secreto.

Con el término "lectura *mancata"*, de *mancare* 'faltar', se trata de señalar justamente una falta, una ausencia, en un doble sentido: una falta de voz, de cuerpo, y una ausencia de mundo. Es la doble *mancanza* que sufre el protagonista de la novela de Pirandello. La lectura *mancata* no es una lectura inauténtica, sino la expresión de una pérdida: la del vínculo de las obras de lenguaje con los ritos o actividades públicas; es decir, la asimilación de aquéllas por la Literatura. Cuando Foucault se pregunta por el lugar actual de la literatura respecto al mundo de los signos, su hipótesis es que se encuentra probablemente "del lado de los signos, digamos, del consumo o de la economía"[156], como parte de un sistema separado antes que como producción ligada a una actividad humana.

Desde las canciones de Safo, pasando por las composiciones de los juglares, hasta los cuentos y leyendas tradicionales o los romances recitados en algunos pueblos de España o América Latina –muchas veces por personas analfabetas–, las obras de lenguaje no estaban separadas de la música, la reunión o simplemente la labor, como indica Benjamin respecto al arte de narrar:

> Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuanto más olvidado de sí mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído. Cuando está poseído por el ritmo de su trabajo, registra las historias de tal manera, que es sin más agraciado con el don de narrarlas. Así se constituye, por tanto,

[156] Foucault, *De lenguaje y literatura*, 91.

> la red que sostiene al don de narrar. Y así también se deshace hoy por todos sus cabos, después de que durante milenios se anudara en el entorno de las formas más antiguas de artesanía[157].

Todavía hasta hace pocos años, por ejemplo en la región de Tierra Caliente, en Michoacán, los cuentos y otras formas de la tradición oral, así el relate o la adivinanza, acompañaban las faenas de trabajo en común, como el desgrane del maíz[158]. El arte de narrar como el arte de seguir contando –y en general el flujo de las obras de lenguaje– está apegado a las formas de vida. Por eso en las condiciones actuales el libro u otra "ocasión material" funcionan más como el *lugar* de la literatura que como *tránsito* del lenguaje, según se explicaba más arriba. El libro es la ocasión material de una falta.

Las obras que podemos llamar en rigor "literarias" se caracterizan, entonces, por ser portadoras de esa ausencia; son obras de escritura *mancata.* Sin embargo, las obras de este tipo permiten también una lectura diferente, "auténtica" en términos de Galvagno. En esa frontera entre formas de lectura, entre obras pre-literarias y literarias, entre la voz o el cuerpo y el libro o la pantalla, entre la falta y la presencia, es donde la enseñanza de la literatura puede encontrar su campo de acción y su sentido. Esta es la hipótesis que se sostiene en los siguientes capítulos, con el análisis del paradigma de la interpretación y la propuesta de una serie de conceptos acordes con los planteamientos de la tensión significado-presencia.

En este capítulo la cuestión del lenguaje ha sido de nuevo fundamental. He mostrado que la relación del lenguaje con la presencia se da de forma especial en la obra de arte

[157] Benjamin, "El narrador", VIII.
[158] Cfr. Medina Pineda, *Tradición oral*, 48-49.

literaria, sobre todo en los casos analizados de la poesía y la narración oral, donde la dimensión de significado no es necesariamente dominante, pues entra en tensión con recursos no semánticos. Así como en el capítulo 1 definía la Palabra como lo intraducible del lenguaje, aquí he señalado la intraducibilidad de las artes de lenguaje como aquello que el significado o el mensaje no pueden transmitir. En éstas, caso paradigmático de tensión entre el qué y el cómo, entre significado y presencia, la intraducibilidad resguarda la forma del sentido.

Los conceptos de Gumbrecht epifanía, presentificación y deixis me han permitido indicar varios aspectos importantes para una enseñanza de la literatura enfocada en la oscilación presencia-significado. Así, el vínculo entre la atención y el sentir, la relevancia del espacio y la co-presencia, los rasgos materiales de la dimensión temporal y la posibilidad de una ética pensada desde la presencia. Estos rasgos, por cierto, se articulan en un aquí-y-ahora cuya necesidad se anunció desde el capítulo anterior.

Por último, he argumentado que el "lugar" de la literatura se ha ido reduciendo cada vez más al ámbito de lo escrito, con menos apego a las formas de vida. Así, la literatura lleva consigo una falta de voz y de mundo. No obstante, los aspectos señalados en el párrafo anterior son también una propuesta educativa para salvar la distancia entre experiencia y cultura enunciada en el capítulo 1. Una experiencia vivida desde la voz –el cuerpo– y el entorno –el mundo.

CAPÍTULO 3

El paradigma de la interpretación

Interpretación y sobreinterpretación · ¿Contra la interpretación? · Tierra y mundo en la obra de arte literaria

En el apartado "Interpretación y sobreinterpretación", recojo diferentes posturas críticas acerca de las relaciones entre autor, texto y lector. Estas posturas se dieron en el marco de un debate que considero paradigmático respecto a los elementos clave que debemos considerar en el tema. El objetivo es ver qué hay de común en estas perspectivas y qué contienen, a pesar de su dependencia conceptual de la interpretación, para un desarrollo teórico y didáctico de la presencia. En primer lugar, Umberto Eco habla de limitar los excesos de la interpretación para resguardar los "derechos del texto". Se critica aquí el subjetivismo de la *intentio lectoris* que en su afán interpretativo de ver siempre más allá se aleja de la propia comprensión textual. Sin embargo, señalo algunos puntos rescatables de la intención del lector para determinados tipos de lectura. Por otra parte, Jonathan Culler, con el concepto de "sobreinterpretación", paradójicamente parece poner límites a la deriva hermenéutica con observaciones muy pertinentes desde el punto de vista de la presencia. Culler entra en discusión con Richard Rorty, aunque también en éste encontramos formas de relación con los textos cercanas a las que se proponen en esta tesis, como por ejemplo su diferenciación entre lectura "metódica" y lectura "inspirada". A partir de las teorías "pragmatistas" de Rorty, me pregunto en qué consiste usar un texto y oriento la respuesta hacia la cercanía entre interpretación y uso y hacia la necesidad de que los textos estén presentes. Una lectura no

pragmatista en el sentido de Rorty no sería necesariamente esencialista, aunque las lecturas de presencia no rechazan la búsqueda de elementos "permanentes" en la literatura.

A pesar de los diferentes puntos de vista que se recogen en el apartado 3.1., en ellos no se cuestiona el concepto mismo de interpretación ni se proponen explícitamente prácticas o conceptos que vayan en un sentido diferente. Las discusiones se mantienen en el paradigma de la interpretación. Un intento por salir de este paradigma es el ensayo de Susan Sontag "Contra la interpretación", que se comenta en el apartado 3.2. La interpretación puede llegar a ser asfixiante, tanto para el propio texto como para el lector. Causa y efecto de este dominio interpretativo es la separación entre contenido y forma, con el posterior enfoque en el contenido. La situación no cambia con el paso del "modelo pictórico" al "modelo de afirmación", ya que se mantiene la pregunta por el contenido, sólo que se vuelve del objeto al sujeto. Una separación equivalente a la de forma y contenido es la que se produce entre decir y hacer. La pregunta interpretativa al texto es "qué dice", no "qué hace" y "cómo lo hace". Estas últimas preguntas podrían indicar una salida del círculo hermenéutico. Así, la cuestión fundamental de este apartado va dirigida a las posibilidades que hay en la enseñanza de la literatura de tomar cierta distancia frente a la interpretación, sin ninguna intención de eliminarla, algo que ni siquiera sería posible didácticamente. Estas posibilidades se encuentran en la atención a la forma y a los sentidos, como se refleja sobre todo en el capítulo 4.

En el apartado 3.3. se profundiza en el tema de la interpretación desde los conceptos de Heidegger *ser*, *tierra* y *mundo* y la lectura de ellos que hace Gumbrecht. Con estos conceptos se trata de fundamentar algunas de las reflexiones perfiladas o sostenidas en esta investigación, como el umbral entre experiencia y cultura –en el que se sitúa también la obra

de arte–, la singularidad de la obra o texto respecto a las intenciones del autor o receptor, una relación con la obra de arte no mediada únicamente por la interpretación o la tensión significado-presencia, que es equivalente a la tensión tierra-mundo. Esta tensión, finalmente, se relaciona con cierta negatividad y complejidad en el arte, lo cual, además de conectar con algunos puntos del capítulo 1, adelanta ya el primer apartado del siguiente capítulo.

3.1. Interpretación y sobreinterpretación

En los debates que tuvieron lugar en la Universidad de Cambridge en 1990, durante las conocidas como conferencias Tanner, se discutió acerca del tema de la interpretación[159]. La figura principal fue Umberto Eco, cuyas tesis se enfocaban en limitar, tomando en cuenta los "derechos del texto", los excesos interpretativos de los llamados "adeptos al velo", es decir aquellos lectores o críticos que buscan con insistencia mensajes ocultos o herméticos, siempre más allá del sentido literal. Para Eco, además de la intención del autor y la intención del lector, debe considerarse la intención del texto o *intentio operis*. En una especie de caricatura del enfoque hermético, que privilegia la intención del intérprete, Eco escribe lo siguiente:

> Para salvar el texto –es decir para transformarlo de una ilusión del significado en la conciencia de que el significado es infinito–, el lector tiene que sospechar que cada línea esconde otro significado secreto; las palabras, en lugar de decir, esconden lo no dicho; la gloria del lector es descubrir que los textos pueden decirlo todo, excepto lo que el autor quería que dijeran; en cuanto se pretende haber descubierto un supuesto significado, podemos estar seguros de que

[159] Las conferencias fueron recogidas en libro dos años más tarde bajo el título de *Interpretación y sobreinterpretación* (Madrid: Akal, 2014).

> no es el real; el real es el que está más allá y así una y otra vez; los hílicos –los perdedores– son quienes ponen fin al proceso diciendo "he comprendido"[160].

Entre la univocidad de la intención del autor y la equivocidad de la intención del lector, la reivindicación de la *intentio operis* acerca a Umberto Eco a la postura de la hermenéutica analógica[161]. Según el retrato de Eco, la comprensión no sería un fin del acto interpretativo desde la perspectiva del lector de la sospecha. El objetivo no es comprender, sino perseguir la "gloria" del hermeneuta, que consiste en ir siempre más allá, en escarbar hasta el siguiente significado oculto. Por eso "el lector real es aquel que comprende que el secreto de un texto es su vacío"[162]. El "lector real", así, es una especie de lector nihilista, pues niega cualquier fundamento en el texto. O, visto de otra forma, este tipo de lector, después de tanto escarbar en pos de un nuevo significado, no puede sino volver a encontrarse con la *superficie* del texto. Se trata de la paradoja del subjetivismo de la *intentio lectoris*.

Sin embargo, a partir de la "caricatura" de Eco, no dejan de encontrarse ciertos puntos para tomar más en serio. Por ejemplo, la idea de que las palabras "esconden lo no dicho" ¿no es la base de una lectura crítica? Un lector de la sospecha no es necesariamente un lector *ocultista*, sino que puede ser consciente de que el significado está ahí, en el texto, sólo que mistificado. Es el caso de la crítica de la ideología. También es la "intención del lector" la que se hace preguntas que no plantea directamente el texto, como señala Jonathan Culler en su respuesta al autor italiano, "En defensa de la sobreinterpretación"[163]. Culler toma de Wayne Booth los términos *comprensión* y *superación*, en vez de *interpretación* y

[160] Eco, *Interpretación*, 51.
[161] Cfr. Beuchot, *Hechos e interpretaciones*.
[162] Eco, *op. cit.*, 51.
[163] Cfr. Eco, *Interpretación*, 127-142.

sobreinterpretación[164]. La *superación* se pregunta "sobre lo que el texto hace y cómo lo hace"[165]. Y no –hay que remarcarlo– sobre lo que dice o significa. Según Culler,

> Muchas obras de crítica literaria son interpretaciones en lo que dicen de obras particulares, pero su objetivo puede ser menos reconstruir el sentido de esas obras que explorar los mecanismos o las estructuras gracias a los cuales funcionan y, de ese modo, arrojar luz sobre los problemas generales de la literatura[166].

Paradójicamente, es una "defensa de la sobreinterpretación" la que más parece acercarse, en los debates de Cambridge, a una posible salida del paradigma interpretativo, aunque no planteen la cuestión de este modo.

Culler, por otra parte, polemiza con Richard Rorty y señala que el punto determinante de la intervención de éste es el rechazo a "comprender cómo funcionan los textos"[167], ya que pone su interés en el uso pragmático de los mismos. Sin embargo, y aunque la insistencia casi corporativa de Rorty en el pragmatismo ("nosotros los pragmatistas") quizá le resta fuerza a sus argumentos, no deja de ser importante la crítica que hace de las "lecturas metódicas". Da el ejemplo de un libro de estudios sobre *El corazón de las tinieblas* en el que "ninguno de los lectores […] se había sentido arrebatado o desestabilizado" por la novela de Conrad. A la lectura metódica opone la lectura "inspirada", la cual

> es el resultado de un encuentro con un autor, un personaje, una trama, un estrofa, un verso o un torso arcaico que ha tenido importancia para la concepción del crítico [del lector] sobre

[164] *Ibíd*. 132.
[165] *Ibíd*. 133.
[166] *Ibíd*. 134.
[167] *Ibíd*. 139.

> quién es, para qué sirve, qué quiere hacer consigo mismo: un encuentro que ha reordenado sus prioridades y propósitos[168].

Las lecturas metódicas, ya sean desde el psicoanálisis, la estética de la recepción, el feminismo, el deconstruccionismo, el neohistoricismo o cualquier otro "método", son lecturas que podríamos llamar de significado, en cuanto están mediadas por las "barandillas"[169] de una teoría previa. Las lecturas "inspiradas", en cambio, se deciden en el terreno del amor y el odio, de la admiración o la aversión. En este sentido, son lecturas de presencia.

El término *uso* no debe entenderse, entonces, como instrumental –a pesar de que el término *pragmatismo* pueda resultar ambiguo[170]–, pues se trata de un uso en el que se pone en juego la propia vida, no en el que se confirma lo que uno quiere del otro. Es la diferencia

> entre saber de entrada lo que se quiere obtener de una persona, una cosa o un texto y esperar que la persona, la cosa o el texto le ayuden a uno a querer algo diferente –que le ayude a cambiar los propios propósitos y, así, a cambiar la propia vida–[171].

Se trata de un uso que lleva consigo una carga de incertidumbre. Pero ¿en qué consiste, pues, *usar* un texto? No puede ser ponerlo de pretexto de otra cosa, de una concepción previa del mundo o una teoría literaria o cualquier aspecto ya sabido, porque entonces estaremos hablando de un uso más bien instrumental. No puede ser tampoco interpretarlo en el sentido

[168] *Ibíd*. 124.
[169] En referencia a la frase de Hannah Arendt "pensar sin barandillas" (cfr. "Arendt sobre Arendt", en *De la historia a la acción*, Paidós, Barcelona, 1995).
[170] No en vano lleva en su raíz la referencia a 'negocio'.
[171] Richard Rorty, en Eco, *Interpretación*, 123.

estricto de leer *para* interpretar, de dar una nueva vuelta de tuerca al círculo hermenéutico. Rorty explica que no hay por qué distinguir entre uso e interpretación[172]. Si es así, si la interpretación está en el uso, nos estamos acercando a un sentido de *interpretar* próximo al musical o teatral (v. capítulo 4). Algo que caracteriza este tipo de interpretaciones es que el texto está a la vez presente y no presente. Esté o no en su forma textual –como por ejemplo en una partitura–, el texto está en lo que ya no es texto: en la voz, en la melodía, en el ritmo, en los gestos, en la disposición de los objetos, etcétera. En los casos musical y teatral podemos ver claramente la indistinción entre interpretación y uso. Para que algo así sea posible en literatura, y especialmente en la didáctica de la literatura, hay que *usar* los textos, es decir hacer que estén presentes en lo que sea que se haga con ellos. Por obvio que parezca, el primer uso pedagógico de los textos es leerlos con la atención debida. Quizá en enseñanza de la literatura esta afirmación no es tan obvia si consideramos que muchas de las actividades o preguntas que se plantean sobre un texto pueden hacerse o contestarse sin necesidad de leerlo detenidamente.

Además, usar un texto es no saber lo que puede hacer ese texto. De ahí la incertidumbre a la que el lector inevitablemente se enfrenta; de ahí que una relectura no sea igual a otra. Después de todo, ya sea una lectura abandonada al placer o una lectura analítica, el lector está solo, o con otros lectores o incluso con un público, pero sin un andamiaje conceptual que lo proteja.

Por tanto, más que rechazar el término de *uso* propuesto por Rorty podemos tratar de matizarlo desde una perspectiva no precisamente *pragmatista*, aunque tampoco necesariamente *esencialista*. Cuando dice que "Una gran parte de la crítica humanística ha

[172] *Ibíd*., 122-123.

sido esencialista: ha creído que había cosas profundas y permanentes en el interior de la naturaleza humana que la literatura desenterraba y exhibía ante nosotros"[173], parece blandir ese término tan temido en la humanidades, al igual que el de "sustancialista"[174]. Sin embargo, el uso de los textos al que me estoy refiriendo, centrado en la enseñanza y que insiste en que estén presentes en lo que con ellos se haga, no renuncia a encontrar "cosas profundas y permanentes" (y bellas también, sí) ni en la naturaleza humana ni en los textos mismos. Si hoy seguimos leyendo *Edipo Rey* en las aulas, ¿es por mero interés en la Grecia clásica o porque la terrible rotura de Edipo es la crisis, el desenmascaramiento, que cualquier persona puede sufrir? El propio argumento de Rorty acerca de la lectura "inspirada" no parece posible sin cierto carácter de la naturaleza humana anterior a cualquier particularismo de tipo *pragmático*.

Por otra parte, como decía antes, Culler discute el rechazo de Rorty a comprender el funcionamiento de los textos literarios, como si eso no fuera también un uso[175]. Un uso, además, que trata de observar características "permanentes" –que no quiere decir inmutables–: reglas, recursos, procedimientos, y sus excepciones, sus desvíos. Se trata de (ad)mirar el lenguaje. El estudio y la enseñanza de la literatura son una investigación sobre el lenguaje.

Las conferencias Tanner de 1990 parecen confirmar el paradigma de la interpretación. Tanto es así que se utiliza el término *sobreinterpretación* incluso para referirse a una práctica

[173] *Ibíd*., 125.
[174] Cfr. Gumbrecht, *Producción*, 65.
[175] Jonathan Culler, en Eco, *Intepretación*, 135 y 139.

que se detiene en las formas antes que en la obtención de nuevos significados, es decir una práctica que entiende que, sin el cómo, el qué se queda en poco más que mero ruido.

Una de las propuestas actuales que vendrían a hacerse cargo de la problemática de los límites es la de la hermenéutica analógica. Cuando Umberto Eco recuerda que "Si hay algo que interpretar, la interpretación tiene que hablar de algo que debe encontrarse en algún sitio y que de algún modo debe respetarse"[176], está formulando un enunciado que podría entenderse como un principio *analógico*, de búsqueda de la proporción.

3.2 ¿Contra la interpretación?

Los argumentos de Susan Sontag en su ensayo "Contra la interpretación"[177] se dirigen a cierto tipo de interpretación o, dicho de otra forma, se dirigen a denunciar su dominio, lo que Gumbrecht llamará la "posición central e incontestada de la interpretación en las humanidades"[178]. Por tanto, el título del ensayo no sugiere el abandono de la actividad interpretativa. De hecho, Sontag señala que ésta puede ser también liberadora, aunque en la época actual se ha vuelto "asfixiante"[179]. ¿Cuáles son los factores por los que puede justificarse esta afirmación?

Por una parte, la interpretación es asfixiante porque asfixia a la propia obra de arte, al creerla cubierta por capas de significado. "El moderno estilo de interpretación excava y, en la medida en que excava, destruye; escarba hasta 'más allá del texto' para descubrir un

[176] Eco, *Interpretación*, 55.
[177] Susan Sontag, "Contra la interpretación", en *Contra la interpretación y otros ensayos* (Barcelona: Seix Barral, 1984).
[178] Gumbrecht, *Producción*, 35.
[179] Susan Sontag, "Contra la interpretación", 19.

subtexto que resulte ser el verdadero"[180]. Se trata, en el caso de la literatura, del abuso de la *intentio lectoris* comentado anteriormente. Pero el estilo de "excavación" es también una superposición. Las interpretaciones se van superponiendo unas a otras hasta que la recepción de una obra se convierte en la historia de sus significados. Así, la interpretación es asfixiante también para el lector, en cuanto recibe un texto en forma de capas de significado que debe ir "excavando", en un alejamiento de la "superficie sensual" del texto[181]. Gumbrecht, en este sentido, explica que el domino de la interpretación condiciona que consideremos la "profundidad" como algo "positivo" y lo "superficial", en consecuencia, como algo que no tiene las "cualidades" de ésta[182].

La crítica de Sontag parte de la antigua separación establecida entre forma y contenido, "y la bienintencionada tendencia que considera esencial el contenido y accesoria la forma"[183]. Contenido e interpretación se insertan en un mismo proceso de comprensión de la obra de arte. Ambos trazan un camino de ida y vuelta –un círculo hermenéutico– por el cual la "esencialidad" del contenido condiciona la interpretación como respuesta, mientras que el predominio de la interpretación establece el contenido como aquello que debe ser interpretado.

---

[180] *Ibíd*.
[181] *Ibíd*., 26.
[182] Cfr. Gumbrecht, *Producción*, 35: "La posición central e incontestada de la interpretación en la humanidades –esto es, de la identificación y atribución de significado– por ejemplo, está respaldada por el valor positivo que nuestros lenguajes le atribuyen, bastante automáticamente, a la noción de 'profundidad'. Si llamamos 'profunda' a una observación, se supone que la elogiamos por haber dado un significado nuevo, más complejo y particularmente adecuado a un fenómeno. Lo que sea que califiquemos de 'superficial', en contraste, tiene que carecer de todas esas cualidades, pues lo que implicamos es que no ha tenido éxito en ir 'más allá' o 'más hondo' respecto de la primera impresión producida por el fenómeno en cuestión (normalmente, no nos imaginamos que algo o alguien pudiere desear quedarse sin profundidad)".
[183] Sontag, "Contra la interpretación", 16.

La teoría mimética del arte y la función figurativa están, según la autora, en el origen de esta separación entre contenido y forma. Sin embargo, la pérdida de la figuración o de la mímesis no ha alterado dicha separación ni el subsecuente dominio del contenido. El paso del "modelo pictórico" al "modelo de afirmación"[184], es decir del realismo a la expresión del artista, no ha conllevado un cambio del modelo interpretativo. El modelo de afirmación es la pervivencia del dominio del contenido mediante un cambio de enfoque del objeto al sujeto:

> El contenido puede haber cambiado. Quizá sea ahora menos figurativo, menos lúcidamente realista. Pero aún se supone que una obra de arte es su contenido. O, como suele afirmarse hoy, que una obra de arte, por definición, dice algo («X dice que...», «X intenta decir que...», «Lo que X dijo...», etc., etc.)[185].

Así, el modelo de afirmación no sólo mantiene, sino que además refuerza el paradigma interpretativo. Si en el modelo pictórico, en cuanto hay un punto de referencia "real", cabe preguntarse cómo es esa reproducción o mímesis, en el modelo de afirmación, donde el punto de referencia es la subjetividad del artista, la pregunta se dirige fundamentalmente al qué de la obra: qué dice, qué es, qué significa. Al modelo de afirmación del artista le corresponde el modelo de afirmación del receptor por medio de una interpretación relativista.

La idea de que la obra de arte, fundamentalmente, dice algo, conlleva otra falsa separación, que es la que se produce entre decir y hacer. Cuando Sontag se lamenta por la pérdida de la "inocencia anterior a toda teoría" es debido a que "no se preguntaba a la obra

[184] *Ibíd*.
[185] *Ibíd*.

de arte qué decía, pues se sabía (o se creía saber) qué hacía"[186]. La pregunta acerca de lo que dice pareciera eliminar la posibilidad de que la obra esté haciendo algo, pero en el arte, como bien sabían los antiguos griegos al utilizar la palabra *poiesis*, decir es hacer[187]. Frente a la pregunta de qué dice, tratar de responder qué hace y, sobre todo, cómo lo hace –por ejemplo un texto– es una posible salida al círculo que nos lleva del contenido a la interpretación y de la interpretación al contenido. Esto es, tratar de no traducir –Sontag se refiere a la interpretación como traducción–, de reparar en la dimensión intraducible del arte.

Sontag llama a estas posibilidades "huida de la interpretación"[188], aunque en muchos casos no se trata tanto de una huida como de un necesario distanciamiento. Podríamos hablar también de ruptura del círculo hermenéutico. Esto se puede dar desde el artista o autor, por ejemplo cuando en su propia obra ofrece una interpretación de la misma; desde la obra, ya sea por vía de la parodia, de reducir el contenido al mínimo –pintura abstracta, poesía simbolista– o de un mensaje directo y una superficie "unificada y límpida"[189], entre otros recursos; o desde la crítica –y los lectores en general–, "mediante una mayor atención a la forma"[190].

¿Qué posibilidades de tomar cierta distancia frente a la interpretación, sin eliminarla, hay en la enseñanza de la literatura? Es, en efecto, uno de los temas de esta tesis, como se ha visto en las páginas anteriores y como se verá en el capítulo siguiente. Respondo ahora desde las implicaciones del texto que estoy analizando. En primer lugar, la atención a la forma.

[186] *Ibíd*., 17.
[187] Cfr. el poema de Octavio Paz "Decir, hacer", en el que la poesía "No es un decir: / es un hacer. / Es un hacer / que es un decir".
[188] Sontag, "Contra la interpretación", 23.
[189] *Ibíd*., 24.
[190] *Ibíd*., 25.

Para ello es necesario, como señala Sontag, un vocabulario de las formas, el cual, sin necesidad de ser muy vasto, puede ir incrementándose según el nivel. Normalmente, los estudiantes entienden, aun con ciertas dificultades, las preguntas referidas al contenido, pero tienen problemas más serios para comprender y contestar preguntas referidas, por ejemplo, a las características del lenguaje o la estructura de un texto. La razón es que se trata de un léxico que desconocen, y lo desconocen porque no hay una atención adecuada a los aspectos formales o bien se estudian de modo separado, sin relación con los textos. En segundo lugar, unido a lo anterior, "mostrar cómo es lo que es, inclusive qué es lo que es"[191]. Más adelante, en alusión a Agamben, me refiero a esto como "contemplar la lengua". Cómo es, por ejemplo, un poema, qué es: qué hace. Son cuestiones que, sin huir del contenido, no están articuladas por la "ansiedad" interpretativa. En tercer lugar, "recuperar nuestros sentidos"[192]. Sontag explica que la sobreabundancia de estímulos sensoriales no hace sino debilitar nuestra capacidad sensitiva. Un enfoque de la enseñanza no mediado exclusivamente por el significado, trata de abrir el campo de la comprensión a los sentidos, lo que implica la dimensión espacial y corporal, como expongo en el capítulo 4, "Erótica de la literatura", en referencia precisamente a la última frase del ensayo de Sontag: "En lugar de una hermenéutica, necesitamos una erótica del arte"[193], donde "en lugar de" puede sustituirse por "además de".

La erótica de la literatura, como trato de mostrar en el capítulo 4, es un intento por evitar la domesticación de la obra de arte, en este caso literaria, la cual se produce "al reducir la obra de arte a su contenido para luego interpretar *aquello*"[194]. Si este proceso de

[191] *Ibíd*., 27.
[192] *Ibíd*.
[193] *Ibíd*.
[194] *Ibíd*., 20.

domesticación se da, como dice Sontag, con más frecuencia en literatura, es debido a que su *material* es sobre todo lingüístico. El lenguaje, en efecto, por sus características es más reducible a contenido que, por ejemplo, la pintura o la música. O, dicho de otra forma, la interpretación de la obra de arte literaria se hace con el mismo material que ésta. Sin embargo, como se ha expuesto previamente, en la poesía, la narración oral, el teatro… el lenguaje se sustrae a la interpretación por varios medios.

3.3. Tierra y mundo en la obra de arte literaria

¿Qué hay más allá del significado en una obra de arte? ¿Qué hay más acá de la interpretación en un texto literario? Gadamer y Heidegger, por una parte, y Gumbrecht, que hace una lectura detenida de ambos, plantean una serie de conceptos y reflexiones que nos permiten responder a estas preguntas y profundizar en las cuestiones planteadas a lo largo de este trabajo.

> Gadamer llama "volumen" (*Volumen*) a la dimensión no hermenéutica de los textos literarios, e iguala la tensión entre sus componentes semánticos y no-semánticos con la tensión entre "mundo" y "tierra" que desarrolla Heidegger en su ensayo "El origen de la obra de arte". Es el componente de "tierra" el que permite a la obra de arte, o al poema, "mantenerse en sí mismo"; es la "tierra" la que le da a la obra de arte su existencia en el espacio[195].

¿Cuál es la "dimensión no hermenéutica" de los textos y qué relación tiene con la "tierra" de la que habla Heidegger? En *Producción de presencia*, concretamente en el

[195] Gumbrecht, *Producción*, 75.

capítulo "Más allá del significado: posiciones y conceptos en movimiento", Hans Ulrich Gumbrecht hace una lectura ontológica de Heidegger que se inscribe en su crítica de la hermenéutica y en la propuesta de nuevos conceptos capaces de afrontar los objetos culturales –y en general las cosas del mundo– por una vía distinta a la de la interpretación. A propósito de Heidegger como afinidad intelectual de Gumbrecht, habrá que recordar lo que éste dice de sí mismo: "'[…] si bien el autor admite que se ha hecho difícil para él imaginar su propio trabajo sin la filosofía de Martin Heidegger, la última cosa que estaría dispuesto a aceptar es una etiqueta de 'heideggeriano'. Sus razones para tal rechazo no son filosóficas"[196]. Si Heidegger resulta tan importante para el autor de *Producción de presencia* es por su intento de superación de la metafísica y del paradigma sujeto-objeto, como el "único" filósofo del pasado reciente que puso en juego un "repertorio de conceptos no metafísicos"[197]. Es a este repertorio al que Gumbrecht pretende dar uso y con el que pretende experimentar.

Así, los conceptos de "estar-en-el-mundo" y "Ser" serán fundamentales para el entendimiento de la *presencia*. En concreto, la lectura que hace Gumbrecht del segundo de estos conceptos trata de acercarnos a la fascinación por la presencia tanto como superar los límites del pensamiento metafísico. Me detengo en dicha lectura, en la que expone cuatro tesis. En la primera se centra en la verdad como acontecer (ocultamiento y des-ocultamiento) y en el Ser como sustancia antes que conceptualización: "El Ser no es un significado. El Ser pertenece a la dimensión de las cosas"[198]. Esta dimensión nos lleva a relacionar el Ser con el espacio y el movimiento. La segunda tesis conecta el movimiento del Ser con el acontecer de la verdad. Se trata de un movimiento "tridimensional": la dimensión vertical (el simple

[196] *Ibíd*., 13.
[197] *Ibíd*., 76.
[198] *Ibíd*., 78.

"estar ahí" del Ser), la horizontal (el Ser como "ser percibido") y la de retirada[199]. Pero este vínculo entre Ser y acontecer de la verdad parece exigir –le exige a Gumbecht– un paso más en la configuración del Ser como sustancia, espacio y movimiento. Y es aquí donde se encuentra una de las claves de la lectura que hace Gumbrecht de Heidegger y, en general, una de las claves para la comprensión tanto de "El origen de la obra de arte" como de *Producción de presencia*:

> Mi asunción ulterior acerca del concepto de "Ser" es, entonces, que se entiende que se refiere a las cosas del mundo independientemente de (o antes de) su interpretación y estructuración a través de cualquier red de conceptos histórica o culturalmente específicos. En otras palabras, Ser, pienso, refiere a las cosas del mundo antes que se vuelvan parte de una cultura […][200].

Tenemos, entonces, una tensión emerger-retirarse que es también una ambigüedad fundamental del Ser: para poder ser experimentado tiene que des-ocultarse, configurarse en un ámbito estructurado culturalmente, pero al traspasar ese umbral "ya no es Ser"[201]. Así, el acontecer de la verdad se juega en tal oscilación.

En tercer lugar, Gumbrecht relaciona este acontecer con el *Dasein,* entendido como estar-en-el-mundo y no simplemente como sujeto *frente a*-el mundo. Un estar-en-el-mundo que nos remite, de nuevo, a una dimensión espacial. Según Gumbrecht, Heidegger percibe "la posible contribución del *Dasein* al des-ocultamiento del Ser como serenidad […], la compostura de dejar ser a las cosas"[202]. Tenemos aquí otra clave: el des-ocultamiento es

[199] *Ibíd*., 79-80.
[200] *Ibíd*., 80.
[201] *Ibíd*., 81.
[202] *Ibíd*., 82.

"iniciativa" del Ser, no del sujeto, ni siquiera del *Dasein*: "[…] no se supone que el *Dasein* ocupe una posición que podría estar asociada con manipular, transformar, o interpretar el mundo"[203], sino con la "serenidad" o, podríamos decir, la concentración; es por esto que para Heidegger hay momentos históricos más dados (la antigua Grecia) que otros (el siglo XX) a esta especie de acompañamiento del Ser por parte del *Dasein*[204].

Por último, se analiza el vínculo entre el des-ocultamiento del Ser y la obra de arte. Gumbrecht recuerda la explicación de Heidegger acerca del templo griego antiguo (uno de los fragmentos más interesantes de "El origen de la obra de arte") y los conceptos de "mundo" y "tierra". Este último hace referencia a la importancia de la *presencia* de algunas cosas para el resalte material de otras. Así, el templo haría emerger, o ver de modo diferente, la violencia de la tormenta, el misterio de la roca, la luz del sol o la oscuridad de la noche. La relación del concepto de "mundo" con el Ser es sin embargo más difícil de explicar, precisamente porque "mundo" remite a determinaciones culturales que serían extrañas al Ser. Gumbrecht apunta dos posibilidades argumentativas. La primera se basa en que "ver a las cosas como parte del Ser, es decir, independientes de las formas impuestas sobre ellas por las culturas históricamente específicas, no significa que tales cosas no tengan forma alguna" o que permanezcan inalterables[205]. Esos potenciales cambios de forma de la sustancia, de la "tierra", son cambios de "mundo", con lo cual este concepto quedaría salvaguardado de connotaciones culturales. La segunda posibilidad, en cambio, sí excluye mundo y Ser, aunque es una exclusión relativa o, más bien, una unidad en tensión, que es equivalente a la propuesta por Gumbrecht entre significado y presencia. Y concluye:

[203] *Ibíd*.
[204] *Ibíd*., 81.
[205] *Ibíd*., 85.

> Una cosa parece ser segura, independientemente de nuestras interpretaciones del concepto de "mundo". Siempre que una situación cultural se desvanece ("si el dios vuela del templo"), entonces las cosas que pertenecen a tal situación ya no pueden ser el punto de partida de un des-ocultamiento del Ser, puesto que les falta el "mundo" como dimensión integradora, que parece darles vitalidad[206].

Se trata de una reflexión provisional, como el propio autor reconoce, acerca de las implicaciones del Ser en Heidegger, pero lo decisivo es que se trata de un concepto cercano al de "presencia" (al menos la argumentación de Gumbrecht consigue acercarlo) y por tanto de una "dimensión epistemológica y ontológica diferente"[207].

Con todo, al hilo de la explicación de Gumbrecht surgen algunas cuestiones que, al menos, hay que dejar planteadas. En relación con la segunda tesis, según la cual Ser "refiere a las cosas del mundo antes que se vuelvan parte de una cultura", y si consideramos la obra de arte entre "las cosas del mundo", ¿cómo puede ser (o ser percibido como) anterior a una cultura lo que surge ya, como la obra de arte, determinado histórica y culturalmente? Tal vez el siguiente fragmento de "El origen de la obra de arte" puede aclarar algo al respecto:

> […] el arte es un llegar a ser y acontecer de la verdad. ¿Quiere decir esto que la verdad surge de la nada? Efectivamente, si entendemos por nada la mera nada de lo ente y si nos representamos a ese ente como aquello presente corrientemente y que debido a la instancia de la obra aparece y se desmorona como ese ente que sólo pretendidamente es verdadero. La verdad nunca puede leerse a partir de lo presente y habitual. Por el contrario, la apertura de

[206] *Ibíd*., 86.
[207] *Ibíd*., 87.

> lo abierto y el claro de lo ente sólo ocurre cuando se proyecta esa apertura que tiene lugar en la caída[208].

Pero la pregunta sigue abierta. En cualquier caso, es difícil mantenerse en la idea de que esa "nada" pueda corresponderse con una ausencia total de determinaciones culturales. La cuestión tiene que ver quizá con el concepto de "experiencia vivida" (*Erleben*) que Gumbrecht precisa unas páginas más adelante: "[…] uso *Erleben* para referirme al intervalo entre la percepción física de un objeto y la (definitiva) atribución de significado a la misma"[209]. Creo que es en ese intervalo, en ese umbral, donde se encuentra no solo la clave del Ser como acontecer de la verdad, sino también la del arte, ya sea como obra o como *experiencia*. La frase de John Cage "escuchar el sonido del mundo antes de que cuaje en código"[210] se está refiriendo, a mi parecer, exactamente a esto.

Otro de los puntos que merecería mayor exploración es el del término "tierra", que es central en "El origen de la obra de arte". Gumbrecht señala certeramente la utilidad del concepto para su repertorio teórico, pero da la sensación de que lo abandona demasiado pronto, al parecer decepcionado por su facilidad: "La idea central en tales frases acerca de la 'tierra' [se refiere al fragmento de "El origen de la obra de arte" sobre el templo] es decepcionantemente fácil"[211]. Pero Heidegger tuvo que legitimar su uso, por ser un concepto poético en principio extraño a la filosofía (al contrario que "mundo", que ya había sido utilizado por él antes de su ensayo sobre el arte), para construir así su argumento sobre la tensión mundo-tierra. Y tal legitimación no debió de ser tan fácil.

---

[208] Heidegger, "El origen de la obra de arte", en *Caminos de bosque* (Madrid: Alianza, 1996), 41.
[209] Gumbrecht, *Producción*, 131n.
[210] Citado en Ignacio Castro Rey, "Insignificancias", en *Fronterad.com* (19 de enero 2013).
[211] Gumbrecht, *Producción*, 84.

¿Qué es, entonces, la "tierra" para Heidegger? Para comprenderlo en sintonía con lo anterior, es necesario, una vez más, vincularlo con el ser. "Tierra", como dice Gadamer, es una "determinación necesaria del ser de la obra de arte"[212]. Es decir, "el ser de la obra no tiene que ver o no se resuelve desde la perspectiva del artista, pero tampoco desde la del espectador, sino que, justa y precisamente, encuentra solución por ella misma"[213]. Se trata, por tanto, de sacar a la obra de arte del paradigma sujeto-objeto y dejarla ser. Esta huida del subjetivismo la podemos relacionar directamente con la tercera tesis de Gumbrecht, explicada más arriba, acerca del des-ocultamiento como iniciativa del ser. Así, la apertura de la obra de arte no sería obra del sujeto (artista o espectador), sino de su estar-ahí, más como acontecer que como objeto: "La obra, en tanto que obra, levanta un mundo. La obra mantiene abierto lo abierto del mundo"[214]. Son claras, llegados a este punto, las implicaciones del concepto de "tierra" hacia una relación con las obras de arte –en sentido amplio– no mediada por la urgencia de la interpretación.

También Gadamer, hablando específicamente de la poesía, ha profundizado en esta línea: "El poema no está ante nosotros como algo con lo que alguien quisiera decir algo. Se yergue ahí en sí. Se alza tanto frente al que poetiza como frente al que recibe el poema. ¡Desprendido de todo referir intencional, es palabra, palabra plena!"[215]. Ese erguirse ahí en sí, aunque Gadamer no lo dice directamente, sería la tierra. Con estas reflexiones acerca de la poesía, nos alejamos tanto de análisis ideológicos o contextuales ("¿qué quiso decir el autor, en qué circunstancias?") como de análisis subjetivistas ("¿qué quiere decir *para mí*

[212] Citado en Rivara Kamaji, "Heidegger desde Gadamer: Una lectura de El origen de la obra de arte", en *Signos filosóficos*, 10 (julio-diciembre 2003), 64.
[213] Rivara Kamaji, *op. cit*., 64.
[214] Heidegger, "El origen…", 22.
[215] Gadamer, *Estética*, 113.

este texto?"); pero también de un mero análisis estructuralista que deje de lado la "melodía de sentido"[216].

Sería precisamente la tensión tierra-mundo (o el equivalente en Gumbrecht presencia-significado) la que hay que afrontar en el poema (y esto sirve para otros objetos culturales o, en general, para las cosas del mundo), como esa unidad sonora (material) y de sentido[217]. Pero no un sentido trascendente o metafísico que el sujeto tenga que desentrañar, sino que está en el poema, está actuando ahí. Entonces, podríamos pensar la comprensión en términos de un "*demorarse* en la obra"[218] que, en el caso de la poesía y los textos literarios, entiendo también en términos de su ejecución. "Si el arte es en la ejecución"[219] y "la ejecución es la interpretación"[220], quizá podamos encontrar ciertos límites a la hermenéutica (que es una de las preocupaciones de Gumbrecht) desde la hermenéutica misma. Sobre esto, ya tratado también en el apartado 3.1., volveré más adelante, en el apartado del capítulo 4 "Leer las líneas: de la letra a la voz".

Surge aquí de nuevo el tema de la relación entre "tierra" y los elementos no semánticos del texto, que Gumbrecht señala pero no termina de establecer. La "tierra" como el "mantenerse en sí mismo" del texto serían elementos como el ritmo, ciertas figuras poéticas, el juego de la sintaxis… o también (ampliando el campo del texto a la ejecución) la voz, los gestos, el cuerpo. Entonces estos aspectos no semánticos *son los que mantienen el texto en sí mismo*. Algo que parece estar muy lejos de la trascendencia del significado. Creo

[216] *Ibíd*., 193.
[217] Cfr. Gadamer, *op. cit*., 196: "En un buen poema tenemos un tejido indisoluble, una densidad tal de operación de sonido y significado, que la menor alteración en el texto podría destruir el poema completo".
[218] Rivara Kamaji, "Heidegger desde Gadamer", 70.
[219] Gadamer, *op. cit*., 303.
[220] Ibíd., 301.

que Gadamer lo expresa exactamente al hablar de la "fuerza gravitatoria de las palabras", como si hubiera algo en ellas que tirase precisamente hacia la "tierra" o, dicho de otra forma que nos es conocida, algo que se oculta. Pero así como hay una fuerza gravitatoria hacia la "tierra", hay una fuerza de sentido hacia el "mundo". La "tierra", o el conjunto de fenómenos que podemos incluir en ese concepto, sería intraducible. ¿Es la "tierra", al mismo tiempo, la posibilidad misma del sentido?: "Si la obra fuese sólo mundo, las interpretaciones se fijarían y se detendrían; es debido a que la obra es reserva, es decir, tierra, que puede seguir generando sentidos e interpretaciones"[221]. Quizá Gumbrecht no estaría de acuerdo con una afirmación como ésta, todavía demasiado cercana a la hermenéutica, pero algo de razón parece haber ahí, a pesar de que ese "seguir generando interpretaciones" suena demasiado contrario a producir presencia. Es razonable, después de todo, que si el ser, como la obra de arte, es tierra y mundo (según el hallazgo de Heidegger), se mueva en esa ambigüedad de fijación y generación de sentido. Por otro lado, quizá el lenguaje utilizado por Rivara Kamaji en su lectura de Gadamer es una prueba más de que necesitamos un repertorio de conceptos para referirnos a los objetos culturales sin recurrir necesariamente (o exclusivamente) al significado.

Por último, las dimensiones estética y ontológica de la obra de arte se ponen en juego en las relaciones entre lo bello y el acontecer de la verdad:

> La verdad es la verdad del ser. La belleza no aparece al lado de esta verdad. Se manifiesta cuando la verdad se pone en la obra. Esta manifestación –en tanto que ser de la verdad dentro

[221] Rivara Kamaji, "Heidegger desde Gadamer", 72.

> de la obra y en tanto que obra– es la belleza. Así, lo bello tiene su lugar en el acontecer de la verdad. No es algo relativo al gusto, en definitiva, un mero objeto del gusto[222].

El texto literario no puede reducirse a "objeto del gusto", así como la confrontación con la complejidad de los textos[223] no podrá conformarse con el "me gusta" o con el simple agrado, pues está relacionada con cierta negatividad fundamental en el arte: "Es su *herida*. Es opuesta a la positividad de lo pulido. En ella hay *algo* que me conmociona, que me remueve, que me pone en cuestión, de lo que surge la apelación de *tienes que cambiar tu vida*"[224]. Los textos literarios con los que confrontar a los estudiantes serán complejos no por ser intencionadamente difíciles de comprender, sino por ese elemento de negatividad que está vinculado con el ocultamiento-desocultamiento (el texto no está ahí definitivamente dado para su consumo) y la tensión tierra-mundo o presencia-significado.

Tras este capítulo, podemos concluir que en la teoría literaria, así como en la enseñanza, la relación con los textos se ha abordado predominantemente desde el paradigma interpretativo. Sin embargo, desde este mismo paradigma se ha empezado a señalar algunos límites a la interpretación, que han derivado en propuestas como la hermenéutica analógica. Considero que en algunos conceptos que surgen del paradigma interpretativo, como el de uso, se encuentra también una tensión con la presencia, lo cual vendría a mostrar, una vez más, que ésta no es del todo asimilable por los efectos de significado, ni siquiera "teóricamente".

[222] Heidegger, "El origen…", 47-48.
[223] V. el capítulo 4, en concreto el apartado "Complejizar".
[224] Han, *La salvación de lo bello*, 17.

La postura “contra-interpretativa” de Susan Sontag sugiere, de forma directa, pensar en un distanciamiento –una “huida”– del dominio de la interpretación. En el ámbito de la enseñanza, podemos considerar este distanciamiento, más bien, como un acercamiento a los rasgos de presencia, los cuales incluyen los aspectos sensoriales y de atención a la forma. He aludido de nuevo a la intraducibilidad del arte como una alternativa al círculo interpretación-contenido.

Precisamente como cuestionamiento de ese círculo o paradigma me han interesado las reflexiones de Heidegger y Gadamer, junto con la lectura que de ellos hace Gumbrecht. Por ello, he incorporado los conceptos de Ser, tierra y mundo a la argumentación sobre la presencia y el significado en los textos literarios. Al concluir que los aspectos no semánticos son los que mantienen el texto en sí mismo, vuelvo, desde otra perspectiva, a considerar los límites de la interpretación a los que se aludía al inicio del capítulo.

CAPÍTULO 4

Erótica de la literatura

Complejizar · Leer con los sentidos · Leer las líneas: de la letra a la voz

Los conceptos que se presentan en este capítulo son exploraciones teóricas apoyadas en la práctica educativa. Su ámbito propio de uso, aunque no exclusivo, sería el de la literatura en la enseñanza media-superior, donde con frecuencia, según el argumento de los capítulos precedentes, se da una crisis de presencia en favor de la dimensión interpretativa. Como se viene deduciendo de las páginas anteriores, pretendo incidir en la tensión tierra-mundo, presencia-significado, en este caso en los textos literarios. No se trata, por tanto, de eliminar el sentido o caer en sobrevaloraciones estéticas, sino más bien de que la presencia no sea asimilada por el significado.

Con el título de "Complejizar" me refiero a la tarea de una educación de presencia frente a la facilidad o facilitación intelectual impulsada por los siguientes factores: la indiferenciación, la fragmentación y la simultaneidad. Estos factores, unidos a las nuevas materialidades de la comunicación, no tienen que ver sólo con la lectura y la escritura, sino que forman parte de un proceso más amplio. La indiferenciación se corresponde con un relativismo que en el caso literario reduce el rigor y las exigencias del lenguaje a simple expresión de contenidos, lo que lleva a eliminar diferencias cualitativas, importantes por ejemplo para la formación de un canon. La simultaneidad nos enfrenta con el problema de la falta de atención. A ella se opone la tarea de "mirar" como forma de detenerse en la

complejidad del texto, que es también el placer del texto. En tercer lugar, frente a la fragmentación, se recuerda la actividad filológica de identificar fragmentos, la cual en lugar de deshacer la totalidad la restituye mediante la imaginación.

"Leer con los sentidos", según la tesis que se mantiene aquí, es darle sentido el acto de leer. Por esto se explica la importancia de la unión entre pensar y sentir en las escuelas. Se trataría de convertir la fórmula de Unamuno, "pensar el sentimiento, sentir el pensamiento", en una especie de guía didáctica acorde con los argumentos expuestos. Sin embargo, la instrumentalización "racional" de los textos literarios es la que se impone normal y normativamente, lo cual tiene una serie de implicaciones para las posibilidades educativas de la presencia. Leer con los sentidos, si por una parte es una cuestión de lenguaje –que con diferentes recursos puede provocar el sentir–, por otra se refiere específicamente al impacto en los sentidos de aspectos materiales, desde el libro y otros soportes hasta el cuerpo del lector.

En el último apartado se propone el concepto de leer las líneas como un recorrido de la letra a la voz. En este sentido, leer las líneas, además de poner voz a lo escrito, es prestar atención a los rasgos no semánticos del lenguaje. Lo que se trata de argumentar es que leer las líneas es también una forma de interpretación. La voz puede ser imprescindible para la comprensión de un texto. Por eso la relevancia de la distinción de Paul Zumthor entre texto y obra y la configuración de ésta en un espacio, que en nuestro caso será el aula. Explorar las posibilidades aquí y ahora de los textos es un objetivo fundamental de la educación de presencia.

4.1. Complejizar

Emilia Ferreiro señalaba en un congreso de la Unión Internacional de Editores que "estamos en momentos de profundos cambios en la definición de la materialidad misma del objeto 'libro'"[225]. Los cambios de "materialidad" van unidos a nuevos procesos de lectura y escritura. De ellos pueden distinguirse, en principio, los siguientes fenómenos: la indiferenciación, la fragmentación, la simultaneidad y la facilidad. Los cuatro se oponen a la tarea de complejizar. Estos cambios en los procesos de lectura y escritura, unidos a las nuevas materialidades, no son independientes de un proceso histórico más amplio. La cultura –lo que normalmente entendemos como objetos culturales– es parte de una estructura socioeconómica. Los fenómenos nombrados más arriba no son específicos del ámbito literario, sino características que describen un tipo de sociedad. Es así que las transformaciones en "la materialidad misma del objeto libro" se inscriben en las transformaciones de la industria cultural. El libro entra en la esfera del producto, así como los lectores entran en la esfera del consumidor.

La *indiferenciación* de los valores se corresponde con la idea del todo vale, que en el caso del arte y la literatura sustituye las exigencias técnicas por la mera expresión. Cuando el escritor Raymond Queneau dice que "El clásico que escribe su tragedia observando cierto número de reglas que él conoce es más libre que el poeta que escribe lo que le pasa por la cabeza y es esclavo de otras reglas que ignora"[226], está cuestionando el mito de la libre expresión. El poeta que escribe lo que se le pasa por la cabeza es esclavo, en primer lugar, de las reglas del lenguaje, las cuales desconoce, pero también de otro tipo de reglas más difusas,

[225] Emilia Ferreiro, *Pasado y presente*, 23.
[226] Citado en Italo Calvino, *Por qué leer los clásicos* (México: Tusquets, 1994), 225.

que son las de la ideología. Sin los límites que impone la técnica, el poeta no es libre para decir lo que no está dicho. No es libre, es decir que su arte no se justifica por sí mismo, sino que sirve a una causa u objetivo, cuando no a requerimientos psicológicos. Es a través de su técnica que el lenguaje literario deja de ser una autoconfirmación del sujeto, del "genio creador". La técnica diferencia el arte de la creación; pone límites a la subjetividad o, de otro modo, abre la "obra de autor" a la exterioridad de lo común, y son las reglas del arte las que permiten que esa exterioridad se manifieste. El poeta "esclavo" lo es de sí mismo. Esto no se diferencia del lector para el cual el texto es *lo que para él significa*. Se trata de la misma proyección individual sobre el mundo.

"Todo vale" es uno de los lemas del relativismo, que no es síntoma de inclusión y apertura, sino de la *igualación* impuesta por la economía. Como señala Anselm Jappe, uno de los críticos del concepto de valor,

> El relativismo generalizado y el rechazo de toda jerarquía cultural frecuentemente se han hecho pasar, sobre todo en la época "posmoderna", por formas de emancipación y de crítica social, por ejemplo, en nombre de las "culturas subalternas". Si se observa mejor, diríamos más bien que son reflejos culturales del dominio de la mercancía[227].

Una literatura que no esté destinada simplemente al consumo es porque supone una diferencia cualitativa. A la inversa, tal diferencia estará marcada por no ser una literatura fácilmente consumible: por oponer resistencias y límites. ¿Cuáles son las resistencias y límites de la literatura? Los de su propio arte, que está hecho de lenguaje. La diferencia

[227] Anselm Jappe, *Crédito a muerte. La descomposición del capitalismo y sus críticos* (Logroño: Pepitas de calabaza, 2011), 237.

cualitativa que marcan las obras literarias es una diferencia de lenguaje, *una extrañeza*, respecto al lenguaje más directamente disponible para el consumo, que es el de la información. El lenguaje literario se opone al de la información porque es un lenguaje que se esconde. Es complejo aunque sea claro, ya que siempre tiene un antes y un después. La información es el primer plano del lenguaje: no deja ver ni oír su contorno. El lenguaje informativo no se demora, pues en la demora deja de fluir, se colapsa. Más que como entretenimiento, actúa como sedante. La información no ama las palabras; en realidad no tiene tiempo ni vocación para elegirlas, al igual que tampoco tiene tiempo ni vocación para jugar. La tendencia contraria, darse el tiempo para elegir las palabras y ponerlas en juego, es la que supone un reto en la enseñanza. Se trata de percibir que el lenguaje no es un "instrumento neutral": "Escribir significa contemplar la lengua, y quien no ve y ama su lengua, quien no sabe deletrear la tenue elegía ni percibir el himno silencioso, no es un escritor"[228]. En correspondencia, leer es también "contemplar la lengua". Es ahí donde se encuentra la diferencia entre el lector y el consumidor.

El tema de la indiferenciación, por otra parte, nos enfrenta con la problemática del canon, que implica una tarea crítica. Elaborar un canon significa *jerarquizar*, establecer una diferencia cualitativa allá donde hay una homogeneidad de contenidos disponibles. Sin embargo, un canon debe exponer sus reglas, ya que de otro modo se vuelve incuestionable. Los programas educativos de literatura siguen cánones, pero cánones poco cuestionados y que no explicitan sus "parámetros de juicio"[229]. El único criterio parece ser el del prestigio académico o la pertenencia a determinadas escuelas o movimientos. Por ejemplo Italo

[228] Agamben, *El fuego y el relato* (México: Sexto Piso, 2016), 16.
[229] Jappe, *Crédito*, 246.

Calvino, en *Por qué leer los clásicos*, sí establece dichos parámetros. Para Calvino, "Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone"[230]. Hay una incompatibilidad entre lo actual y lo clásico. Lo actual no puede ser clásico (puesto que los clásicos traen consigo una huella del pasado), mientras que lo clásico nunca se hace del todo actual (puesto que hay una distancia en cierto modo *insalvable*). En el capítulo 2 se explicó la "presentificación" como una forma de conjurar el pasado por medio de los textos literarios, de hacer que el pasado viva en el presente. La "actualización", en cambio, elimina de lo clásico las huellas del pasado para hacerlo compatible con lo actual, es decir disponible para su consumo. Es así que los clásicos tampoco escapan al "dominio de la mercancía".

En los últimos años han salido varias ediciones "actualizadas" del *Quijote*[231]. La de la Real Academia Española (RAE), destinada precisamente a uso escolar, explica en el prólogo el objetivo y la "metodología":

> A fin de *facilitar* una lectura *sin interrupciones* de la trama *principal*, se han retirado del texto original algunos *obstáculos* que pueden *dificultar* aquélla. Esa labor de *poda*, muy prudente y calculada, dedica especial atención a la *limpieza* de los puntos de sutura de los párrafos eliminados, para que la ausencia de éstos no se advierta en una lectura *convencional*[232].

La actualización es, en efecto, una "labor de poda". *Podar*, como indica el propio diccionario de la RAE, significa "Eliminar de algo ciertas partes o aspectos por considerarlos

[230] Calvino, *op. cit*., 13.
[231] Entre las más conocidas, la de la Real Academia Española, "adaptada" por Arturo Pérez Reverte (2014), y la escrita "en castellano actual íntegra y fielmente" por Andrés Trapiello (2015).
[232] Arturo Pérez Reverte, "Prólogo" a Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (Madrid: Santillana, Real Academia Española, 2014). La cursiva es mía.

innecesarios o negativos". Pero el arte también está hecho de aspectos negativos. Byung-Chul Han, en *La salvación de lo bello*, reflexiona sobre la relación entre la belleza y la negatividad, que se extiende al saber: "Del saber es propia también una negatividad, en la medida en que, no rara vez, tiene que *conquistarse luchando contra una resistencia*"[233]. Una vez que esa resistencia es retirada de antemano, el saber pierde sentido. No hay nada que conquistar, puesto que ya es accesible: el camino está despejado y *limpio*. La operación por la que la complejidad de un clásico, lleno de caminos secundarios y recovecos, es enfocada en su "trama principal", libre de obstáculos, es una operación propia de una cultura de la facilidad. Desde este enfoque, la lectura que se promueve para "uso escolar" es una lectura *sin interrupciones*. Pero ¿cómo habría de leerse el *Quijote* de ese modo? Una lectura sin interrupciones es una lectura sin contemplación del lenguaje; una lectura, por tanto, *convencional*.

Una lectura convencional es una lectura acomodaticia. La crítica principal que una enseñanza de la complejidad dirige a este tipo de adaptaciones es que predeterminan un camino que debe hacer el lector. Textos como el *Quijote* son textos en los que rara vez se lee *todo*: el lector "establece un ritmo audaz poco respetuoso de la *integridad* del texto". Da saltos, relee algunos fragmentos, pasa rápido por otros…[234] "Y, sin embargo, es el ritmo de lo que se lee y de lo que no se lee aquello que construye el placer de los grandes relatos". Pero es sobre la "integridad" del texto que es posible ese ritmo no convencional, cambiante de lector a lector y de lectura a lectura: "de una lectura a otra no se saltan los mismos

[233] Han, *La salvación*, 22.
[234] También las novelas de Dickens, por ejemplo, son dadas a este tipo de lectura.

pasajes"[235]. Un lector "original" se caracteriza también por aquello que no lee, así como por los ritmos e interrupciones que la lectura le exige.

Al respecto de las "actualizaciones", surge la pregunta de si es que acaso *todos* deben leer una obra como el *Quijote*. Según el novelista Fernando Aramburu,

> La circunstancia de que numerosas personas de lengua española materna que, pudiendo leerlo [el *Quijote*] y, por tanto, gozarlo, no lo lean, no constituye un problema de la novela de Cervantes, sino un problema grave de esas mismas personas, que acaso ignoren lo mucho y bueno que se pierden[236].

¿Por qué es un problema *grave* no leer el *Quijote*? El problema, como reconoce Aramburu, no es de la novela de Cervantes –y entonces cabe preguntarse por qué es necesaria una actualización–, pero tampoco de las personas que ignoran "lo mucho y bueno que se pierden". El problema no es *del* texto ni *de* los lectores (o no lectores), el problema *es* la idea social de la lectura.

En "El lector insumiso", la escritora Vivian Abenshushan hace una especie de sátira en la que ofrece un retrato del "último lector", quien abandona el "vicio" de leer porque se ha convertido en una "virtud" social, en algo meramente positivo[237]. Para él, la lectura era un refugio y una pasión que tenía algo de secreto; ahora todos "le piden cuentas y se preocupan por él"[238]. Son los "predicadores del libro"[239], que reproducen ideas preconcebidas acerca de la lectura y sus consecuencias benéficas –las cuales no han podido demostrar–, como que nos

[235] Barthes, *El placer del texto* (México: Siglo XXI, 1993), 20-21.
[236] Fernando Aramburu, "El Quijote de Trapiello", en *El País* (12 de junio 2015).
[237] Vivian Abenshushan, "El lector insumiso", en *Escritos desocupados* (México: Sur plus, 2015).
[238] Ibíd., 228.
[239] Ibíd., 230.

hace mejores personas o sentir bien[240]. Así, quien no lee se pierde de algo o tiene un problema. El lector insumiso entraba en un tiempo de "excepción" dentro de la normalidad: "El libro pertenecía a la misma esfera intemporal del juego donde ningún reloj daba la hora"[241]. Ahora la excepción se normaliza, se cuantifica, y la lectura se hace con el reloj en la mano: "Lee 20 minutos al día"[242]. En otro tiempo, el lector insumiso hubiera contestado desde su refugio: "¿Sólo 20 minutos?"; pero ahora su respuesta no es más –ni menos– que una negación. En el eslogan anterior se concentra una idea social de la lectura acorde con la época, en la que al mismo tiempo que no se "dejan de admirar públicamente las virtudes de los libros, [se] han proscrito para siempre las horas de ocio para leerlos". El eslogan tiene forma de prescripción médica porque leer es un hábito saludable, "tan bueno como el ejercicio diario"[243], pero en su justa medida.

También la metáfora que utiliza Aramburu está relacionada con la salud: "No se conoce más ortodoncia para ese diente negro en la formación cultural de los ciudadanos [no haber leído el *Quijote*] que la lectura gozosa del libro; pero no hay arreglo sin ortodoncista"[244]. El "ortodoncista", en este caso, es el autor de una de las actualizaciones del *Quijote*. Si una tarea de la enseñanza es ayudar a desarrollar la "capacidad de diferenciación"[245], cabe preguntarse si las ideas paternalistas acerca del no-lector colaboran en esa tarea o más bien lo contrario. Frente al objetivo de que *todos* lean, como sea, el *Quijote* (o cualquier otro libro cuya falta se considere "un diente negro en la formación cultural"), se

[240] Es la conclusión de algunos estudios "científicos", pero también de escritores y personas del "mundo de la cultura" en general (cfr. el análisis de Víctor Moreno en *La manía de leer,* Madrid: Caballo de Troya, 2009). "Leer para estar bien" es el nombre de una campaña de leermx.com
[241] Abenshushan, "El lector", 232.
[242] Eslogan de una campaña de promoción de la lectura.
[243] Abenshushan, *op. cit*., 229.
[244] Aramburu, "El Quijote de Trapiello".
[245] Jappe, *Crédito*, 238.

trataría de enseñar a valorarlo en su complejidad: enseñar a *mirar*. Por otro lado, reducir, simplificar o adaptar los contenidos de una obra literaria no garantiza mejores lectores; ni siquiera garantiza *más* lectores.

Han recuerda las tareas que según Nietzsche se requieren en la educación. Además de pensar, leer y escribir, Nietzsche habla de mirar:

> Aprender a *mirar* significa "acostumbrar el ojo a mirar con calma y con paciencia, a dejar que las cosas se acerquen al ojo", es decir, educar el ojo para una profunda y contemplativa atención, para una mirada larga y pausada[246].

No es casual que la tarea de mirar, entendida de esta forma, aparezca unida a las de leer, escribir y pensar, como si éstas necesitaran de una "profunda y contemplativa atención". Así, los movimientos veloces del ojo, por ejemplo en los medios digitales, afectan a estas tareas, inmersas en un entorno de hiperactividad y abundancia de estímulos. El problema de la indiferenciación se relaciona con el de la *simultaneidad*. Ante la frecuente situación de hacer o estar en varias cosas al mismo tiempo, que muchas veces transmite la sensación de no estar del todo *presente*, surge la cuestión de si somos capaces de *hacer sólo una cosa*, si podemos concentrarnos solamente en una. La simultaneidad no es necesariamente una conquista del ser humano moderno y conectado:

> El *multitasking* no es una habilidad para la cual esté capacitado únicamente el ser humano tardomoderno de la sociedad del trabajo y la información. Se trata más bien de una regresión.

[246] Byung-Chul Han, *La sociedad del cansancio* (Barcelona: Herder, 2012), 33.

> En efecto, el *multitasking* está ampliamente extendido entre los animales salvajes. Es una técnica de atención imprescindible para la supervivencia en la selva[247].

Actividades como el *multitasking*, por tanto, están más relacionadas con la ansiedad que con la calma y la contemplación. La tarea de mirar, desde este punto de vista, se acerca a la "puesta en escena de la complejidad" que implica para Gumbrecht una "buena enseñanza". Poner en escena la complejidad es señalar o dirigir la atención hacia el problema antes que enfocarse en su resolución, es decir, detenerse en el problema, en el asunto o texto, pues *complejizar* es también una forma de lectura, la cual

> no consiste solamente en la atribución de significado. Es el movimiento sin fin, el movimiento a la vez doloroso y placentero entre la pérdida y la recuperación del control y la orientación intelectual –que puede ocurrir en la confrontación con (¿casi?) cualquier objeto cultural, siempre que ocurra bajo condiciones de baja presión temporal, es decir, sin que haya una "solución" o "respuesta" requerida de inmediato. Este es, exactamente, el movimiento al que nos referimos cuando decimos que una clase o seminario ha "abierto" nuestras mentes[248].

Esa ambivalencia entre lo doloroso y lo placentero es propia de la complejidad. La complejidad del texto es *el placer del texto*. Una de las acepciones de *placer*, del catalán *placel*, no se refiere a la sensación física o "espiritual", sino a un espacio, un banco de arena bajo las aguas o un arenal donde los ríos auríferos dejan piedrecillas de oro. Este *placer*, entonces, se forma por una combinación de la corriente y el detenimiento. También el llamado *placer estético* responde a esa lógica, que se estructura además como un aparecer-

[247] *Ibíd*., 21.
[248] Gumbrecht, *Producción de presencia*, 131-132.

desaparecer. No hay *placer* sin el velo que sobre él imponen las aguas; tampoco sin el detenimiento que se sustrae a la corriente.

Para Roland Barthes, según expone en *El placer del texto*, "es la intermitencia […] la que es erótica […]: la puesta en escena de una aparición-desaparición"[249]. La literatura busca ser lo erótico del lenguaje. Esto se expresa en la metáfora de la lectura como *comer*: "no devorar, no tragar sino masticar, desmenuzar minuciosamente; […] es necesario reencontrar el ocio de las antiguas lecturas: ser lectores *aristocráticos*". Lectores que encuentran el placer del texto en su complejidad, en la tensión entre la "enunciación" –donde son capaces de detenerse– y la "continuación de los enunciados"[250], que es, de otro modo, la tensión entre significado y presencia.

A la indiferenciación y la simultaneidad, se suma la *fragmentación* como parte de los procesos actuales de lectura y escritura. El fragmento está relacionado con una de las tareas básicas de la filología: "identificar fragmentos"[251]. La diferencia de esta tarea respecto a la fragmentación es que la primera trata de restituir la totalidad, mientras que la segunda la reduce, por ejemplo en forma de una representación. En la operación de identificar fragmentos, es fundamental la imaginación, facultad que no entra en juego cuando algo se fragmenta: el "conocimiento del fragmento en tanto presencia material tiene importantes consecuencias para el funcionamiento de nuestra imaginación"[252]. Para Gumbrecht, la "coemergencia de la imaginación con el deseo de presencia no es para nada casual, pues la

[249] Barthes, *El placer*, 19.
[250] *Ibíd*., 23.
[251] Las otras son "editar textos", "escribir comentarios", "historizar" y "enseñar". Cfr. Gumbrecht, *Los poderes de la filología* (México: Universidad Iberoamericana, 2007), 15.
[252] Gumbrecht, *Los poderes*, 27.

imaginación es una facultad de la mente comparativamente arcaica, lo cual implica que tiene una cercanía específica a muchas funciones del cuerpo humano"[253].

La relación que establece Gumbrecht entre imaginación y presencia tiene implicaciones a considerar respecto al trabajo con textos literarios en la enseñanza. Una de las posibilidades de acercarse a textos clásicos inabarcables en un curso, es por medio del uso de fragmentos. Así como el filólogo imagina a través de textos que forman –o formaron– parte de otro texto, los estudiantes pueden imaginar en contacto con fragmentos bien seleccionados de obras mayores. Ofrecer buenos fragmentos es también dar "instrumentos para efectuar una elección"[254], que es una de las tareas de la enseñanza. Volviendo al caso del *Quijote*, propongo el capítulo XXII de la primera parte, "De la libertad que dio don Quijote a muchos desdichados que mal de su grado los llevaban donde no quisieran ir", es decir, la conocida como "aventura de los galeotes"[255]. La lectura de ese capítulo, por sus características, personajes, estructura, lenguaje, etcétera, condensa muchos de los caminos de la obra. ¿Cómo puede el estudiante *imaginar el Quijote* desde un fragmento? En primer lugar, hay que contar con que existe un imaginario previo. Sin embargo, como señala Calvino, "los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos resultan al leerlos"[256]. Por tanto, confrontar la lectura con lo que se conoce "de oídas" es un paso previo para imaginar. Hay un recorrido desde el don Quijote ideal hasta el don Quijote imaginado, pasando por el Quijote "real" de la lectura, ese caballero del final del capítulo XXII, tan solo, apesadumbrado y confundido, "mohinísimo

[253] *Ibíd*., 19.
[254] Calvino, *Por qué leer los clásicos*, 11.
[255] Me baso aquí en algunas de las ideas que está desarrollando Erving González como parte de su tesis de maestría, en la que analiza el *Quijote* como manifestación de la modernidad, a partir precisamente del capítulo señalado.
[256] Calvino, *op. cit*., 11.

de verse tan mal parado por los mismos a quien tanto bien había hecho"[257]. El *Quijote* imaginado será producto de las expectativas y reacciones afectivas del lector, además de sus preguntas y las preguntas que el profesor le haga. Éstas irán dirigidas a otros puntos de la obra, pero siempre con el fragmento presente como fuerza imaginativa. Leer para imaginar no necesita de fuentes secundarias, necesita sobre todo el contacto con el texto. Lo que dice Calvino acerca de esto es fundamental para el argumento de esta tesis:

> La lectura de un clásico debe depararnos cierta sorpresa en relación con la imagen que de él teníamos. Por eso nunca se recomendará bastante la lectura directa de los textos originales evitando en lo posible bibliografía crítica, comentarios, interpretaciones. La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que sólo puede decir si se lo deja hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él[258].

Las fuentes secundarias, que en la enseñanza se reducen muchas veces a resúmenes y datos biográficos, suponen una lectura de fragmentación, frente a la lectura de (fragmentos de) "los textos originales", que debe ser en lo posible "sin intermediarios" y apuntar a la complejidad. La fragmentación, la indiferenciación y la simultaneidad son aspectos que, al

[257] Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario (México: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Santillana), 210.
[258] Calvino, *op. cit*., 10.

tiempo que hacen más *accesible* el texto, lo alejan de la experiencia del lector. A la cultura de la facilidad, la educación de presencia trata de oponer la tarea de complejizar.

4.2. Leer con los sentidos

¿Qué lugar ocupa la reflexión sobre las emociones en el ámbito educativo?, ¿hay algo que enseñar (y cómo) acerca de las emociones?, ¿es el aspecto emocional algo que se considera, en todo caso, en el nivel de primaria y luego se va dejando de lado?, ¿cuáles son las implicaciones de la emoción en la enseñanza de la literatura?

En primer lugar, aunque hay una diferencia conceptual entre emociones y sentimientos, en la que no podemos entrar ahora detenidamente, por razones prácticas usaré por lo general de forma indistinta ambos términos. Sin embargo, hay una diferencia que me parece relevante recordar para el ámbito educativo. Según esta distinción, las emociones son impulsivas e individualistas, mientras que los sentimientos tienen una duración que permite la demora y la relación con los otros; podríamos hablar así de una empatía del sentimiento y un aislamiento de la emoción[259]. La escuela puede ofrecer un marco objetivo para el descubrimiento y confrontación de sentimientos, antes que para la confirmación –y conformación– de emociones subjetivas.

De todas formas, en un uso indistinto de los términos, ambos tienen en común una alteración, un "desequilibrio" del dominio de lo racional. Incluso a veces pueden suponer también un descontrol; por eso hablamos de controlar las emociones, mientras que es mucho más extraño que alguien se vea obligado a tener que controlar su inteligencia. Las primeras,

[259] Cfr. Han, *La salvación de lo bello*, 91.

por tanto, tienen esa capacidad de desbordarnos. Hay aun emociones que nos pueden bloquear intelectualmente. Lo sensitivo y lo racional se tratan a menudo como dos polos opuestos, a veces incluso incompatibles. En cambio, hay expresiones como "inteligencia emocional" o el "corazón comprensivo" del que hablaba Hannah Arendt[260] que parecen expresar lo contrario. El filósofo y poeta Miguel de Unamuno, en su "Credo poético", nos dice: "Piensa el sentimiento, siente el pensamiento". Con este verso, parece decirnos, por una parte: "Piensa desde el sentir, desde la experiencia, desde la alteración que provocan las emociones". Y en efecto, ¿qué pensamiento surge de la pura abstracción? ¿Qué libro se ha escrito nada más que de la lectura de otros libros? Cervantes, García Lorca, Juan Rulfo o la poeta michoacana Concha Urquiza pensaron el sentimiento, pensaron una vida atravesada por una carga de experiencia y de voces distintas. Por otra parte, el verso de Unamuno nos dice: "Siente el pensamiento". El pensar debe provocar una especie de sacudida, debe conectar con las emociones. Es decir, recordarnos la unión entre pensar y sentir. La mente como órgano sensitivo.

En el ámbito de la enseñanza, los programas, las formas de evaluación, las dinámicas, los métodos de enseñanza… son por lo general característicamente "racionales". Se trata, además, de una racionalidad instrumental. ¿En qué sentido? Si nos enfocamos en el caso de la educación literaria, el dominio racional se encuentra especialmente en lo que Juan Domingo Argüelles llama irónicamente Su Majestad la Comprensión Lectora[261]. La crítica de Argüelles se dirige en especial a los Marcos teóricos de PISA, es decir del Proyecto Internacional para la Producción de Indicadores de Rendimiento de los Alumnos. Vemos

[260] Cfr. Hannah Arendt, *Ensayos de comprensión 1930-1954* (Madrid: Caparrós editores, 2005), 392.
[261] Cfr. Juan Domingo Argüelles, *Ustedes que leen. Controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura* (México: Océano, 2006), 158-177.

aquí una expresión de racionalidad instrumental: la literatura, el lenguaje, como instrumentos para desenvolverse mejor en una sociedad moderna e hiperletrada. ¿Consideran los indicadores de rendimiento cómo intervienen las emociones y los sentidos en la comprensión?

La literatura, al menos esa que nos gusta enseñar y de la que aún podemos aprender, es una interrupción de lo instrumental. Es útil, pero no utilitaria, no instrumental. La instrumentalización de los textos literarios, por ejemplo en las propuestas de gran parte de los libros de texto, que se centran en el comentario y el significado, tiene varias implicaciones: 1) mantenimiento del paradigma sujeto-objeto (el texto como un objeto que el sujeto debe descifrar o traducir, con el añadido de que además muchas veces este sujeto es el propio profesor que le traduce al alumno lo que en realidad dice el texto); 2) separación entre un significado inmaterial y un significante material (contenido-forma); 3) dejar de lado o en segundo plano el valor artístico de la literatura, olvidando lo que tiene de técnica o arte del lenguaje e incluso otorgándole a veces el estatuto de ciencia (olvidando que es un hecho de lenguaje o confundiendo la literatura con su estudio); 4) separación de lo sensible o pérdida de referencia a la materialidad de las cosas (y por materialidad entiendo, en el caso de un texto, desde la tipografía o la configuración de las letras hasta el ritmo o la voz si se trata de una recitación o una narración en alto); 5) pérdida también del riesgo o peligro que pueda haber en un texto literario, pérdida de su potencialidad o vitalidad, al cubrirlo de capas explicativas y convertirlo en información. Acerca de esto Susan Sontag dice que "la interpretación hace manejable y maleable el arte"[262], es decir lo domestica. Continuamente

[262] Sontag, "Contra la interpretación", 20.

preguntamos a la obra de arte qué dice en lugar de saber o sentir qué hace o cómo es lo que es (por ejemplo, ¿cómo un poema es poema?, ¿qué hace?).

Georges Perec, al tratar de describir a los escritores del grupo del Oulipo, pone el ejemplo de un niño al que le regalan un despertador y lo primero que hace es abrirlo y desmontarlo para ver cómo funciona[263]. El tipo de escritor al que se refiere Perec es alguien que "abre" el lenguaje, lo "desmonta". Tratar los textos literarios como el niño hace con el despertador, supone, en primer lugar, demorarse, tomarse tiempo, mirar. Darse el tiempo de sentir el lenguaje.

La fórmula de los escritores del Oulipo de juntar constricción y libertad, nos da pie a relacionar esta especie de oxímoron con el binomio emoción-intelecto o sentir-pensar. La idea de la escritura automática, más allá de un interesante experimento puntual, no es muy productiva didácticamente. Los resultados de dar vía libre a las emociones en un escrito, tampoco nos puede llevar muy lejos. Serán solo eso: simple expresión, comunicación de opiniones o emociones personales, individuales y, generalmente, estereotipadas. No hay descubrimiento de un sentir común pero tácito, sino confirmación de un sentir ya socializado y proclamado ampliamente. En la escritura, la libertad nace de ciertas determinaciones, reglas, esquemas… en suma, del juego con el lenguaje. Para los oulipistas, sin juego no hay escritura que valga la pena. Las reglas o esquemas que implica el juego ofrecen un marco objetivo que permita superar la expresión individual(ista). Y, así, quizá decir algo nuevo, no esperado. Esta forma de entender las relaciones entre constricción y libertad, se basa en una característica esencial del lenguaje: la posibilidad de hacer combinaciones infinitas con medios finitos. En este sentido, podemos entender la literatura como juego combinatorio, en

[263] Cfr. Paolo Albani, "La letteratura potenziale. Alcune note sparse", disponible en *www.paoloalbani.it*

el que el escritor (el alumno, en este caso) debe dar con la forma más adecuada (y razonada), lo cual implica, contra la idea de una escritura inspirada y definitiva, varias pruebas y borradores.

La poesía es un género apropiado para este tipo de juegos del lenguaje en los que se juntan sentimientos y razones, la libertad de decir cosas nuevas –cosas nunca antes dichas– y el rigor que nos impide decir lo primero que se nos ocurra. No todo vale.

Una actividad que probé con un grupo de alumnos es la titulada "El haiku del verano", la cual se puede hacer en 4 o 5 sesiones de una hora y media. El haiku, por sus características (brevedad, métrica determinada, alusión a una de las cuatro estaciones, emoción contenida…), es una composición que sirve como acercamiento a la poesía, como lector (lector crítico) y como productor. Se trataba además de hacer un recorrido de la letra a la voz, devolviendo la poesía y el lenguaje al ámbito de la oralidad, en el que por cierto se implican las emociones de forma directa. En primer lugar, como ejercicio introductorio y para crear un ambiente propicio de trabajo en el aula, se buscó la atención de los estudiantes hacia la tipografía, hacia la dimensión a un tiempo sensible y significativa de las letras y los signos ortográficos.

A partir del libro *Variazioni sul canone*, del escritor Paolo Albani, se propuso a los estudiantes que, por equipos y en pizarrones, escribieran o "dibujaran" la palabra poesía según las siguientes variantes: "poesía solar", "poesía comercial", "poesía después de un golpe de viento", "poesía insomne", "poesía infantil". De esta forma, se fue dando cierta disposición intelectual y emotiva hacia la creación poética.

Posteriormente, fue necesaria una serie de ejercicios de presentación y conocimiento del haiku: origen, características, difusión y, por supuesto, lectura de haikus de la tradición japonesa y de versiones o adaptaciones occidentales. Se puso especial énfasis en la estructura métrica. Aunque es un tema complejo, pues el haiku en realidad no se reduce al esquema dominante en Occidente de 5-7-5, se adoptó este modelo, con la explicación de que el haiku tradicional permite otras posibilidades. Así, se hicieron varios ejercicios de métrica para ir dominando poco a poco este aspecto fundamental en la actividad. Por otra parte, la brevedad del haiku permite fácilmente la memorización, por lo que, antes de ponerse escribir, ya todos se sabían de memoria al menos un poema. Además, se va trabajando la recitación y las posibilidades interpretativas de la voz. Esto hace que el vínculo emotivo con la actividad –y entre los alumnos– sea más estrecho.

Las dos últimas sesiones se dedican a la escritura de haikus. Antes de la actividad final, se practica escribiendo haikus a partir de fotografías, dada la relación de esta composición con la imagen. Las reglas, es decir las constricciones que permiten la libertad creativa, son las siguientes: seguir el esquema métrico, utilizar la fotografía como sugerencia o evocación (el haiku no puede ser meramente descriptivo de la imagen) y emplear algún recurso expresivo o figura retórica, como por ejemplo la antítesis. Después, se añade la condición de que el haiku debe aludir o sugerir de alguna forma la presencia del verano. Finalmente, se da el paso de la letra a la voz con la lectura en alto o la recitación de los haikus[264].

Actividades como “El haiku del verano” ilustran el recorrido de la letra a la voz; un recorrido para sentir y pensar la literatura y aquellas manifestaciones que, aunque llamemos

[264] V. el siguiente apartado, “Leer las líneas: de la letra a la voz”.

"literarias", son obras de lenguaje, donde predomina la voz y la escucha. Si recordamos la etimología y las acepciones del verbo "sentir", comprobamos que se utilizaba –y se utiliza aún en algunas regiones o en el italiano "sentire"– como sinónimo de "oír". Por otra parte, también el significado cognitivo está implícito en la acepción de "sentir" como 'pensar'. Pensar el sentimiento, sentir el pensamiento: es lo que hacemos con el lenguaje y es una de las bases para la didáctica de la "literatura".

La cuestión puede formularse de este modo: quizá la mejor manera de darle sentido a un texto, de dar sentido al acto de leer en la escuela, es leer con los sentidos[265]:

> Apelar a los sentidos como bisturí para diseccionar los libros no significa quedarse en lo superficial que en ellos se contiene. Es que es el único sistema digno que conocemos para acceder a ellos: a través de los sentidos. Sin su cultivo es imposible acceder al sentido escondido en la materia del libro[266].

Al usar este lenguaje ("diseccionar los libros", "acceder al sentido *escondido*") se percibe aún cierta dependencia del paradigma sujeto-objeto y parece que los sentidos quedan reducidos a instrumento para, una vez más, desentrañar un significado oculto; sin embargo, este tipo de propuestas nos aproximan a la tensión que estamos buscando entre efectos de significado y efectos de presencia.

[265] Entre los materiales pedagógicos, uno de los pocos libros que aborda de forma atrevida este asunto se titula, precisamente, *Leer con los cinco sentidos* (Pamplona: Pamiela, 2003).
[266] Víctor Moreno, *Leer con los cinco sentidos*, 16.

Leer con los sentidos implica dos dimensiones: una específicamente material y otra relacionada con el lenguaje. La primera supone un contacto directo con la materialidad –del libro u otro soporte–; la segunda, un acceso a los sentidos evocados por recursos lingüísticos. Tendríamos entonces dos casos de presencia: la que está ahí aunque se oculte –aunque no sea traída hacia nosotros– y la que se manifiesta cargando con sí una ausencia.

La dimensión específicamente material incluye las características físicas del libro: dimensión, peso, olor, tipo de papel, color, tipografía, etcétera. Además de la vista, el tacto y el olfato son sentidos que entran aquí en juego, aunque en general no se les dé importancia didáctica o epistemológica. Uno de los aspectos debatibles de la introducción de la tecnología en la enseñanza –en concreto de las humanidades– es que no se han tenido en cuenta los cambios *materiales* y sensibles que comporta. El ya largo –y en ocasiones anodino– debate sobre el libro en papel versus el libro digital se ha centrado en una cuestión de hegemonía o supervivencia, o bien en el lamento nostálgico frente a la utopía tecnológica, pero no tanto en la utilidad o las implicaciones de que un mismo texto se presente de formas diferentes –así como en la cuestión de si podemos decir que es el mismo texto.

Más arriba se mencionaba el fenómeno de la indiferenciación, que tiene que ver aquí con la homogeneidad y asepsia de las formas digitales. Por un lado, en el dispositivo electrónico no se pueden dejar huellas, más que las establecidas de antemano por el programa –es decir las *programadas*. Por huellas podemos entender desde manchas o roturas hasta dibujos o marcas personales. Por otro lado, ¿de qué forma *deja huella* en los sentidos el dispositivo electrónico? Paradójicamente, la pantalla *táctil* es una barrera para el tacto. Es un tocar reducido a mera funcionalidad. Más que *tocar*, los verbos que se utilizan en este contexto son *picar* o *apretar*. Lo mismo ocurre con el olfato, pues queda bloqueado el gesto

–habitual aún en lectores y tipógrafos– de acercarse a oler el papel o la tinta. Es significativo que algunas firmas o empresas de tecnología estén llevando el sentido del olfato a espectáculos audiovisuales en cines y museos o incluso a dispositivos de uso personal (y no sería extraño que se extendiera a instrumentos de lectura)[267]. Desde el punto de vista de la presencia, informaciones de este tipo son de gran interés. Así, se pregunta Gumbrecht:

> ¿No deberíamos decir […] que hoy estamos experimentando una etapa que está más allá de ese punto de –aparente– pérdida total, una etapa donde, paradójicamente, el deseo por lo que hemos perdido está reapareciendo? […] Pues las tecnologías contemporáneas de comunicación están sin duda cerca de cumplir el sueño de la omnipresencia, que es el sueño de hacer experiencia vivida con independencia del lugar que nuestros cuerpos ocupen en el espacio (y en este sentido, es un sueño "cartesiano")[268].

Y añade esta reflexión, aparentemente contradictoria:

> Cuanto más nos acercamos al cumplimiento de nuestros sueños de omnipresencia, y cuanto más definida parece ser la subsiguiente pérdida de nuestros cuerpos y de la dimensión espacial de nuestra existencia, más grande se vuelve la posibilidad de volver a encender el deseo que nos atrae hacia las cosas del mundo y nos enreda en su espacio[269].

Pero cabe preguntarse, entonces, si novedades tecnológicas como la que permite percibir olores no se están adelantando a ese deseo "hacia las cosas del mundo", de forma que no

[267] Ver, por ejemplo, el reportaje de Uriel Bederman "Olfato, el sentido que la tecnología relegó, pero que podría recuperar", en *La Nación*, 30 de enero de 2016. Disponible en: http://www.lanacion.com.ar/1866581-olfato-el-sentido-que-la-tecnologia-relego-pero-que-podria-recuperar
[268] Gumbrecht, *Producción de presencia*, 142.
[269] *Ibíd*., 143.

llegue a manifestarse. La cuestión es compleja, ya que afecta también a otros sentidos y a otras formas de reproducción.

La página de la pantalla, que al contrario de la de papel es inodora e *intocable*, ¿es también invisible? Giorgio Agamben, en "Del libro a la pantalla. Antes y después del libro", ha reflexionado sobre el "estatuto ontológico" de la obra. Relaciona la potencia con la materia y la forma con el acto (correlación equivalente a la de "sustancia" y "forma" en Gumbrecht) para advertir que la obra no es algo acabado, sino conformado también por el antes y el después, de modo que la potencia no se agota en el acto: "esta criatura híbrida, este no-lugar en que la potencia no desaparece, sino que se mantiene y danza, por así decirlo, en el acto, merece ser llamada 'obra'"[270]. Más adelante, se refiere al simbolismo de la página en blanco como la "pura posibilidad"[271], es decir símbolo de la potencia –la virtualidad– del pensamiento. Así, Agamben cuestiona la oposición entre lo material y lo virtual: "Para el mundo clásico […] la materia es el lugar mismo de la posibilidad y de la virtualidad"[272]. En los dispositivos digitales, entonces, la oposición no es entre material y virtual, sino entre página y escritura:

> la página-escritura, codificada en un código numérico ilegible para los ojos humanos, se ha emancipado completamente de la página-soporte, y se limita a transitar como un espectro sobre la pantalla […] la pantalla, el 'obstáculo' material, permanece invisible y no visto en aquello que deja ver[273].

[270] Agamben, *El fuego y el relato*, 77.
[271] *Ibíd*., 83.
[272] *Ibíd*., 84.
[273] *Ibíd*., 85.

La pérdida de la relación entre la página-escritura y la página-soporte es también la pérdida del simbolismo de la página en blanco. Agamben concluye que "pensar –pero también leer [o escribir]– significa recordar la materia"[274].

Según esta tesis, el dispositivo digital cambia nuestra relación con el pensamiento y, por tanto, con la lectura y la escritura. En estos dispositivos, la relación del lector o escritor con la materia se hace extraña, en cuanto la página es intocable e invisible, por lo que no se despliega en toda su potencialidad. Las formas de literacidad, así como la propia actividad de pensar, no son indiferentes a las materialidades de la comunicación. La conexión que establece Agamben entre la materia y el pensamiento implica los sentidos. En la pantalla, son alterados los términos de dicha relación.

Sin embargo, ¿cómo podemos "neutralizar la ficción de inmaterialidad", como dice Agamben al final de su artículo?[275] La clave estaría en acercarse a un restablecimiento de la relación entre página-escritura y página-soporte. Un ejemplo de esta separación lo tenemos en la dificultad de reproducir la caligrafía propia en la pantalla. El uso del símbolo que en algunos programas de Word se llama precisamente "a mano alzada" no permite la agilidad ni la precisión de la mano alzada –con su instrumento de escritura– sobre el papel. Lo mismo ocurre con la escritura táctil del dedo sobre la pantalla. No es ya nuestra caligrafía, con sus rasgos propios, muchas veces inimitables. Ahora bien, en lo que atañe a *leer con los sentidos*, y en el ámbito que nos preocupa ahora, un paso hacia el restablecimiento de la relación escritura-soporte, o un paso para "neutralizar la ficción de inmaterialidad", es la *edición de textos*. ¿Hay también en las computadoras posibilidades para el *detenimiento*

[274] *Ibíd*., 86.
[275] *Ibíd*.

–uno de los aspectos que simboliza la "página en blanco"? Editar textos, no entendido ahora en el sentido específicamente filológico, sino como la modificación de un texto en un programa digital, puede significar un reencuentro con la materialidad de la escritura.

Se trata de reparar en la importancia de la tipografía en la configuración textual. Con frecuencia los tipos de letra se reducen a unas pocas opciones en los requerimientos de un trabajo académico. Pero ¿qué porta consigo una tipografía determinada? En algunos casos, una historia fascinante (los tipos no salen simplemente de un programa informático) o un oficio antiguo y cuidadoso[276]. Además, la tipografía es *significativa*. No es un signo dividido en significante y significado, sino una forma significativa. La diferencia entre tipos de letra no es solo una diferencia tipográfica, pues no es igual ni la intención ni la recepción de la misma frase escrita de maneras diversas, tanto en términos de comprensión como perceptivos[277]. Preguntas como para qué tipos de texto es adecuada (o no) un tipo de letra como Gigi, dónde imaginamos el tipo Old English Text o cuál es la tipografía que consideramos más elegante, son preguntas dirigidas a pensar la materialidad de los textos, para lo cual es necesario detenerse en su *sentido*. Una mirada sensible hacia la tipografía es un objetivo de la enseñanza *de presencia* en cuanto que las letras dejan de "transitar como un espectro sobre la pantalla".

La *dimensión material* de la lectura incluye además el cuerpo. El lector es también un cuerpo que lee. La crisis que afecta hoy al cuerpo, a la cual se refiere Han, lo "disuelve" y

[276] Pensemos, por ejemplo, en el tipógrafo e impresor Giambattista Bodoni, cuyo trabajo puede calificarse de "artístico".

[277] En relación con esto, y con lo que se decía anteriormente acerca de la indiferenciación, Emilia Ferreiro se refiere a la neutralidad de los medios digitales, "donde todos los textos se parecen", y contrasta el "correo normal" con el electrónico, en el cual "todos los mensajes se presentan con la misma tipografía, como si todos fueran igualmente dignos de nuestra atención": Ferreiro, *Pasado y presente*, 50.

"deshechiza"[278]. ¿En qué modo la lectura es una confirmación o una excepción de esa crisis? Emilia Ferreiro ha señalado una curiosa analogía entre la posición del lector frente a la computadora y la posición escolástica:

> La pantalla de la computadora nos retrotrae a la época del *scriptorium* medieval: las manos en una posición fija, sobre el teclado; los ojos mirando un texto expuesto en vertical; la espalda rígida. Rigidez de la posición y potencial publicidad de lo leído o de lo producido son dos consecuencias molestas de la nueva tecnología[279].

Frente a esta rigidez "deshechizada", "la posibilidad de leer tirado en el piso, sobre almohadones, en la cama…" conlleva cierta sensualidad. La abundancia de pinturas de hombres y mujeres leyendo da cuenta de esto. Obras como "En el prado" y "Una mujer leyendo", de Monet, o "La lectora de novelas", de Antoine Wiertz, entre muchas otras, muestran no solo ese aspecto sensual de la lectura y de cercanía con el texto, sino la intimidad casi secreta de las escenas, en las que no hay "potencial publicidad de lo leído". En las pinturas citadas de Monet, la lectora parece haber elegido un lugar apartado y sin excesiva luz, con claroscuros, para acomodarse en posiciones que son tanto de descanso como de concentración y apartamiento. Son pinturas en las que el libro apenas se distingue o se desdibuja; las mujeres están leyendo, pero están, sobre todo, *en un lugar*, ocupando y sintiendo un espacio. En cambio, en un proyecto como "Lectoras" (2010-2011), de la fotógrafa Paula Anta, con fotografías de algún modo inspiradas en pinturas de siglos pasados, vemos cómo el entorno desaparece. Solo vemos la oscuridad de un lugar cerrado y el rostro

[278] Han, *La salvación de lo bello*, 27.
[279] Ferreiro, *Pasado y presente*, 49.

de una mujer iluminado por la pantalla de un dispositivo electrónico. El cuerpo ha sido sustituido por el rostro, que desaparece en una oscuridad total si el dispositivo se apaga.

Aun con las limitaciones que impone el aula, la enseñanza de presencia no ignora la implicación de los cuerpos en la lectura. Además, no solo en soledad se libera o se destensa la rigidez corporal; también en público, tanto quien lee en voz alta como quien escucha están leyendo y escuchando con sus cuerpos. La pérdida de la práctica de leer en voz alta, poniendo en juego múltiples recursos extralingüísticos, ¿tiene quizá que ver con la crisis de presencia?

Como se decía al inicio de este apartado, *leer con los sentidos* tiene una dimensión relacionada con el lenguaje: un acceso a los sentidos evocados por recursos lingüísticos. En el capítulo 2, a propósito del concepto de "presentificación", se hizo referencia a "Visión de Anáhuac" y *El perfume* como textos que convocan de manera especial los sentidos. Lo importante aquí es que hay una *mediación* del lenguaje. El lenguaje *convoca* los sentidos, es decir los trae a la imaginación. Por el contrario, ejemplos como el de los nuevos dispositivos tecnológicos que transmiten olores se definen por la inmediatez de un estímulo artificial o "inducido" (en cuanto que es de cosas que no están presentes; por ejemplo, si se emite un olor a hierba mojada no es la hierba mojada la que huele); el estímulo se impone sobre el ejercicio imaginativo. Leer con los sentidos, al menos en esta dimensión del concepto, no es independiente del intelecto como "facultad sensitiva". Cuando Gumbrecht afirma que los efectos de presencia "apelan exclusivamente a los sentidos"[280], pareciera caer en una concepción dualista, aunque él mismo recuerda, como se vio anteriormente, el vínculo entre

[280] Gumbrecht, *Producción*, 13.

la imaginación y las "funciones corporales". Lo que interesa aquí es situar el lenguaje como punto clave de ese vínculo.

Dar sentido a través de los sentidos, tal parece ser la fórmula que refleja una de las formas de la tensión entre efectos de presencia y efectos de significado. En *Leer con los cinco sentidos,* Víctor Moreno hace una serie de propuestas para la lectura y la escritura en la enseñanza basadas en esa oscilación. El libro de Moreno se sale del dominio del significado –que en general es el de los libros de texto–, pero en ningún caso se elimina el significado. La cita de Nietzsche con la que abre el prólogo sintetiza la orientación del libro: "La tarea de formar un lector es multiplicar sus perspectivas, abrir sus orejas, afinar su olfato, educar su gusto, sensibilizar su tacto, darle tiempo, formar un carácter"[281]. Estos son los aspectos que a veces deja de lado la formación de la "competencia lectora", preocupada por la resolución de problemas en contextos específicos y por una abstracta capacidad crítica. Precisamente afinar los cinco sentidos en la lectura puede ser una buena forma de desarrollar ese sentido tan requerido en la enseñanza y tan difícil de educar: el sentido crítico. ¿Puede existir éste sin, por ejemplo, cierta capacidad para la escucha y para el silencio?

4.3. Leer las líneas: de la letra a la voz

Enfoques como los Estudios Críticos del Discurso y la Literacidad Crítica plantean una lectura no solamente entre líneas, sino *tras las líneas*, es decir, teniendo en cuenta el contexto –considerado también como construcción intersubjetiva–, las motivaciones ideológicas, etcétera. Los argumentos y aportaciones de estos enfoques son necesarios para

[281] Moreno, *Leer*, 9.

la estructuración pedagógica de análisis críticos. Sin embargo, sobre todo si consideramos como objeto los textos literarios, los "métodos críticos" no reparan siempre en *las líneas*. No todos los textos, o no en todas las circunstancias, exigen una actitud de sospecha por parte del lector, sin que esto suponga ningún tipo de defensa de una especie de lector inocente[282]. No todo lo explica el contexto. Como se expone en el capítulo 2, incluso aspectos como el tema, el argumento o el mensaje, por ejemplo en el caso de un poema, pueden quedar diluidos en los rasgos no semánticos que despliega el texto. *Leer las líneas* es, entonces, prestar atención a esos rasgos; además, literalmente poner voz a lo escrito, lo cual también es una forma de comprensión e "interpretación". Para Steiner, este tipo de interpretación es "comprensión en acción; es la inmediatez de la traducción"[283]. Se podría ejemplificar este modo de interpretación literaria con el uso que hacemos de la palabra en el caso de *interpretar* una pieza musical, que no debe entenderse como simple reproducción. Ese tipo de interpretación resulta cercano a una ejecución de los textos literarios que no conlleve una puesta entre paréntesis de los efectos de presencia. Interpretar una pieza musical requiere de técnica y conocimiento, pero ¿no es necesaria también cierta pericia, ahora un poco olvidada, para la lectura en voz alta de un texto cualquiera, no digamos un poema? Un concepto propio de la hermenéutica como es el de "interpretación" puede entenderse también desde una perspectiva que mantenga la tensión entre efectos de presencia y efectos de sentido. Lo contrario, interpretar dentro del paradigma sujeto-objeto, es lo que predomina aún en muchas prácticas de la enseñanza de la literatura.

[282] En este sentido, señala Gumbrecht que "adoptar cualquier cosa excepto una actitud 'crítica' respecto de las cosas de los mundos en los que vivimos, parece ser algo así como un pecado original, al menos a los ojos del humanista promedio": *Producción de presencia*, 100.
[283] Steiner, *Presencias reales*, 18.

Interpretar, en este sentido, es *leer las líneas*, dar voz a lo escrito. Este paso de la letra a la oralidad es fundamental para comprender los matices del texto. Como explica Paul Zumthor, la voz "participa, con toda su materialidad, en la significación del texto y, por tanto, modifica de alguna forma nuestra lectura"[284]. La voz se detiene en el matiz, en la modulación. Así, el actor que repite la frase "Esta noche" de cuarenta formas distintas[285], está dando sendos significados latentes en esas dos palabras. La función emotiva o expresiva es una función significativa. Antes de leer *tras las líneas*, la voz revela que hay un significado en la latencia de las líneas.

Este tipo de interpretación se relaciona con la *performance*. Incluso cuando la transmisión oral es una lectura y no una recitación, podemos decir que "la transmisión de boca en boca opera literalmente el texto; lo efectúa"[286]. Aunque hay otros elementos implicados, la voz es el principal instrumento que *opera* el texto. Zumthor distingue entre superficie lingüística y forma, distinción equivalente a la que hace entre texto y obra[287]. Con ésta designa "la totalidad de los factores de la performance –todo lo que es comunicado poéticamente, *hic et nunc*: palabras y frases, sonoridades, ritmos, elementos visuales–"; mientras que con "texto" se refiere a "la secuencia lingüística, palabras y frases, que constituye uno de esos factores"[288]. Por tanto, la obra incluye el texto, lo efectúa; en cambio, el texto no incluye la obra más que como posibilidad. Otra de las tareas de la enseñanza de presencia es tratar de *operar* los textos –hacerlos obra–: poner en juego sus posibilidades *hic*

[284] Zumthor, *La poesía y la voz*, 37.
[285] El ejemplo es de Roman Jakobson: "Lingüística y poética", *Ensayos de lingüística general* (Barcelona: Seix Barral, 1975), 354-355.
[286] Zumthor, *op. cit*., 40.
[287] Aunque en concreto Zumthor se refiere a la poética medieval, su terminología es adecuada, en general, para las discusiones sobre oralidad y escritura.
[288] *Ibíd*., 41.

et nunc. De esta forma podemos entender de nuevo el libro, el texto, como *tránsito* del lenguaje.

En la enseñanza, casi invariablemente, el aula es la "ocasión" de la performance. Zumthor lo llama el "tiempo de integración", que para él es parte de la significación de la obra y que se cruza con la dimensión espacial. Un texto cambia según dónde, cuándo y cómo se efectúa. El *Cantar de Roldán* cantado por los soldados de la batalla de Hastings no era el mismo que el que se cantaba en la paz de los castillos. "Y nada nos dispensa de tomar en consideración esta diferencia, a no ser nuestros prejuicios literarios"[289]. Aunque nuestra cultura no es de "oralidad mixta" sino "secundaria", es decir una cultura fundamentalmente letrada[290], no deja de ser esencial la consideración de la variabilidad "performativa" de los textos, así como la consideración del aula como "ocasión" para una enseñanza de la literatura que no deje de lado la distinción texto/obra.

Víctor Moreno, consciente de la importancia didáctica de la voz, señala que ésta

> marca la vida, la intensidad y toda la sintaxis del significado. Tan sólo con observar cómo se presta la voz a la palabra escrita pueden extraerse diversos síntomas intelectuales y afectivos de ese alguien que encara la lectura. Para quienes se dedican a la formación de la competencia lectora es requisito indispensable oír y escuchar cómo se pronuncia en voz alta la palabra escrita[291].

[289] *Ibíd*., 46.
[290] "En la que toda expresión está más o menos marcada por la presencia de la escritura": Zumthor, *La poesía y la voz*, 51.
[291] Víctor Moreno, *A la lectura por la voz, el sentimiento y la creatividad* (Pamplona: Gobierno de Navarra), 8.

Sintaxis del significado, es decir, estructura, orden del significado. La voz da forma concreta a aquello que en principio es representación mental. Si una lectura en voz alta es síntoma intelectual y afectivo es porque la voz nos compromete y compromete nuestra relación con el texto. Nos compromete porque no es solo una vibración física, sino también una vibración especial del carácter, algo que apenas o muy dificultosamente podríamos cambiar, y una vibración del "cuerpo emisor"[292]. "Voz" es también "palabra", "vocablo". La voz está tan unida a la palabra que al leer en alto le restituimos algo: aquélla "marca la vida" de la palabra. Esto nos compromete a nosotros y nuestra relación con el texto. Prestarle voz delata nuestra comprensión y nuestro gusto, nuestra pasión o nuestro desapego. Una buena lectura en alto indica que el texto se ha comprendido o se está comprendiendo; por eso Moreno habla de "sintaxis del significado". Así, la tarea de ayudar a comprender un texto está ligada a la interpretación en el sentido de la hermenéutica, pero también a un tipo de interpretación como el que se indicaba anteriormente. George Steiner[293] cuenta la anécdota de cómo Schumann, ante la petición de que explicara una composición difícil, no hizo sino repetirla. Esta actitud nos revela, también en literatura, la tensión entre significado y presencia, así como esa dimensión del arte que no siempre es traducible o susceptible de explicaciones.

Con este último capítulo he tratado de perfilar la práctica de una enseñanza de la literatura centrada en la tensión presencia-significado. Desde esta perspectiva, la tarea de "complejizar" se opone a la indiferenciación, la simultaneidad y la fragmentación como

[292] Como ha visto Jean-Luc Nancy en *La partición de las artes* (Valencia: Pre-textos, Universidad Politécnica de Valencia, 2013), 163: la oralidad es "el cuerpo abierto al afuera como emisor de un 'adentro' que no se da sino en esta emisión".
[293] Steiner, *Presencias*, 32.

formas de relación con los textos y con las cosas del mundo en general. En sintonía con los capítulos anteriores, la cuestión del lenguaje es central. Así, "Erótica de la literatura", que hace referencia a la "consigna" de Susan Sontag, alude también a la literatura como lo erótico del lenguaje. El mirar, la atención, el detenimiento en la "complejidad" del lenguaje no son acciones separadas del placer. La propuesta de leer con los sentidos parte de ese mismo vínculo entre atención y placer, entre sentir y pensar. Elementos fundamentales en ese vínculo son aspectos materiales y corporales que van desde los soportes de lectura hasta la voz. En el recorrido de la letra a la voz, que ya se comentaba en el apartado 2.3., entran en juego los distintos componentes de una educación de presencia siempre *significativa*.

CONCLUSIONES

El objetivo de explorar el concepto de presencia a partir de Gumbrecht y sus implicaciones en la enseñanza de la literatura me ha llevado a la propuesta de nuevos conceptos, los cuales pudieran servir para abrir o continuar debates sobre la presencia y para detectar o enfrentar inicialmente determinados problemas del ámbito educativo de las humanidades. Con la exploración teórica de la presencia, se llega, por una parte, a un rasgo característico de *negatividad* en este concepto. Es importante entender esta negatividad en la enseñanza también como ceder lugar al asombro. En una época en la que estamos llenos de información, una de las funciones de la enseñanza sería la de crear "vacuolas de no comunicación"[294] en las que sea posible aún asombrarse. En este sentido, es fundamental la distinción de Villoro entre "mundo vivido" y "mundo representado". Por otra parte, la exploración de la presencia se extiende a los conceptos de Gumbrecht *epifanía*, *presentificación* y *deixis*, con los que he mostrado las posibilidades de presencia que hay en los textos literarios y en las propias clases de literatura.

Sin embargo, el análisis de la presencia también nos ha llevado a observar que incluso en algunos conceptos relacionados con la hermenéutica puede haber una posible salida del círculo hermenéutico, como se comenta en el capítulo 3. Esta tesis no es una toma de postura contra la interpretación, sino una toma de distancia a través de la atención a la forma y a los sentidos. La propuesta que se anuncia desde es el título de la tesis es hacia una tensión

[294] Es necesaria una desviación de la palabra. Crear siempre ha sido una cosa distinta que comunicar. Lo importante será tal vez crear *vacuolas de no comunicación*, interruptores, para escapar del control", Gilles Deleuze, "Entrevista con Toni Negri", en Magazín dominical de *El espectador*, 511, "Dossier Deleuze-Guattari" (7 de febrero 1993).

dialéctica presencia-significado que fundamente la relación con los textos. En los conceptos de *tierra* y *mundo* tenemos una base filosófica para pensar la interpretación desde las oscilaciones presencia-significado. Una interpretación sin presencia nos aleja de los textos y sus posibilidades aquí y ahora, de la relación con el espacio y los cuerpos; en este sentido una interpretación sin presencia es una pérdida de mundo. También en cuanto que la interpretación, al alejarse de la experiencia, se convierte en dominio, distinción o mero saber cultural.

Aunque también en los capítulos más teóricos se mantiene esta tensión –así, es una oscilación que reaparece en las tensiones entre silencio y palabra, hechos e interpretaciones, experiencia y cultura, tierra y mundo– quizá sea más evidente en el capítulo 4, donde la idea respecto a dar sentido a la lectura a través de los sentidos pudiera sintetizar mi tesis en este aspecto. Ese capítulo es en parte una respuesta a la indicación de Susan Sontag: en lugar de una hermenéutica, hace falta una erótica del arte (de la literatura). Pero aquí no se ha sustituido la hermenéutica sino que se le ha hecho entrar en tensión con algunos elementos de presencia, de modo que éstos no sean diluidos por la interpretación. Debemos remarcar, a este respecto, que conceptos como "leer las líneas" son una forma de interpretación y comprensión distinta a lo que normalmente se entiende por interpretar y comprender un texto. Así como, según el mito, Eros se encuentra entre la "ignorancia" y la "sabiduría", una erótica de la literatura como la que aquí se propone se encuentra entre la presencia y el significado. Por ello, en la enseñanza de la literatura es importante que la pregunta acerca de qué dice un texto no deje de lado las preguntas acerca de cómo lo dice y qué hace. Asimismo, es fundamental no dejar de lado aspectos como los sentidos, el espacio y el cuerpo, los cuales

deben articular una experiencia de la lectura más allá de exigencias "culturalistas" o institucionales.

Es en este sentido que se puede hablar de "rematerialización". "Pensar es recordar la materia". Según esta tesis, la pérdida de referentes materiales reduce la potencialidad del pensamiento. En la enseñanza, por tanto, debemos tratar de establecer vínculos entre materia y pensamiento, que va unido aquí a la lectura y la escritura. Así como para Agamben la página en blanco simboliza este vínculo, también otras materias pueden indicar la misma potencia. Es por eso que me ha interesado señalar los aspectos materiales del lenguaje como posibilidades de pensamiento y comprensión. Incluso el silencio tiene algo de material en cuanto, en su dimensión significativa, nos pone en contacto con el "mundo vivido". Si la página en blanco es la posibilidad de la escritura, el silencio es la virtualidad de un lenguaje no discursivo.

La enseñanza de la literatura debiera permitir el ensayo continuo de las posibilidades del lenguaje literario en la tarea de vincular pensamiento y materia. Con este objetivo se ha tratado de argumentar ese vínculo teóricamente, pero también con ejemplos de la práctica educativa. Teoría y práctica surgen de una problemática detectada en la enseñanza –aunque no es exclusiva de este ámbito– y a ella se dirigen para su discusión o experimentación. La enseñanza, especialmente en el nivel medio-superior, es nuestro campo de acción para enfrentar la pérdida de presencia.

Esta tesis es también una respuesta a la pregunta de por qué es deseable la presencia. En una dimensión ontológica, la presencia nos sitúa aquí y ahora, en la atención a las cosas y los otros, en la escucha de la "significación del silencio"; en una dimensión epistemológica, nos señala ese ámbito al que no llega el significado, nos indica límites de la interpretación y

abre la comprensión a los sentidos. Ambas dimensiones son clave en la enseñanza y en la enseñanza de la literatura para "recuperar el lenguaje". Esto es una respuesta a la pérdida de experiencia. Un lenguaje que nos ponga en contacto con las cosas del mundo, frente a los excesos informativos y el discurso inane y "facilitador" de la transmisión de significados. Recuperar el lenguaje conlleva reparar en su "complejidad", lo cual se relaciona más con el placer que con el "me gusta". ¿Por qué es deseable la presencia? Los que hemos sentido en algún momento los efectos de presencia en la enseñanza –combinados, como ocurre, con los de significado–, ¿no diríamos que vivifican un escenario del que a veces todos parecemos ausentes? No es una razón menor que la presencia sea intelectual y físicamente apasionante.

La literatura, por tanto, está hecha de lenguaje, de sus juegos y combinaciones, que no son esencialmente semánticos. Es necesario recordar esto en las actividades y en la relación con los textos, que en algunos casos puede tender, por cierto, a ser *corporal*. La enseñanza de la literatura, como de las humanidades en general, debe ser *presencial* con todas sus implicaciones. Sólo así los efectos de significado pueden combinarse con los de presencia. Características de esta cualidad de presencial son la atención y la concentración en lo que está pasando. Considero que hay aquí una ética de la enseñanza, incluso una ética de la presencia, en cuanto a responsabilidad y sensibilidad con lo real, con lo que no se puede diferir porque está aquí y ahora. Una ética de la situación y las contingencias.

Entre las características que nos pueden llevar a recuperar el lenguaje se ha señalado la negatividad, los rasgos no semánticos, los sentidos y la oralidad. Pero ¿hay acaso en este trabajo cierta nostalgia por un mundo de oralidad primaria, donde las obras de lenguaje que ahora llamamos literarias portaban algunos de los rasgos de presencia comentados en esta investigación? Hay que tener en cuenta que cuando remito a la oralidad es casi siempre desde

la escritura, para adentrarnos en la cuestión de cómo acercar la literatura al "ámbito del habla", cuestión fundamental en esta tesis y a la que se da respuesta con mayor insistencia en los dos últimos apartados. En realidad, las referencias, sobre todo en el capítulo 2, a condiciones pre-literarias tienen la intención de sustentar lo que considero una de las hipótesis principales de mi tesis, esto es que las obras de literatura con las que generalmente trabajamos en el ámbito educativo llevan consigo una falta. Pero no se trata del lamento por una pérdida ni, menos aún, de un intento vano por volver al pasado, sino de aprovechar las posibilidades que dicha falta implica en un entorno de oralidad secundaria. Es decir, aprovechar las posibilidades de presencia en un ambiente de dominio del significado, o las posibilidades de "rematerializar" un mundo que en varios aspectos tiende a la "desmaterialización". Por tanto, es en ese ambiente, y no haciendo como si no existiera o dándole la espalda, donde surge la problemática de esta investigación y donde he tratado de mantener la discusión en todo momento.

Las posibles aportaciones de esta tesis se orientan en dos sentidos: unas de tipo teórico, como elaboración y profundización de conceptos que nos permitan pensar en una educación de presencia, en especial en el ámbito literario, y otras de tipo más práctico, con la sugerencia de actividades o pautas para la elaboración de actividades que se centren en la tensión significado-presencia. A partir de aquí, se pueden abrir o continuar diferentes líneas de investigación que entren en el debate sobre literatura, educación y presencia, la dimensión *presencial* de la ética o el diseño de actividades centradas en el vínculo entre materialidad y pensamiento.

BIBLIOGRAFÍA

Abenshushan, Vivian. 2015. “El lector insumiso”, en *Escritos desocupados*. México: Sur plus.

Adorno, Theodor W. 1999. *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada,* Madrid: Taurus.

Adorno, Theodor W. 2003. *Consignas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Agamben, Giorgio. 2007. *Infancia e historia. Destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Agamben, Giorgio. 2016. *El fuego y el relato*. México: Sexto Piso.

Albani, Paolo. “La letteratura potenziale. Alcune note sparse”, disponible en *www.paoloalbani.it*

Anders, Günther. 2007. *Filosofía de la situación*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

Ankersmit, Frank. 2006. “Representación, *presencia* y experiencia sublime”. *Historia y Grafía*, 27: 139-172.

Aramburu, Fernando. 2015. “El *Quijote* de Trapiello”, *El País*, 12 de junio.

Arendt, Hannah. 2005. *Ensayos de comprensión 1930-1954.* Madrid: Caparrós editores.

Argüelles, Juan Domingo. 2006. *Ustedes que leen. Controversias y mandatos, equívocos y mentiras sobre el libro y la lectura*. México: Océano.

Barthes, Roland. 1993. *El placer del texto*. México: Siglo XXI.

Benjamin, Walter. 2010. “Experiencia”, en *Obras*, libro II, vol. 1, Madrid: Abada.

Benjamin, Walter. 2010. “Experiencia y pobreza”, en *Obras*, libro II, vol. 1, Madrid: Abada.

Benjamin, Walter (versión electrónica). “El narrador”, recuperado de Internet, 10 de julio de 2015: Librodot.com

Beuchot, Mauricio. 2016. *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. México: Fondo de Cultura Económica.

Calvino, Italo. 1994. *Por qué leer los clásicos*. México: Tusquets.

Calvino, Italo. 2012. *Las ciudades invisibles*. Madrid: Siruela.

Casalmiglia, Helena, y Tusón, Amparo. 2001. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Castro Rey, Ignacio. 2013. Insignificancias. *Fronterad.com*, 19 de enero.

Cervantes, Miguel de. 2004. *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario. Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española. México: Santillana.

Deleuze, Gilles. 1993. Entrevista con Toni Negri, en Magazín dominical de *El espectador*, 511, “Dossier Deleuze-Guattari” (7 de febrero).

Eco, Umberto. 2014. *Interpretación y sobreinterpretación*. Madrid: Akal.

Eliot, T. S. 1978. *Poesías reunidas 1909-1962*. Madrid: Alianza.

Ferreiro, Emilia. 2002. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, Michel. 1996. *De lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós.

Frenk, Margit. 2005. "Oralidad, escritura, lectura", en Miguel de Cervantes, *Don Quijote de La Mancha*, Edición del IV Centenario, México: Real Academia Española, Asociación de Academias de la Lengua Española, Santillana.

Gadamer, Hans-Georg. 2011. *Estética y hermenéutica*, Madrid: Tecnos/Alianza.

Galvagno, Rosalba. 2011. "La lettura ad alta voce. 'Mondo di carta' – 'A voce alta The Reader'", en Ilaria Crotti, Enza Del Tedesco, Ricciarda Ricorda y Alberto Zava (edit.) *Autori, lettori e mercato nella modernità letteraria*, Pisa: Edizioni ETS, 647-657.

García Calvo, Agustín. 1989. "Esa falsificación a la que llamamos realidad: conversación con Agustín García Calvo. *Archipiélago, Cuadernos de crítica de la cultura*, 1: 15-22.

García Calvo, Agustín. 2004. "Para desconfiar de la aplicación de los medios tecnológicos en educación", en Antonio Bautista García-Vera (coord.), *Las nuevas tecnologías en la enseñanza: temas para el usuario.* Madrid: Akal.

Garza Cuarón, Beatriz. 1996. "Prólogo" y "Las historias de la literatura mexicana, del siglo XVIII a la fecha", en Beatriz Garza Cuarón y Georges Baudot (coord.), *Historia de la literatura mexicana*: *Las literaturas amerindias de México y la literatura en español del siglo XVI*, México: UNAM, siglo XXI.

Girondo, Oliverio, y Molina, Enrique. 1970. "Nota de los traductores", en Arthur Rimbaud,

Una temporada en el infierno. Buenos Aires: Edicom.

Gumbrecht, Hans Ulrich. 2005. *Producción de presencia: lo que el significado no puede transmitir*. México: Universidad Iberoamericana.

Gumbrecht, Hans Ulrich. 2007. *Los poderes de la filología*. México: Universidad Iberoamericana.

Gumbrecht, Hans Ulrich. 2010. "¿Debemos seguir escribiendo historias de la literatura?". *Historia y Grafía*, 34: 113-136.

Han, Byung-Chul. 2015. *La salvación de lo bello*. Barcelona: Herder.

Han, Byung-Chul. 2012. *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Heidegger, Martin. 1994. "Serenidad". *Revista colombiana de psicología*, 3: 22-28.

Heidegger, Martin. 1996. "El origen de la obra de arte", en *Caminos de bosque.* Madrid: Alianza.

Heidegger, Martin. 2007. *La pregunta por la técnica*. Barcelona: Folios.

Henríquez, Patricia. 2009. "Oralidad y escritura en el teatro indígena prehispánico". *Estudios filológicos*, 44: 81-92.

Jakobson, Roman. 1975. "Lingüística y poética", en *Ensayos de lingüística general.* Barcelona: Seix Barral.

Jappe, Anselm. 2011. *Crédito a muerte. La descomposición del capitalismo y sus críticos*.

Logroño: Pepitas de calabaza.

Kozlarek, Oliver. 2014. *Modernidad como conciencia del mundo: ideas en torno a una teoría social humanista para la modernidad global*. México, Siglo XXI-Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Larrosa, Jorge. 2011. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* México: Fondo de Cultura Económica. Edición electrónica.

Machado, Antonio. 1981. *Poesía*. Barcelona: Bruguera.

Machado, Antonio. 1986. *Juan de Mairena*. Madrid: Espasa-Calpe.

Medina Pineda, Misael. 2005. *¡Ah, qué mentirosos son los tiradores! Tradición oral de la Tierra Caliente: Cutzio-Huetamo*. Morelia: Gobierno del Estado de Michoacán, Secretaría de Desarrollo Social, CONACULTA.

Moreno, Víctor. 2003. *Leer con los cinco sentidos*. Pamplona: Pamiela.

Moreno, Víctor. 2005. *A la lectura por la voz, el sentimiento y la creatividad*. Pamplona: Gobierno de Navarra.

Nancy, Jean-Luc. 2013. *La partición de las artes*. Valencia: Pre-textos, Universidad Politécnica de Valencia.

Perniola, Mario. 2008. *Del sentir*. Valencia: Pre-textos.

Pérez Reverte. 2014. "Prólogo" a Miguel de Cervantes, *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Madrid: Santillana, Real Academia Española.

Platón. 1871. “Parménides”. *Obras completas*. Madrid: Medina y Navarro.

Ralón, Laureano y Mario Teodoro Ramírez. 2017. Maurizio Ferraris, entrevista para Figure/Ground. *Devenires*, XVIII, 35 (enero-junio): 265-268.

Ramírez, Mario Teodoro. 2011. *Humanismo para una nueva época. Nuevos ensayos sobre el pensamiento de Luis Villoro*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Siglo XXI.

Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rivara Kamaji, Greta. 2003. “Heidegger desde Gadamer: Una lectura de *El origen de la obra de arte”*. *Signos filosóficos*, 10 (julio-diciembre): 55-72.

Scarry, Elaine. 2001. *On Beauty and Being Just*. Princeton: Princeton University Press.

Semprun, Jaime. 2016. *El abismo se repuebla*. Logroño: Pepitas de calabaza.

Sontag, Susan. 1984. “Contra la interpretación”, en *Contra la interpretación y otros ensayos*. Barcelona: Seix Barral.

Steiner, George. 1998. *Presencias reales*. Barcelona: Destino.

Villoro, Luis. 1996. *La significación del silencio*. México: Verdehalago.

Virilio, Paul. 1997. *El Cibermundo, la política de lo peor. Entrevista con Philippe Petit*. Madrid: Cátedra.

Zumthor, Paul. 1991. *Introducción a la poesía oral*. Madrid: Taurus.

Zumthor, Paul. 2006. *La poesía y la voz en la civilización medieval*. Madrid: Abada.