

Borges y la enseñanza de la literatura argentina en el nivel medio

José Luis Gonzalo Basualdo

Escuela Normal Superior Nº 3

Resumen

El problema de la enseñanza de la literatura en el secundario es ampliamente conocido y debatido, especialmente la enseñanza de esta materia en los últimos años de la escuela media. Durante este período, la asignatura Prácticas de la Literatura se centra en la enseñanza de la literatura argentina y latinoamericana.

La gran cantidad de autores, poéticas, períodos y géneros producidos en nuestra literatura parecería afectar la elección del corpus a trabajar. Los docentes de este nivel parecemos sentirnos incómodos con ciertos autores, en especial con aquellos que son considerados “difíciles” o “raros” dentro del canon establecido. Por esta razón, entre otras, centrarse en los textos de Jorge Luis Borges para enseñar la literatura argentina puede ayudar a recorrer un amplio abanico de experiencias estéticas dentro de la literatura nacional. La enseñanza de la literatura borgeana permitiría atravesar en un corte histórico diversas problemáticas (tanto histórico-políticas, como estéticas); discutir nociones como “canon” y “excéntricos” a partir de la inclusión de diversos escritores que dialogan con la poética borgeana.

I

Hay algunos problemas básicos cuando nos enfrentamos a la necesidad –u obligación– de enseñar literatura argentina: qué enseñar de toda la heterogeneidad de textos; cómo realizar el recorte (sincrónico, y para esto propongo la lectura de un tema o experiencia en un momento determinado: el peronismo... trillado; o diacrónico: el narrador en primera persona en el relato realista... aburrido). Se puede pensar, por otro lado, en estudiar un autor (pero a los alumnos les puede parecer ampliamente aburrido: sabemos que a los autores, a veces, se les ocurre el desarrollo de un solo y repetitivo tema a lo largo de toda su gigantesca obra y que no todos sostienen un mismo nivel “estético” a lo largo del tiempo). Y aquí llegamos a un punto interesante de la cuestión, al conflicto principal del asunto: ¿Qué autor y/o obras enseñar?

Podríamos pensar en tres clasificaciones diferentes –lo que no invalidaría otras– con relación a la literatura argentina y a su enseñanza: primero, la belleza de nuestra literatura; segundo, la cantidad de autores de valía con los que contamos; y tercero, la riqueza expresiva producida en siglos de existencia. Viendo estas posibles clasificaciones, no parece ser tan fácil la elección. Discutámosla.

En primer lugar, pensemos en la categoría “bello”, no solo en la literatura argentina (“El niño proletario” de Lamborghini quizá contradiga las nociones generales de lo bello, aunque creo que nadie discutiría su lugar en la literatura actual), sino en la “cultura occidental”. Qué significa “bello” es algo que está arraigado en usos y costumbres de las culturas, en lo que Marc Angenot llama *fétiches* y *tabúes* que configuran los discursos sociales.

En segundo lugar, el criterio “matemático” con el que uno alaba su propia literatura: cuánto, el pronombre enfático por excelencia de las pequeñas literaturas y de los chovinismos nacionalistas (no dudemos: nuestra literatura es la que se produce en los límites políticos de nuestra patria –por ciudadanos documentados como argentinos– sin siquiera pensar si los ciudadanos de países limítrofes, por ejemplo, se expresan por medio de las letras y publican en este territorio, lejos

de sus países de origen, problema que nos llevaría a otro que excede esta ponencia). Tenemos una gran cantidad de escritores “enseñables” (perfecta categoría pedagógica): Borges, Cortázar, Arlt (hasta ahí nomás: a veces se pone pendenciero; y todavía peor si pensamos en los problemas lingüísticos a los que nos lleva); Pizarnik (un poco psicótica); Fogwill (degenerado, viejo, muy nuevo); Lamborghini –ambos– (nadie los conoce; el menor es un degenerado peor que Fogwill, un Sade caído del catre); Puig (me meto en una histeria colectiva con alumnos, directivos y padres: ese homosexual que narra escenas de sexo entre hombres... ¡Aj! aberrante). A partir de ahí, se cae todo de nuevo: no quedan tantos escritores como creíamos. Creo que era Cortázar quien afirmaba que los argentinos a veces nos jactamos de los muchos escritores que tenemos, pero que en realidad no son tantos como los que quisiéramos.

En tercer lugar... no hace falta ni siquiera discutirla: la riqueza expresiva producida en siglos... No, no voy a discutir tamaño disparate. Apenas dos siglos, siguiendo las fechas oficiales, y un manojo de escritos. Parece que enseñar esta literatura es más problemático de lo que parece.

II

Olvidamos, sin lugar a dudas, que una literatura es más que sus autores y textos. Además, son interrelaciones y cruces históricos (no historicistas), debates culturales y políticos, elecciones comunitarias (desde la pequeña comunidad de amigos que firman en periódicos, suplementos culturales masivos, escritos académicos, ponencias universitarias, etc.; hasta la comunidad más grande: quienes comercian, de un lado y del otro, con el libro). La literatura de un país, aunque a los chovinistas les pese, es también un diálogo con los otros: la apropiación de otras literaturas, el prestamo de otras culturas (internas o externas). La literatura, como cualquier hecho cultural, es un lugar de fronteras y cruces, así como la educación.

Entonces, estamos de nuevo ante el problema del principio: ¿qué enseñar en nuestras clases de Literatura?

Algo que nos parece importante señalar es pensar para qué nivel educativo vamos a proponer un determinado corte. Es necesario pensar que muchos de nuestros alumnos tal vez no lean nunca más un libro de ficción literaria (muchos ni siquiera tomarán un libro), menos aún, de literatura argentina. Ante esta perspectiva, el asunto se pone mucho más problemático: no podríamos enseñar cualquier escritor; deberíamos enseñar aquellos que son los más representativos. Lo primero que se podría refutar de esta afirmación es la categoría de *representativo*. Tanto escritor como texto transitan la misma problemática socio-institucional-histórico-político-estética, con lo cual nuevamente seguiríamos atravesados por la misma incertidumbre en relación al sentido del concepto *representación*. El discurrir histórico es el que permite la múltiple significación del texto literario: ningún significado queda fijo a su escritura primera. Es en este sentido que deberíamos discutir la noción de *representativo* a la que aludíamos antes, o repensar en cuál de los varios significados de esta categoría estamos pensando: ¿representativo de un orden social en el que se ha inscrito la producción textual?; ¿representativo de una época determinada?; ¿representativo para los lectores actuales, quienes les darán un nuevo sentido según el contexto de recepción?

Harold Bloom, para hablar de textos representativos, elegía un viejo concepto proveniente del ámbito religioso: *canon* (un conjunto de textos aprobados y que compiten por sobrevivir, ya sea que esa elección haya sido realizada por grupos sociales dominantes o instituciones educativas). En *El canon occidental* afirma que una obra para que sea considerada canónica debe exhibir la vigencia de la relectura. Desde el lado opuesto, Ricardo Piglia afirma que “no son las opiniones abstractas de las autoridades o instituciones sino la experiencia de los escritores la que ilumina y valora las obras del pasado” (1997: 4). Según la definición del crítico argentino, ese *canon* debería

buscarse en las influencias estéticas y/o poéticas de los escritores. El único *canon* verdadero se forja en la tarea del escritor, en sus elecciones artísticas, en los procedimientos elegidos, en las temáticas propuestas. Es en esa tarea donde el escritor contemporáneo “crea” el *canon*.

III

Es cierto que ninguna elección ni recorte de un objeto es ingenua; no lo es por parte de ninguno de los participantes del hecho literario: ni el escritor, ni los críticos, ni los organismos oficiales encargados de los lineamientos curriculares, ni los docentes, ni los lectores en general eligen por mera elección sin ningún tipo de mediación. Está claro que las mediaciones simbólicas elegidas por unos y otros parten de necesidades y estrategias diferentes, pero lo que las iguala es el hecho de que los materiales elegidos parten de un reconocimiento del mundo exterior y de la interioridad del propio elector. El docente que opta por tal o cual libro para desarrollar su actividad pedagógica tiene que tener en mente la cultura escolar en la que está inserto. Tanto los objetos materiales como simbólicos que constituyen el horizonte de prácticas y creencias de su lugar de trabajo forman parte de una cultura particular en la que se tejen intereses multisectoriales: de clase, culturales, etarios, etc.

Las elecciones de cada docente al momento de enseñar deben tener en cuenta estas variables. Por esta razón, la tarea previa a la enseñanza por parte del docente de nivel medio es tan importante: la correcta evaluación de esa cultura escolar en particular es de una importancia a veces no medida, no solo por los propios docentes, padres, alumnos y directivos sino, principalmente, por los organismos estatales que deberían focalizarse en esta tarea.

Si esa elección es importante, lo es, entre otras cosas, porque en ella reside la posibilidad de una correcta relación enseñanza-aprendizaje; si se toman en cuenta los factores antes descritos, la díada didáctica seguramente llegue a concretar la tarea pedagógica. Pero la mencionada selección es de mayor importancia en el nivel medio porque, ante todo, la escuela secundaria es el lugar académico que se comporta como una gran criba intelectual.

No es lo mismo pensar un programa de enseñanza para una materia de nivel superior –en donde se supone que los actuantes concurren, en principio, por elección (sea afectiva, intelectual, económica, filial)–, que pensar qué enseñar a jóvenes que aún no saben por qué están donde están (a veces, ni los docentes, padres y directivos lo sabemos); que parten de la absolutización prejuiciosa “esto no me va a gustar” (hablo de la mayoría, ya que siempre encontraremos ovejas descarriadas); que están inmersos en un mundo de imágenes en las que el objeto libro parecería no tener mucha función, etc. Pensar qué enseñar en el nivel medio es tener en cuenta la labor de transmisores culturales que los docentes tenemos.

IV

Fue Ítalo Calvino quien dio una definición de *clásico* en *Por qué leer los clásicos*: “Se llama clásicos a los libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos” (1995: 35). Cada vez que como docentes decidimos por tal o cual libro, nos proponemos enseñar aquello que nos ha gustado o apasionado. Hemos aprendido que esa elección es importante porque, como nos han dicho nuestros formadores en la docencia, “si uno no se ha apasionado con lo que ha leído y enseña, eso se nota”.

No descartemos la subjetividad “pasional” en la elección de los textos a enseñar. Es respetable y sustentable este tipo de elección, pero no todas las pasiones son fruto de la enseñanza, ni la han producido. En muchas ocasiones, las pasiones propias o ajenas son productos desdeñables

que mejor sería dejar de lado: aquello que nos ha resultado placentero, no siempre es placentero para el otro; aquello que ha sido placentero en un momento, ya no lo es hoy.

V

La noción de *Clásico*, *Canónico* o *Representativo* (subsumimos a todas estas categorías bajo un mismo significado, aunque provengan de diferentes teorías) es, como pudimos apreciar, una noción bastante conflictiva cuando se trata de pensar la materia de lo enseñable. En dichas nociones se integran intereses políticos, históricos, institucionales, culturales y personales. Estamos cruzados por todos ellos, y deshacernos de los mismos resultaría imposible dentro de una concepción histórica del devenir humano. Entonces, como decíamos más arriba, es necesario encontrar un equilibrio entre el “gusto” personal (otra categoría difícil de explicitar y que excede este trabajo), las necesidades curriculares, institucionales y áulicas; pero, por sobre todo –repetimos–, debemos tener en cuenta que el nivel medio puede ser la última instancia en la que nuestros alumnos se acerquen a la literatura. Y nuevamente, el gran dilema: ¿qué enseñar en las clases de literatura argentina?

VI

Borges, por sobre todas las cosas. Podrá hacérsenos un reproche después de lo dicho anteriormente: se parte del gusto personal. Y podríamos contestar: sí, pero además hay más motivos. Borges es el autor más comentado en la crítica literaria argentina, en la propaganda gubernamental –cada vez que hace falta descubrir las partes de la argentinidad aparece Borges– en los comentarios de los docentes de Lengua y Literatura. Además, Borges es el fantasma que asola la literatura argentina, no solo contemporánea, sino también anterior. No hay escritor contemporáneo que no fije su “domicilio literario” sin antes pasar por él: desde Saer, hasta Lamborghini; desde Cortázar a Walsh pasando por Bioy Casares. Como la célebre frase de Perón, borgeanos somos todos; o como más le gustaría al escritor de “El aleph”, las imágenes de Borges son múltiples e infinitas.

¿Por qué Borges? Porque es el escritor elegido por sus colegas, más allá de las elecciones de los críticos; porque, de una manera borgeana, es el escritor elegido por sus precursores: su literatura no solo remite a otros coterráneos, sino además a Shakespeare, Dante, Homero, al escritor de la Torá y al de los Evangelios. Borges es reescrito por sus contemporáneos y reescribe “el canon occidental” porque él está en esos textos.

¿Qué facilita Borges para la enseñanza de la literatura argentina? Muchas cosas. Si enseñar literatura de un país es hacer un recorte sesgado por los involuntarios avatares genealógicos, sus textos permiten recorrer los más de cien años de literatura nacional. Como docentes podemos armar un recorrido por varios de los aspectos temáticos y estéticos que han influido en la literatura argentina. Pero, además, debemos tener en cuenta que, en el último siglo, la teoría literaria ha permitido superar las miradas nacionales sobre el corpus literario a partir de nuevas consideraciones teóricas y críticas sobre la literatura. Desde la teoría de los géneros de Bajtín, hasta las consideraciones culturalistas sobre la literatura, pasando obviamente por el terreno de los formalistas rusos y los estructuralistas, entre otros enfoques, es posible entablar un diálogo intertextual superando las barreras nacionales, históricas y hasta genéricas.

Por un lado, entonces, Borges permite la relectura de temas y tópicos que han visto su desarrollo en la literatura occidental: la concepción ahistórica o mítica; las nociones de orden y caos; la búsqueda de la multiplicidad. Estas y otras cuestiones permiten relacionarlo con la literatura de Kafka, Cervantes, Shakespeare, por ejemplo. Además, Borges permite repensar

ciertas nociones como las de tiempo y espacio –ámbito que permitiría el cruce de su literatura con otras disciplinas–; o las nociones de género como un modelo “relativamente estable”. Por otro lado, la literatura de Borges se acopla inexorablemente al devenir de la literatura argentina. Él es, seguramente, uno de los escritores que más ha pensado a nuestra nación y como pensador ha recorrido temas y espacios tanto literarios como políticos. Hace ya un tiempo que los aportes críticos de Ricardo Piglia y Beatriz Sarlo permitieron pensar a Borges desde la escena de la cultura argentina.

Dicho autor ya no sería aquel escritor envuelto en la bruma de la “europeidad”, sino un escritor de nuestro tiempo y espacio (si algo significan esas nociones que no creo que fueran del gusto de Borges), inmerso en la práctica literaria desde una estética que, en sus mejores momentos literarios, ha priorizado el encuentro con el “otro”, la reescritura, la “marginalidad”. Por eso, un buen comienzo, por lo menos para los docentes que quieran empezar a armar un corpus para el aula –en donde la currícula se centre en la literatura argentina– es el ensayo “El escritor argentino y la tradición”.

En ese texto de los años treinta, analiza los lugares comunes de las literaturas “nacionales” y permite pensar el destino de nuestro pueblo (llamémoslo “sudamericano”) como el de la integración, la unión de la “civilización” con la “barbarie”. Un buen punto de arranque, ya que son varios los textos que permiten el encuentro con *Facundo*, “El matadero”, “La resfalosa” y la producción ficcional borgeana, serían: “El sur”, “Historia del guerrero y de la cautiva”, “La intrusa”, entre otros.

Y esto, decíamos, es solo el comienzo de la elaboración de este “programa” de lecturas. Si siguiéramos una estrategia que priorizara la historia literaria argentina –y por qué no, latinoamericana– podríamos continuar con la relación de Borges con la gauchesca. Ahí tenemos como puntapié otro ensayo: “La poesía gauchesca”. Pero en definitiva, es en sus ficciones donde podemos hallar las claves del encuentro entre Borges y el texto más importante de esta corriente literaria: el *Martín Fierro*. Cuentos como “El fin” o “Biografía de Tadeo Isidoro Cruz” son la punta de lanza de este diálogo atemporal entre Hernández y Borges. Además, no perdamos de vista que esta relación con la gauchesca, así como con el tópico “civilización o barbarie”, permite acercarnos a otros autores contemporáneos y “raros” (si es que cabe el adjetivo): Leónidas y Osvaldo Lamborghini, César Aira, entre otros.

Un punto de inflexión en la literatura de habla hispana fue el Modernismo de finales de siglo XIX. Autores como Silva, Darío, Martí y Lugones han sido los creadores de uno de los puntos más importantes en la literatura hispanoamericana. Sin la impronta de estos autores, y del movimiento que integraban, se hace difícil la comprensión de la emergencia vanguardista en la Argentina. Los “martinfierristas” se nutrieron de esta literatura para combatir sus procedimientos. Leer “El aleph” y las poesías de Carlos Argentino Daneri permite recuperar la crítica borgeana a la afectación de la poesía lugoniana, sin dejar de lado –por supuesto– la riqueza del cuento.

Y así como aparece el modernismo, tenían que aparecer las vanguardias. No es necesario enumerar los muy buenos ensayos sobre Borges y las vanguardias y la relación del escritor con ellas. Bastaría citar el ensayo de Beatriz Sarlo “Borges en *Sur*: un episodio del formalismo criollo”, y los textos de *Historia universal de la infamia* –además de sus primeros poemarios– para comprender la relación del escritor con la emergencia vanguardista.

Escritores como Julio Cortázar y Rodolfo Walsh son deudores de la impronta imaginativa borgeana. El primero se ha reconocido como fiel discípulo; el segundo debe muchas de sus mejores líneas a la poética de Borges, cuando no a sus procedimientos. Estos escritores, como también su amigo y colaborador Bioy Casares, pueden entablar un diálogo fructífero con la producción de Borges; en algunos casos, amigable, en otros, ríspido.

VII

Estas líneas, no pretenden encerrar a Borges en el “pequeño” ámbito de la literatura argentina. Sus cuentos tienen valor por sí mismos. Solo quisimos contribuir a la posibilidad de armar un corpus que recorriera la enseñanza de la literatura argentina desde el diálogo que permite la textura borgeana; diálogo que no termina en los límites de nuestra literatura sino que explora los confines del universo de la literatura “occidental”, sus temas, géneros y recursos.

Bibliografía

- Bloom, Harold. 1995. *El canon occidental*. Alou, Damián (trad.). Barcelona, Anagrama.
- Calvino, Ítalo. 1995. *Por qué leer los clásicos*. Bernárdez, Aurora (trad.). Barcelona, Tusquets.
- Piglia, Ricardo. 1997. “Vivencia literaria”, Suplemento *Cultura y nación* del diario *Clarín*, pp. 4-5.
- Sarlo, Beatriz. 2005. “Borges en *Sur*: un episodio del formalismo criollo”, en AA.VV. *Ficciones argentinas*. Buenos Aires, Norma.
- Vidal, D. G.; Faria Filho, L.; Gonçalves, I. e Paulilo, A. 2004. “A cultura escolar como categoría de análisis e como campo de investigação na história da educação brasileira”, *Educação Pesquisa*, año 2, nº 30, diciembre, pp. 139-160.

CV

JOSÉ LUIS GONZALO BASUALDO ES LICENCIADO Y PROFESOR EN LETRAS POR LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS (UBA).
ADEMÁS, ES DIPLOMADO SUPERIOR EN CIENCIAS SOCIALES CON MENCIÓN EN CURRÍCULUM Y PRÁCTICAS
ESCOLARES EN CONTEXTO (FLACSO).

HA PUBLICADO ARTÍCULOS PARA LA REVISTA *EL MATADERO* (INSTITUTO DE LITERATURA ARGENTINA RICARDO ROJAS
DE LA UBA) Y PARA EL SEMANARIO URUGUAYO *BRECHA*, ENTRE OTROS.