

# Por una erótica de la literatura

Néstor Sanguinetti<sup>10</sup>

## Resumen

A veinte años de la realización del *Primer Encuentro Nacional de Didáctica de la Literatura* organizado por la APLU, esta ponencia pretende establecer un diálogo entre las opiniones allí expresadas y algunos aportes actuales sobre la teoría de la enseñanza, en especial los del italiano Massimo Recalcati (2016), además de otras posturas clásicas, aunque no por eso menos polémicas, de la didáctica de nuestra disciplina (Rosenblatt, Louise, [1938] 2002).

En el trabajo se hará hincapié en la importancia de la práctica docente como aspecto vertebrador de la formación del futuro profesor, y se reflexionará sobre las relaciones vinculares que allí surgen a partir de la tríada profesor-texto-alumno. Esta relación didáctico-epistemológica está íntimamente ligada a las posibles formas de abordar el análisis de texto y, en consecuencia, a los resultados que esto puede tener en la subjetividad de los alumnos y su relación con la literatura. En este sentido, la labor del docente es clave: su papel motivador en la clase, su posibilidad (o no) de despertar el deseo de los estudiantes, el deseo por saber, por conocerse a sí mismos o por comprender el mundo que los rodea. En el campo de las humanidades, nuestra disciplina ocupa un lugar destacado en lo que se podría llamar una *alfabetización para la vida*, pero no debemos olvidar que “sin amor por el saber –sin erótica de la enseñanza– no hay saber capaz de entrar en relación con la vida, saber útil para la vida” (Recalcatti, 135).

Palabras clave: didáctica, vínculo profesor-alumno, subjetividad, deseo.

## Abstract

After twenty years of the *First National Literature Didactics Event* organized by the Uruguayan Association of Literature Teachers, this talk intends to establish a dialogue between opinions in the event and some current contributions in the field of teaching theory, especially those by the Italian Massimo Recalcati (*La hora de clase*. Barcelona: Anagrama, 2016), as well as other theoretical lines which,

---

10 Profesor de Literatura y de Idioma Español egresado del Instituto de Profesores Artigas. Actualmente es docente en Educación Secundaria, el Consejo de Formación en Educación y la Universidad Católica del Uruguay.

though traditional, are not less controversial (Rosenblatt, Louise. *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002).

Emphasis will be placed upon the importance of the teaching practice as paramount in the education of teachers to be and reflection on the relationships emerging from the teacher-text-student triad will be aimed at. This didactic-epistemological relationship is deeply connected with the possible approaches to textual analysis and, likewise, to the effects of this on the student's subjectivity and its relationship to literature. From this perspective, the teacher's place is central: his role to promote motivation in the classroom, the possibility (or its absence) to awaken students' desire for knowledge, desire to be self-aware or to understand the world surrounding themselves. In the area of the humanities, our discipline has a key place in what has to be known as *literacy for life*, but we should not leave aside the fact that "without love for knowledge –without eroticism for teaching– there is no way to get in touch with life, useful knowledge for life" (Recalcatti: 135).

Keywords: didactics, teacher-student bond, subjectivity, desire.

**Advertencia:** la lectura de las siguientes páginas puede herir la sensibilidad de los presentes, en especial si se trata de profesores de literatura. El autor de este trabajo no se hará responsable de las molestias ocasionadas.

En el próximo mes de mayo se cumplirán veinte años del primer congreso de la Asociación de Profesores de Literatura (APLU). En 1999 y en los salones del Club Uruguay, la APLU organizó su *Primer Encuentro Nacional de Didáctica de la Literatura* con el título "Hacia las diversiones en la lectura". Mercedes Ramírez, Lisa Block de Behar, Tania Franco Carvalhal (de Brasil) y Noé Jitrik (de Argentina) fueron los responsables de las conferencias plenarias, pero quisiera detenerme en dos paneles que se llevaron a cabo en el congreso. Uno de ellos estuvo organizado por la sala de Didáctica del Instituto de Profesores Artigas; con el título "La Didáctica en el IPA: vigencia de una visión articuladora del currículo" participaron de la discusión: Juan Francisco Costa, Patricia Ormaechea, Enrique Palombo, Margarita Romero, Rosa Banchemo, Adriana Mastalli e Isobel Rubbo. El otro trabajo que tendré en cuenta corresponde a la mesa "El texto literario y sus vínculos con el aprendizaje", donde participaron Margarita Romero, con

el trabajo “Las interacciones didácticas profesor-alumno” y Tatiana Oroño con “Alumno-profesor-Literatura: lo prosaico maravilloso”.

Para mi sorpresa, leyendo el trabajo de Oroño recogido en las actas del congreso de APLU me encuentro con fragmentos de lo que hoy es el *Libro de horas*, la autobiografía poética que publicó en 2017. “Me gusta escribir sobre los chiquilines y sobre cosas que pasan en los salones de clase” (124), decía Oroño en 1999 y en este libro de reciente aparición:

La palabra docente –que se alimenta de los discursos literarios y pedagógicos, de las otras lenguas docentes– nace de verdad como discurso formador únicamente del intercambio de cada día, en cada salón, con esa *palabra-otra* a la que está destinada; de esa *palabra-alumna* que es, en definitiva, su partera. De cómo se entrelazan los vínculos entre una y otra, las representaciones recíprocas, adelante: los jóvenes representan lo que nosotros fuimos y no fuimos; y nosotros, para ellos, somos lo que (todavía) pueden elegir ser o no ser (123).

En el capítulo “Esto es lo otro” de su *Libro de horas*, Oroño recuerda los tiempos en los que fue practicante de un curso de Mercedes Ramírez. El año pasado tuve la oportunidad de ser profesor adscriptor por primera vez, y si bien no tengo el hábito de escribir las cosas que pasan en los salones de clase, quisiera, por lo menos, compartir algunas reflexiones que me he planteado desde este nuevo rol. Pablo Estévez fue el profesor practicante que el año pasado me acompañó en un grupo de cuarto año del Liceo 68. Retomando la afirmación de Tatiana, también el practicante ve en nosotros “lo que (todavía) puede elegir ser o no ser”. Lejos de ser un modelo para imitar, el profesor adscriptor no deja de ser un ejemplo, entre los tantos posibles, de cómo llevar adelante un curso, cómo relacionarse con los alumnos, cómo seleccionar los textos, cómo evaluar a los estudiantes.

Este rol en el que me estrené el año pasado me hizo recordar mi papel como practicante, revisar los apuntes de aquellos años, rememorar diálogos con mis profesoras adscriptoras: Lilián Vázquez y Alicia Langenhin. En fin, repasar esa parte de mi biografía como estudiante de profesorado, que tiene que ver con un aspecto tan vertebrador de

nuestra carrera como es la Didáctica. Recordé, entonces, aquella discusión que tanto nos cuestionábamos en nuestros comienzos: ¿teoría o práctica?

En la conferencia de cierre del primer congreso de la APLU, María Emilia Souto hizo una recopilación y resumen de los principales temas abordados:

No es fácil la relación entre profesor de Didáctica-practicante-profesor adscriptor. En ese triángulo amoroso, se hace imprescindible concordar objetivos, establecer perfiles y definir roles.

Es a propósito de esta delgada y fuerte relación que separa y une, que surgieron las discrepancias más evidentes. Frente a la convicción del concepto de que el marco teórico didáctico es fundamental para la formación del docente, se sostuvo del otro lado la certeza de que la práctica hace al docente (183).

“La discusión está planteada” concluía María Emilia, seguramente también se planteó aquí durante estos días, y al final de este Curso de Verano podremos dar una respuesta, o quizás no y seguiremos reflexionando sobre el asunto. Más allá de esta oposición, que hasta puede parecer maniquea, no hay dudas de la importancia de la Didáctica en la formación y ejercicio de cualquier docente. Desde los orígenes de la formación de profesores de educación media en nuestro país, se ha insistido en la importancia de esta asignatura.

Como recordamos, este año el IPA celebra su 70 aniversario: en 1949 se aprobó la ley que le daba creación. En la primera entrega de los *Anales del IPA* (1956), Antonio Grompone, fundador y primer director del instituto, destacaba la originalidad de este centro de estudios, ya que, a diferencia de las experiencias realizadas en otros países, aquí no se adaptaron planes de estudio universitarios, ni se reformularon centros de formación de magisterio. La de Uruguay era una experiencia original: la creación de un instituto dedicado exclusivamente a la formación de profesores en educación media. Como señala Grompone en ese trabajo de 1956: “El plan de estudios contempla tres aspectos esenciales de la formación del futuro profesor: su

aptitud y conocimientos de la disciplina que va a enseñar, la preparación en las Ciencias de la Educación y su formación docente [...] El tercer aspecto comprende la práctica que se realiza durante dos años, en el tercero y cuarto de sus estudios, en los liceos de enseñanza” (8-9). En este sentido, explicaba el primer director del IPA que: “la dirección teórica se consideró incompleta, con limitado valor, si no se la continuaba en la práctica y esta adquiriría una dirección que hiciera posible utilizar la formación teórica”.

Vale la pena destacar que, desde sus orígenes, la didáctica especial tuvo en este instituto un papel fundamental en la formación de profesores, y que desde siempre conformó un todo orgánico con la práctica docente, constituyéndose en la columna vertebral de la formación de profesores. Señalo esto, que puede parecer tan obvio, porque no todos los modelos educativos o de formación docente se adscriben a esta concepción de la didáctica especializada, pensemos en centros de formación que cuentan con una didáctica general como teoría de la enseñanza.

La construcción del rol docente es uno de los principales objetivos de los cursos de didáctica, es decir: la instauración de una forma de relacionarnos con los alumnos y con el saber específico de nuestra disciplina, la adjudicación de significado a los vínculos que surgen de esa tríada que conforman el profesor, los estudiantes y el saber. El lugar privilegiado para que se produzca este aprendizaje es el aula, el salón de clase, la hora de clase.

*La hora de clase* es el título de un ensayo escrito por Massimo Recalcati en 2014 y que recientemente fue traducido al español. Desde una perspectiva lacaniana, el psicoanalista italiano nos invita a repensar el rol docente –su voz, su palabra– y el papel de la educación en la actualidad. La base de su tesis está en el reconocimiento de la dimensión erótica del saber, donde el papel del profesor ocupa un lugar predominante, dice el autor: “Lo que perdura de la Escuela es el papel insustituible del enseñante. Función que consiste en abrir al sujeto a la cultura como lugar de ‘humanización de la vida’, la de hacer posible el encuentro con la dimensión erótica del conocimiento” (14).

En su planteo, Recalcati reconoce tres modelos escolares: la Escuela-Edipo, basada en el poder de la tradición, en la autoridad del padre, en la fidelidad al pasado. El segundo modelo es la Escuela-Narciso, que emerge de las revueltas del 68 y que aún sigue vigente. Si la tragedia de Edipo tenía que ver con el conflicto con la ley, el conflicto aquí es la confusión especular. Ya no hay diferencias generacionales: los padres se aliaron a sus hijos y dejaron solos a los profesores para que estos suplan la función paterna; por otro lado, docentes y estudiantes se hacen amigos en redes sociales. A estas dificultades vinculares se suma la revolución informática, que pulveriza al libro en favor de una tecnología que persigue la ilusión de un conocimiento ilimitado y disponible casi sin esfuerzo (37).

En consonancia con un libro anterior, *El complejo de Telémaco. Padres e hijos en el ocaso del progenitor* (2013), Recalcati propone el tercer modelo escolar: la Escuela-Telémaco, que reclama la presencia del padre, igual que le ocurría al hijo de Odiseo. La Escuela-Telémaco defiende que no hay transmisión posible sin encuentro con el Otro, el Otro con mayúscula en el sentido lacaniano. Esta escuela se hace realidad “en el encuentro con una palabra que sabe testimoniar no solo que sabe el saber, sino también que el saber puede ser amado, puede convertirse en cuerpo erótico”, en este modelo importa el maestro “que sabe abrir mundos a través del poder erótico de la palabra” (44-45).

La erótica de la enseñanza, entonces, se sustenta en el amor por el saber, que es el amor por una carencia, por una falta que nos atrae y causa el deseo de conocer. Sin deseo de saber no hay posibilidad de aprendizaje posible. Entonces, ¿cómo exigir el deseo del Otro?, ¿cómo entrecruzar la ley con el deseo?

Desde una disciplina como la nuestra, donde la palabra tiene un valor tan importante, desde una asignatura tan próxima a lo que podría entenderse como una *humanización para la vida*, una disciplina tan representativa de las amenazadas humanidades, ¿cuántas veces somos capaces de despertar el deseo de nuestros estudiantes?, ¿cuántas veces somos conscientes de la importancia de este factor en el apren-

dizaje de nuestros alumnos? En primer término, pienso en la tan citada motivación, en el despertar el interés de los estudiantes... Pero si, como dice Recalcati, “lo esencial de la enseñanza estriba en movilizar el deseo de saber, en transformar en cuerpo erótico el objeto teórico”, en nuestro caso, ¿cuántas veces logramos erotizar realmente nuestro objeto de estudio, es decir los textos literarios?

Si examinamos en profundidad nuestra práctica docente, o la de nuestros colegas más cercanos, no debería sorprendernos una tendencia a la reproducción de un saber siempre idéntico a sí mismo, un reciclaje constante (ya sea de programas, autores o textos), en otras palabras: una burocracia intelectual conformista que no despierta el deseo de nadie, empezando por el del propio docente.

Al repasar los programas oficiales, muy pocas veces se advierte que hay referencias al goce estético; al contrario, están más orientados a lo racional, a lo técnico, al reconocimiento de obras, autores o movimientos literarios. Con esto no quiero establecer una oposición, una exclusión de conceptos entre instrucción (más dirigida hacia los contenidos) y educación (más centrada en los valores); no tienen por qué repelerse los contenidos cognitivos y las relaciones afectivas. Podríamos discutir, en este punto, el verdadero valor de nuestros programas de literatura: ¿qué enseñamos en Secundaria?: ¿Literatura o Historia de la Literatura? La cuestión es polémica y su desarrollo excede los límites de este trabajo, pero dejo propuesto el debate...

Carlos Real de Azúa, autor de varios programas oficiales de literatura en distintos niveles de nuestra enseñanza, se planteaba algunas interrogantes con respecto a esto en un trabajo titulado “Problemas de la enseñanza literaria”, publicado en 1958 en el tercer número de los *Anales del IPA*. Sorprende la vigencia del planteo: los dilemas a los que se enfrenta el profesor a la hora de escoger autores o textos, y la encorsetada libertad que nos brindan los programas.

Antes de concluir, me gustaría recordar, los planteos de Louise Rosenblatt, en su clásico trabajo *La literatura como exploración*, donde enfatiza el papel de la literatura no como acumulación o transmisión de información, sino como experiencia sobre la cual se puede reflexio-

nar la propia subjetividad, en la que cada lector podrá dar una respuesta personal a los problemas planteados en clase. Uno de los conceptos más importantes de su trabajo es el de la lectura transaccional, donde el lector tiene un papel activo y toda interpretación es un acontecimiento que tiene lugar en circunstancias particulares; quedan excluidas las interpretaciones únicas, sobre todo impuestas por el docente, y que hablan de una disciplina monótona y teleológica, donde el análisis de texto es un fin en sí mismo. Según Rosenblatt, la literatura se debe convertir para el alumno en herramienta para el conocimiento de sí mismo y de su alrededor. Cobran sentido en esta teoría conceptos como: la sensibilidad literaria, la subjetividad o los aportes afectivos que pueda realizar el estudiante.

La propuesta de los dos autores presentados se aproxima teóricamente a lo que reclamaba Susan Sontag al final de su famoso ensayo *Contra la interpretación* (1966): “en lugar de una hermenéutica, necesitamos una erótica del arte”.

En suma, para tener presentes a nuestros alumnos en la hora de clase es necesario que, primero, se haga presente a sí mismo el profesor. Para despertar el deseo de nuestros estudiantes es necesario que, primero, desee el propio docente, que desee que allí se produzca aprendizaje y que desee el deseo de sus alumnos, ya lo dijo Lacan: desear es siempre desear el deseo de Otro. Y para que esto ocurra, es necesario, entre otras cosas, dejar de lado la lógica burocrática del calendario: la administración del tiempo establecida por reglamento o el ritmo impuesto por agentes externos al salón de clase.

Los planteos que aquí se realizaron no son originales, pero considero que son cuestiones que en la vorágine de la práctica solemos olvidar. En un trabajo de 1957 Guido Castillo ya decía que “sin el Eros pedagógico no hay método capaz de llegar al corazón de una juventud que se ha desarrollado en la escuela de la avidez, de la velocidad, del lucro y de la ambición” (565). El planteo tiene más de sesenta años y aún conserva su vigencia.

Vuelvo sobre la advertencia realizada al comienzo de esta ponencia: herir la sensibilidad, pero no la de ustedes como lectores de este



trabajo o como colegas, sino la de nuestros alumnos. ¿Acaso no es eso lo que buscamos como profesores de literatura: herir subjetividades? ¿Qué texto, qué autor, qué curso que valgan la pena no hieren, de alguna manera, la sensibilidad? ¿Qué sería de la lectura sin herir la sensibilidad del que lee: conmoverla, impactarla, emocionarla? Es decir: dejar una huella; en otras palabras: *enseñar*, en su sentido etimológico, dejar una señal, dejar una marca. Basta pensar en nuestra biografía como alumnos para recordar aquel profesor o aquel curso que se nos grabaron a fuego, seguramente no tanto por qué fue lo que nos enseñaron, sino por cómo lo hicieron; no tanto por el contenido del saber transmitido, sino por la transmisión del amor por ese saber.

Para terminar, y como forma de sintetizar algunos conceptos aquí presentados, retomo unas palabras de Tatiana en aquel primer congreso de la APLU:

La hora de Literatura puede ser la de la epifanía. El profesor que profesa hace de mediador entre lo sagrado y lo profano. Hace un poco de Hefestos: así lo haya descastado El Que Todo Lo Puede, moldea al calor de la llama y el chisperío. En la era cibernética su oficio es subte, *under*, invisible; lo forja quemándose los dedos con palabras antiguas y sentimientos modernos (127).

## Bibliografía

- AA.VV. *Actas del Primer Encuentro Nacional de Didáctica de la Literatura*. Montevideo: Asociación de Profesores de Literatura del Uruguay, 1999.
- Castillo, Guido. “La utilidad de la Literatura”. *Antología del ensayo uruguayo contemporáneo*, tomo I. Montevideo: Universidad de la República, 1964, 562-568.
- Grompone, Juan. “El Instituto de Profesores Artigas”. *Anales del Instituto de Profesores Artigas* 1. Montevideo, 1956, 5-30.
- Oroño, Tatiana. *Libro de horas*. Montevideo: Estuario editora, 2017.
- Real de Azúa, Carlos. “Problemas de la enseñanza literaria”. *Anales del Instituto de Profesores Artigas* 3. Montevideo, 1958, 33-56.
- Recalcati, Massimo. *La hora de clase*. Barcelona: Anagrama, 2016.

Rosenblatt, Louise. *La literatura como exploración* [1938]. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

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