

El lector argentino y la tradición. Apuntes para una didáctica de la historia literaria occidental

Facundo Nieto *

Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

Partiendo de la crítica tanto de algunos supuestos que orientaron la enseñanza tradicional de la historia de la literatura en la escuela secundaria como de aquellos que, por el contrario, contribuyeron a soslayar toda perspectiva histórica, el presente ensayo se propone trazar algunas líneas que permitan pensar una didáctica alternativa de la historia literaria. Con este propósito se recupera el concepto de *corpus histórico* (López Casanova), que refiere el diseño de un conjunto de textos en función del objetivo didáctico de leer las transformaciones estéticas e ideológicas de un mismo elemento en textos literarios de épocas diferentes.

En particular, nuestro trabajo diseña un corpus constituido por cuatro novelas de autores canónicos de la literatura europea, publicadas entre los siglos XVI y XIX, de diferentes tradiciones nacionales y que, parafraseando la formulación de Borges, *constituyen parte importante de la relación entre el lector argentino y su tradición occidental*. En el corpus elegido, propuesto para la enseñanza de la literatura en el nivel superior, pueden leerse algunas transformaciones tanto del género en cuestión como de los procedimientos implicados en la construcción de los cuerpos de los personajes.

42 43

Palabras clave:

· didáctica · historia literaria · literatura europea

* Profesor en Letras (UBA), Especialista en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO) y maestrando en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR). Se desempeña como Investigador Docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde participa de proyectos de investigación en Didáctica de la Literatura, y como profesor de Didáctica de la Lengua y Didáctica de la Literatura en el Instituto de Enseñanza Superior "Mariano Acosta" de la Ciudad de Buenos Aires.

Abstract

This essay aims to draw some lines that allow thinking an alternative instruction of literary history. It works on the critique to the assumptions that have guided secondary school instruction of literary history and the ones that, in an opposite direction, have eluded all historical perspective.

With this, the concept of *historical corpus* (López Casanova) is recovered. Historical corpus refers to the design of a set of texts with the didactic objective of reading the aesthetics and ideological transformations of an element in literary texts of different periods.

Our work draws up a corpus of four novels published between XVI and XIX centuries by canonical authors from different national traditions in the European literature. Following Borges, *they constitute a part of the important relationship between the Argentinean readers and their western tradition*. The selected corpus has been proposed to teach literature in higher education, and it shows the transformation not only in the genre, but also in the implied procedures for constructing the characters' bodies.

Key words:

· teaching literature · literary history · european literature

1. Muerte y transfiguración de la historia literaria escolar

Al menos en el ámbito de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria, la historia literaria se concibió durante mucho tiempo como un mero listado de obras y autores ubicados cuidadosamente en una línea de tiempo. *Historia literaria* fue sinónimo de *cronología*. Los objetos privilegiados de ese prolijo ordenamiento fueron, para decirlo con los nombres de las asignaturas correspondientes, la “literatura española” y la “literatura argentina e hispanoamericana”. Desde el *Poema de Mio Cid* hasta la Generación del '27 y desde los cronistas de Indias (o las literaturas precolombinas) hasta algunos escritores del boom de la literatura latinoamericana, la escuela argentina difundió una literatura aplanada en programas enciclopedistas que, por sobreabundancia de contenidos, no podían exigir mucho más que la memorización de nombres, títulos y fechas. La gigantesca sobrecarga curricular se entendía perfectamente con una concepción de la literatura definida por un “psicologismo ingenuo”:¹ si la obra era la materialización de la subjetividad de un genio creador y, por extensión, de un espíritu nacional trascendente, entonces la tarea didáctica se daba por satisfecha con la enseñanza de las biografías, porque en ellas residía la

clave hermenéutica: tanto los textos como “la raza” estaban condensadas en los detalles de una vida excepcional, la del autor. En todo caso, para que el aprendizaje se completara, a lo señalado había que agregar solamente el listado de rasgos de la “escuela literaria” a la que pertenecía la obra, escuela cuyas características podían aprenderse independientemente de la lectura de los textos o, en verdad, *antes* de la lectura para luego buscarlas (y encontrarlas) en los fragmentos leídos.²

En este contexto, era previsible que, al menos en el ámbito de la didáctica de la literatura, la historia literaria cayera en un descrédito apoyado por las sucesivas reformas educativas que se produjeron desde la década del '90. La llegada (ciertamente accidentada) de las teorías de la literatura a las escuelas,³ la crítica del enciclopedismo curricular, el cuestionamiento del canon literario vía Bourdieu y el imperativo de fomentar “el placer de la lectura” contribuyeron significativamente a resituar la literatura en el ámbito escolar y, soslayando biografías, movimientos y recortes nacionales taxativos, colocaron al texto en el centro de las clases de literatura. Ningún docente formado en las últimas décadas piensa que su programa de literatura de cuarto año debe comenzar necesariamente con los cantares de gesta peninsulares (los profesores de hace apenas treinta años no dudaban de que esa era casi una obligación profesional); sabe perfectamente que a su disposición también se encuentran los textos que no alcanzaron la canonización de la crítica, los que encontraron su legitimación en el mercado editorial, las literaturas en lenguas extranjeras, los clásicos juveniles, las nuevas producciones que apuntan a ese mismo público e, inclusive, las manifestaciones que, procedentes de lenguajes artísticos populares y masivos, ya no necesitan autorización para ingresar al aula: la literatura puede leerse en relación con historietas, películas, canciones, programas de televisión, etcétera.

44 45

Mientras tanto, víctima de la balcanización que logró astillar las viejas líneas de tiempo (como ocurrió con todos los “grandes relatos”), la historia literaria ha desaparecido casi por completo del ámbito escolar y nadie desea resucitar aquello que afortunadamente quedó en el olvido. Ya no hay necesidad de recurrir a la biografía del autor, al movimiento literario ni a ningún principio explicativo que evoque el pasado del texto que se lee en clase. El texto logró desprenderse de cualquier condicionamiento ejercido por el pasado histórico-cultural y se entrega al ejercicio de la libre interpretación. La lectura del texto, sujeta sólo a la proliferación interpretativa del docente y de los alumnos y legitimada por la indiscutible polisemia de la literatura, se constituyó en actividad hegemónica y la enseñanza de la literatura también devino *acto presente*: en *este* instante se lee *este* texto, y luego se pasa a otro texto que devendrá único, independiente del que se leyó antes, que se convierte en pasado, y así sucesivamente. El valor agregado en las clases de literatura de las últimas décadas es el instante, la lectura espontánea, el presente continuo. En un punto, la enseñanza de la literatura se “democratizó”; en efecto, hay que reconocer que el pasado tiene un costado autoritario porque clausura posibilidades de interpretación; el pasado restringe: prescribe y proscribire ciertas lecturas del presente.

Sin embargo, no todo fue ganancia con la irrupción del imperio del texto leído como puro presente e independiente del pasado que constituyó nada menos que su condición de posibilidad. Aun cuando nadie pretenda reivindicar con nostalgia el manual de Alfredo Veiravé, es posible afirmar que la muerte escolar de la historia literaria no puede celebrarse sin más: en la historia de la literatura hay un

valor cultural constitutivo de los sujetos en tanto parte de una comunidad que no debería ser rápidamente olvidado. Es cierto que no es imprescindible leer a Borges en relación con la literatura argentina del siglo XIX, ni a Cortázar en relación con el surrealismo, ni a Saer en relación con el objetivismo francés, pero sin dudas estas opciones permiten pensar la literatura como el producto de una tensión entre el texto y una tradición. Desde esta perspectiva, sería posible concebir tanto al autor como al texto de un modo diferente de aquel en que tradicionalmente los imaginó la escuela: el autor ya no sería el genio romántico garante de los sentidos del texto, sino un sujeto social que se coloca respecto de un legado con el que establece relaciones de afiliación o contra el que produce una ruptura, y el texto dejaría de ser el producto de una voluntad iluminada para constituirse en una construcción estético-ideológica que *contesta*, en sentido bajtiniano, a los discursos que lo preceden.

Harold Bloom imagina la historia de la literatura como un diálogo que los textos literarios de diferentes épocas entablan entre sí: “La historia de la poesía [‘de la literatura’, acotamos nosotros] es considerada como imposible de distinguir de la influencia poética, puesto que los poetas fuertes crean esa historia gracias a malas interpretaciones mutuas, con el objeto de despejar un espacio imaginativo para sí mismos” (13).

A partir de esta cita, podemos formular la hipótesis de que enseñar historia de la literatura implica proponer una cartografía de obras cuya productividad estética, pese al recambio de pactos históricos de lectura, posibilita sucesivas relecturas y que, a través del conflicto de “malas interpretaciones” que se establece entre escritores “fuertes”, diseña una historia de la cultura. En un ensayo infinitamente citado, Borges señalaba que la tradición del escritor argentino “es toda la cultura occidental, y (...) tenemos derecho a esta tradición, mayor que el que pueden tener los habitantes de una u otra nación occidental” (272). Pensando en el campo de la enseñanza, es posible afirmar que nuestros alumnos, en tanto lectores, tienen el mismo derecho a apropiarse de esa tradición.

2. Cuerpo a cuerpo

Martina López Casanova ha formulado una propuesta metodológica para la enseñanza de la literatura, articulada en torno a la categoría de *corpus*:

un corpus es (...) un conjunto de textos reunidos en función de un objetivo didáctico. Se trata, entonces, de proponer a los estudiantes la lectura de unos textos *puestos en relación* en lugar de abordar la lectura de cada uno como unidad independiente. Presentar a los alumnos textos dispuestos como unidades de un corpus los invita a percibir, a reconocer, por contraste o por repetición, determinadas construcciones, tópicos, géneros, modos de plantear la ficción, enfoques narrativos, etc. Esta *invitación a percibir* es ya una orientación en sí, una intervención didáctica del corpus mismo, que las actividades harán manifiesta. Si los elementos enfocados, en vez de estar aislados, aparecen en repertorios que los exhiben y los confrontan en sus grados y funciones diversas, se vuelven ostensiblemente visibles. (3, destacados del original)

¿Cómo enseñar, entonces, historia de la literatura sin que ese intento se materialice en una cronología de autores y obras? Reformulando para el campo de la didáctica de la literatura el análisis que lleva a cabo Dalmaroni sobre los diferentes

tipos de corpus con que trabaja la crítica literaria, López Casanova distingue tres tipos de corpus: *corpus contruidos*, *corpus clásicos* y *corpus históricos*.⁴ Sobre este último, que es el que aquí nos interesa, señala:

Denominamos *corpus histórico* al que apunta a exhibir una relación entre los textos y que rastrea algunos procesos sociohistóricos, culturales y literarios en los que esos textos se inscriben. Particularmente, la propuesta consiste en que tales textos puedan dar cuenta de una transformación que afecte alguna tradición discursiva literaria. Estos corpus exhiben esas transformaciones en la comparación de aspectos textuales, discursivos, estéticos de los textos que los conforman. Podría combinarse esta posibilidad con la de trabajar con un corpus clásico de género, de autor o de literatura nacional. Desde allí podrían historiarse la construcción, evolución o desaparición de un género, las etapas de la producción de un autor o los puntos de inflexión de un *discurso literario nacional* que cifrara algunas evaluaciones sociales clave respecto de la constitución, el desarrollo y los conflictos de la nación, entendida ella misma como construcción histórica. Nuevamente, son los objetivos puntuales de cada programa de enseñanza los que actuarán como vectores orientadores de la toma de decisiones. (12 13, destacados del original)

46 47

En esta misma línea, pero con el intento de superar el recorte nacional o, en todo caso, concibiendo la literatura occidental en términos de “tradición discursiva”, en este trabajo proponemos un corpus de cuatro novelas de la literatura europea publicadas entre los siglos XVI y XIX: *Gargantúa y Pantagruel*, de François Rabelais; *Tristram Shandy*, de Laurence Sterne;⁵ *Werther*, de Goethe, y *Eugenia Grandet*, de Honoré de Balzac. El objetivo didáctico del diseño del corpus consiste en enseñar el surgimiento y las transformaciones del género en cuestión, tomando como eje temático-formal los procedimientos implicados en la construcción de los cuerpos de los personajes. No se piensa aquí en la aplicación inmediata de este corpus para la enseñanza de la historia literaria en la escuela secundaria; presentamos un modelo que, si bien puede adaptarse a ese nivel, se propone mostrar un trazado posible de grandes líneas estético-culturales de la literatura occidental para la formación de los estudiantes del profesorado en letras, en materias tales como Introducción a la Literatura o Historia de la Literatura.⁶ Para constituir desde la teoría literaria en corpus histórico las cuatro novelas seleccionadas (cuyos procedimientos vinculados en la construcción de los cuerpos describiremos brevemente⁷ consideramos algunas conceptualizaciones de George Lukács acerca de la historia del género; al respecto, el siguiente comentario de Carlos Altamirano y Beatriz Sarlo constituye una buena síntesis para nuestro propósito:

La novela constituye una suerte de fenomenología de la sociedad y la conciencia burguesa que se manifiesta en las creaciones de Cervantes y Rabelais con toda la fuerza y la libertad de una clase emergente cuyo espíritu corroe todas las instituciones del mundo feudal. A esta primera figura de la novela, Lukács la denomina “realismo fantástico”. En el estadio siguiente, los exponentes de la “gran tradición” son los novelistas ingleses: Defoe, Fielding, Sterne, Swift. El mundo de la representación se ha restringido y, a partir de ese momento, la novela toma la vida privada como objeto de configuración, pero el carácter épico de la acción narrativa mantiene todo su vigor. La literatura conquista la vida cotidiana. Finalmente, el estadio clásico para Lukács es la novela realista, cuyos representantes deben triunfar sobre la hostilidad de las relaciones cristalizadas bajo el dominio creciente del capitalismo y resistir a la evasión romántica ante la “prosa del mundo”. Balzac y Tolstoi son los nombres mayores de esta tercera figura de la novela realista. (141)

2.1. Cuerpos públicos

Y recitó Gargantúa este rondó:
Al cagar olí anteayer
el tributo que mi culo pagaba;
y el olor me hizo temer
que allí mismo me asfixiaba.
¡Quién me hubiera podido traer
una mujer que yo esperaba
cagando!
¡Qué bien le hubiera sazonado su mingitorio a mi manera lerda,
si ella me hubiese ayudado
con sus dedos a desalojar mi mierda
cagando!
(François Rabelais, *Gargantúa y Pantagruel*)

Si en el primer estadio de la novela moderna puede observarse “toda la fuerza y la libertad de una clase emergente cuyo espíritu corroe todas las instituciones del mundo feudal” y si las formas culturales emergentes de esta nueva clase social (la burguesía) se manifiestan, como advierte Bajtín, en las fiestas populares de la Edad Media, entonces *Gargantúa y Pantagruel* (1532–1534) puede considerarse como la primera novela moderna en la medida en que su estructura recupera la cultura popular desarrollada durante siglos por una clase social emergente.

La manifestación por excelencia de esta cultura popular es el carnaval. Cultura paralela a la oficial, el carnaval se caracteriza por la destrucción de las jerarquías, el borramiento de límites entre arte y vida, la risa como concepción del mundo y la creación de un nuevo lenguaje. En esta fiesta, cuyo espacio de celebración es la plaza pública, se originan las formas artísticas que desembocan en un género novedoso en el preciso instante en que el letrado recupera el discurso subversivo de lo popular.

Las imágenes carnavalescas construyen, en la obra de Rabelais, un cuerpo caracterizado por una configuración estilística que Bajtín denomina “realismo grotesco”. En la representación de los cuerpos se combinan lo escatológico y lo sexual a partir de la hipérbole, la exageración, el exceso: en cuanto a lo escatológico, el texto sobreabunda, sin ningún tipo de represión lingüística, en producción de materia fecal, eructos, ventosidades y una orina capaz de producir inundaciones; respecto de la sexualidad, penes y vaginas de grandes tamaños son manipulados y examinados con toda naturalidad.

Tanto en lo escatológico como en lo sexual, los cuerpos presentan características comunes. En primer lugar, son cuerpos públicos, no privados: se defeca y se fornicación en campo abierto y ante la mirada de los otros. En segundo lugar, los desechos corporales son productores de vida: Pantagruel hace hombrecitos con sus ventosidades y mujeres con sus follones, Epistemón vuelve a la vida con una ventosidad, la orina de Pantagruel produce aguas termales benéficas. En tercer lugar, los cuerpos están completamente vinculados con la naturaleza animal: los perros derraman su semen sobre la dama de París porque huele a perra en celo. Finalmente, son sometidos a diversas disecciones, tanto metafóricas como literales: se corta en pedazos la vagina de una perra para producir atracción sexual y se describe una “disección” (una excursión de personajes) por el interior del cuerpo de Pantagruel.

El espíritu corrosivo de las instituciones del mundo feudal se condensa especialmente en la subversión de jerarquías que se observa en el final de las dos guerras: al término de la primera, el rey Picrócolo se convierte en ganapán; en la segunda, el rey Anarcos, casado con una prostituta que lo domina, se gana la vida como pregonero de salsa verde. Pero la escena más fuertemente subversiva de jerarquías sociales y literarias se produce en la parodia del tópico clásico del descenso a los infiernos; Epistemón cuenta con una minuciosidad dantesca lo que ha visto allí: personajes de la mitología, de la historia política, de la literatura y de la Iglesia se han convertido en campesinos o burgueses pobres y, por el contrario, personajes como Diógenes o Epicteto han devenido aristócratas. La tradición clásica y medieval caen así bajo la despiadada guillotina de la sátira y de la parodia.

48 49

2.II. Cuerpos privados

yo me puse a vivir y crecer a tal velocidad que de no haber sido por un acontecimiento que surgió —y que no le he de ocultar al lector si es que encuentro una forma decente de narrarlo —estoy firmemente convencido de que hubiera adelantado a mi padre (...) —No fue nada, —apenas si perdí dos gotitas de sangre (...) La criada se había olvidado de dejar el ***** debajo de la cama: —¿Y no podríais señorito, dijo Susannah levantando la ventana con una mano y sujetándome junto al alféizar con la otra, no podríais por una vez, señorito, *** **** ** *****? Yo tenía cinco años. —Susannah no tuvo en cuenta que nada se sostenía firmemente en nuestra casa, —y la ventana se desplomó sobre nosotros; —¡Ay! Ya nada tengo que hacer en esta casa, —exclamó Susannah, —nada, nada. No tengo más salida que correr a mi pueblo (...) Cuando Susannah le refirió al cabo el desafortunado incidente de la ventana, junto con todas las circunstancias que acompañaron a mi asesinato —(como dio en llamarlo) —sus mejillas perdieron la color (Laurence Sterne, *Tristram Shandy*)⁸

En el siglo XVIII inglés, el mundo de la representación se ha restringido y la novela toma la vida privada como objeto de representación. En *Tristram Shandy* (1759) ya no hay gigantes como Gargantúa o como Pantagruel, ni locos que luchen contra molinos de viento. Si bien se informa que el padre de Tristram fue comerciante en Turquía o que Toby Shandy había sido oficial en el ejército del rey Guillermo III, en la novela estos personajes se muestran completamente sedentarios, reclusos en sus hogares y en las situaciones más prosaicas: fuman, dialogan, dormitan.

Sterne construye una tradición para la novela moderna y de este modo realiza una gigantesca operación de desjerarquización y rejerarquización de la totalidad del pasado literario. En primer lugar, en la narración bufa y en la autobiografía ficcional de las desgracias del protagonista está presente la tradición de la novela picaresca española. En segundo lugar, Sterne homenajea a Cervantes: Tristram afirma que aprecia más al “sin par hidalgo de la Mancha (...) con todas sus locuras, que al más grande héroe de la antigüedad” (18). En tercer lugar, en relación con Shakespeare, reivindicando nada menos que la figura del bufón Yorick, rescata precisamente aquello que a los contemporáneos del dramaturgo les resultaba

inasimilable: la mezcla estilística. Por último, recupera el gusto por lo obsceno de *Gargantúa y Pantagruel*, pero con una diferencia fundamental: la representación del cuerpo a partir de lo grotesco aparece sumamente atenuada en relación con su antecesor; en este sentido, la novela inglesa muestra su preferencia por la referencia alusiva, como se observa en las diversas escenas de “cuerpos castrados”: “mi tío Toby apenas si había intercambiado tres palabras con alguien de vuestro sexo en todos los años de su vida (...) gracias a un golpe (...) que le dio una piedra que una bala hizo saltar del parapeto de una fortificación en el sitio de Namur, y que le fue a dar a mi tío en plena ingle” (48).

La herida del tío Toby en Naumur, la involuntaria circuncisión de Tristram con la caída de la ventana, su falta de nariz y el *coitus interruptus* en el momento en que es concebido el protagonista por sus padres son narrados con cierto pudor: sólo se relata lo privado cuando se encuentra “una forma decente de narrarlo” (264). Resulta interesante observar que los cortes que sufren los cuerpos de los personajes en el plano de la historia tienen su correspondencia en el nivel del relato; hay cortes en la sintaxis oracional y, especialmente, en la sintaxis textual: en ocasiones, los relatos interrumpen otros relatos; en otras oportunidades, los que interrumpen son pasajes explicativos sobre saberes científicos; otras veces lo son los fragmentos autorreferenciales del autor-narrador sobre la organización del propio texto. Finalmente, Sterne explora también la riqueza del nivel gráfico a través de recursos tales como una página negra para connotar el luto por la muerte de un personaje, una puntuación aleatoria, el uso de recuadros para resaltar expresiones, palabras escritas completamente con mayúsculas, líneas largas para indicar aquello que el lector puede saltar, letras góticas que imitan la grafía de los contratos jurídicos e imágenes de manos con un índice que señala algo que se pretende destacar. Y también asteriscos, que indican, una vez más, cierta reticencia a exponer los cuerpos que, ahora, se “privatizan”: “Mi hermana, me atrevería a decir, añadió, lo que no quiere es que un hombre se acerque a su ****” (69).

Privados respecto de la esfera pública, pero también privados de palabras que los narren, y privados materialmente de aquellos miembros que Rabelais no hubiera dudado en exponer e hiperbolizar, los cuerpos de *Tristram Shandy* encuentran en la elipsis el guiño que una atenuada picaresca le brinda al lector.

2.III. Cuerpos metafóricos

Siempre que paso dos o tres horas a su lado, absorbo en la contemplación de su figura (...), todos mis sentidos se excitan insensiblemente, una sombra se extiende ante mi vista y mis oídos se embotan; siento que oprime mi garganta una mano homicida; mi corazón, en sus latidos precipitados, busca consuelo a mis sentidos oprimidos y no hace más que aumentar el desorden...

(Johann W. Goethe, *Werther*)

El romanticismo reconfigura por completo la tradición de la novela moderna cuando, repentinamente, logra que de ella desaparezca la carcajada: la publicación del *Werther* en 1774 viene a anunciar que ha llegado la hora de que el género burgués por excelencia narre con toda seriedad la vida de sus protagonistas. Quizás sea por esta

razón que el cuerpo se desprenda por completo de su materialidad y pase a funcionar casi exclusivamente como una metáfora de la subjetividad y de la sensibilidad de los personajes. De este modo, la inestabilidad del espíritu se manifiesta a través de un cuerpo cuyos sentidos se ven perturbados por el amor no correspondido.

Esta alteración de los sentidos es un mal que no tiene remedio. En la discusión sobre el suicidio que Werther mantiene con Alberto, su rival en el amor de Carlota, se comparan las enfermedades del espíritu con las del cuerpo: así como no puede culparse a quien muere como consecuencia de una enfermedad del cuerpo, no se puede acusar a quien decide acabar con su propia vida por un sufrimiento interior.

El amor romántico tiene, sin embargo, algo de *voyeurismo*. La vista es el sentido que predomina en la relación con Carlota, y en el texto prolifera todo el paradigma del *ver* (*mirar, contemplar, observar*). No obstante, aquello que Werther observa en Carlota son sus ojos negros: los ojos son el verdadero objeto de enamoramiento porque constituyen la parte del cuerpo que comunica y, por lo tanto, no son en rigor parte del cuerpo sino lenguaje. La necesidad de ver se satisface en *mirar ojos*:

50 51

¡Qué niños somos! ¡Con qué vehemencia suspiramos por una mirada! (...) Creí ver los ojos negros de Carlota (...). Sería preciso que vieras estos ojos (...). Yo buscaba los ojos negros de Carlota; ¡ay!, sus miradas vagaban, ya a un lado, ya a otro, sin dirigirse a mí (...); pero ella no me veía. Pasó el coche (...). Lo seguí con la vista. Carlota sacó la cabeza por la portezuela y se volvió a mirar... ¡Ah! ¿Era a mí? Amigo mío, floto en esta incertidumbre; esto me consuela. Acaso se volvió para verme; acaso... (57-58)

Por otra parte, en tanto metáforas de la subjetividad, los cuerpos también dejan huellas en los objetos. Los trozos de naranja que Carlota da a una mujer en el baile, el lazo que lleva el día en que la conoce Werther, el frac azul que viste el joven cuando baila con Carlota, las armas con las que decide suicidarse, mil objetos insignificantes robados por Werther de la casa de su amada, todos estos elementos se transforman en fetiches o íconos sagrados porque fueron tocados (o sólo mirados) por una mujer.

La sexualidad aparece sublimada porque la pasión amorosa nunca puede materializarse. La máxima forma de representación de lo erótico se encuentra en la última escena en que se encuentran Werther y Carlota. El contacto de los cuerpos de los amantes a través del beso en los labios determina la separación final y el suicidio de Werther, como consecuencia de la transgresión de una norma social y moral:

ni la misma eternidad puede destruir la candente vida que ayer recogí en tus labios y que siento dentro de mí. ¡Me ama! Mis brazos la han estrechado; mi boca ha temblado, ha balbucido palabras de amor sobre su boca. ¡Es mía! ¡Eres mía! Sí, Carlota; mía para siempre. ¿Qué importa que Alberto sea tu esposo? ¡Tu esposo! No lo es más que para el mundo; para ese mundo que dice que amarte y querer arrancarte de los brazos de tu marido para recibirte en los míos es un pecado. ¡Pecado!, sea. Si lo es, ya lo expío. Yo he saboreado ese pecado en sus delicias, en sus infinitos éxtasis. He aspirado el bálsamo de la vida y con él he fortalecido mi alma. (164-165)

La sociedad les impone a los cuerpos barreras a través del matrimonio y la familia. Ambas instituciones ya no constituyen tema bufo; ahora son desencadenantes, para decirlo con un oxímoron, de una *tragedia burguesa*.

2.IV. Cuerpos—mercancía

La señora De Bonfons quedó viuda a los treinta y tres años, con una renta de ochocientas mil libras y hermosa aún, pero con la hermosura de la mujer que ya está cerca de los cuarenta años. Su rostro es blanco, sereno, tranquilo. Su voz dulce y tranquila, sus maneras sencillas. Posee todas las noblezas del dolor, la santidad de una persona que no ha manchado su alma con el contacto del mundo, pero también la rigidez de la solterona y los hábitos mezquinos que confiere la existencia estrecha de la provincia. (...) Tal es la historia de esta mujer que no pertenece al mundo, aun en el medio del mundo; que, hecha para ser excelente esposa y madre, no tiene ni marido, ni hijos, ni familia.
(Honoré de Balzac, *Eugenia Grandet*)

En *S/Z*, Barthes observa que, en la obra de Balzac, el dinero asume dos sentidos diferentes. Cuando se trata de la sociedad del Antiguo Régimen, el dinero es índice no sólo de propiedades materiales, sino de una serie de valores propios de la nobleza; Balzac concibe entonces el dinero como anudado a una clase portadora de virtudes nacionales y valores morales. En cambio, en las representaciones balzacianas de la sociedad burguesa posrevolucionaria, el dinero ya no comunica esos valores; como Barthes lo advierte en relación con *Sarrasine*, el dinero en la sociedad que ha ingresado en la era del capitalismo burgués es un dinero “castrado” de su origen, “estéril”, tan improductivo como la creciente especulación bursátil.

Si en *Werther* la sexualidad se sublima en la mirada y en el contacto físico con los objetos, en *Eugenia Grandet* (1833) la sexualidad está sublimada en el dinero:

Allí, sin duda, se había practicado muy hábilmente un escondite, allí se almacenaban los títulos de propiedad, allí estaban colgadas las balanzas para pesar luises, allí se hacían de noche y en secreto las cartas de pago, los recibos y los cálculos (...). Allí, sin duda, cuando Nanon roncaba hasta hacer temblar los suelos, cuando el perro lobo velaba y bostezaba en el patio, cuando la señora y la señorita Grandet estaban bien dormidas, *iba el viejo tonelero a mimar, a acariciar, a incubar y a rodear con los brazos su oro.* (70, destacado nuestro)

Grandet satisface su lujuria en contacto con la riqueza material; por esa razón, es consciente de que la relación sexualidad—dinero acarrea un grave peligro sexual y económico. En efecto, el avaro es padre de una única hija, Eugenia, y este hecho implica el doble riesgo de que la joven pierda su virginidad y de que, consecuentemente, el avaro pierda propiedades a través de la institución de la dote. Por lo tanto, para conservar intactas sus propiedades, Grandet necesita preservar la virginidad de Eugenia, y la única posibilidad de lograrlo consiste en su “castración”. El procedimiento elegido para hacerlo se esconde bajo la apariencia de un juego inocente: desde que es niña, el día de cada uno de sus aniversarios de nacimiento, Grandet le entrega monedas de oro que, según le dice, deberá guardar para su “futura dote”, pero el avaro toma la precaución de vigilar periódicamente esas monedas con el fin de verificar que estén “intactas”. Las monedas constituyen así un verdadero “cinturón de castidad”: si la dote está intacta, la virginidad de Eugenia también lo está y, junto con ella, las propiedades de Grandet.

Sin embargo, una noche, Eugenia decide entregarle a escondidas de su padre

las monedas —símbolos de un amor virginal— a su primo Carlos, en el dormitorio que ocupa temporariamente el joven en casa de los Grandet. El diálogo que posteriormente se produce entre Eugenia y su padre cuando éste descubre la desaparición de “la dote” también está cargado de connotaciones sexuales; la entrega de las monedas connota pérdida de virginidad:

—Padre, yo le quiero y le respeto, a pesar de su cólera, pero le hago observar humildemente que *tengo veintidós años*. Me ha dicho usted demasiadas veces que *soy mayor de edad* para que no lo sepa. He hecho con mi dinero lo que he querido, y esté seguro de que está en buen sitio (...) —(...). El oro es una cosa cara. Las *muchachas honradas* pueden cometer faltas, dar cualquier cosa, eso se ve en las casas de los grandes señores e incluso en las de los burgueses: pero ¿dar oro! (...) ¿De qué te sirve tragaros a Dios seis veces cada tres meses, si luego das el oro de tu padre a escondidas a un *holgazán que te devorará el corazón* cuando ya no tengas otra cosa que prestarle? Ese hombre no tiene ni corazón ni alma cuando *se ha atrevido a llevarse el tesoro de una pobre niña sin el consentimiento de sus padres*. (187 y 191, destacados nuestros)

52 53

Muerto el avaro, luego de varios años de ausencia llegan noticias de Carlos a través de una carta esperada ansiosamente por Eugenia. Pero su primo, que se ha transformado en un nuevo Grandet, ejerce una segunda castración en el cuerpo de la joven; su carta les otorga un valor meramente material a aquellas viejas monedas con las que Eugenia le había entregado su amor: “Le adjunto un giro, contra la Casa Des Grassins, de ocho mil francos a su orden y pagadero en oro, que comprende los intereses y el capital de la suma que tuvo usted la bondad de prestarme” (233).

Despojadas las monedas de su valor simbólico y reducidas a su valor de cambio, hacia el final de la historia el cuerpo de Eugenia queda “estéril”: su renta se sigue reproduciendo infinitamente pero no así su cuerpo porque la protagonista decide renunciar definitivamente a su sexualidad. Si finalmente acepta unirse en matrimonio con el señor de Bonfons, de quien enviuda al poco tiempo, lo hace con la condición de preservar (ahora ella misma) su virginidad intacta: “—Júreme dejarme libre durante toda la vida y no exigirme ninguno de los derechos que el matrimonio le dé sobre mí, y mi mano será suya” (240).

En *Eugenia Grandet*, los cuerpos ya no son, como en *Werther*, meras prolongaciones espirituales de una subjetividad que busca evadirse del mundo; aquí, el cuerpo de la protagonista (tan “castrado” como el dinero burgués respecto de los valores morales de la nobleza) se convierte en una mercancía portadora de las huellas de la dimensión histórica y económica del mundo social.

3. Conclusión

El corpus presentado aquí muestra una forma posible de pensar la historia literaria; en particular, una historia de la novela moderna. El arco trazado desde Rabelais a Balzac permite leer las transformaciones del género a través de los modos en que se representan los cuerpos de los personajes. Desde la emergencia de un género que conlleva la potencia subversiva de una clase social emergente y desde la irreverencia de la hipóbole rabelaisiana con que se narran los cuerpos concebidos como objetos públicos, se produce un pasaje hacia el estadio

donde la risa atenuada de Sterne expone cuerpos “cortados”, “interrumpidos” y reubicados en la privacidad del ámbito de una burguesía dispuesta a recibir los inminentes beneficios de la Revolución Industrial. Más tarde, desde la representación romántica de los cuerpos concebidos como metáforas de una subjetividad que da por terminada la comicidad del género, se produce el pasaje hacia un estadio donde la novela, de regreso de la “evasión romántica” y nada menos que en la época de consolidación económico-política de la burguesía, encuentra un modo de representar los cuerpos bajo el signo del capital.

El corpus muestra también una forma de pensar la enseñanza de la historia literaria europea. *Cuerpos públicos, cuerpos privados, cuerpos metafóricos y cuerpos-mercancía* entablan un diálogo capaz de configurar, para los alumnos, una entrada posible a una lectura crítica del modo en que la cultura moderna pensó nada menos que los cuerpos de quienes forman parte de ella. Prescindiendo de la cronología como único sostén sobre el cual se ubicarían autores y obras, de las “escuelas literarias” entendidas como listados de rasgos a encontrar en los textos y de límites nacionales y geográficos, el corpus histórico como estrategia metodológica brinda la posibilidad de enseñar a leer, en las relaciones que establecen los textos, la configuración de un mapa que no teme a los “grandes relatos” pero que, para construirlos, se detiene en “pequeños fragmentos”.

Hace ya varias décadas, Erich Auerbach enseñaba, a través de un libro magistral de crítica literaria, cómo en una serie de fragmentos de gran densidad semántica se condensaban núcleos de significación que permitían leer la totalidad de una obra y también los modos en que esa obra representaba la realidad. Si con ese libro aprendimos cómo se trama una historia de la cultura de Occidente, quizás nuestro desafío consista ahora en releer *Mímesis*, ya no como un libro de historia literaria, sino como una poética para su enseñanza.⁹ El trazado didáctico de grandes líneas en la historia de la literatura occidental se fundamenta en la idea de que los lectores argentinos, como dice Borges, “tenemos derecho a esta tradición”.

Notas

¹ Utilizamos aquí la expresión con que Beatriz Sarlo ha descripto las concepciones de la literatura con las que polemizan los formalistas rusos en el momento de su aparición: “reaccionan contra el *psicologismo ingenuo* que, desafiando a la lógica por el camino de la falacia, considera la obra como un reflejo de los ‘sentimientos’ de su autor, o de sus pormenores biográficos” (51, cursivas nuestras).

² Para una historia de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria argentina, cf. Bombini, G. *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*.

³ Para una crítica del modo en que la Reforma Educativa de la década del noventa incluyó las teorías de la literatura en el ámbito escolar, cf. Gerbaudo, A. *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*.

⁴ Si bien López Casanova delimita con mayor precisión el alcance metodológico del concepto de *corpus* a partir del trabajo de Dalmaroni, la utilidad de esta categoría para la enseñanza de la historia de la literatura había sido formulada con anterioridad por la misma autora junto a Adriana Fernández en *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. En relación con este libro disentimos con la lectura de Gustavo Bombini, quien señala que el hecho de que las autoras hayan elaborado corpus históricos responde al “cumplimiento de los mandatos historiográficos de la tradición escolar” (2005: 40). Por una parte, observamos que Bombini no percibe el carácter alternativo de la propuesta que el libro formula contra la enseñanza tradicional de la historia literaria; por otra parte, tal como intentamos demostrar con nuestro propio trabajo, consideramos que la crítica de los modos tradicionales de enseñar historia literaria no inhabilita automáticamente cualquier propuesta para enseñar historia de la literatura, menos aún cuando esa propuesta se fundamenta en los aportes de la teoría literaria.

⁵ Tanto en el comentario sobre *Gargantúa y Pantagruel* como en el correspondiente al *Tristram Shandy* haremos referencia especialmente a los libros 1 y 2.

⁶ El corpus que presentamos aquí corresponde a una unidad que diseñamos en el marco de la asignatura Historia Social y Cultural de la Literatura IV de un Profesorado en Letras de la Provincia de Buenos Aires, materia que, según el plan de estudios vigente, prevé el trabajo con “Literatura Meridional, Septentrional, Anglosajona, Oriental Comparadas”.

⁷ En efecto, no analizaremos aquí cada uno de los textos en detalle, análisis que, por otra parte, no podría realizarse en la extensión de un artículo aun cuando focalice exclusivamente los procedimientos implicados en la construcción de los cuerpos de los personajes en estas cuatro novelas. Recordamos que nuestro propósito consiste fundamentalmente en ejemplificar el diseño de un corpus para la enseñanza de la historia literaria.

⁸ Al igual que en la mayor parte de las ediciones de *Tristram Shandy*, decidimos conservar en las citas la puntuación original del texto, dado que ésta permite observar el particular uso que hace Sterne de los recursos gráficos.

⁹ El valor didáctico de *Mimesis* de Auerbach ha sido señalado por Daniel Link nada menos que en un manual de literatura para la escuela secundaria: “En cuanto a los aspectos teóricos, pedagógicos y metodológicos, creo que *Mimesis* de Auerbach y *S/Z* de Barthes son, todavía, los puntales más sólidos que puedan encontrarse. Ningún otro libro de crítica literaria ha sido tan bien construido como esos dos; ninguno, tampoco, resulta tan estimulante” (268, cursivas nuestras excepto en los títulos).

Bibliografía

1. Crítica y teoría literaria

- ALTAMIRANO, C. Y B. SARLO (1983) *Literatura/Sociedad*. Buenos Aires: Edicial, 1993.
- AUERBACH, E. (1942) *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*, México: Fondo de Cultura Económica, 1996. Traducción al español de I. Villanueva y E. Ímaz.
- AA.VV. (1970) *Historia de la literatura mundial*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- BAJTÍN, M. (1941). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza, 1994. Traducción al español de J. Forcat y C. Conroy.
- BARTHES, R. (1970) *S/Z*. México: Siglo XXI, 2000. Traducción al español de N. Rosa.
- BLOOM, H. (1973) *La angustia de las influencias*. Caracas: Monte Ávila, 1991. Traducción al español de Francisco Rivera.
- BORGES, J.L. (1932). “El escritor argentino y la tradición”. *Obras completas (1923–1949)*. Buenos Aires: Emecé, 1989.
- DALMARONI, M. “Historia literaria y corpus crítico”. *Boletín/12 del Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria*. Rosario: Facultad de Humanidades Artes de la Universidad Nacional de Rosario, 2005.
- HAUSER, A. (1951) *Historia social de la literatura y del arte*. Colombia: Labor, 1994. Traducción al español de A. Tovar y F. P. Varas-Reyes.
- LUKÁCS, G. (1920) *Teoría de la novela*. Barcelona: Siglo XX, 1971. Traducción al español de J. J. Sebrelli.
- SARLO, B. “El formalismo ruso”. *Historia de la Literatura Mundial. La crítica y el ensayo*. AA. VV. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1972.

2. Didáctica de la literatura

- BOMBINI, G. (2004) *Los arrabales de la literatura. La historia de la enseñanza literaria en la escuela secundaria argentina (1860-1960)*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- “Investigar en didáctica de la lengua y la literatura: un nuevo tratado de fronteras”. *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura* 3, (2005).
- CHIAMA DE JONES, M. (2010) *¿Cómo leemos literatura en el aula? Estrategias para la promoción de la lectura*. Buenos Aires: Biblos.
- GERBAUDO, A. (2006) *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, currículum y mercado*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- LINK, D. (1993) *Literator IV. El regreso*. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse.
- LÓPEZ CASANOVA, M. “Posibilidades didácticas de distintos *corpus* para la enseñanza de la literatura”, mimeo, 2010.
- LÓPEZ CASANOVA, M. Y A. FERNÁNDEZ (2005) *Enseñar literatura. Fundamentos teóricos. Propuesta didáctica*. Buenos Aires: Manantial.

3. Textos literarios

BALZAC, H. de (1833) *Eugenia Grandet*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1983. Traducción al español de M. Laín Martínez.

GOETHE, J. (1775) *Werther*. Estella: Salvat, 1982. Traducción al español de C. Bravo Villasante.

RABELAIS, F. (1532-1534) *Gargantúa y Pantagruel*. Madrid: Edaf, 1972. Traducción al español de Á. Rocha Montero.

STERNE, L. (1759) *Tristram Shandy*. Barcelona: Planeta, 1989. Traducción al español de A.M. Aznar.

Nieto, Facundo

“El lector argentino y la tradición. Apuntes para una didáctica de la historia literaria occidental”, en: *El hilo de la fábula*, Revista anual del Centro de Estudios Comparados, N° Once. Santa Fe, Argentina, ediciones UNL, 2011, pp. 43-57.