



El dios alojado. *Enseñar a enseñar literatura: notas para una ética de la clase*

The housed god. *Teaching how to teach literature: Notes for an ethics of the class*

Dalmaroni, Miguel

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

dalmaroni@gmail.com

Fecha de recepción:

28/02/2013

Fecha de aceptación:

09/07/2013

Palabras clave:

enseñanza,
literatura,
ética, universidad,
responsabilidad

Keywords:

*teaching,
literature,
ethics, university,
responsibility*

Resumen

A partir de un concepto de lectura de literatura entendida como manifestación del trauma constitutivo de lo humano, este artículo ensaya la formulación de una ética controversial de la enseñanza como “aproximación” y como “relación desconcertada”. Entre las principales figuraciones ensayadas se destacan las del maestro y el magisterio caracterizadas por un ejercicio de “paridad” gobernado por nociones como “no-saber”, “entusiasmo”, “ensayo”. La metodología utilizada es la de la teoría literaria, de matriz principalmente filosófica.

Based on a concept of literature reading understood as a manifestation of the trauma that is constitutive of the human being, this article explores the formulation of a controversial ethics of teaching as “approximation” and as “disconcerted relationship”. The figuration of teacher and teaching characterized by an exercise of “equality” governed by notions such as “not knowing”, “enthusiasm”, and “trial” stands out among the main representations proposed. Our methodological approach is that of literary theory whose roots are mainly philosophical in nature.

Presentación

El escrito que sigue fue tomando y perdiendo forma en vacilaciones que lo llevaron del panfleto al manifiesto, de ahí al documento interno de cátedra... Toda su enunciación es autocontradictoria porque rechaza la moral pero incurre –casi en cada frase– en las gramáticas

de la moral (cómo deban hacerse las cosas). Por justa gratitud, está dedicado a mis estudiantes del grado en la carrera de Letras de la Universidad Nacional de La Plata [en adelante UNLP], de cuyos dones generosos y tan a menudo spinozianamente alegres –inteligencia, ideas, arrebatos, impaciencias y descubrimientos– seré beneficiario y acreedor vitalicio; son muchos en el curso de muchos años, pero sobre la puesta en ejercicio de la ética de la clase acerca de la que escribo aquí, son especialmente coautores inconsultos los alumnos que durante 2012 y 2013 dieron vida a mis clases de Metodología de la Investigación Literaria, y los que en esos mismos años me acompañaron en el Seminario “Resistencias de la teoría, estados de la crítica”. El texto pretende, más que incluir lo que solemos llamar, en rigor, ideas originales, haber alcanzado una composición de ideas, no repetitiva en el modo en que las articulo, capaz de intervenir en las cosas que discutimos y en las que hacemos. Aunque se podría decir que lo dicho en este escrito vale para la enseñanza casi de cualquier asunto, he preferido dejar en el título la palabra “literatura”, por motivos que espero muestre el texto mismo.

Una demanda

...la enseñanza de la literatura, en el caso de que sea posible, es un oficio sumamente complejo y peligroso, puesto que se sabe que se tiene entre las manos lo que hay de más vivo en otro ser humano. [...] Leer la gran literatura como si no fuera un apremio, ser capaz de contemplar impertérritos el discurrir del día tras haber leído el *Canto LXXXI* de Pound, equivale más o menos a hacer fichas para el catálogo de una biblioteca. A los veinte años, Kafka escribía en una carta:

‘Si el libro que leemos no nos despierta como un puño que nos golpeará en el cráneo, ¿para qué lo leemos? ¿Para que nos haga felices? Dios mío, también seríamos felices si no tuviéramos libros, y podríamos, si fuera necesario, escribir nosotros mismos los libros que nos hagan felices. Pero lo que debemos temer son esos libros que se precipitan sobre nosotros como la mala suerte y que nos perturban profundamente, como la muerte de alguien a quien amamos más que a nosotros mismos, como el suicidio. Un libro debe ser

como un pico de hielo que rompa el mar congelado que tenemos dentro.’

Los estudiantes de literatura inglesa, de cualquier literatura, deben preguntarle a quien les enseña, y deben preguntarse a sí mismos, si saben, y no sólo de carrerilla, lo que Kafka quería decir (Steiner, 2003, pp. 84-85).

Enseñar exige estética y ética. [...] Es que estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana. [...]... estoy consciente de las posturas críticas que, infieles a mi pensamiento, me señalarán como ingenuo e idealista. [...] (Freire, 1997, pp. 19; 34).

Para nadie que haya pasado por la escuela o la Universidad debería sonar novedoso el hecho de que la situación escolar misma –alumnos y profesores en un espacio institucional compartido que establece normas, entrena expresiones y gestos para investir identidades previstas, y distribuye expectativas– impone un dilema ético, demanda una toma preliminar de decisiones acerca de ese dilema. Se parte de la base según la cual una institución de enseñanza tiene por principal tarea lo que suele llamarse la acreditación. Pero ese propósito, cuyo sentido no es de por sí autoevidente ni unívoco, se persigue de una y no de cualquier manera, es decir agrupando personas, casi siempre más de dos, y mediante un modo particular de agruparlas que solemos llamar la clase: en ciertas arquitecturas y determinados lapsos durante los que se permite hacer algunas cosas y no otras, etc. Por lo pronto, digamos, ¿cómo haría alguien para enseñar, para *dar la clase*, en uno de estos lugares –escuelas, Universidades– si fuese hostil hacia lo gregario, hacia la reunión rutinaria de personas en edificios destinados a eso y con cronogramas y calendarios determinados, etc.? Expliquémonos con un ejemplo extremo: un misántropo que se propusiese llevar su misantropía a cada una de sus acciones, debería lisa y llanamente impedirse enseñar. Pero lo mismo alguien que creyese de un modo cerrado o radical que –en la estela de cierto Nietzsche (el de la repetición universitaria), por caso– todas nuestras acciones –incluidas las que llamamos aprobar, acreditar, graduarse, o hasta aprender, enseñar, estudiar–, están exclusiva e

indefectiblemente gobernadas por la voluntad de poder, el instinto de apropiación y conquista. De otro modo, la misma autoexclusión corre para alguien que suponga que la escuela o las Universidades son infisurables aparatos ideológicos del Estado capitalista. ¿Con qué propósito que no fuese completamente ajeno a los que la escuela postula, alguien así trabajaría como maestro o profesor?

Hemos usado la fórmula “lo que la escuela postula”: la situación escolar misma y la de la clase, la mera materialidad de su organización básica de posiciones, funciones e identidades es una demanda de adopción de una ética: ¿por qué, para qué, cómo estamos aquí juntos –si es que en efecto lo estamos y en caso de que creamos saber qué significa “juntos”– y en estas condiciones? La escuela, la Universidad, reúnen individuos en grupos y entonces proponen de hecho modos de dar lugar a subjetividades colectivas o plurales (aun si no las definiesen nunca de modo explícito), y cuentan entre sus principales presupuestos constitutivos –si no el principal– el de la función de transmisión, o de enseñanza, que dan por socialmente significativa y necesaria; al mismo tiempo, involucran la correlativa figura del maestro –insoslayable, por más mala fe encubierta de corrección política que se despliegue en su contra– y un fuerte imaginario acerca de las características de su clase y de la calidad de sus clases.

Lo que aquí creemos obvio es que no resulta posible ocuparse de la enseñanza en y por la escuela o la Universidad sin adoptar alguna de las éticas que la situación por sí misma demanda. El desinterés por adoptar, en cambio, alguna ética, es traducible a lo que el sentido común identifica con la ausencia de “vocación docente” en los maestros y profesores. Es lamentable que debamos tomar en consideración esto último, porque la Universidad es un ámbito donde muy a menudo trabajan en puestos docentes personas a quienes hasta les disgusta enseñar, incluso lo evitan hasta el límite del incumplimiento de sus obligaciones contractuales, y en ocasiones les resulta indiferente o los fastidia la mera necesidad de convivir e intercambiar con colegas, con tesisistas y ayudantes de docencia, pero sobre todo con estudiantes. Del mismo modo que no faltan los estudiantes que hacen lo posible por reducir sus relaciones con la Universidad al intercambio de servicios, entregas y acreditaciones normalizados en procura de la calificación y la credencialización.

Por supuesto, también hay muchos docentes que ejercen con “responsabilidad” y creencia una moral funcionalista y profesionalista (más o menos naturalizada), que incluye ideas no solo de correcto y debido cumplimiento sino además de dedicación (el tópico *humildista* de “haz bien tu tarea”); esa moral puede acordar y aliarse sin el menor conflicto con lo que más adelante rechazamos como el ejercicio de la distancia. Pero concepciones como esa, asentadas en ideologemas como el del cumplimiento, son tributarias de un pensamiento totalista y totalizante: para ser gráficos, suponen que un promedio elevado de calificaciones, o calificaciones como sobresaliente, diez sobre diez o cien sobre cien cumplen y consuman la identidad de un saber (el que un profesor supone dado y poseído) con el discurso de un sujeto (quien aprende) en un momento particular (el último día del curso o el último examen), momento al que, parece, le atribuyen o le exigen una suerte de mágica coincidencia con el instante epifánico de manifestación de la verdad, solo la verdad y nada más que la verdad. El horizonte de esas concepciones es una variación de la pesadilla teleológica, la de lo consumado: anhelan, esperan e inventan siempre un final (por caso, el dispositivo llamado “examen final”, o el “trabajo final”); en ellas, el docente es una especie de detective y de escribano que pesquisa el peligro del fingimiento y certifica la autenticidad de un saber completo. Acarician la fantasía violenta de que alguien terminó de enseñar a alguien que terminó de aprender.

Como se verá, aquí en cambio creemos que de la literatura procede una experiencia que manifiesta –de algún modo siempre singular– la traumática fisura constitutiva de lo que somos; una manifestación que, con otras, nos insta e impulsa a hablar y escribir acerca de ella en el momento liminar (en ese entremedio) en que sabemos que es imposible hacerlo y a la vez que si lo hacemos *ha de tener lugar* sin embargo otra cosa (ajena a la diferencia como distancia, propia de la diferencia en tanto advenimiento siempre a punto de tomarnos)¹. No consideramos, por tanto, que extralimitarse sea siempre un riesgo que deba evitarse, dejamos la modestia de propósitos aparte, nos soñamos ambiciosos y preferimos –como recomienda Bachelard (1991, p. 258) a los lectores de poesía– la exageración. La metódica, paciente, obstinada exageración².

Afectarse

Para la ética que aquí proponemos y quisiéramos ser capaces de adoptar, la condición *sine qua non* de las acciones docentes, y el estado de trabajo y de vínculo consecuente con los estudiantes, es la circulación de *afecto* (las afecciones, lo afectado por los afectos), más precisamente los buenos afectos, es decir de los afectos impulsados por pasiones, y particularmente por “pasiones alegres” en el sentido en que Deleuze (1975) lee la ética de Spinoza, y por una afección o impulso de fraternidad (véase nota al final “Pasiones alegres y fraternidad”). Estas ideas se encuadran, como podrá notarse, en una prolongada y densa madeja de tradiciones filosóficas y políticas, algunos de cuyos precedentes solemos ubicar, claro, en los diálogos platónicos acerca del tópico del amor, en los dilemas críticos que plantea siempre el interés por pensar la experiencia, de Benjamin a Raymond Williams y Giorgio Agamben (2005), y especialmente en las prácticas y debates sobre los “comunismos”, de Marx a Alain Badiou. Pero a la vez, conviene anotar (aunque no podamos desarrollarlo aquí) que esas ideas encuentran una especie de pariente disimétrico o discordante, algo así como su composición como experiencia, en tantos de los escritos que llamamos literatura; por mencionar unos pocos eminentes y para no ir demasiado lejos, en las tradiciones argentinas más próximas esa experiencia quedó configurada y siempre a disposición de la lectura (una lectura que la reactive y difiera en su propio porvenir) en títulos de Alejandra Pizarnik, Héctor Viel Temperley, Hugo Padeletti, Néstor Perlongher, Antonio Di Benedetto, Silvina Ocampo, Manuel Puig, Juan José Saer, César Aira.

El afecto y la afección impulsados por las pasiones alegres es la formulación filosófica (o la “nominación poética” según Badiou, 2002, p. 90) que elegimos para anteponer –a cualquier condición académica, epistemológica o teórica de la enseñanza– una condición política: Deleuze (2006) tiene razón cuando señala que las “pasiones tristes” son una necesidad del déspota; y nosotros conocemos bien la microfísica más o menos miserable y pedante del sometimiento que, torpemente encubierto de ejercicio de autoridad académica o moral, repiten tantos docentes y a la que se acoplan algunos estudiantes, sobre todo en la Universidad. O, en su defecto, la escéptica o cínica enunciación repe-

tida de la diferencia (la distancia como fatalidad o dato pragmático), tautológica hasta la liturgia, como si ignorásemos que el trauma constitutivo –fisura originaria, hiancia, grieta o hendidura, alienación, estado de la situación dada– es la condición de (im)posibilidad y por lo mismo de impulso de una ética de la aproximación incesante.

De tal modo, el docente que no se vea afectado por esas pasiones, ni sienta el impulso de con-fraternizar, ni la necesidad de comprobar que logra nunca todo pero sí algo “bueno” cuando enseña, enseñará mal, y no dispondrá de la condición imprescindible para producir experiencias con los estudiantes. Por supuesto, del mismo modo, el estudiante que no se vea afectado por el encuentro con sus compañeros y docentes en el sentido antes apuntado (o que lo dé, más o menos iluso, por alcanzado), podrá cumplir requisitos o consignas, “metas”, podrá “adquirir competencias” y “saberes”, pero no aprender ni subjetivarse en el acontecimiento de la experiencia del pensar *sin fin*.

Los buenos estudiantes son aquellos afectados, es decir quienes procuran mantener (aún cuando lo logren de modo intermitente, claro) un compromiso intenso y sostenido con el estudio y con el amor hacia el pensamiento, hacia la literatura, hacia los libros, hacia “el poema” y hacia “las verdades” (Badiou, 1989, p. 43) y, a la vez, que consecuentemente manifiestan de algún modo su deseo, impulso y voluntad por con-fraternizar, es decir por estrechar una circulación de afectos movilizados por las pasiones alegres que los impulsan a leer, pensar, estudiar, conversar sobre lo que han leído y pensando. Se considera que por añadidura, el buen estudiante vincula ese compromiso que lo caracteriza, con su auto-inclusión y pertenencia (imaginaria y práctica) en un *nosotros* o un colectivo que tanto lo beneficia y lo protege como lo carga de responsabilidades compartidas que está en condiciones de asumir junto a otros. También por añadidura, el buen estudiante es sinónimo de quien busca maestros y los elige (los constituye al elegirlos y verlos como tales).

Todo estudiante será considerado buen estudiante mientras no demuestre lo contrario. Cuando demuestre lo contrario (por decirlo con un estereotipo exagerado), el docente entenderá que su tarea consiste en ayudarlo fraternalmente a advertir el problema y a identificar y construir juntos estrategias y disposiciones para el cambio.

Buen estudiante no es una identidad que se cristalice y se obtenga. Es una condición que invisten en medidas diversas y variables las prácticas de un sujeto, o la subjetividad a la que alguien procura adherirse o hacia la que trata de mantenerse fiel (Badiou, 2004). Lo mismo vale para lo que se dice aquí sobre los docentes.

El dios alojado

Consecuentemente, el ejercicio más o menos deliberado, más o menos espontáneo, de la distancia entre docente y estudiante y entre los estudiantes entre sí (distancia afectiva, empática, personal, intelectual, etc.) es altamente perjudicial y diametralmente opuesta a la ética de la enseñanza (porque, en fin, consiste, antropológica y éticamente hablando, en una confirmación tautológica de la hendidura constitutiva, de la herida insuprimible, y de ningún modo en la asunción incesante de la resistencia, en el *entre* de la grieta y mientras se la mira de frente, contra el cinismo o el consentimiento que la mera afirmación o negación de la fisura conllevan). La distancia es una entrega a eso que la filosofía ha nombrado como *lo dado* o *lo que hay*, y por tanto una garantía de error y de fracaso: una lamentable “pasión triste”. Conocemos de sobra cómo en las prácticas de enseñanza y de estudio, la distancia resulta funcional tanto al estudiante como al docente que buscan *des-afectarse* y disminuir o suprimir el compromiso al que aquí venimos refiriéndonos. La distancia reduce nuestra potencia de actuar, es decir, de pensar, de leer, escribir, escuchar, conversar e interrogar ideas e intuiciones, etc. *Alejarse* unos de otros es, como vemos a diario, debilitar y abandonar lo intenso, lo productivo, *lo bueno*. Alejarse y desafectarse burocratizan un vínculo que entonces deja de ser docente, formativo, educativo, de enseñanza y de invención compartida de ideas y de modos de leer, y se convierte en un vínculo “profesional”, y de “rendimiento” (“en la Universidad los estudiantes no tienen tiempo de leer ni de estudiar porque tienen que *rendir*”, ironizó un profesor argentino célebre, parece, alguna vez).

De modo que se propiciará, por el contrario, el mayor cuidado del otro en *la mayor aproximación* (y “mayor” nunca será aquí postulación

ni expectativa de completitud ni de término). Allí residirá la estrategia principal para la resolución de conflictos (teóricos, críticos, actitudinales, interpersonales o de cualquier tipo); en otro lugar hemos usado la figura del contacto que tomamos de la *Venus rajada* de Didi-Huberman (2005), y la figura de la *sumersión* (véase la nota al final “Contra la distancia”).

Esta hostilidad hacia la distancia implica por tanto hostilidad activa hacia pasiones tristes que le están asociadas, disvalores y prácticas lamentablemente muy usuales y extendidos en la vida intelectual y docente del ámbito universitario: codicia institucional, cotización del rango bajo pretexto “meritocrático”, credencialismo, temor distante o agresivo hacia el otro, autoritarismo encubierto de erudición banal o de corrección política, celos y recelos intelectuales o personales, pedantería, dominio posesivo sobre quienes ocupan un lugar subalterno, consiguiente desdén o subestimación del estudiante o de sus saberes, ignorancias, ideas u ocurrencias, sospecha más o menos paranoica acerca de las intenciones del otro, inferencia ligera e infundada de sus disvalores personales o temperamentales en base a indicios seleccionados de modo subjetivo, incidental o aleatorio. Conocemos, lo suficiente, en fin, el fastidio del profesor ante las particularidades y estilos o ante la mera presencia operante de los alumnos, de los becarios, tesistas o auxiliares de docencia, el fingimiento de “toma de distancia crítica” como triste artimaña para corroer el entusiasmo del otro ante una idea u ocurrencia prometedora. Nos dicen que el origen del concepto de entusiasmo está en el verbo ἐνθραύω, que habría que derivar del adjetivo ἐνθεός, literalmente *dios en, el dios dentro, el hecho de tener o alojar uno al dios en sí*, o finalmente “estar inspirado por un dios”. En el decurso de su historia, el verbo se ha vinculado a la vez a la presencia de una enfermedad o una pasión: así los trágicos o Platón lo usan para expresar el hecho de “estar poseído por un dios” o “estar preso de entusiasmo”³. Y, se sabe, *de las sibilas a los poetas ese “dios” se manifiesta en el cuerpo y en pasiones extremas: exaltación, furor, fervor, fogosidad, excitación, arrobamiento, trance. El entusiasmado, en fin, exagera. Para traducirlo con Badiou (2009, p. 10; 2008, p. 8), digamos que “el hombre lleva en sí el ángel con el cual las religiones pretendían embaucarlo*

[doblegarlo]” [L’homme détient en lui-même l’ange dont les religions voulaient le doubler] y por tanto no es posible enseñar(nos) a pensar desconociendo esa condición más que humana, más que humanista (por eso, etimológica e ideológicamente, el entusiasmado se superpone a ese *menos que humano*, al enfermo: la pasión de esa posesión se padece).

Entonces, los docentes intensificarán (y hasta enfatizarán en lo gestual y en los modales y los tonos) la potencia, la intensidad y el interés de las propuestas, conjeturas, tesis, preguntas, ocurrencias, incomodidades, reacciones y hasta cegueras de los estudiantes, y especialmente de sus arrebatos, y de sus audacias, atrevimientos o tomas de riesgo intelectuales, críticas, escriturarias, retóricas, etc. Encarar la conversación sobre un desacuerdo desde la distancia y no desde la aproximación, es asegurarse no enseñar y desperdiciar una oportunidad frecuente para hacerlo.

La paridad y el maestro

En términos de relaciones y roles intelectuales, los estudiantes serán considerados y tratados como iguales o como pares por parte del docente. Esto significa suponer y esperar –pero además instalar y naturalizar en clase la expectativa– de que los estudiantes piensen, enuncien y propongan (como suelen hacerlo con frecuencia diversa) criterios, tesis, interrogantes, problemas, temas, argumentos del mismo o mayor grado de interés, sofisticación, refinamiento, agudeza o relevancia que cualquier docente. O, mejor, significa la capacidad del docente para propiciar que la clase que él orienta y encabeza produzca modos del encuentro, de la escucha y de la conversación que posibiliten pensar a todos –profesor y estudiantes– más allá de lo sabido o en su afuera. Esto también implica una disposición de la máxima intensidad por parte del docente a considerarse a sí mismo intelectualmente tan vulnerable o próximo al error como cualquier estudiante; por supuesto, no nos referimos de ninguna manera al error enciclopédico o informativo –el menos relevante siempre. Lo que más bien tratamos de suponer aquí es que la característica de un docente que merezca ser ubicado en el rol de maestro es la capacidad para pensar en y desde el territorio de lo que se

ignora. No es de ninguna manera una eximición de responsabilidades ni un aplanamiento de lo que deba esperarse de él –muy por el contrario– suponer que el maestro es quien profiere del modo menos ligero y más *autorizado* el enunciado matriz *yo no sé*. Por tanto, el docente se propondrá muy especialmente no solo poner en escena compartida (la clase) sino además someter a la conversación crítica, sus propias dudas, vacilaciones, perplejidades, errores, vacíos, omisiones, desconocimientos, etc.

Barthes (1986) se muestra como ese maestro de quien hablamos cuando sin candor, es decir con la dosis mínima y necesaria de ironía, de autoironía, nos obliga a tomarnos en serio entonces su descripción del “estudiante” de literatura como un “héroe” o un “sabio”: lo imagina, dice, nada menos que “lo bastante informado”, “lo bastante prudente”, “lo bastante valiente”, “lo bastante libre”, “lo bastante dialéctico” (pp. 205-206). A esa casi plenitud –y no a un sujeto careciente– es a quien Barthes no obstante (en apariencia, paradójicamente, diríamos) se propone enseñar algo así como las primeras letras: apenas a “empezar”.

Esa ética de paridad (porque... ¿cuánto más puede ser el docente que unos estudiantes a quienes ve nada menos que como a héroes y a sabios?) formará parte entonces del modo en que el profesor se posibilite a sí mismo como maestro. Giordano (2010) ha escrito un *Elogio del seminario improbable* que es un elogio del maestro y del ejercicio del magisterio, de su reconocimiento y adopción electiva por parte de los estudiantes: “Puede ser también, avatares de la transferencia, que se elija al profesor, más que al tema y al programa, porque se le reconocen virtudes intelectuales y una sensibilidad atrayente” (p. 5). Porque es posible que la mejor descripción de esta *paridad* de la que hablamos aquí y que Giordano sintetiza en la cita anterior, sea la que encontró Panesi (2009, p. 67) refiriéndose al modo en que Enrique Pezzoni era capaz de elegir unilateral y libremente a sus maestras incluso entre quienes podrían haber sido sus alumnas:

Si bien la relación con los maestros adquiere la forma de un diálogo inextinguible, se trata de una relación que se instituye como unidireccional: no son los maestros quienes eligen a sus discípulos, sino estos quienes adoptan a sus maestros, y más allá,

muchas veces, de los límites del tiempo y las instituciones. No es entonces falsa modestia, ni un mero guiño de amigo o compinche el que le hizo sentir a Enrique que, a su lista de ilustres maestros que adoptó en el Instituto del Profesorado (Raimundo Lida, María Rosa Lida, Amado Alonso, Pedro Henríquez Ureña) debía agregar, no solo a Anita Barrenechea, que formalmente no fue su profesora, sino también a Josefina Ludmer, que por edad podría haber sido su alumna. Escribió en la Encuesta a la literatura argentina contemporánea de *Capítulo*, en 1982: “A los trabajos de Josefina Ludmer y en especial a su *Onetti* debo la experiencia de haber reiniciado mis años de aprendizaje, de nuevo en sentido goetheano”. Toda una concepción de la enseñanza literaria que consiste en abrazar como magistral la renovación del pensamiento, viniese del pasado o del presente: es maestro el que elegimos porque nos ayudó a renovar la inercia de lo que, antes de su irrupción, era territorio de lo impensado.

Y no hay figurabilidad, sino *conceptualización* en nombrar esa adopción de Ludmer a quien Pezzoni declara su maestra imprevista, como un episodio de “apasionamiento” por lo nuevo “bajo la primera impresión del amor”. Es otra vez Barthes a quien Giordano le hace repetir (igual que nosotros aquí) esa frase de Michelet en que parece anticipársenos la figura de “el maestro ignorante” de Rancière y entonces la de Pezzoni, como una variación de la apasionada y venerable figura del *amante* en-diosado, *ἄφροσύνη*:

He tenido siempre mucho cuidado en no enseñar nunca más de lo que no sabía [...] Yo había transmitido esas cosas tal como eran entonces para mi apasionamiento, nuevas, animadas, ardientes (y llenas de encanto para mí) bajo la primera atracción del amor (Michelet citado en Barthes, 2009, p. 401).

Ahora bien: si se dispone de la experiencia de la clase, del encuentro en presencia (véase la nota al final «Cuerpos en clase»), conviene hacer la prueba de preguntarse qué es, concretamente, eso que el maestro, como nadie, sabe que ignora (eso por lo que se lo mira como maestro y se espera que lo sea). Digámoslo así: el maestro sabe que no conoce aún los efectos singulares que produjo y produce el dios alojado en cada cual durante la lectura y tras ella; sabe que no lo sabe y que podría

alcanzar a entreverlo, junto con los estudiantes, durante una clase, un curso, un seminario. Sabe que hubo o habrá esos efectos únicos de la literatura, indefectiblemente, y sabe cómo podemos disponernos para su ocurrencia aun cuando esta no pueda ser, en rigor, predicha ni calculada. Corrijamos los términos: estrictamente, el maestro no sabe sino que *apuesta* a ello, y será discípulo suyo quien decida *fiarse* de sus apuestas.

De esta perspectiva, M. Blanchot (2008, pp. 4-5) nos proporciona una versión ligada estrechamente a lo que llamaríamos una an-epistemología radical:

El maestro no está por tanto destinado a allanar el campo de las relaciones, sino a trastornarlo; no a facilitar los caminos del saber sino, en un principio, a hacerlos no solo más difíciles, sino propiamente impracticables [...]. El maestro no da a conocer nada que no quede determinado por lo «desconocido» indeterminable que él representa; desconocido que no se afirma a través del misterio, el prestigio, la erudición de quien enseña [...]⁴.

Requerirse

En estas ideas se basa cualquier criterio de exigencia (que deberíamos habituarnos a no equiparar con requisitos sino más bien con el ejercicio afectado de un *requerir*), que es un criterio de expectativas intensas y mutuas, colectivas, compartidas entre docentes y estudiantes vueltos maestros y discípulos. Dicho de otro modo: no hay posibilidad alguna de elaborar una evaluación de los estudiantes nomás mediante un juicio y una calificación sobre su «desempeño» en el contexto del cumplimiento de consignas, «expectativas de logro» o «metas» y según determinado corpus de bibliografía. Es preciso, más que nada, conocernos, lo que quiere decir: cuando intercambiamos nuestras réplicas en clase, o cuando leo una respuesta en un cuestionario escrito (o el parecer del otro sobre el modo en que formulé la pregunta), o escucho su exposición en una instancia de evaluación oral, puedo ubicar ese trabajo particular en el contexto de la condición de ese otro como lector, y como partícipe de un colectivo de conversación y de encuentro en torno de lo que hemos leído.

He hecho previamente un esfuerzo por entender qué lee, cómo y cuánto lee y ha leído ese estudiante (cuál es la singularidad potente de su modo único de leer); qué hay y qué no en su biografía intelectual, ideológica, cultural, lingüística, afectiva; cuáles son los itinerarios que está habituado a recorrer para atribuir o sustraer sentidos, identificar poeticidad, inventar o utilizar figuras teóricas o juicios críticos; cuáles son las afecciones del arte que «aprendió» a censurar y omitir debido a la mala enseñanza de la literatura, cuáles los juicios que adopta o los que rechaza a causa de las machaconas patrañas del mercado del libro; etc.

Conocernos no es otra cosa, así, que –precisamente– requerirnos: requiero a los otros y les requiero, a su vez, que me requieran y se requieran unos a otros. Si alcanzamos a conocernos será entonces el resultado de un proceso paciente de construcción de confianza que se logra, según dijimos, mediante un ejercicio afectado de proximidad (es, más que «conocimiento», proximidad). Una reducción convencional de esta idea se encuentra en el viejo tópico de la llamada «nota de concepto» (que, aunque no siempre, a veces funciona de manido subterfugio para dar lugar al capricho del docente en la instancia de la calificación); pero conocer a un estudiante –o a un interlocutor con quien enseñamos y aprendemos– no es elaborar un concepto; es más bien el resultado complejo (conceptual, vivencial, etc.) de un ejercicio paciente y abierto de atención (y no solo de escucha, la cual ya es un afecto para el que hay que disponerse contra muchos obstáculos). La Universidad (el sistema educativo en general) está poblada de docentes que no solo tienen severas dificultades para escuchar y atender (todos las tenemos en alguna medida), sino que –peor– ignoran que las tienen.

En términos de relaciones institucionales (esas que nos son dadas por la administración en términos de relación profesor-alumno), los estudiantes serán considerados y tratados como sujetos a ser atendidos, escuchados y, si fuese el caso, amparados y protegidos.

Es decir, en términos institucionales los estudiantes jamás serán tratados como pares (porque –al menos hasta ahora– la institución no los considera ni los trata como nuestros pares). Se considerará en este sentido que las responsabilidades administrativas y evaluativas, y la autorización para dictaminar que deposita la institución en los docentes,

nos ubica en una posición de delicada toma de decisiones ecuanímes y justas; los docentes consideraremos esta posición en que nos pone la institución como una condición de autoridad problemática que nos obligamos a mantener interrogada de modo permanente y sobre la que podemos operar desplazamientos, correcciones, transformaciones.

Esto último implica extremar los esfuerzos para hacer de la omisión, el incumplimiento o la declinación del esfuerzo o del compromiso del estudiante, una oportunidad de acercamiento personal y de diálogo tendientes a superar las mencionadas circunstancias, y jamás una oportunidad de distanciamiento.

También implica insistir en que los buenos estudiantes mantengan bajo examen crítico y ético el modo en que nos ven ejercer esa autoridad o esa responsabilidad que nos impide considerarnos institucionalmente sus iguales, y que se comprometan en el ejercicio de transmitirnos y debatir con nosotros sus opiniones al respecto.

En términos actitudinales, personales y/o éticos esperamos que los estudiantes puedan aleccionarnos muy a menudo (como a menudo lo hacen), pero tampoco esperamos que a este respecto los estudiantes sean siempre o regularmente ejemplares: mientras los docentes deben actuar como adultos no solo ya formados sino además capaces de formar intelectual, afectiva y éticamente a otros, en cambio los estudiantes universitarios serán considerados como adultos responsables pero casi siempre jóvenes y en formación. Por tanto, en estos aspectos (actitudinales, personales y/o éticos) no se ejercerá nunca sobre ellos clase alguna de juicio ni impugnación, sino en cambio una evaluación hipotética y provisoria como parte de un proceso colaborativo tendiente a, precisamente, acompañarlos y ayudarlos en los procesos de su formación actitudinal, personal y/o ética.

Estas últimas consideraciones –como ya sugerimos antes para otras– son reversibles: se refieren también al modo en que, regularmente, los discípulos evalúen al maestro. Pues, en efecto... ¿qué pasa si el maestro retrocede –un momento, un día o una temporada– a una mala versión de sí mismo? ¿Qué pasa el día en que al maestro todo le sale mal? Si lo que estamos haciendo es requerirnos y ser requeridos en la circulación de pasiones alegres activadas por y en la literatura

y el trabajo de pensarla, el mal día del maestro requiere lo que aquí debemos llamar literalmente compasión. No se trata, claro está, de una acepción pietista de la palabra, menos de una que articule nociones de dis/culpa. No se trata, en fin, de un enfoque moral de la situación, que entonces conduciría a reprobaciones, sanciones, correcciones, rectificaciones. Porque, como el de cualquiera de sus discípulos, el mal día del maestro es un padecer compartido: en las vacilaciones del ejercicio singular de atender, escuchar y requerir, podremos incorporarlo menos como anomalía que como otra de las afecciones colectivas de la ética de la enseñanza que –en su contexto– conducirá a las contingencias de la reparación colaborativa⁵.

Los ensayistas y la irrelación

En un colectivo como ese, especialistas somos todos. Mejor, todos somos a la vez especialistas e ignorantes. No importa cuáles sean nuestras credenciales, nuestros trayectos laborales, nuestras biografías como lectores –siempre serán, obviamente, distintas–, especialistas somos todos, ignorantes somos todos. Esa es la posición de enunciación del «aula» (Gerbaudo, 2011, pp. 17-18) que proponemos aquí, y que implica una concepción de la verdad y una política igualitarista de la subjetividad. También es posible pensarla mediante la figura del ensayista: ensayistas, es decir a la vez agentes del acierto y del error, de la prueba y la enmienda, de la tesis y la incógnita, del axioma y la perplejidad, especialistas e ignorantes a un tiempo, en fin, somos todos. Y antes que algún «saber», es eso –a ensayar– lo que enseña quien haga de maestro.

Como se ve, los enunciados precedentes confluyen en un propósito principalísimo: la ética de la enseñanza, puesta en práctica en cada acción del trabajo, deberá proporcionar a estudiantes y docentes elementos para la construcción de una memoria de la buena enseñanza. Formar docentes (como es el caso de nuestra labor en Facultades de profesorado de la Universidad) es permitir que el estudiante se apropie de ejemplares de docente, de «modelos» memorables y amables de maestras y maestros.

George Steiner (2004) concluye su libro *Lecciones de los maestros* enfatizando que nada puede «erradicar el amanecer que experimentamos cuando hemos comprendido a un Maestro. Esa alegría no logra en modo alguno aliviar la muerte. Pero –prosigue Steiner– nos hace enfurecernos por el desperdicio que supone. ¿Ya no hay tiempo para otra lección?» (p. 173). Alegría, furia: entusiasmo.

La frase de Steiner es importante no solo porque ratifique la impronta del maestro, su huella, el peso de su rastro o lo irreductible de su resto –la fuerza de persistencia de esa memoria que, como la del comienzo de un día nuevo, el maestro es capaz de acuñar–. Hay además una cuestión clave en relación con una ética del tipo de la que propusimos aquí, y es la mención de nuestra condición mortal, es decir del trauma constitutivo e insuprimible que no por ejercitar una ética como esta dejará de atravesarnos: si sucede que nos enfurezcamos es porque, como da a entender Steiner, la muerte interrumpe una relación inconclusa. Pero, en tanto una relación pueda –como quisiéramos haber postulado aquí desde el inicio para la relación que llamamos enseñanza– no haber sido sino, más bien, *tener lugar*, no podría dársele por concluida ni esperar su consumación ni prescribirla. Si elegimos inspirar esta notas en la lectura deleuziana de Spinoza (2006), es debido a que es posible articularla con una tenaz desconfianza en la totalidad y en la pesadilla moderna de la identidad finalmente alcanzada y plena (Badiou (2005) ha mostrado en *El siglo* cómo esa pesadilla conduce de la depuración a la destrucción completa de todo, tal que lo que quede en pie –nada– sea psicóticamente idéntico a sí mismo). Si nos mantenemos fieles al acontecimiento (una relación, la cual, contra todas las evidencias de lo que no hay, no obstante sobreviene) siempre apostaremos a que otra lección *ocurra* y la postularemos para una subjetividad ajena a las sujeciones de la fijación identitaria; es decir, la postularemos *desconcertante* y no concertada, suspendida *entre* inconmensurables y nunca suturada en la ilusa y violenta terapéutica sociable que persigue la consumación, la fusión, la solución final. Es lo que propone, entre tantos, J. L. Nancy (2003) cuando procura despejar los malentendidos de una célebre sentencia lacaniana mediante una filosofía de la relación:

¿De qué se trata aquí? De la relación sexual en tanto que tiene lugar: no para desmentir a Lacan, que dice que no la hay, sino para distinguir aquello que hay (aquello que está dado, presente, disponible) de aquello que tiene lugar (aquello que no está dado pero se da, aquello que ocurre, que sobreviene).

Lo que tiene lugar como relación no es un puente tendido entre dos individuos, ni la producción de un tercero. Lo que tiene lugar es la inconmensurabilidad de ambos. Es en la medida en que son inconmensurables por lo que entran en la relación, o por lo que la relación los atraviesa. [...] La relación en tanto que *desconcierto*: suspensión de la concertación y aparición de la sorpresa, interrupción...[...]... toda relación depende de la heterogeneidad y de la heteronomía de los inconmensurables (Nancy, 2003, pp. 9-10; *italica en el original*).

No otra cosa enfatiza Blanchot (2008, p. 5) cuando describe la relación de maestro a discípulo como «la misma experiencia de la *interrupción* de las relaciones [...], la relación misma del habla, cuando en ésta lo inconmensurable se hace medida y la irrelación, relación».

Maestros y discípulos nos preguntaremos de modo permanente, entonces, si en el conjunto de nuestros encuentros e intercambios sobreviene ese desconcierto de la relación, esa huella de la buena enseñanza nunca idéntica a su actualidad y siempre tendida, en cambio, a lo que siga y sobrevenga: un «amanecer», un entusiasmo.

Anexo: tres notas

Pasiones alegres y fraternidad

En la apelación a Deleuze y Spinoza, sigo a A. Giordano primero, y los trabajos posteriores de A. Gerbaudo que lo retoman. Las intervenciones de los dos tienen el raro mérito de escamotear la tentación relativista adocenada según la cual sería anacrónico y hasta peligroso hablar de cosas buenas y malas.

Leyendo a Spinoza, G. Deleuze separa moral y ética. La primera es la forma de los valores trascendentes, el Bien y el Mal, con mayúsculas; la ética es en cambio una tipología de los modos inmanentes de

existencia, es decir lo bueno y lo malo como afecciones que aumentan o disminuyen la fuerza de existir, que favorecen o impiden la potencia de actuar. Dice Deleuze (1975, p. 213):

Espinoza no hace moral por una razón muy simple: nunca se pregunta lo que debemos, se pregunta todo el tiempo de qué somos capaces, qué es lo que es nuestra potencia. La ética es un problema de potencia, nunca un problema de deber. En ese sentido Espinoza es profundamente inmoral. ¿El problema moral, del bien y del mal? Espinoza tiene una naturaleza alegre porque no comprende lo que quiere decir eso, él comprende los buenos encuentros, los malos encuentros, los aumentos y las disminuciones de potencia.

Otra de las tradiciones que mencionamos está en las investigaciones de los historiadores de la política que han insistido en recuperar y devolver realce a la última de las tres palabras mitológicas de la revolución moderna: «fraternidad». Me refiero especialmente al libro de A. Domenech (2004) acerca de *El eclipse de la fraternidad* y a los trabajos de H. Ghiretti (2003), A. M. Baggio (2007) o Ma. J. Agra Romero; como recuerdan estos autores, también E. Hobsbawm ha escrito sobre la dificultad de teorizar la “fraternidad”, inversamente proporcional a su importancia para la acción. Cuando usamos palabras como “pasiones alegres”, “fraternal”, “fraterno”, “fraternidad” no estamos ornamentando nuestro discurso con sentimentalismos pseudo-cristianos, cortesías amables o retóricas de una sociabilidad que todo lo negocia o se ilusiona con alcanzar un estado mítico o utopista de completa concordia; estamos, por el contrario, adoptando una antropología política indisolublemente vinculada con un igualitarismo radical (más radical todavía en cuanto que no ignora la insuprimible discontinuidad), y con programas emancipatorios de sesgo sustancialmente cooperativo, dialógico, colectivo y, por lo mismo, ajenos a los individualismos o, si se me permite, ajenos al narcisismo de esas morales aristocratizantes y jerarquizistas tan presentes en la a veces triste vida académica (hay, mala fe, una *buen conciencia* “progresista” o pretendidamente crítica de esa ideología individualista, en tantas de las versiones de la reivindicación del intelectual, ese avatar jerarquizista –si se quiere, clasista– de

la subjetividad burguesa o moderna). La ética de la fraternidad es la ética de un *nosotros* que confronta a un infaltable enemigo (el enemigo era llamado despotismo, puede ahora ser llamado imperialismo, narcisismo, egoísmo, individualismo, pedantería: para entendernos y reunir en uno solo todos estos nombres tristes, digamos *imperialismo*); tal ética confronta al enemigo desde un colectivo gobernado por eso que Derrida (2005) llama el don del tiempo: en una conversación que solo la muerte habrá de interrumpir, se trata de dar lo que tiene más valor, es decir dar el tiempo, dar mi tiempo a los otros de ese nosotros y hacer entonces de mi tiempo, nuestro tiempo. Pero la ética de la fraternidad está vinculada también a la importancia que en Spinoza tiene la alegría, ligada a lo bueno, y la consiguiente crítica de “las pasiones tristes”, esas necesidades del déspota. Escribe Deleuze (1978, p. 37):

Y, sobre esta línea melódica de la variación continua constituida por el afecto, Espinoza va a asignar dos polos: alegría-tristeza, que serán para él las pasiones fundamentales, y será triste toda pasión, cualquier pasión que envuelva una disminución de mi potencia de actuar, y será alegre toda pasión que envuelva un aumento de mi potencia de actuar. Lo cual permite a Espinoza abrirse, por ejemplo, sobre un problema moral y político fundamental y que será su manera de plantear el problema político: ¿cómo sucede que la gente que tiene el poder, en cualquier dominio, tenga necesidad de afectarnos de tristeza? Las pasiones tristes como necesarias. Inspirar pasiones tristes es necesario al ejercicio del poder.

Y Spinoza (1984, pp. 256-257):

El conocimiento del bien y del mal no es otra cosa que el afecto de la alegría o el de la tristeza, en cuanto que somos conscientes de él [...] Llamamos “bueno” o “malo” a lo que es útil o dañoso en orden a la conservación de nuestro ser [...], a lo que aumenta o disminuye, favorece o reprime nuestra potencia de obrar [...] El conocimiento del bien y del mal no es otra cosa que la idea de la alegría o de la tristeza que se sigue necesariamente del afecto mismo de la alegría o de la tristeza.

Contra la distancia

Fragmento de “Qué se sabe en la literatura. Crítica, saberes y experiencia” (Dalmaroni, 2008, p. 1 y sigs.); en la referencia incluida en la Bibliografía se halla la transcripción completa de la intervención).

[...] Hay dos modos de pensar una relación del conocimiento con la literatura: lo que podríamos llamar el modo de la distancia y, por otro lado, *el modo del contacto* o incluso el modo de la sumersión, en el sentido de sumergirse.

El modo de la distancia es algo así como un nombre que yo le pongo a un lugar común según el cual la noción misma de crítica está articulada precisamente con la toma de distancia, con un imperativo casi moral que insta a tomar distancia. No me refiero a una toma de distancia respecto de los lugares comunes, de las ideas prefijadas o los preconceptos acerca de la cosa, sino a la toma de distancia respecto de la cosa misma, digamos por ahora, en este caso, la literatura. Este lugar común suele estar asociado a la idea de que la literatura es un “*objeto* de conocimiento”.

[...] La idea de que la literatura puede convertirse en un objeto de conocimiento, para mí, es una especie de atrocidad. Yo sospecho además, aunque no estoy muy actualizado en las discusiones epistemológicas, que ese es un presupuesto epistemológicamente anacrónico ya en el propio campo de las teorías del conocimiento. Además, a veces, no sé si siempre, es un presupuesto que descansa en uno de los prejuicios peor demostrados que conozco: el que dice que el ejercicio de la inteligencia, del análisis, de la duda, del principio de contradicción, debe ubicarse en las antípodas del compromiso. Se esté comprometido con la cosa a través de la adhesión o a través de la hostilidad. Pero lo que me interesa subrayar es que ese sentido común, digamos, el modo de la distancia, tuvo un cierto prestigio en el campo de la crítica literaria universitaria, por lo menos, hasta hace un tiempo.

Según ese modo de la distancia, la crítica literaria sería un saber acerca de un objeto, o peor, una “ciencia” cuyo objeto es la literatura.

En cambio, según el modo del contacto o la sumersión, la crítica literaria sería un saber *en* la literatura y por lo tanto, en rigor,

un no-saber, algo así como un des-saber o una fuga de lo que pudiera saberse.

[...] Yo diría entonces que la crítica que sabe lo que sabe *en* la literatura es una sumersión en esa epistemología del no-saber. Por lo tanto carece de objeto o lo va perdiendo en el curso del ejercicio de la crítica y consiste más bien en un decir o un escribir en la efectuación de un acontecimiento.

Cuando se ha tomado distancia, cuando el que ejerce la crítica se puso fuera de la efectuación del acontecimiento, no hay crítica. Hay crítica cuando uno mismo, devino eso que, perturbándolo, lo sacó de sí, lo puso en experiencia, en ocurrencia artística. Cuando uno, usando una figura de Blanchot, ha sido “des-obrado” por la obra, digamos, puesto por la obra fuera de lo que en uno habían obrado la cultura, la civilización, el orden del mundo, el orden del discurso. Dicho de otro modo, cuando uno ha sido empujado fuera de las fronteras de “Sujeto”.

[...] El modo de la distancia, es decir, el saber acerca *de* la literatura ha permitido, por supuesto, saber o advertir algunas cosas que de ningún modo son inútiles. Yo diría que el saber *de* la literatura permitió, nos ha permitido saber, dos cosas: por una parte, qué han sido la literatura y el arte para la historia, para la sociedad, para la cultura o para la civilización. Qué papel, qué función cumplió la literatura como una actividad social identificable, qué identidades sociales o históricas configuró, qué roles y posiciones sociales e instituciones giraron en torno de la literatura como noción cultural.

Y por otro lado, el modo de la distancia o el saber acerca *de* la literatura, permite saber en qué estado queda el orden del discurso una vez que la literatura lo perturba de algún modo. Saber qué hace la literatura con la lengua. Por ejemplo qué le hizo la escritura de Borges al castellano con que se encontró, o qué hace la literatura con las matrices sociales de la narración con las que se encuentra. Ahora, ese es un tipo de saber que se puede usar no sólo para la literatura sino para otras prácticas. Es un tipo de saber que es útil para conocer la cultura, digamos, uno se puede preguntar de una manera semejante qué le hizo Internet a la lengua social o qué le hizo la telenovela a la narrativa social. Quiero decir entonces, que se trata ahí de un saber que podríamos, para decirlo rápido, caracterizar como un saber téc-

nico o descriptivo acerca de las formas o de la literatura como máquina o artefacto.

En cambio, lo que llamo provisoriamente, con esa metáfora natatoria, el modo de la sumersión, es decir, el saber *en* la literatura, sería un saber autocontradictorio en tanto tal, porque es un saber que quiere saberse ya no-sabido. La crítica sabe ahí y tienta decir o escribir el saber de lo no-sabido. Todo lo que alcanzamos a saber es que algo en o con el texto ocurre, y que eso que ocurre, que llamamos literatura, es ajeno a todo régimen de lo social y al régimen de lo identificable.

Como digo, por supuesto que son dos formas, la dos son dos modos productivos de saber. Con el primero, hay narratología, hay retórica, hay poética en el sentido en que se usó durante casi todo el siglo XX, en el sentido de Jakobson, es decir, hay poética en el sentido de teoría de la lengua poética y hay historia cultural, historia social, intelectual de la literatura en tanto institución, en tanto práctica social en circulación e incorporada, enseñable y funcional. Con el segundo, con el saber *en*, hay crítica, hay eso para lo que yo preferiría reservar la noción de crítica. Por supuesto, no ignoro que toda una tradición que de ningún modo desprecio, la tradición de la razón o de la luz, acuñó una noción iluminista de crítica; pero creo que es erróneo hasta suponer que esa noción iluminista de crítica impone una toma de distancia que suprime el contacto o, peor, lo prohíbe. Un ejemplo obvio: toda la *luz* que los textos de Marx echaron sobre la burguesía, sobre el capital o sobre la propiedad privada es impensable sin la fascinación visceral, sin ese compromiso corporal y anímico fervoroso que la prosa mordaz, injuriosa y *física* de Marx despliega sin parar. Si algo le pasa al sujeto de la enunciación de los textos de Marx, es que los monstruos de la era burguesa lo atraviesan, lo ahogan, lo perturban, lo sacan de sí.

[...] Me parece que el modo de la distancia tuvo un itinerario que pasó por dos momentos (estoy pensando sobre todo en el siglo XX). El primer momento, sería el momento cientificista o teoricista, que tiene algún contacto con lo que Análía [Gerbaudo] llamó “lingüisticismo”; y un segundo momento, sería el momento sacrílego de este modo de la distancia, que tiene dos versiones: la politicista y la comunicológica. Con eso me refiero sobre todo a lo que conocemos como la crítica de la literatura

pensada como institución de eficacia, como institución funcional, es decir como “discurso”: el sacrilegio es politicista cuando pone el acento en el conflicto (las corrientes que acentúan la relación de la literatura con la dominación cultural, o que la ven como canon); es comunicológico cuando pone el acento en el intercambio, en el entendimiento, en el consenso”.

Cuerpos en clase

Enseñar, aprender, estudiar, discutir para pensar y repensar, son actividades para cuyo ejercicio sigue resultando irremplazable un medio tan viejo como la colectividad humana, aunque la tradición dominante conceda a los filósofos griegos los mayores derechos de propiedad intelectual al respecto: el encuentro presencial, la viva voz de los cuerpos reunidos, la imprevisible concatenación del diálogo, el repentismo de las réplicas y contrarréplicas aunadas a los gestos, los ademanes súbitos, la inmediatez de los tonos y compases de la palabra dicha y escuchada, los silencios cómodos o incómodos, los impulsos que se desatan *in situ*. Los humanos somos criaturas extensas —espaciales— y corporales, y no disponemos de modo de aprender alguno que prescindiera de esa dimensión (sería, lisa y llanamente, como prescindir de quien aprende). Será obvio para los lectores de estas notas que lo que hemos llamado entusiasmo no puede, en modo alguno, prescindir de esa dimensión; Barbara Cassin (2013, p. 17) anota precisamente que “el ‘entusiasmo’ es oral para los griegos, es la manera en que el dios ‘se mete en’, dentro de nosotros, se transmite” y que “lo oral es una cadena de presencias”.

Nos contamos entre quienes estamos dedicados a enseñar y escribir desde hace muchos años, y —como tantos— usamos computadoras e Internet desde hace algo más de dos décadas. En los últimos tiempos, además, una porción cada vez mayor de nuestro trabajo transcurre en eso que llaman plataformas web, se publica en sitios, portales y otras locaciones virtuales, o va y viene por correo electrónico, grupos y redes. Muchos de nosotros somos militantes de lo que llaman “acceso abierto”, es decir de procurar para los textos en general el mayor grado responsable de publicidad que proporcione la Internet. En buena parte de nuestras clases presenciales (ya en casi todas, en fin) buscamos y

utilizamos con nuestros estudiantes, de diversos modos y en medidas distintas, computadoras e información en línea. Advirtamos lo obvio: sería no sólo inútil y conservador sino también meramente estúpido desaprovechar esos instrumentos y esas vías. Pero grullo. Pero lo que me interesa destacar es otra cosa: igual que para el resto de la vida, la presencia y la reunión de los cuerpos es una condición decisiva para los propósitos de la educación y del pensamiento. Tanto como el silencio, la soledad, el aislamiento temporario o los momentos de retiro, los tiempos demorados y diferidos de la escritura y la lectura. Sabemos por propia experiencia que en un aula virtual pasan cosas y transcurren procesos que son singulares, propios de esa situación. Pero todos los docentes sabemos –y seguimos comprobándolo– que lo mismo debe decirse de las aulas *reales* en que se cruzan y se mezclan los ajenos, las temperaturas, los perfumes, las miradas, los modos de la pronunciación, las alturas y timbres de las voces, la improvisación del habla, los movimientos de las manos, de las cejas, de los hombros, las figuras y apariencias corporales y vestimentarias. Matices, sutilezas y grados del desacuerdo, del énfasis, de la duda, de la ironía crítica o de la empatía conocen únicamente esos modos escénicos y corporales de manifestarse. La clase, tal como la conocemos desde hace tanto, y hasta los exámenes orales, como los que se siguen “tomando” en las Universidades argentinas, son algunos de los teatros donde subsisten esas posibilidades singulares. Muchos investigadores y evaluadores de los sistemas científicos, expertos y hasta fanáticos de la comunicación virtual, se resisten sin embargo a dar por terminadas ciertas discusiones si no es en una reunión cara a cara, porque la experiencia les dice que hay descubrimientos y hallazgos, consensos y disidencias que sólo se producen en los tiempos y en las condiciones físicas (rítmicas, posturales, tonales) de esa situación. Algo que, por supuesto, vale tanto para la educación como para la política y para otras formas de la construcción social de lo compartido; aunque en el contexto de este escrito nos interese por un motivo particular: ahí, el evento que llamamos “literatura” (su lectura, en fin) podría *presenciarse* junto a otros y en el instante en que se produce y *pasa*.

Notas

1. Sobre las consideraciones que hacemos en varios momentos en contra de las ideologías de la totalidad y en referencia al problema del "trauma" de la fisura constitutiva de nuestra condición –la discontinuidad insuprimible entre nosotros, y entre nosotros y lo Real– pueden verse especialmente Žižek (2003, pp. 23-29) y Agamben (2005).
2. Por supuesto, no pocos de los tópicos que retomamos aquí han sido estudiados, discutidos y conceptualizados por las investigaciones de los científicos de la educación. La enunciación de este escrito, deudora más bien de la teoría literaria y de la filosofía, pretende contribuir a enfatizar una vez más la necesidad de mantener y ampliar el debate en torno de tales tópicos y multiplicar, diversificándolas, las *lenguas* y los estilos de ese debate, por decirlo de algún modo.
3. Agradezco al Dr. Juan T. Nápoli y a la Dra. Claudia Fernández el auxilio de su cuidadosa colaboración filológica en este punto. Barbara Cassin se refiere al entusiasmo en los griegos en su libro sobre Lacan (2013, p. 17).
4. Para quienes se interesen por este punto en particular, conviene aclarar que en las traducciones de los escritos de Blanchot (2008) la palabra "distancia" no es equivalente del ideologema moral que impugnamos en este escrito, sino que alude más bien a la severa disimetría que una ética de la relación (no del alejamiento) debería, para ser tal, adoptar con convicción maximalista.
5. Fue María Guillermina Torres Reca quien me hizo notar ese momento en que al maestro todo le sale mal, tanto como la importancia ética de lo que hagan ante eso sus estudiantes; también fue ella quien me dio de ver las varias posibilidades conceptuales de la figura del "requerir".

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*. Valencia: Pre-Textos.
- Bachelard, G. (1991). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Badiou, A. (1989). *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Badiou, A. (2002). *Condiciones*. México: Siglo XXI.
- Badiou, A. (2004). *Ética*. México: Herder.
- Badiou, A. (2005). *El siglo*. Buenos Aires: Manantial.
- Badiou, A. (2008). *Petit pnathéon portatif*. París: La Fabrique Éditions.
- Badiou, A. (2009). *Pequeño panteón portátil*. Buenos Aires: FE.

- Baggio, A. M. (2007). Fraternidad y reflexión politológica contemporánea. *Revista de Ciencia Política*, 27, 133-157.
- Barthes, R. (1986). ¿Por dónde comenzar? En *El grado cero de la escritura. Nuevos ensayos críticos*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2009). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.
- Blanchot, M. (2008). *La conversación infinita*. Madrid: Arena Libros.
- Cassin, B. (2013). *Jacques el sofista. Lacan, logos y psicoanálisis*. Buenos Aires: Manantial.
- Dalmaroni, M. (mayo 2008). *Qué se sabe en la literatura. Crítica, saberes y experiencia*. Exposición en el Panel-Debate “Ciencias Sociales e Investigación”, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. Recuperado el 14 de agosto, 2012 de <http://www.lectorcomun.com/miguel-dalmaroni/papeles-sueltos/208/que-se-sabe-en-la-literatura-critica-saberes-y-experiencia/>
- Deleuze, G. (1975). Visión ética del mundo. En: *Spinoza y el problema de la expresión*. Barcelona: Muchnik.
- Deleuze, G. (1978). Cours Vincennes. *Les cours de Gilles Deleuze*. Extraído el 05 de noviembre, 2011 de <http://www.webdeleuze.com/>.
- Deleuze, G. (2006). *Spinoza: filosofía práctica*. Buenos Aires: Tusquets.
- Derrida, J. (2005). *Dar (el) tiempo. I. La moneda falsa*. Barcelona: Paidós.
- Didi-Huberman, G. (2005). *Venus rajada. Desnudez, sueño, crueldad*. Madrid: Losada.
- Domenech, A. (2004). *El eclipse de la fraternidad*. Barcelona: Crítica.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gerbaudo, A. (Dir.). (2011). *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario y Santa Fe: Homo Sapiens Editores- Universidad Nacional del Litoral.
- Ghiretti, H. (2003). El término olvidado de la trilogía revolucionaria: la fraternidad como ideal político. *Anuario Filosófico*, 36(1-2), 281-309.
- Giordano, A. (2010). Presentación. En A. Giordano (Ed.), *Los límites de la literatura*, 5-15. Rosario: Centro de Estudios de Literatura Argentina.

Nancy, J-L. (2003). *El "hay" de la relación sexual*. Madrid: Síntesis.

Panesi, J. (2009). El texto y sus voces de Enrique Pezzoni. *Espacios, Dossier Pezzoni*, 66-67. Extraído el 27 de enero, 2013 de <http://www.lector-comun.com/descarga/71/el-texto-y-sus-vozes.pdf>

Spinoza, B. (1984). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Orbis-Hyspamérica.

Steiner, G. (2003). *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. México: Siruela-FCE.

Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.