

El punto de vista del profesor¹

Por Serge Doubrovsky

Traducción del francés: Diego Gil Parra

Resumen

“¿Qué es lo que un profesor de literatura intenta enseñar?” ¿Vale la pena enseñar literatura, y por qué?” Son los cuestionamientos que el autor hace sobre la literatura y que confrontan, a quienes pretenden enseñarla o practicarla, con los fines y los medios, y así mismo con los métodos que se utilizan en los estudios literarios.

Resumo

O que é que um professor de literatura tenta ensinar? Vale a pena ensinar literatura, e por quê? São os questionamentos que o autor faz sobre a literatura e que confrontam, a quem pretende ensiná-la e praticá-la, com os fins e os meios e também com os métodos que se utilizam nos estudos literários.

Abstract

What does a literature teacher intend to teach? How important is to teach literature? Why? These are the kind of questions an author has to answer to himself, as well as all those that intend to teach and practice it, with the means and goals, as well as with the methods used to teach literature.

Palabras clave

Enseñanza literatura
Saber - Explicar
Experiencia estética
Sentir

Keywords

Literature teaching
To know-to explain
Aesthetic experience
To feel

¹ Ponencia presentada en un coloquio sobre la enseñanza de la literatura, y recogido en *L'Eiseignement de la littérature*, Gallimard, París, 1969.

Palavras chave

Ensino da literatura

Saber – Explicar

Experiencia estética

Sentir

Bernard Pingaud acaba de hacer, y le agradezco, lo que personalmente querría yo que se hiciese en esta década: no tanto largas exposiciones como exposiciones claras y directas, improvisadas si es necesario, de lo que cada uno de nosotros piensa fundamentalmente sobre el tema, de suerte que se promueva una amplia discusión. Antes que solos de grandes tenores, preferiría un registro, tan logrado como sea posible, de reflexiones diversas, conociendo las dificultades técnicas que se plantean cuando se dispone de tiempo limitado. Yo querría, sin embargo, idealmente, que el conjunto de los participantes tuviera la oportunidad de tomar la palabra, de comunicarnos su manera de ver y de sentir, sobre una serie de cuestiones tan vasta como compleja. Ya que también podría haber allí, en la ocurrencia, un solo tipo de respuesta, la utilidad de esta década, a mis ojos, es suscitar y producir ante nosotros, en sus correlaciones como en sus oposiciones, la diversidad inevitable de las respuestas legítimas a la pregunta general que nos reúne a todos aquí.

¿Cuál es esta pregunta? Para hablar de ello, Bernard Pingaud se coloca en el punto de vista del escritor. Yo lo examinaré ahora bajo el ángulo del profesor. “¿Qué es lo que un profesor de literatura intenta enseñar?”. No es de ningún modo una simple pregunta teórica que se plantearía, en sus momentos perdidos o elegidos, el profesor. Este es, muy exactamente, el título de un cuestionario remitido recientemente por algunos estudiantes de mi Universidad, la Universidad de New York, a quienes pretenden enseñarles. Y el cuestionario continuaba: “¿Cómo concibe un profesor de literatura, sobre el plano teórico, lo que hace? ¿Cómo se refleja esta concepción en su forma de aproximarse a las obras? ¿Cuáles son los presupuestos que subtienden la situación de un salón de clases?”. Y, en fin, la pregunta que me parecía más importante: “¿Vale la pena enseñar literatura, y por qué?”.

Muchos de nosotros, hay que confesarlo, no habíamos casi reflexionado sobre estas preguntas, o las considerábamos como ya resueltas. Las turbaciones generalizadas, y a menudo violentas, que agitan la población, en otro tiempo pasiva, de las universidades, deberían despertar a cualquiera que estuviera adormermecido con el “sueño dogmático”.

Cuando se recorre diversas universidades americanas para dar conferencias sobre algunos temas literarios, el auditorio es, en general, muy culto (aunque no siempre), escucha pacientemente hasta el fin (al menos la mayoría del tiempo), pero al final surge infaliblemente, bajo forma velada o franca, la interrogación fundamental: “Is literature still relevant?” (“¿Es la literatura todavía pertinente?”). Lo que quiere decir poco más o menos: ¿La literatura nos concierne todavía? ¿Qué sentido puede tener para nosotros? Yo creo que esta cuestión, o mejor, puesta en cuestión, no es de ninguna manera propia de América. En estos últimos tiempos he sentido las mismas reacciones, precisas o difusas, en algunas universidades europeas. Ahora bien, este radical cuestionamiento de la literatura nos remite, a quienes pretendemos enseñarla o practicarla, a cuestionarnos radicalmente a nuestra vez tanto en nuestros fines como en nuestros medios, en el sentido que atribuimos a los estudios literarios, como en los métodos que utilizamos. Es esto lo que va a ser preciso debatir aquí, no digo resolver, lo que sería un objetivo o bien pretencioso o bien optimista.

En esta breve introducción simplemente quería intentar precisar cómo esta interrogación general recubre varias cuestiones específicas, que el establecimiento mismo de nuestro programa ha intentado poner en evidencia. Yendo desde el exterior hacia el interior, digamos ante todo que, sobre el plano sociológico, durante largo tiempo, demasiado tiempo, la literatura (no se puede sino remitir aquí a una obra en adelante clásica, *Los Herederos*, de Bourdieu y Passeron) ha constituido el signo diacrítico que sirve para diferenciar al hombre “inculto”, y por tanto explotable a merced, del ser “cultivado”, por consiguiente de “élite”; es decir que, incluso de humilde extracción, ha, por la virtud mágica de los estudios clásicos, adquirido derecho de entrada en las capas superiores. Esto era ya verdadero en el siglo XVII. Esta fue (espero que ya no lo será más) una de las funciones innegables de las “humanidades”: definir un cierto elitismo cultural, según las normas de una sociedad aristocrática o

burguesa. Hay ahí un problema francamente político, y que francamente deberemos abordar.

Siempre en el marco de una sociología de la cultura, pero desde otro punto de vista, citaré una fuente de cuestionamientos de una importancia innegable: la del libro en sí mismo como “instrumento espiritual”, para hablar como Mallarmé. Para muchos, la forma contemporánea de la cultura habría que buscarla del lado de los medios de expresión audiovisuales, de los últimos desarrollos del arte y de la música modernas, del lado de las ciencias humanas, incluso del lenguaje matemático, más que de *Del lado del camino de Swann*. Aún menos del lado de *La Princesa de Clèves* o del *Paraíso perdido*. En rigor, la literatura actual, en sus indagaciones recientes, puede entrar en el seno de esta configuración cultural, y numerosos estudiantes, sobre las dos orillas del Atlántico, se interesan vivamente por la “vanguardia”. Pero el pasado cultural, para nuestra gloria, Corneille o Racine, Dante o Milton, nuestra famosa “herencia”, a menudo se está alejando de las nuevas generaciones a una velocidad vertiginosa. Interrogados francamente, los estudiantes piden, es mi impresión, que se invierta la tradición sagrada del Orden Cronológico; que se consagre *ante todo y sobre todo* a la literatura moderna, los unos sintiéndose *después*, a título complementario, concernidos por el pasado cultural, y los otros no tanto. Ahora bien, es un hecho que la mayoría de los enseñantes pasan lo más claro de su tiempo “transmitiendo” una “herencia” con la cual los enseñados han de identificarse cada vez peor. Continuamos comentado a los “grandes autores”, sin preguntarnos nunca si no predicamos en el desierto: ¿es por la fuerza de la costumbre o de la convicción? La mayoría de entre nosotros aman su oficio y casi no querrían cambiarlo: frente a esta respuesta, no nos sentimos interiormente justificados. ¿Pero por qué? ¿*En nombre de qué*? Esto es ciertamente lo que habrá que formular en voz alta.

Haciendo esto, arribamos al problema crucial de nuestra época “post-industrial”, como algunos la llaman ya. Leía últimamente, de la pluma de un sociólogo: “Los valores culturales fundamentales se desplazan de la cultura general literaria a la cultura científica y tecnológica”. Este sociólogo, marxista, atribuía esta característica al paso del capitalismo al socialismo. Personalmente, pienso que la situación no es diferente en

nuestras sociedades occidentales: ese “desplazamiento” de los valores presenta tendencias profundas en toda sociedad tecnológica avanzada. Recordemos que hace algunos años, en el curso de una polémica, Sartre veía, por el contrario, en la valorización exclusiva de los saberes positivos por los diversos estructuralismos, la “última defensa” de la burguesía contra el pensamiento marxista. En cualquier caso, sería vano disimular que las “humanidades” no podrían salir indemnes de la crisis general del humanismo. Durante largo tiempo la literatura ha crecido al lado del conocimiento del hombre: piénsese a propósito de un Rochefoucault o de un La Bruyère, incluso de un Balzac, de un Flaubert, de un Zola. Conocimiento que desemboca necesariamente sobre una ética, implícita —sobre una “visión del mundo”, se diría hoy (Baudelaire cita, aprobándola, una frase de Sthendal: “¡la pintura moderna es una moral construida!”). Pero si no hay visión verdadera del mundo más que científica, conocimiento del hombre más que en las ciencias humanas, y si la idea de un campo o de una función específicamente “estéticas” está considerablemente desvalorizada, ¿cuál campo legítimo puede quedar para la expresión llamada “literaria”? Y la pregunta no es incluso ya “¿Qué es la literatura?”, sino “¿Para qué?”.

Ya desde mitad del siglo algunos teóricos anglosajones de la ciencia se ocupan en delimitar y, si es posible, en saber lo que puede ser salvado de la creación literaria: desde 1923 en su famoso libro *The Meaning of Meaning*, C. K. Ogden e I. A. Richards distinguían la utilización “referencial” del lenguaje, susceptible de verdad o de error (lenguaje científico) y su uso “emotivo”, únicamente definido por los efectos de emoción y de actitud producidos por la referencia (campo poético). Frágil línea de partida en este último tercio del siglo XX, en que se acaba de declarar con Foucault: “Todos esos gritos del corazón, todas esas reivindicaciones de la persona humana, de la existencia, son abstractas: es decir, deslindadas del mundo científico y técnico que es nuestro mundo real”. Pero, curiosamente, es el mismo Foucault quien discierne, en la literatura de la época moderna, la reaparición del “ser vivo del lenguaje”, una especie de “contra-discurso”, que se remonta hasta este ser “bruto”, olvidado desde el siglo XVI, y quien concluye una obra destinada a despejar la “episteme” de nuestra era científica señalando que “la literatura aparece

cada vez más como lo que debe ser pensado”. Partiendo del proyecto inverso de Foucault y queriendo no ya borrar la figura del hombre, sino fundar un humanismo auténtico, es significativo que otro teórico de la época tecnológica, Hérbert Marcuse, vea, según la tradición sartreana, en todo arte “la racionalidad de la negación”, “el Gran Rechazo, la protesta contra todo lo que es”, y que, para él, el profundo peligro de las estructuras totalitarias, capitalistas o socialistas, sea abolir, mediante el proceso de la recuperación, la función contestataria y liberadora de la escritura. Una vez más, por una extraña paradoja, es la literatura, expulsada del mundo de la ciencia, la que se vuelve sobre sí y contra sí, para permitirle comprender y también juzgar. Los escritores vergonzosos que en nuestros días colocan “escritores” entre comillas, y lo mismo “literatura”, están en contra-corriente de la Historia que ellos creen servir. Es en el momento en que es más puesta en duda que la literatura, tanto en su ser como en su permanencia, contesta. Menos que nunca el que consagra su tiempo a reflexionar sobre ella y a enseñarla debería, excepto caso de masoquismo, sufrir de mala conciencia.

Sin embargo, el hecho está ahí: el gusano está en la fruta, el malestar en nuestra enseñanza. Porque si, a pesar de ciertos aforismos sociológicos por lo menos prematuros, la cultura literaria no es en nada “reemplazada” o “suplantada” por la cultura científica —cuyo estatuto queda por definir— y si la literatura está “salvada”, el profesor de literatura no está por tanto sacado del asunto: de la literatura, *¿qué* puede enseñar, y *cómo*? La verdad —molesta para el profesor de literatura— es que la literatura no se enseña. Mientras se sale, en principio, de una clase de aritmética o de dibujo capaz de calcular y de dibujar, no se sale de una clase de letras capaz de escribir, incluso en teoría. (Los cursos de “creative writing”, en América, son un amable fraude, eminentemente simpáticos y morales, por medio de los cuales la universidad permite finalmente a ciertos escritores vivir, en lugar de saciarse con autores muertos). Es necesario profundizar esta paradoja: un curso de poesía no permite escribir un solo buen verso, ni al que da el curso ni al que lo recibe; no pone en posesión de ningún esquema operatorio, de ninguna técnica de producción literaria: la única producción resulta siendo la famosa “disertación”, género que, en el mejor de los casos, no accede a la literatura. Entonces, *¿qué* es lo que un curso comunica?

Se responderá: un cierto *saber*, que permite, no hacer literatura, sino *explicarla*. Ahí todavía habría que reflexionar largamente en este hiato, en esta abertura curiosa entre procesos de producción y procesos de comprensión, por lo que el primero escapa completamente al segundo, dejando un residuo de espontaneidad creativa, sobre la cual es necesario ciertamente interrogarse. Ninguna teoría de la literatura ha permitido jamás escribir un texto válido, e, inversamente, se ha podido escribir tragedias admirables, en el siglo XVII por ejemplo, con teorías de la tragedia absurdas. Dentro del dominio de la ciencia se ve mal cómo una teoría errónea permitiría obtener un conjunto coordinado de aplicaciones prácticas exitosas. Por el contrario, a pesar de la pretensión exhibida en diversas épocas de prescribir las “reglas” de la actividad literaria, ésta no podrá ser jamás, propiamente hablando, el objeto de una “producción”, es decir de un trabajo que, utilizando una técnica dada, en vistas de un objetivo preciso, suministrara un resultado definible como avance y repetible a voluntad: a ese resultado, imprevisible y único, siempre diferente del proyecto consciente que lo soporta, se le llama, de manera a la vez ambigua y justa, una “creación”.

Como una creación humana *ex nihilo* no existe, sólo es normal, mejor, necesario estudiar, con todo el rigor posible, los materiales (lingüísticos, psíquicos) y los factores (culturales, históricos), a partir de los cuales el escritor escribe. Estas “trazas” previas, esta “arqueología” de las obras, la crítica se ha dejado llevar en ellas por el instinto, cuando, buscando por primera vez un método seguro, se ha pretendido erigir en crítica de las “fuentes”. Si nuestra concepción de las “fuentes” es menos ingenua que la de la historia literaria de antaño, si la palabra misma ha caído en desuso, sería injusto no reconocer allí la intención que abre el campo epistemológico en que se mueven las investigaciones actuales. No olvidemos que el célebre texto de Lanson sobre “el método de la historia literaria” había sido publicado en la compilación de E. Borel, *Del método en las ciencias*, en 1911. Si Lévi-Strauss ha podido decir que “la historia es un método al cual no corresponde un objeto claro”, puede decirse, inversamente, que la literatura constituye un objeto claro para el cual la crítica está desde hace cien años a la búsqueda de un método. En nuestros días, las diferentes ciencias humanas ofrecen a la reflexión literaria la

incitación y la excitación de sus propios modelos teóricos. El mayor problema que se plantea aquí, no sólo a la crítica sino a las ciencias mismas, es el de la articulación de los diversos saberes en un conjunto inteligible. A falta de ello, se ve mal cómo, sobre cuál base, que no sea un vago sincretismo, constituir este conjunto “interdisciplinario”, del cual se habla tanto y del cual se hablará seguramente mucho en esta década. No desarrollaré este punto. Mi propósito, más general, consiste en situar lo que creo ser el marco de los debates que van a seguir. Si he hablado antes del estado de malestar de la cultura literaria en nuestro mundo científico y tecnológico, es bien evidente que este malestar repercute, con una fuerza particular, en los enseñantes de literatura: ¿cuál es el estatuto exacto de su discurso profesoral, por relación, habría incluso que decir por oposición, con el discurso de sus colegas científicos? Digamos que para muchos de entre nosotros un cierto “complejo de inferioridad” sería liquidado si, de un solo golpe, mediante una convergencia y condensación de todos los saberes (lingüística, estilística, psicoanálisis, sociología, etnología y lo demás), una “ciencia de la literatura” pudiera surgir, que transformara al profesor de literatura en profesor de *ciencia literaria*. Pues si enseñar es comunicar un saber positivo, sobre cualquier objeto, es seguro que en el límite las facultades de letras deberán fundirse y reabsorberse en las facultades de ciencias.

Todavía no es así, y en mi opinión jamás lo será. ¿Por qué? Porque, si es deseable y necesario constituir, en un cuerpo riguroso, un conjunto de ciencias que se apoyen sobre el objeto literario, el tipo de comunicación requerido aquí no se agota de ninguna manera en la transmisión de un saber. Yo diría incluso que este saber no es, para la enseñanza de la literatura, un *fin*, sino un *medio* de llegar a un fin de otro orden. Cualquiera que suspenda el estudio de un arte en el conocimiento de las leyes de su funcionamiento interno y de las relaciones de causalidad externas que lo gobiernan, faltaría simplemente a lo esencial: *la experiencia íntima, que es también el sentido último*, de este fenómeno de expresión. Es necesario decirlo bien alto: yo creo, en una época dominada por las obsesiones teóricas, que la experiencia estética, como bien lo indica la etimología, es del orden del sentir. De modo más preciso aún: ella tiene por fin un *goce*, dando a este vocablo su plena carga erótica, puesto que

también sabemos desde Freud que la literatura, como todo arte, es una sublimación regional del dominio más vasto del Eros. Enseñar la literatura no es cuestión de introducir ni incluso de hacer, sino de *gozar*. Más exactamente, de gozar de manera mejor. Comprendiendo, es decir, refinando su goce. Un Kama-sutra intelectual, en suma.

Por tanto, si el conocimiento científico de los fenómenos de expresión artística no es de ninguna manera un fin en sí mismo es que consiste en la mediación obligada de una más grande gratificación, de una más rica, en tanto más lúcida, experiencia. La obra de arte no invita (o entonces se echa a perder radicalmente su sentido) a un puro acto de cognición intelectual, sino a un acto de participación afectiva que pone en juego la totalidad de la persona. Como bien lo ha dicho el gran historiador del arte Edwin Panofsky,

al definir la obra de arte como objeto de fabricación humana se está interrogando al ser experimentado estéticamente; encontramos por primera vez la diferencia fundamental entre las humanidades y las ciencias de la naturaleza. El sabio, que se ocupa de los fenómenos naturales, puede proceder enseguida a su análisis. En el campo de las humanidades, en donde se tiene por ocupación las acciones y creaciones humanas, es preciso abrirse paso en un proceso mental de carácter sintético y subjetivo: es necesario revivir mentalmente las acciones y recrear las creaciones (*Meaning in the Visual Arts*).

Proust no decía otra cosa cuando, hablando en *Contra Sainte-Beuve* del yo profundo que se expresa en un libro, escribía: “Este yo, si queremos intentar comprenderlo, está en el fondo de nosotros mismos, procurando recrearlo en nosotros es como podemos llegar allí”. A este respecto, para la enseñanza de la literatura, la transmisión de un saber de tipo objetivo no constituye por consiguiente más que un *momento* (esencial, es cierto) dentro de un proceso dialéctico de orden existencial. Esta enseñanza se inserta en un intermedio; se sitúa entre la experiencia inmediata sobre la cual se funda y la experiencia mediatizada en la cual se funda.

En el ámbito estético, en efecto, el trabajo de explicación o de elucidación no podría intervenir más que sobre la base de un *ya-sentido*, cualesquiera que sean, por otra parte, las mediaciones: psíquicas, culturales, históricas, previas a esta experiencia, siendo claro que la “pura inme-

diaterz” es un mito. Simplemente, en el vértigo de la regresión infinita, es necesario, como decía Aristóteles de la causa primera, “detenerse”: detenerse para comenzar. Para que se abra el campo estético mismo. Ahora bien, todos sabemos que si, como hemos observado precedentemente, un curso sobre la poesía no permite a nadie escribir un buen poema, conviene agregar que un curso de poesía tampoco ha permitido probar jamás a nadie que un poema es bueno. En esta materia, probar es reprobar. A quien no perciba, así sea de manera confusa, que *La fille de Minos et de Pasiphaé* es un “buen verso” no hay ningún medio de demostrárselo. El comentario no puede aquí más que explicitar un implícito, contra el cual viene a chocar y más allá del cual es incapaz de remontar. En su relación con su objeto, la percepción estética no es sino un caso particular de la percepción natural. Si el tipo de goce particular, que confiere a un conjunto verbal su título de “literatura” (por oposición a experiencias no-literarias del lenguaje), no está de ninguna manera dado desde la partida, no se le encontrará nunca en la llegada. El relativismo cultural no suprime de ninguna manera este fenómeno: simplemente lo desplaza a lo largo del eje de las culturas. Para emplear una fórmula voluntariamente brutal, si la literatura no existe antes del profesor, el profesor no podrá hacerla existir jamás. Ella le preexiste y le sobrevive. La palabra pública del discurso profesoral pierde todo sentido si no es retomada, y quizá rechazada, por el silencio de una relectura íntima. Al término de la clase, si no ha sido inútil, el pesado comentario, la larga habladuría de la glosa, de la exégesis, de la explicación, son abolidos: no se ha hablado tanto *de* la obra y *sobre* la obra, como para que la obra, en resumen, *hable*.

Cualquiera que sea la extensión de su saber, un profesor de literatura no es un sabio: su enseñanza no es una suma de referencias; las verdades que transmite las *vehiculiza*, no son retenibles más que *sobre* él, no tienden a los resultados que comunica sino al *acto mismo* de la comunicación. Lo más precioso que tiene para ofrecer, durante la hora de clase, no son sus ideas o sus conocimientos, sino su persona. Un buen curso no es reemplazable por un buen libro: ningún contrasentido más flagrante que la lectura en voz alta de textos policopiados. En el límite, las notas tomadas en un buen curso *deben* ser, cuando se las relee,

decepcionantes, y evocar, por el oscuro sentimiento de una falta, la presencia que daba su sentido al discurso. Es necesario distinguir radicalmente aquí (toda la utilidad del profesor está en esta sola distinción) la palabra escrita y la palabra hablada, es decir, el lenguaje dado sobre el modo de las ausencias y el lenguaje comunicado por una presencia humana. Hay que releer el admirable pasaje de *La Recherche* (Ed. Pléiade, I, pp. 42-43) en que el Narrador describe la animación, la transmutación de la prosa común de Georges Sand a través de la voz de su madre. “Ella encontraba para atacarlos en el tono justo, el acento cordial que les preexiste y les dicta, pero que las palabras no indican...”. Pero, se dirá, ese es el arte del actor. Justamente: no es por azar que el mismo término de “presencia” denota el modo de comunicación del actor y el profesor —como, por otra parte, el término de “interpretación”— en la correspondencia de ejecutante ante un auditorio. En los dos casos se trata de interponer su persona, prestar su ser, servir de intermediario y, puesto que se trata de hacer acceder a un goce, servir de mediador. El actor y el profesor, sobre su plano respectivo, se entremeten, se comprometen (nadie puede alegar inocencia), se ponen totalmente *en juego* para encarnar el verbo, dentro de una existencia física y colectiva sin medida común con la experiencia solitaria de los signos apresados en el silencio de la página impresa. En el impudor de la exhibición (Barthes ha mostrado notablemente, en *Fedra*, la tragedia de una palabra que, rompiendo el santuario del silencio, libera todos sus maleficios), una transferencia se opera entonces sobre la persona del enseñante, iba a decir del oficiante, pensando en el Libro de Mallarmé, que es el mito —y la verdad— de todo libro, destinado a la recitación litúrgica.

Acabo de hablar de “transferencia”, y tocamos un punto esencial, a menudo ocultado por el profesor mismo, quien sueña para él con el estatuto imparable y serio de sus colegas de ciencias. De esto no hay nada. Enseñar la literatura no es situarse al margen. No es una actividad neutra, “en tercera persona”. Repito que una aproximación científica no tiene un lugar imprescriptible (pienso en el desarrollo de los análisis estructurales y semiológicos, en los estudios sociológicos, psicoanalíticos, históricos, estilísticos). Ahí se trata, vuelvo a decirlo, de un momento esencial de la experiencia del literato: una comprensión, una explicación

llevadas tan lejos como sea posible. De lo que se trata, sin embargo, en último término, no es de tornar esta experiencia simplemente conocible, sino *participable, congregable*. Toda crítica, escribía Barthes, es un “test proyectivo”. Toda enseñanza también. Pretender reducirla a una enseñanza anónima sobre un objeto cualquiera de investigación es sustraerse a la solicitud misma de la literatura. Pues la literatura es justamente aquello que hace estallar la quimera ideológica de Foucault: que el hombre, en su fondo, es un “teórico sin identidad”; o en fantasma post-mallarmeano de un lenguaje en que nadie habla y que no dice nada. Porque toda obra pone en obra no *esto* o *aquello*, sino la única pregunta: ¿qué es del ser del hombre, de su destino? Las categorías literarias tradicionales (trágica, cómica, lírica, etc.) revelan, sobre el plano empírico del discurso, lo que Heidegger llamaba “existencial” —modos de revelación de su “ahí” para el “ser-ahí” que es el hombre.

Hablar de la literatura, mejor, hacer hablar la literatura a través de su intérprete es por tanto, forzosamente, desenmascararse en su relación con el ser, y desenmascarar a los otros en el de ellos —relación sobre la cual todas las “reacciones”, “ideas”, “teorías” ulteriores de todo cada uno y de todo dominio están fundadas, y que, Freud lo sabía, constituye el suelo de toda “arqueología del saber”. Esta relación, por otra parte, no tiene nada de vaga o de inefable: se inscribe por completo en la estructura problemática, en el juego antagonista y complementario de las pulsiones de vida y de las pulsiones de muerte. El “bello cuento de amor y de muerte” por el cual se pregunta al principio de *Tristán* no indica al punto el tema de una obra particular. Él obra y delimita el campo mismo de la literatura. Si el discurso literario (para mí es su definición última, que no podría suministrarle ningún criterio formal) nos desembosca, nos saca fuera de los atrincheramientos del rechazo es que es *siempre* ambiguo, vacilante, pero tenaz, *la voz del amar y del morir*. La voz que, sin saberlo y a veces a pesar del escritor, insidiosa e insatisfecha, transgrede la doble coacción mayor de toda sociedad y de toda época: la reglamentación oficial de los apareamientos lícitos y de las muertes autorizadas, de lo erótico y de lo heroico. Voz que, *a pesar* de las respuestas institucionalizadas, y *contra* ellas, pregunta infatigablemente, en todos los tiempos, bajo todos los regímenes: ¿cómo vivir?, ¿por qué morir?, ¿qué

es del sentido del ser? Voz de un más allá y de una subversión de lo real, de una revuelta y de una trascendencia. Voz peligrosa que a todo precio hay que suprimir o recuperar, hacer callar o hacer servir.

A esta voz el profesor, si es digno de su función, le presta la suya. Le ofrece su persona. Desde entonces, soporte de deseos y de repulsión, lugar y carne de lo *afectado*. Se muestra, se exhibe. Todo estrado es un tablado. Actor, profesor: histriones a través de los cuales se encarna el verbo. Desde hace mucho tiempo se había comprendido que la promulgación pública de lo prohibido y de lo callado (¿distinto del de la tragedia?) tiene una virtud catártica. Próximo al actor, sobre un plano, el profesor de literatura no se mantiene sin relación con la posición del psicoanalista. Su “interpretación” apretada brota o aflora el sentido latente del texto, nunca idéntico a su contenido manifiesto (de ahí el espesor inagotable en que habita el comentario), jamás tampoco enteramente formulable (en vivir, en experimentar dentro de la irreducible opacidad del sentido). Pero el sentido latente del texto es sentido del texto mismo de *nuestra* existencia, nuestra meta en *nuestro* ser íntimo, nuestro logro en *nuestra* inautenticidad. Poniendo en oscilación las pulsiones primeras, la persona del profesor es el objeto de una transferencia, en la que lo pedagógico se inserta en el campo más vasto de lo erótico: se “ama” o “no se ama”. Es la última palabra, tanto para la literatura como para su enseñanza. Cuando se ha olvidado algunas frases de un libro o algunas palabras de un curso, uno se acuerda que ha amado a un autor o a un profesor. Es en este *acto*, en este *nivel* de la comunicación que el código literario libera su mensaje esencial, que se sitúa y también se justifica nuestra profesión. Lugar de un psicodrama particular, de un “actino out” (“actuación hacia fuera”) que convendría, por supuesto, profundizar más allá de estas breves anotaciones, la sala de clase no es más reemplazable, en su virtud propia, por la lectura de obras críticas, que una sesión de psicoanálisis por la lectura de las obras de Freud. Se me dirá: esto es apuntar muy alto. Con esto, ¿cuántos colegas se consagrarán al infierno? ¿Quién estará alguna vez satisfecho de sus propios cursos? Sin duda que en nuestro mundo científico y tecnológico, me hago una idea muy alta de la enseñanza de la literatura, de su papel y de su función. Pero no hay otra salida, otra forma de supervivencia, para nosotros en este mundo que nos amenaza: apuntar alto es el único modo de apuntar bien.

Diego Gil Parra

Nacido en Marsella, Risaralda, Colombia, en 1967. Es licenciado en literatura de la Universidad del Valle, y realizó estudios de lengua y literatura españolas en el Instituto de Cooperación Iberoamericano en Madrid, España. Desde 1988 ha sido profesor en diversas universidades de Cali. Fue miembro fundador del Taller Literario Botella y Luna. Ha publicado cuentos, aforismos y poemas en revistas literarias nacionales e internacionales. En 1997 obtuvo el segundo lugar en el concurso de ensayos Jorge Isaacs, organizado por la Gerencia Cultural del Valle del Cauca y la Secretaría de Cultura y Turismo. En octubre de 2004 publicó en Cali, por la editorial “Botella y Luna”, *El homo litterarius*, volumen de aforismos sobre la escritura.

Recibido en: 09/10/2006

Aprobado en: 14/11/2006