

# Probando, probando

Julio Schwartzman

Para el segundo curso de Literatura Argentina I (B), que se dictó el primer cuatrimestre de 2011, habíamos decidido recorrer una serie de textos del siglo XIX a partir de una relación problemática que instalamos en el título: “Literatura y conversación”. Aunque, desde luego, nos proponíamos visitar varias situaciones de conversación *en* la literatura, la cosa iba más allá, en la medida en que pretendíamos escapar de planteos que pertenecieran solo al orden de la representación, para avanzar hacia un terreno más interesante: en qué medida la literatura conversa o permite, con sus propios medios y su consistencia, el desarrollo de un complejo proceso de interlocución.

Claro que la conversación (lo que socialmente se entiende por ella) también estaba en juego, y podía aparecer, por ejemplo, en forma de diálogo, un género no sinonímico ya que, al pertenecer a una tradición clásica y filosófica, constituía desde el vamos una variante ya literaturizada del asunto.

A comienzos de abril estábamos entrando en el punto que denominamos “Los gauchos conversadores de Bartolomé Hidalgo e Hilario Ascasubi”. Leía en clase un fragmento del “Diálogo patriótico interesante”, y llegué al momento en que Contreras le dice a Chano:

No se corte, dele guasca,  
Siga la conversación,  
Velay mate [...] (Hidalgo, 1986: 114).

Esto me interesaba especialmente. Por el lado de “dele guasca”, Hidalgo inauguraba el camino literario de un sistema alegórico por el cual la charla amistosa quería pautarse a partir de la cultura ecuestre pampeana, incluyendo los aspectos materiales de la llamada “civilización del cuero”. *Guasca* es aquí la lonja de cuero crudo, y por metonimia el rebenque, hecho en general con tientos trenzados. Hay algo, entonces, en el flujo de la conversación, que se deja expresar con la imagen del andar del caballo, y en 1866, en su *Fausto*, del Campo lo sintetizará en la voz del Pollo:

Ya se me quiere cansar  
El flete de mi relato... (Campo, 1946: 57).

Diez años antes de esta entrada en el Colón, el Pollo había asistido a la inauguración del Ferrocarril del Oeste, narrando el primer viaje de la Porteña, pero todavía no había incorporado a su léxico el fogoneo del tren, y el diálogo seguía emblematizándose con la tracción a sangre.

## Qué hacer con un programa

Pero había algo más importante en la exhortación de Contreras: ese *Velay*. Porque permitía explicar muy condensadamente aquello siempre misterioso, para mí, de Lauro Ayestarán retomado por Ángel Rama: la gauchesca como verbo conjugado en tiempo presente. *Velay*: *ve-la* (o *lo*)-*ahí*. Es decir, *Aquí tiene, Here you are, Ecce, Ecco, Voici, Tiens!*

Decidí detenerme en un test hacia cuyos resultados tenía una predisposición escéptica. Pregunté a la clase: “¿Alguien sabe qué es *velay*?”

Tímida, respetuosa, una estudiante pidió la palabra y dijo: “La creación del presente por la lengua”.

Me cuesta reconstruir la sorpresa que me sacudió. Quedé atónito y no habría sabido explicarme del todo por qué. La respuesta rehuía el diccionario; en cambio, iba directa al meollo de la cuestión, y lo hacía evitando posibilidades muy a mano en su lugar de enunciación: omitía, por ejemplo, la precisa pero harto socorrida *deixis*. Y hacía del presente, en lugar de algo dado y evidente, otra cosa, que debía ser objeto de creación por la lengua. Pero había más. Por un lado, el enunciado me resultaba extrañamente familiar, con perdón del oxímoron freudiano, como si la fórmula la hubiera podido escribir yo. ¿La habría escrito, realmente, olvidándola? ¿Y dónde? ¿O me había limitado a pensarla? Pero entonces, pensada o escrita, puesto que la alumna la formulaba, o bien ella había llegado por su cuenta a la misma síntesis, o la había leído en algún borroneo mío o de otro. Y si era en un texto de otro, o yo lo desconocía (y la situación de aprendizaje volvía a revelarse, como me constaba, invertida o multidireccionada, como en caso de Jacotot, *El maestro ignorante* de Rancière), o yo lo había transitado, olvidando, después, la fuente, y apropiándome “naturalmente” de sus hallazgos. Algo de todo eso me habrá asaltado durante un par de segundos.

Repregunté, paranoico: “Bien, bien. ¿De dónde sacaste eso?”. Seguía dándole guasca al escepticismo.

“¡Del programa!”

La contundente contestación cerró el círculo de las dudas con un candado solipsista.

Me apresuro a subrayar el patetismo de mi situación, para ganarle de mano (como lo hace el protagonista de *8 Mile* en una tenida rapera) a la sonrisa burlona del lector. Yo habría experimentado un embeleso narcisista con mi propio discurso, al verlo reproducido en la cita de una estudiante. No voy a discutir la imputación, tan verosímil. Pero prefiero tomar la situación por otro lado, invisible de puro obvio. Y es el que ilustra algo de lo mucho que se puede hacer con el programa de una asignatura. Aquella alumna no se había abalanzado sobre esa declaración de intenciones para averiguar de un vistazo su contenido general ni para hacer un conteo de la bibliografía, en sus múltiples subdivisiones requeridas por el formato duro, y tomar, sobre esa base, una decisión. No. Había hecho de la pieza, tan insospechada,

genéricamente, de ofrecer algo más que las instancias ordenadas de un contrato académico, un material de trabajo, una parte del estudio que (como un conjunto que se perteneciera a sí mismo) el programa mismo pretende ordenar y sistematizar.

Al restituir, en clase, a la clase, y como parte de ella a la cátedra (ya volveré sobre esta noción), una categoría acuñada por la cátedra para servir a la clase, la alumna había reciclado un instrumento de aprendizaje que reproducía así su capacidad de caracterizar un proceso lingüístico y cultural pero a la vez reflexionaba, en abismo, sobre su propia pertinencia.

Concluyo esta primera parte: estadísticamente, son pocos los estudiantes que hacen un uso tan reflexivo (al menos en dos sentidos) del programa. Eso se advierte ante la formulación, en cada curso, de muchas preguntas que podrían haberse obviado con una lectura atenta de esas páginas declarativas de intenciones, objetivos, condiciones, enumeración de artículos y libros, ya que la respuesta había sido adelantada en su redacción. Sin embargo, el ejemplo del circuito de *velay* no debería ser aislado, excepcional, exclusivo. Y muestra los efectos de una disposición de apropiarse de las herramientas didácticas para construir con ellas, en un emprendimiento colectivo, determinados saberes que el sistema se empeña en clasificar en términos de promoción, evaluación y rendimiento.

## El haiku de Rojas

¿Cómo hacemos los programas, desde la idea inicial hasta su entrega al Departamento de Letras? Dejo para otro momento la historia de los programas de Literatura Argentina, desde Rojas hasta Viñas y Sarlo y más acá, porque no es materia de esta nota, aunque en varios sentidos condiciona muchos de sus términos: daría cuenta de los sistemas, los criterios, los métodos, su falta o su combinación, y también de las altas y las bajas bibliográficas, y allí el mapa se internacionalizaría, suplementando su demasiado estrecha localización. Otra tarea por hacerse (¡urgente!) es la reconstrucción de las clases de la asignatura, algo muy distinto de la letra de los programas y que privilegiaría la recuperación de los estilos y las modalidades de la enseñanza oral. Pena: ya no podemos hacerlo con las primeras clases de Rojas, salvo que aparezcan apuntes perdidos en algún escritorio. Sí estamos a tiempo de buscar registros o anotaciones de las últimas, y a partir de ahí de las de Guglielmini, Pagés Larraya y los demás.

Sin embargo, quisiera mencionar solo un aspecto interesante que habrá que integrar con los otros: lo llamaré desgano didáctico, y matizó el momento inicial de constitución de la disciplina, en la segunda década del siglo xx, y otro muy importante, el del comienzo de los cursos de Viñas en 1986 y los años siguientes. El segundo programa de Rojas del que se tiene registro, el de 1914, es muy ilustrativo al respecto. Lo transcribiré completo, sin omitir ni una coma. Pero tranquilos: nada que temer. Velay:

### LITERATURA ARGENTINA

Época comprendida desde “La Argentina” de Barco de Centenera hasta Juan Cruz Varela.

RICARDO ROJAS

Fin de transcripción de programa (*Programas de la Sección de Letras*, 1914: 47). Eso es todo. ¿No es genial? El nombre de la asignatura, seguido de trece palabras para delimitar, en presuposición cronológica, el corpus, y la firma autorizante, cuyo sentido y cuyo valor crecen en relación inversamente proporcional a la medida del programa mismo. Algo así como: “Es lo que voy a hacer YO con esto. Imagínense”. La creación y su demiurgo.

Viñas subestimaba el desarrollo minucioso del programa, que liquidaba con impaciencia, pero suplía esa parquedad con una poderosa intensidad de comunicación oral a la hora de la clase. Era un espectáculo, en todo sentido. Ninguno de los asistentes podría haber afirmado, sin faltar a la verdad, que su atención disminuía o no era capturada enérgicamente durante esas dos horas. Habría que pensar, tal vez, eso sí, en las implicancias que aquellas brillantes performances tenían en la conversión de los alumnos presentes en *público*. Pero cada uno es responsable, finalmente, de lo que hace con su fascinación: si abona la renuncia a todo espíritu crítico (es decir, lo contrario de lo que aquellas clases proclamaban) o si estimula la vuelta a la *materia*, a la indagación, al cuestionamiento: de los textos, de su historia, de la propia clase.

Cuando se impuso, en la facultad, un formato obligatorio de programa derivado de un énfasis que llamaré pedagógico, el desgano de Viñas creció comprensiblemente. Y se alió de hecho con el de otros: pero en esos otros el desgano era más general, y no compensado con aquella intensidad de trabajo y de comunicación. En eso, y en otras cosas, yo manifestaba una discrepancia, que expondré así: uno puede usar los límites que imponen los formatos institucionales para renunciar a su proyecto, excusando en ellos las falencias del propio discurso; o puede delegar la tarea, como trabajo sucio, para preservar su olímpico criticismo y que las obligaciones de la burocracia académica las asuma otro; o bien puede intentar desafiarlos, aceptando sus formas y a la vez superándolas en la práctica de la escritura. Este es un norte y no siempre se llega, pero el esfuerzo vale la pena. Porque, entre otras cosas, no hay creatividad ni desafío fuera de los límites que imponen las circunstancias, sino precisamente a partir de ellos. Ese fue, creo, mi aporte (no la creatividad, insisto –materia opinable–, sino el intento de no despreciar los límites sino trabajar a partir de ellos) en el interior de aquella cátedra, en la cuestión específica de los programas y en otras, y el criterio con que asumí, en el nuevo colectivo que se formó hace tres años, la elaboración de los programas de la materia, con la intervención decisiva de Adriana Amante, la profesora adjunta.

## La cocina

Reproduzco los títulos: “Oralidad/escritura en la literatura argentina” (2010), “Literatura y conversación” (2011) y “Sarmiento y sus contemporáneos” (2012). Los tres, aunque más visiblemente los dos primeros, establecen una relación fuerte con los proyectos de investigación de los que han participado algunos integrantes de la cátedra, pertenecientes a programaciones de la UBA (los denominados con el acrónimo UBACYT) y de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (los PICT).

Aquí se impone un deslinde. Por auspiciosa y estimulante que sea la integración de docencia e investigación, no creo que la fórmula en que deba manifestarse sea el llamado “proyecto de cátedra”. Porque ahí se producen varios equívocos. Uno es fundamental, aunque requiere demasiado desarrollo para explicarlo en este artículo y me limitaré a enunciarlo: la noción

misma de cátedra y sus aplicaciones en la UBA y las demás universidades nacionales. Se trata de una estructura que ya dio a la vida productiva de la universidad todo lo que podía dar, y si bien conocemos logros importantes que se producen todavía bajo su vigencia, diría que esos logros se dan a pesar de la estructura y no gracias a ella; es decir, por una notable sinergia que puede llegar a generarse en algunos colectivos, contra el régimen jerárquico, duro, vertical y autoritario de la estructura. En los últimos años se ha venido consolidando una dinámica universitaria que privilegia a tal punto esa verticalidad, que casi todas las posibilidades del sistema de investigación, en la universidad y en el Conicet, reposan sobre las sanciones de titulares o responsables de cátedra, quienes dirigen el proceso didáctico, las becas de investigación y los doctorados. Es demasiado poder, y solo podría moderarse a partir de ciertas barreras éticas individuales, pero éste no debería ser el único regulador en un área que abarca el trabajo de decenas de miles de personas. Si a eso se le agrega (y lamento tener que enunciarlo) que muchos llamados proyectos de cátedra son la resultante ficcional de la suma de los distintos proyectos individuales que coexisten en su interior, bajo una coartada forzosamente genérica, se revela una nueva faceta inconveniente de la ecuación. Y así como a veces los que tienen la mayor responsabilidad académica y las mayores rentas no son los que dan la mayor parte de las clases, del mismo modo los proyectos colectivos son con frecuencia cuasiproyectos, remedos que el sistema consiente y propicia, porque la exigencia número uno del sistema no es la calidad sino su retroalimentación.

Vuelvo a Literatura Argentina I-B. Los proyectos comunes a los que han aportado la mayoría de los integrantes del equipo no eran proyectos de cátedra. Han participado, históricamente, de ellos, personas vinculadas a cuatro cátedras diferentes, que compartían el interés y el trabajo sobre los objetivos del proyecto y con su metodología, diseñados específicamente para cada convocatoria y no sobre la base de un *collage* de proyectos individuales preexistentes. Dicho esto, puedo agregar que algo de la naturaleza experimental del proyecto mismo se trasvasa a la propuesta didáctica. No porque improvisemos, sino porque hay categorías y análisis con los que estamos viendo qué pasa en los dos frentes. Pedimos a los alumnos que investiguen (así sea humilde y acotadamente) porque investigamos (así sea humilde y acotadamente). Y es notable lo que obtiene un equipo de enseñanza, como devolución, de la palabra de los alumnos, de sus lecturas, de sus formas de citar, de aquello que eligen cuando citan. A la vez, solo puede recuperarse este aporte cuando se pone un tipo de escucha vinculado con un interés que proviene de la pasión por indagar.

Debemos discutir, en la carrera, junto con tantas otras cosas, los límites entre Literatura Argentina I y Literatura Argentina II, algo en lo que viene insistiendo con razón Sylvia Saítta, sobre todo en cuanto a periodizaciones. En un marco consolidado por la costumbre (no es lo mejor, pero es lo que se ha impuesto y debe revisarse), hay una zona de textos/ autores que intentamos poner siempre en los programas (por caso, *Facundo*, *Martín Fierro*, *Mansilla*). Y otra en la que entran y salen, en cada curso, otros textos y otros autores (Gutiérrez, Cambaceres, Wilde, del Campo, Ascasubi, Cané, Lucio López, Mitre). Pero cada vez convocados en relación con distintos cortes, lo que obliga a relecturas, otros abordajes, nuevas búsquedas bibliográficas.

A partir de propuestas de los profesores a cargo del dictado de las clases teóricas, el conjunto discute la conveniencia del sesgo elegido, y luego la entrada del corpus pertinente y de la bibliografía. Subtemas para futuros desarrollos (y que intentamos suscitar en los cursos): hay políticas puestas en juego en la bibliografía, en las ediciones elegidas, en las maneras de

citar. Cuando se llega a un acuerdo, la escritura del programa (más que su redacción) es un momento de especial concentración. El programa es un pacto, por más que una de las partes tiene la prerrogativa de formular sus términos. Quiero decir que no solo impone obligaciones (por ejemplo, de la llamada regularidad) a quienes habrán de cursar la materia, sino también a sus dictantes. Y en cuanto a las formulaciones elegidas, se presenta otro desafío, que implica no conceder al lugar común e intentar trasuntar en el texto curricular parte de lo que se demanda de los cursantes. La autopresentación de un curso de diseño se valida en su desarrollo conceptual y en su diseño mismo. El programa de una materia de Letras se valida en su despliegue categorial y en su letra. Y es bueno que trasunte parte del proyecto, tanto en sus aspectos conclusivos como en sus aperturas tentativas.

Finalmente, como una de las innovaciones que hemos introducido en los cursos es la didáctica del parcial, de la monografía y del final, bajo la forma de clases de taller y clínica, el programa incorpora esos puntos en su desarrollo e incluye bibliografía especial sobre formas de la escritura y la exposición académicas. Entonces retomamos algunos trabajos críticos que venían siendo un instrumento de abordaje de las obras centrales estudiadas en el programa y hacemos de ellos objeto de estudio en sí mismo, explicando cómo están concebidos, cuáles son sus mecanismos, cuál su *dispositio*. No trabajamos, ahí, con sobreentendidos: abordamos los géneros discursivos académicos y los menos asumidos de la evaluación como objetos de trabajo crítico. Y la crítica, aquí, es una forma de desalentar el pánico.

En fin, estamos probando.<sup>1</sup> •

---

1. Agradezco a Jezabel Koch, alumna del curso 2011, por haberme ayudado a recordar los detalles de un diálogo patético y ejemplar.

## Bibliografía

- CAMPO, Estanislao del. 1946 [1866]. *Fausto. Impresiones del gaucho Anastasio el Pollo en la representación de esta ópera*. Ilustraciones de Eleodoro E. Marengo. Presentación de Emilio Ravignani. “El manuscrito del Fausto de la colección Martiniano Leguizamón” por Amado Alonso. Buenos Aires: Peuser. 2ª ed. [1ª 1943]
- HIDALGO, Bartolomé. 1986. *Obra completa*. Prólogo de Antonio Praderio. Montevideo: Biblioteca Aritigas. Colección de Clásicos Uruguayos.
- Programas de la Sección de Letras. Curso de 1914*. 1914. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Buenos Aires: Compañía Sud-Americana de Billetes de Banco.

---

Julio Schwartzman

Profesor en Letras (UBA). Profesor Asociado de Literatura Argentina I. Ha dirigido proyectos de investigación UBACyT y PICT sobre las relaciones entre oralidad, escritura e imagen en la literatura. Libros: *Cautivas y msioneros* (1987, coautor), *Microcrítica* (1996) y *Letras gauchas* (en prensa). Dirigió *La lucha de los lenguajes*, vol. 2 (2003) de la *Historia crítica de la literatura argentina* de Noé Jitrik. •