



Literatura, arte y cultura. Pedagogía literaria en una escuela universitaria de orientación artística (Segunda Parte)

Rubén Dellarciprete*

1. Acerca del lector ausente

Las siguientes líneas intentan dar cuenta de la enseñanza de la literatura en estrecha relación con las artes sin pasar por alto un aspecto prioritario sino fundamental, por lo habitual entendido como dado: la formación del profesor. En el escrito anterior advertimos que un docente de literatura de Bellas Artes debe ampliar sus competencias específicas como así también modificar sus prácticas pedagógicas. Con relación a las competencias propias de la disciplina, la dinámica laboral del campo hace que los profesores se vean condicionados por el cerco de los textos “clásicos” o “canónicos”, leídos durante los estudios universitarios, revisitados una y otra vez durante las prácticas profesionales. Nuestra propuesta de trabajo implica no el desconocimiento de las capacidades adquiridas sino su actualización y constante desarrollo.

Son varias las causas que conspiran contra la formación docente. La ecuación tiempo-dinero podríamos considerarla como determinante, aunque en lectores altamente profesionalizados, la currícula se convierte también en un factor condicionante. El formateo preceptivo hace que los agentes de la enseñanza privilegien su tiempo de lectura en favor de las exigencias burocráticas, problema que termina por trasladarse a todos los ámbitos pedagógicos contingentes.

Por otro lado, la literatura como hábito o práctica social de lectura no tiene el mismo grado de inserción que en épocas no tan lejanas en el tiempo. En consecuencia se produce el siguiente oxímoron: la especialidad, a la vez que reduce el campo, lo sostiene o protege de las embestidas del nuevo milenio. La humanidad aumentada [1], espacio simbólico que perteneció a la biblioteca tradicional, en nuestra

* Rubén Dellarciprete. Licenciado y Doctor en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Realizó estudios de posgrado –especialización en Literatura Comparada y especialización en Literatura Digital- en la Universidad de Barcelona. Investigador del Centro de Literatura y Literaturas Comparadas (IDIHCS). Jefe de Trabajos Prácticos en Literatura Argentina I, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Universidad Nacional de La Plata. Profesor de Literatura en el Bachillerato de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

dellarcipreteruben@gmail.com

actualidad pertenece al dominio digital, por formación de las nuevas generaciones, por economía temporal, por caudal y variedad letrada de un gigabyte. Hoy día, el aula divide por partes iguales la lectura en formato libro y la lectura en formato digital (celulares, tablets, netbooks).

Con respecto a las nuevas tecnologías, el dilema que enfrentamos los docentes en los últimos años se relaciona con la confusión entre el instrumento de uso y el uso del instrumento. Los nuevos soportes presentan la particularidad de proponerse como mediadores, cuestión que podría facilitar el trabajo siempre y cuando no se delegue la iniciativa a su motor de búsqueda. Los dispositivos digitales introducen en el aula un espacio intangible, administrado por factores externos. Este tipo de almacenamiento o biblioteca virtual se encuentra regulado por resolución algorítmica y ya no por el interés del lector analógico. El mito ciberprometeico [2] si bien facilita el encuentro con los textos canónicos y con los textos críticos, problematiza cuando lectores incautos se internan en la investigación sin idoneidad de uso. La cantidad de material se transforma en un inconveniente a resolver como así también el direccionamiento que propone la conducción pseudo matemática del algoritmo, fuertemente vinculado a la vocación por la seguridad y el *marketing*. Los procedimientos de vigilancia -comerciales o académicos, no se diferencian en su origen- debieran constituirse en alerta suficiente como para no ceder ante la subrogación de los criterios de búsqueda.

Del muestreo de campo realizado para este estudio, además de la incorporación de nuevos dispositivos, se ha desprendido también un segundo problema a considerar: la fusión-confusión, conceptual y metodológica, de lenguajes diferentes. Se pueden citar brevemente dos ejemplos: el uso indiscriminado del cine o la serie, como reemplazo de la lectura de los textos literarios, y la utilización de la obra literaria como fuente o registro de conocimientos historiográficos. La superposición arbitraria de lenguajes y el reemplazo de la lectoescritura por un *mix* que aplica a la recepción de la imagen, conocimientos provenientes de la crítica literaria, dan lugar a un pastiche pedagógico que no se justifica por su lógica sino por la improvisación malentendida. Algo similar ocurre con la relación imprecisa entre literatura e historia que lleva a equivocar una con la otra. No se puede negar la socialización de la literatura -como tampoco su carga histórica- pero abordarla como fuente de acontecimientos históricos propiamente dichos se podría considerar un desplazamiento conceptual y metodológico improcedente.

Para finalizar, antes de adentrarnos en el desarrollo del estudio: La superposición indiferenciada de lenguajes responde a un problema conceptual. Por lo general -no vamos a determinar aquí el origen pero se puede detectar con facilidad de solo uno proponérselo- la enseñanza del nivel medio y del

pregrado, de modo progresivo, va perdiendo contacto con los fundamentos teóricos del conocimiento literario. La pregunta sobre si un docente debe tener en consideración este tipo de saber para protagonizar una clase puede obtener más de una respuesta igualmente válida aunque en contradicción. En el nivel donde no se puede admitir una contradicción producto del desconocimiento es en la elaboración curricular, en el planeamiento y en la dirección programática de la disciplina, situación que conduce de manera inevitable a un extravío pedagógico.

2. Palabras sin sombra

En una oportunidad anterior, hemos reflexionado sobre las distintas instancias que implica dar clase de literatura (o producir una clase, como hemos definido la práctica [3]) en un colegio universitario con orientación artística. Se consideró la necesidad de sumar competencias culturales por fuera de lo específico literario como modalidad de contacto entre las distintas áreas: literatura, filosofía, historia, música, plástica, cine. La literatura como eje permite al docente desafiar, con cierto grado de horizontalidad, las limitaciones que imponen las competencias específicas a la vez que actualizar la red de sus lecturas literarias con la intención de producir significado desde y más allá de los textos programáticos.

En cuanto a las competencias complementarias, hacemos nuestro el precepto de Stuart Hall: “Las personas expertas en literatura están en mejor posición que cualquier otra para emitir juicios sobre la cultura en su conjunto y no solo sobre un texto en particular” (Hall, 2017, p. 36). Si bien el criterio de Hall no resulta condición suficiente y está concebido en un sentido abarcador de la cultura que excede las competencias artísticas programáticas en particular, se encuentra en línea con nuestra propuesta. La integración disciplinaria es el medio que faculta al docente para salvar la brecha de la especificidad pero a la vez, como hemos visto, pone en tensión los usos adecuados y los injustificados de dicho proceder. El ensamble se puede llevar a la práctica de dos maneras posibles: la interconsulta con docentes de otras disciplinas o la convocatoria de alumnos para que colaboren con la producción de la clase. Los alumnos de Bellas Artes, al especializarse en música o plástica, portan una competencia o *background* de conocimientos sobre diferentes prácticas que permite ampliar y totalizar el campo de estudio literario. Por lo tanto, abrir el espacio áulico, integrar a profesores y alumnos de manera activa en la producción y ejecución de la clase atenúa las restricciones y configura el recurso pedagógico dentro de una modalidad intercultural o interdisciplinaria que rompe también con la metodología tradicional de trabajo que contempla como único sujeto portador de conocimiento al docente a cargo de la materia en cuestión, insuficiente para estos casos.

Un segundo problema de orden técnico que afrontamos como profesores de literatura tiene que ver con la función referencial. La tendencia generalizada de los alumnos de pregrado consiste en establecer un enlace directo entre lo que dice un texto y la realidad como si la vinculación no sufriera distorsiones, interrupciones o una cisura insalvable. Desde temprano, cuando los alumnos recién ingresan, nos encontramos con la necesidad de saldar la discusión.

En una clase de primer año, doce años de edad, mientras se leía el cuento breve “Una mesa es una mesa” de Peter Bichsel, una alumna corrigió el título y enunció que según lo que habíamos leído una mesa no es un objeto sino una palabra (en este caso dos). En el texto, el protagonista, un hombre mayor, harto de llevar una vida gris, decide modificar el nombre de las cosas que lo rodean con la intención de darle un sentido nuevo a su vida: “La cama ahora se llama cuadro; la mesa, alfombra; el espejo, silla; el reloj, álbum de fotografías” (Bichsel, 1981, p. 54) Más allá de la moraleja que pretende instalar el relato -el personaje, en un primer momento, se entretiene pero profundiza su soledad e incomunicación porque desde su decisión en adelante nadie lo entenderá- la alumna consideró que el lenguaje por fuera de la convención no se refiere a nada. Concluyó, como señalamos antes, que mesa es una palabra y no aludiría a una cosa, y mucho menos se trataría de un objeto. El profesor no asoció la palabra con su condición de objeto sonoro, debido al nivel de aprendizaje de la alumna. Pero siguiendo la inferencia, su enunciación nos indicaría que nunca saldríamos del ámbito del lenguaje a menos que consensuemos hacerlo. La alumna argumentó que cuando ella decía la palabra banco, en el cual se encontraba sentada, refería a la palabra banco no al objeto material que podría tratarse de cualquier otra cosa y no de un banco. Intuitivamente percibió la condición ideal del lenguaje y la posible inexistencia, no de la realidad, pero sí del referente real como tal (Danto, 2014, pp. 386-390). Si bien no resulta una experiencia habitual en primer año, se trata de una problemática que aparece y subsiste a lo largo de los estudios literarios durante todo el pregrado. Por ejemplo: cuándo y cómo enseñar metáfora, metonimia, alegoría, etc.

Una salida facilitadora, aunque discutible, que por lo general aplicamos los docentes de nivel medio universitario, consiste en otorgarle, igual que hacemos con el lenguaje, valor cuasi real al referente literario con el fin de unificar y simplificar criterios de lectura. Se pasa a considerar de manera implícita, entonces, que la puesta en crisis y discusión del referente en conexión con el mundo exterior (mimetizados por la simplificación) pertenecería a una lectura metalingüística propia de los estudios de grado universitario. De este modo, la categoría de metáfora o de representación tampoco se

problematizarían. La metáfora se reduce a su condición analógica, un proceso lingüístico de traducción que no se desentendería del criterio naturalista de comprender el mundo y la representación; por otra parte, no se evadiría del anclaje externo (realidad u otro lenguaje) (Rorty, 1996, pp. 223-238). De todos modos la representación, igual que la metáfora, se entendería como un procedimiento modificado por la subjetividad pero no al grado de poner en duda sus conexiones directas o distorsionadas con el mundo exterior, como tampoco se la reduce al sentido primario de mimesis o semejanza. La teoría de la sustitución, según argumenta Frank Ankersmit, podría resultar la más adecuada para justificar nuestra forma de comprender la conexión entre lenguaje y mundo (Ankersmit, 2006, pp. 144-168). Nos encontraríamos, entonces, frente a categorías de lecturas tranquilizadoras para docentes y alumnos aunque débiles si tratáramos con receptores aficionados a la fabulación realista, lectores que descubren acontecimientos históricos, políticos, económicos, religiosos donde en principio solo se podría confrontar un hecho literario.

En 6° año, uno de los textos que habitualmente se lee, *Una misma noche*, novela de Leopoldo Brizuela, habilita el debate sobre la representación porque la narración mantiene una cercanía evidente con la historia reciente del país. Autor y narrador se funden en un mismo sujeto y la acción transcurre en Tolosa un barrio de la ciudad de La Plata que todos los alumnos conocen, si no viven en él. Las alusiones-descripciones de las calles, casas, vecinos y costumbres son directa o indirectamente identificables. La realidad se encuentra dentro del campo ficticio, se la lee, pero también los alumnos la reconocen fuera de él, complejo procedimiento receptivo que le otorga cuerpo e identidad a la mediación representativa (Danto, 2014, p. 390-427). El mundo, la representación y la ficción aparecen desdoblados e interconectados, aún más si señalamos que los hechos que se cuentan revisten carácter histórico, a pesar de que no podríamos calificar a la novela como perteneciente a la especie denominada novela histórica. El estudio de una obra literaria se convertiría entonces, en una operación múltiple y significativa respecto tanto de las competencias literarias formales como de los conocimientos que provendrían de disciplinas y “realidades” referidas. El siguiente ejemplo podría ejemplificar lo que pretendemos señalar.

Un docente que no perteneciera al área literaria (utilizamos el modo subjuntivo por discreción aunque debiera aplicarse el indicativo), siguiendo su programa de estudios dentro del área de sociales, por ejemplo, podría analizar durante su clase *El proceso* de Franz Kafka como una alegoría que presagia el totalitarismo despótico que sobrevendría con el nazismo y de este modo introducir su tema en cuestión: el nacimiento y desarrollo de la Alemania nazi en la Europa del primer tercio del siglo XX. Un conocedor

del lenguaje literario pondría en duda el carácter apodíctico de tal hipótesis porque la alegoría nos es una figura retórica de sentido cerrado. “Los espejismos que alumbran” las alegorías según Yves Bonnefoy, “no serían sino una trampa” (2017, p. 41). Se trata de una trampa porque están hechas de lenguaje, un dispositivo que aplicado o decodificado desde el desconocimiento “ahoga la existencia”. Es decir: se cierra sobre un sentido previo; dialoga con significantes virtuales (Bonnefoy, 2017, pp. 39-42).

El texto de Kafka bien podría no representar el funcionamiento del totalitarismo nazi fascista o si se quiere el sistema stalinista. La dilución de la responsabilidad en el entramado kafkiano parece no responder al mando despótico y unilateral del nazismo sino justamente a la falta de una conducción detectable de manera directa, como ocurre con el totalitarismo burocrático del capitalismo tardío, según Mark Fisher (Fisher, 2016, pp. 83-85). *El proceso* podría ofrecer una representación de un sistema (que no necesariamente comprende un Estado o Nación) burocrático-totalitario pero de un despotismo sesgado por la proliferación de la cultura de la auditoría. Inclusive, si seguimos a Fisher, el docente en cuestión sería un referente constatable de la novela de Kafka, más aún que la realidad alemana entre fines de los años treinta y principios de los cuarenta del siglo XX. Por lo tanto, como venimos señalando, la formación y competencia profesional de lectura se convierten en condición indispensable para intentar hacer hablar un texto literario y no limitar la actividad a recobrar sentidos utilitarios preconcebidos.

3. Contacto entre desconocidos. Después de la representación, la autonomía.

3. a El año lectivo 2018, para los alumnos de 6°, comenzó con la lectura en clase de un cuento de Ricardo Piglia, “La loca y el relato del crimen”. En esta oportunidad, la lectura de verano, la novela de Thomas Bernhard traducida al español como *El malogrado*, se trabajó a partir del segundo encuentro. El cuento de Piglia se leyó y analizó en clase. Si bien no se trata por completo de un relato de tesis, se podría considerar que su segunda historia, según la poética del autor, concentra y expone las distintas funciones de una obra literaria. El alter ego, Renzi, descubre la verdad sobre el crimen en cuestión, aplicando sobre el lenguaje psicótico de la testigo, los operadores lógicos de Trubetzkoi. El viejo Luna -el adjetivo se convierte en un significante que desde un comienzo nos va a dar el indicio de los condicionantes e imposibilidades del personaje- no puede cambiar, no va a cambiar, forma parte indivisible de la norma establecida. No le importa la verdad del caso: “Si ellos (por la policía) te dicen que la mató la virgen María, vos escribís que la mató la Virgen María” (Piglia, 1988, p.131) Renzi conoce la verdad pero no la puede revelar porque carece de medios idóneos. “Ha sido el gordo Almada pero a ese lo protegen desde arriba” (Piglia, 1988, p. 128). Arriba de Renzi se encuentra un modelo social,

cristalizado y aceitado a la vez: delincuencia-policía-periodismo-justicia. Rechazada la posibilidad de mostrar los hechos por medio de la crónica periodística, piensa en resolverlo de manera vertical: escribirle al juez del caso para contarle lo que sabe. Desiste de inmediato. No lo exterioriza pero los lectores entendemos por qué no lo hace. El juez forma parte de la trama socio-institucional. De todos modos, decide escribir. Se sienta y tipea: “Gordo, difuso, melancólico” (1988, p. 132), las mismas palabras que dan inicio al cuento que acabamos de leer.

La literatura como alternativa, como medio un tanto indirecto, a veces desquiciado como la loca que relata el crimen, nos va a hablar, nos va a contar la verdad que los intereses creados esconden, siempre y cuando, como Renzi, utilicemos el dispositivo adecuado para producir el diálogo. Aparece entonces, la función testimonial (queda implícito el reconocimiento de la efectividad de la representación narrativa), dice lo que otros no se animan o evitan revelar. La tesis de Piglia sobre el formato cuento queda expuesta: “El cuento se construye para hacer aparecer artificialmente algo que estaba oculto”. (Piglia, 1990, p. 90) Según el autor “un cuento siempre cuenta dos historias” (p. 85). En este caso, concluimos de común acuerdo con los alumnos, nos narra la historia del crimen y la historia de las funciones literarias. La representación muestra por medio de una formalidad binaria los patrones de ciertas conductas sociales a la vez que revela las claves de su lectura.

Por otra parte, el escritor no ya el receptor, activa la función catártica. Renzi al escribir se saca un peso de encima, respira, se desahoga. En clase se conversó sobre la catarsis citando la poética de Aristóteles y recurriendo a su vez a la experiencia de los alumnos como músicos y artistas plásticos. Una última función tuvo lugar mientras leíamos, entretenernos durante cuarenta minutos. La *ilusión* literaria, como la denomina Pierre Bourdieu (1992, p. 483), libera el placer estético o entretenimiento y el aula se puede convertir en un espacio propicio. De este modo, el grado de verdad cifrado en el cuento de Piglia, como también se daría en la novela de Brizuela, no interferiría el goce estético de la lectura sino que lo complementaría, si seguimos la hipótesis de Bourdieu [4].

Después de haber trabajado sobre “La loca y el relato del crimen”, contábamos con un repertorio técnico mínimo sobre la formalidad y los fines del arte y de la literatura: puede remitir al mundo, representación mediante; puede liberar al escritor o receptor; puede entretener. Al momento de leer *El malogrado* de Thomas Bernhard, por tratarse de una lectura de verano, los alumnos afrontaron el texto sin la guía de sus docentes. La historia de tres músicos del Mozarteum de Salzburgo, uno de ellos de reconocida trayectoria, Glen Gould, facilitó y estimuló la tarea. Por el contrario, la escritura de Bernhard

interfirió y neutralizó, en parte, lo que podríamos definir como el placer de leer. Desde un comienzo se discutió la debilidad de una de las funciones debido a la ruptura de las convenciones tradicionales sobre cómo contar una historia. La fragmentación del relato, su división en ciclos extemporáneos y la superposición constante de voces que narran o aportan información sin definir su situación de enunciación, complicó la reconstrucción de la historia. Una vez despejada la formalidad de la trama adoptada por Bernhard, la clase configuró la lectura e incluso se dieron tres versiones posibles en cuanto al ordenamiento de la narración además de contraponer la lógica cronológica estándar a innovaciones formales propias de mediados del siglo XX.

El siguiente paso retomó el problema de las relaciones o falta de, entre arte y realidad. El micro mundo del Mozarteum y de la música culta, recupera la oposición formalista entre arte y *bit*. Dos de los tres personajes de *El malogrado* fracasan en la vida, Wertheimer también fracasa con la música. Solo el narrador, el filósofo según Gould, logra conectar arte y vida y vivir para contarlo -como Renzi en "La loca y el relato del crimen". El ingreso de una sensibilidad artística extrema, representada por Gould, en la búsqueda de la ejecución perfecta al punto de que el músico se convierta en instrumento, literalmente en el piano mismo, invierte la causalidad de la experiencia y desconecta por completo al sujeto artístico del sujeto social. De los tres personajes de la novela sobrevive únicamente el que tiene las herramientas necesarias para mediar y unificar la realidad ordinaria y el arte. El carácter filosófico le permite al narrador contemplar las reglas del arte puro, relevar los condicionamientos que impone la búsqueda de la perfección y reconocer las consecuencias alienatorias de la autonomía, actitud que presupone un rescate de la filosofía como vía de conocimiento y de la narración como instrumento que conecta arte y vida, literatura e historia [5].

Arribados a este punto, se debatió con los alumnos sobre la vocación y la dedicación en la práctica artística. Conviven en la institución, alumnos y profesores que a su vez hacen cine, ilustración, son instrumentistas o compositores. Se les pidió por lo tanto que mantuvieran una conversación informal con los más allegados y tomaran apuntes para después comentar las conclusiones en clase. La devolución la podríamos dividir, simplificando, en tres posiciones o posturas frente al problema que significa hacer arte:

a- Quienes dividen su tiempo entre la enseñanza y la producción artística y relativizan la búsqueda de absoluto declarándola innecesaria. El arte no se manifestaría en la perfección sino en la mediación y su

encuentro con el receptor. Una obra puede expresarse por la causa, por el efecto o por una parte de la composición y con ello alcanzar su logro [6].

b- Sin llegar a los extremos de Wertheimer, algunos de los consultados se mostraron malogrados por la falta de tiempo. Su otra profesión, la docencia, los ocupa y los distrae. Se discutió sobre el grado de idoneidad de la profesión docente en la medida en que se la tomaba como una transición a la verdadera aspiración de logro. Tanto el caso “a” como el “b” no entrarían dentro de los considerandos de la autonomía posible.

c- Quienes intentan, como docentes, unir las dos experiencias, enseñanza curricular del arte y la producción de una obra. Se crea de este modo una constante, una voluntad de trabajo representada a diferente escala, de acuerdo a la actividad y el nivel de actividad del consultado ocasional.

El debate sobre la práctica artística puso en cuestión las dificultades que enfrenta quien se dispone a escribir, componer música, pintar, filmar, etc. La inferencia que los alumnos derivaron del trabajo de campo la proponemos a modo de interrogante: ¿A qué nos referimos cuando enunciamos la autonomía de la literatura? Según ellos, si la carencia de financiación o ausencia de facilidades paraliza la producción se pondría en evidencia la falta, cuando no la imposibilidad, de la gestión autónoma. Los alumnos de plástica trajeron a relación el mecenazgo de la Baja Edad Media, el Renacimiento, (uno de ellos recordó a Cayo Clinio Mecenas de la antigüedad clásica), épocas donde un aristócrata o la Iglesia financiaba los trabajos pero a su vez podía imponer o imponía condiciones formales y temáticas. El docente completó la hipótesis con un comentario sobre la producción artística durante el siglo XVIII, cuando surge la actual idea de autonomía. Durante el XVIII, el trabajo se comenzó a independizar de los mecenas o patronazgos directos pero adquirió una nueva regencia, el mercado. Se produce lo que se vende.

Se pasó a discutir, entonces, sobre lo específicamente literario. Uno de los alumnos consideró que solo se puede hablar de autonomía cuando se direcciona el análisis hacia el pasado. Es decir: cuando se mitifica o hace literatura con la literatura [7]. En cuanto a la constitución de las diferentes disciplinas, les resultó más directo aplicar la idea de autonomía o partición de la realidad a la música instrumental. Al carecer de la capacidad de representar o imitar, por lo menos en los términos que lo hacen las artes escénicas, plásticas o literarias, se podría establecer una división más estable y menos contaminada entre el mundo y la expresión artística, aunque las conclusiones generales se acercaron más a la posición que sostenía la autonomía como un imposible. Se puede ser autónomo “de”, pero no

autónomo. Siempre existiría un anclaje, el lenguaje, el contexto lingüístico que negocia con la realidad, aunque sea creándola, con los demás artistas, presentes y pasados, etc. El docente citó argumentaciones de la obra tardía de Adorno, particularmente su *Estética* (1983), a modo de ejemplo [8].

3. b Como segunda actividad pedagógica y a partir de las conclusiones previas, se estableció de común acuerdo una red de conexiones entre las *Variaciones Schoenberg* de Bach tocadas por Gould, la música barroca, el movimiento barroco en general y su época histórica; en definitiva terminamos por conectar los dos mundos. Si la composición de Bach responde a su contexto de época - siguiendo la línea de análisis de Maravall (1975)- el concepto de autonomía de la obra o su ejecución se vería interferido constantemente por dominios externos. Por otra parte, si como enuncia Adorno el arte se convierte en autonomía a modo de resistencia; situación que modela el problema que enfrentan tanto Wertheimer como el narrador de la novela, entonces se podría constatar una motivación en los personajes que conecta la música a uno y otro lado de la división, generando una tensa relación que puede ir de la servidumbre a la negación. Quien alcanza un cierto grado de independencia es Gould pero, según palabras del narrador, como consecuencia de ello su muerte “natural” era esperable. Nadie sobrevive a la “monstruosidad” de la perfección, no es sustentable en el tiempo. Ninguno de los tres personajes puede convivir con la realidad que Bernhard divide en clanes socio familiares, en el caso del narrador y el de Wertheimer, y en ámbitos culturales, en el caso de Gould. Los alumnos, en línea con la argumentación precedente, consideraron que no se desprende del texto que Gould haya alcanzado una autonomía definitiva sino de manera inestable, dificultad que lo conduce a la muerte.

Una oposición, aunque específicamente no sería correcto presentarla en sí misma como tal, hizo su aparición cuando se analizó la obsesión perfeccionista de Gould. Aunque Bernhard no realice de manera explícita la distinción, durante las clases se reflexionó sobre el enfrentamiento entre virtuosismo y diletantismo en el arte. Kant, quien en *Crítica de la facultad de juzgar* especula acerca de la autonomía de la obra de arte, se pregunta si el virtuoso (acepción de hábil) alcanza, a su vez, la categoría de artista (Kant, 1991, pp. 216-217). El virtuoso encontraría su límite en la demostración del talento. Solo la imaginación o creatividad -si pensamos en Raymond Williams- le permitiría al virtuoso alcanzar el estatus de artista. Por parte de los alumnos, se sucedieron ejemplos de instrumentistas eximios de la música clásica y popular (jazz y rock) que podrían ser considerados excelentes en la ejecución técnica pero que a la luz de la definición neo kantiana, se comenzó a dudar de si los podíamos considerar

artistas. Se reprodujeron a modo de ejemplo breves pasajes musicales –Steve Vay, Jaco Pastorius, Mischa Maisky, etc.- elegidos por la clase.

A la par se propusieron músicos que podríamos pensar como diletantes por su condición de *self made men*, que, a pesar de sus carencias como ejecutantes, entrarían en la concepción de creadores [9]. Surgieron de esta discusión dos cuestiones: una supera la competencia filosófica que presenta nuestro ámbito de estudio. No resultaría del todo procedente analizar los lenguajes de origen popular por medio del modelo kantiano. El tratamiento que se le da al estatus del arte en el siglo XVIII (sería más justo decir que brindan los exégetas del arte de los siglos XVIII-XIX) difiere de nuestra concepción. Como se puede leer en párrafos anteriores, le dimos continuidad al pensamiento de Stuart Hall y Raymond Williams, quienes nivelan el arte culto y el arte popular y contemporáneo. Haber entrado en una explicación totalizante habría puesto en riesgo la estabilidad intelectual de la clase misma por la digresión y necesidad de tiempo para dar la discusión en su complejidad. Por otra parte, se puso en evidencia la posible diferencia entre el instrumentista y el compositor y la hipótesis generalizada fue que el compositor se encontraría en una posición aventajada para alcanzar el estatus de artista neo kantiano. A modo de diálogo con el tema en cuestión, se leyó el siguiente pasaje de la novela *El artista más grande del mundo* de Juan José Becerra: “Al final lo llamó a Rostropovich, se encerraron a solas en un cuarto de la basílica, Krause firmó el cheque por trescientos ml euros, se lo dio y le dijo, en español y en inglés, más o menos esto: ‘Y dígame, Rostro, ¿usted qué compuso?, ¿Qué hizo? ¿Qué obra tiene? Se lo digo yo: usted no compuso nada. Ni una sola nota. Usted no es un artista. No tiene nada adentro. Usted se identificó con algo y nada más. Es apenas un fan de Bach. ¿Sabe que hay en su interior? Silencio. Un silencio de impostor que llena con el arte de los otros. Usted no es un creador. Vampa sí lo es. Y no se angustie que lo que le estoy diciendo no sale de acá’” (Becerra, 2017, pp. 150-160).

Un *amateur*, como Vampa, que componga música en el formato que sea, instrumental, canciones, grupal, orquestal, por el solo hecho de componer trasciende la función de reproductor, y se convierte en creador, bueno, regular o malo, dependería de su talento pero no de una limitación práctica o de función.

3. c Se les planteó a los alumnos una tercera y última cuestión sobre la novela: ¿Los personajes se representan a sí mismos, individuos/conciencias independientes, o se los podría considerar unidades representativas de una conciencia generalizada, de clase o cultura? Se reflexionó que los tres pertenecen a la comunidad musical y son representantes de la alta burguesía. Por lo tanto, no se trata de un documento o fuente más o menos mediatizada, si lo pensáramos según el realismo del siglo XIX,

pero la fórmula social se podría considerar el ambiente que integra a los personajes. (Williams, 2003, p. 152-153).

La clase repasó el desempeño de Wertheimer y su hermana, conducidos por la perspectiva del narrador. Cuando el personaje debe establecer referencias del contexto socioeconómico, aspiraciones familiares, voluntad rupturista-individualista siempre suma su propia experiencia de vida y establece marcos de contención política, como su resistencia al pensamiento de índole marxista que por la época acechaba las fronteras austríacas. Respecto de esto último, después de leer en clase los pasajes donde Wertheimer decide incursionar en el distrito obrero, el docente preguntó a quién respondía el gesto de resistencia del personaje: ¿a la impronta ideológica, no ya del narrador, sino del mismo Bernhard o a una necesidad que no se originaba en lo ideológico sino en la resolución formal de la novela? Si Wertheimer se convertía en idealista, concluyó la clase, su suicidio pocas páginas más adelante resultaría inexplicable, por lo tanto la narración exigía una conciencia que aplicara el mismo patrón de rechazo para las diferentes clases sociales por donde circulara el personaje. La cita que extrajeron del texto para sustentar sus argumentos fue la siguiente: “Las capas inferiores son un peligro público tanto como las superiores, decía, cometen las mismas atrocidades, y son tan rechazables como las otras, son distintas, pero igualmente atroces, decía, pensé” (Bernhard, 2016, p. 79-81).

4. Las reglas del mundo o un mundo sin reglas. La realidad ha sido puesta ante tus ojos

A continuación de Bernhard, abordamos la primera unidad del programa, *Don Quijote de la Mancha*. Comenzamos el libro de Cervantes por el Capítulo IV de la Primera Parte, sobre el final del capítulo no al inicio, cuando el protagonista ya armado caballero, les reclama a unos mercaderes que confiesen “que no hay en el mundo doncella más hermosa que la Emperatriz de la Mancha”. Antes de iniciar la lectura de este desencuentro, el profesor escribió en el pizarrón el primer cuarteto del soneto 141 de Shakespeare y los primeros versos de “Air and Angels” de Jhon Donne, aunque dejó pendiente su interpretación:

In fait I do not love thee whit mine eyes,
For they in thee a thousand errors note,
But 'tis my heart that loves what they despise,
Who, in despite of view, is pleased to dote
Williams Shakespeare, Soneto 141

Twice or thrice had I loved thee,

Before I knew thy face or name;
 So in a voice, so in a shapeless flame
 Angels affect us oft, and worshipp'd be;
 Still when, to where thou wert, I came,
 Some lovely glorious nothing I did see.
 Jhon Donne, "Air and Angels"

¿Se puede amar sin ver lo que se ama? Una exigencia quijotesca para una mentalidad de mercader que no acostumbra comprar sin conocer lo que compra. *Not deal* es la respuesta natural de los antagonistas del Quijote. Por lo menos si tuvieran una imagen de Dulcinea sabrían ellos a quién tienen que rendirle homenaje. "(...) que aunque su retrato nos muestre que es tuerta de un ojo y que del otro le mana bermellón y piedra azufre" podrían complacer al solicitante (Cervantes, 2004, p. 54). La segunda oposición que surge es la palabra contra la imagen, el pasado contra el presente. Con solo enunciarlo es suficiente para el Quijote, mezcla de bajo medieval y primer renacentista, reglas de un mundo perdido que los representantes del nuevo mundo no pueden convalidar. No hay realidad que valga si no se la constata. Entramos a la era de la imagen que empujó con fuerza el Renacimiento pero que el héroe todavía no captó -mucho menos interiorizó- retrasado por los caminos no austeros de la palabra.

Los mercaderes al exigir el testimonio de la imagen, introducen el presente en el pasado del Quijote. Ellos no niegan a Dulcinea del Toboso, princesa, señora y dueña del caballero del tiempo, pero sin el presente no hay discusión posible sobre su existencia ideal o material. "La relación del Otrora con el Ahora presente es dialéctica", cita Didi Huberman a Benjamin. "Producir una imagen dialéctica es hacer un llamado al Otrora", (Didi-Huberman, 2016, p. : 348) el otro en el pasado, enuncia Didi Huberman y el Quijote, como venimos sugiriendo, es el pasado hecho cuerpo que pretende desconocer el aquí y ahora que los mercaderes le reclaman reconozca. En el andar del Quijote, en su gesta dialéctica tiene origen la Historia que se ve representada por una obra literaria, se lo proponga o no Cervantes.

Esta disidencia filosófica tiene lugar también entre sus contemporáneos ingleses. No es lo mismo ver que sentir para el Shakespeare del soneto 141. Su corazón puede idealizar si no constata con sus ojos - los sentidos superiores- las imperfecciones de la realidad. El mundo de la voz lírica se encuentra partido como la disputa entre el Quijote y los mercaderes. La belleza no es de este mundo dirá el autor de Stratford, aunque su cinismo le concede la posibilidad de permanecer en el plano de las ideas petrarquianas a las que no rinde justamente un homenaje. El tono irónico del soneto delata una sonrisa

burlona semejante a la que podría haber esbozado Cervantes frente a los disparates anacrónicos de su personaje.

Raffaele Pinto, en su artículo "Shakespeare y los bloggers", considera que a la disyuntiva de si "el corazón puede entregarse a la amada en contra del testimonio de sus sentidos", un poeta provenzal, como Jaufre Rudel del siglo XII, respondería que sí. Shakespeare, cuatro siglos después, se torna escéptico. Su materialismo ideológico no le permite espiritualizar el deseo de la mujer. El modo de demostrarlo se percibe al adoptar el mismo procedimiento paródico del autor del Quijote para tratar el sensualismo idealista proveniente del petrarquismo residual (Pinto, 2012, p. 25-29). Pero la complejidad del nuevo mundo no concede el rango de verdad a una sola mirada. No tan solo la ambigüedad se da en el tratamiento procedimental de Cervantes y Shakespeare sino también en la exposición de las ideas.

Jhon Donne, poeta metafísico, aporta su punto de vista opuesto, quijotesco podríamos decir. "Still when, to where thou wert, I came, // Some lovely glorious nothing I did see" (Donne, 1992, pp. 34), la gloriosa nada para los ojos infames de la realidad vulgar. Quien ve con ojos ideales encuentra la belleza sin las imperfecciones del mundo. Como se puede apreciar la realidad europea de entre siglos, XVI-XVII, resulta un amplio repertorio de verdades y concepciones muchas veces enfrentadas como el Quijote se opone a los mercaderes. La lectura fragmentaria de los poemas advierte a los alumnos sobre la gestación de una etapa histórica que no se resuelve por la escritura referencial sino por la relación dialéctica entre los diversos imaginarios poéticos o temporales, como el caso del Quijote y los mercaderes.

La exposición de algunos versos en inglés intranquiliza primero y estimula después la necesidad de entender qué dice. Despejadas y debatidas las lecturas posibles de los poemas (debajo de cada uno se escribió una síntesis conceptual en español, no la traducción), se retomó el capítulo IV pero esta vez desde los primeros párrafos, donde el encuentro con el labrador y el joven pastor refrenda el problema que significa la palabra para el siglo XVII, la rivalidad entre concepciones o verdades diferentes sobre la realidad solo que en lugar de la imagen como mediadora se levanta el dinero en su lugar. La disputa encuentra su origen en una deuda, no lo sabemos a ciencia cierta, o en una cuestión ética, que no deja de ligarse con una cuestión económica y en última instancia pende la advertencia del joven pastor al Quijote: "(...) que este mi amo no es caballero (...) es Juan Haldudo el rico" (Cervantes, 2004, p. 50). El pastor no puede creer que alguien valore la palabra del rico del pueblo. "(...) me niega mi soldada, mi sudor y mi trabajo". (Cervantes, 2004, p. 50) ¿Cómo se ha hecho rico Juan Haldudo? Inferimos de las palabras del joven: se debe al proceso habitual que registra la acumulación de riqueza en el mundo

moderno. Lo que no sabremos es si se aplica a su caso porque la ambigüedad del texto nunca nos dará la clave de lectura definitiva. El labrador resuelve la situación faltando a la palabra y descargando el castigo sobre la espalda del pastor pero no se dice nada sobre la verdad detrás de la disputa y con eso suficiente.

No vamos a exponer toda la lectura que hicimos del Quijote. Solo segmentos que al modo metonímico pueden aportar una idea general del abordaje realizado. Estudiamos con mayor o menor intensidad entre ocho y diez capítulos. Nos detendremos en el IX de la Primera Parte. Durante el mismo, Cervantes se introduce en la ficción; se convierte en personaje, personaje clave si consideramos que debido a su intromisión en una “realidad diferente”, podemos reencontrarnos como lectores con la continuidad de la historia. Los alumnos en general perciben el final del Capítulo VIII como el congelamiento de una secuencia fílmica y su continuación como un montaje, como un corte y pegue.

El Capítulo IX nos revela que Cervantes es de ficción y Cide Hamete Benengeli, real. “Estamos hechos de la misma sustancia de la que están hechos los sueños”, subraya Shakespeare en *La tempestad* [10]. El docente les pide a los alumnos que busquen en sus soportes digitales *Las Meninas* de Velázquez. Les pide además que comparen la situación de Cervantes, dentro del texto, con el lugar que ocupa el pintor en el cuadro. Concluimos que repiten el mismo procedimiento. Velázquez se introduce en el imaginario pictórico, como modelo y creador a la vez. Mientras nos observa con disposición de saber muy bien lo que se encuentra haciendo, modela al receptor y sugiere que la creencia en la realidad es producto de un error filosófico. Un alumno argumenta que no representan lo mismo. Si la novela la escribió Cide Hamete Benengeli, sostiene, Cervantes se encuentra en el campo de la ficción pero en una interfaz diferente, sin comunicación con la vida del protagonista; pertenecería entonces, a un espacio de ficción compartido con Benengeli pero paralelo a la historia del Quijote. La vida es “un frenesí”, “una sombra”, “una ficción”, “un sueño” pero la vida no es una, son muchas y a veces sin conexión interna entre sí. Se trate de autores personajes o personajes lectores, da lo mismo, no habitan la misma realidad sino existencias alternativas, salvo en el segundo libro donde los protagonistas, como dice Borges, son asimismo lectores del Quijote por lo tanto se moverían en círculo no en planos paralelos (Borges, 1960, p. 67).

El *Quijote* (1605-1615), *La tempestad* (1611), *Las meninas* (1656) dejan atrás el manierismo para internarse en el arte barroco. Cerramos el ciclo sobre el Quijote con una exposición del profesor sobre los procedimientos habituales del arte barroco. Consigna en el pizarrón una selección de los recursos,

los explica y solicita a los alumnos que investiguen la aplicación de los mismos en obras de plásticas y música, sus dos especialidades. La condición es que no pertenezcan al período barroco o, en todo caso, que medie una obra o análisis crítico contemporáneo. Realizar la búsqueda dentro de obras que pertenezcan al movimiento se traduciría en una tautología. La táctica consiste en extrañar las modalidades, reconocerlas en un contexto diferente y de esta manera ejercitar la propia capacidad de invención o producción de la lectura. Consensuamos una exposición oral que contemple un término medio de diez minutos y, si resulta indispensable presentar material de apoyo como un clip, una pintura o un tema musical, se puede extender otros diez minutos. Se da por sentado que este tipo de apoyatura es optativa, no obligatoria. La idea debe ser expuesta con una lógica conceptual minimalista no digresiva. Se les pidió que en caso de utilizar bibliografía de consulta, también optativa, trajeran anotada la cita para compartirla si algún compañero la requería.

Algunos de los resultados fueron los siguientes:

Maite Eleonora Garnica y Juan Facundo Balaguer reprodujeron y analizaron “Perdón si te molesto con esta sonatina” composición musical de Leo Masliah. Explicaron la diferencia entre el clavecín barroco y el teclado electrónico que se contraponen a modo de parodia, procedimiento que conectaría a su vez la escritura del Quijote con la modalidad de Masliah. Destacaron también la ironía que cargan las voces al momento de desarrollar un contrapunto de ideas. Según lo expuesto, los arreglos que dan lugar al intercambio entre el músico barroco y el músico contemporáneo, parten de una formalidad que contempla un montaje armónico transitivo entre arreglos musicales propios del siglo XVII y arreglos que responden a la música contemporánea. Consultaron sobre las modalidades musicales, sobre el puente armónico y sobre el diálogo coral a Pablo Díaz, profesor de Historia de la Música.

Laura Rubert relacionó el comportamiento del Quijote y la recepción de sus “locuras” por parte de los circunstanciales coprotagonistas con las obras atonales y sus oyentes, proyecto de raíz inetelectual, si se quiere, como el accionar del Quijote. Según expuso la alumna, el Quijote es anacrónico porque interpreta desde el pasado. Los compositores atonales también serían anacrónicos pero al revés, porque interpretan desde el futuro.

Según Rubert, por tradición la música definiría al receptor y el receptor definiría a la música. El círculo se rompe cuando un “loco” desmonta los hábitos y le habla al pasado desde una innovación. La música atonal por disonancia y discordancia, en un primer momento, puede resultar inaudible, extraña cuando

menos. Una vez que el receptor toma conocimiento del sentido puede adaptarse y escucharlas. Los procesos creativos atonales, sin embargo, no se podrían juzgar de acuerdo a criterios estéticos dependientes del buen gusto, la melodía o las armonías tradicionales sino que permanecen sujetos a análisis matemático. La realidad del Quijote no es comprendida porque su comportamiento carece del tono que lo ligue con la armonía de la realidad histórica del resto de los personajes, incluido Sancho. Solo que este último, dado el momento, entiende/intuye que existe un hiato insalvable entre la locura de su señor y el contexto y naturaliza el comportamiento por interés y no por comprensión intelectual como los escuchas de la música atonal. Cuando se le preguntó a la alumna por las fuentes de información que había utilizado respondió que se trataba de conocimientos adquiridos durante su iniciación musical y que solo repasó conceptos leyendo apuntes y el texto de Hubert Vázquez, *Fundamentos teóricos de la música atonal*.

Franco Morabito utilizó como base de su exposición la concepción perspectivista de Philippe Comar, teórico y profesor de estética. Comparó las dimensiones espaciales que tiene en cuenta Philippe Comar con las dimensiones narrativas del Capítulo IX del Quijote. Reflexionó sobre los distintos puntos de vista sobre la realidad de acuerdo a la versión que Comar toma de Foucault. Argumentó que en el Quijote el perspectivismo es ético y polifónico. Ético por que se ponen en juego constantemente diversas escalas de valores y polifónico porque el protagonista de la obra introduce un repertorio de voces y retóricas que provienen de sus lecturas y contrastan con las voces de los personajes que va cruzando durante su itinerario. Expuso de manera gráfica (compartió un link con la instalación de Comar) sobre la distribución de los espacios de *Las Meninas*, según Comar, y la relacionó con los espacios simbólicos del Quijote, espacios mentales, espacios ficticios y supuestamente reales. Citó como referencia bibliográfica *La perspective en jeu: les dessous de l'image* y la instalación del mismo autor, *Reconstriciting Las Meninas*. Cuando se le preguntó si había leído el texto en francés, respondió que sabía un poco del idioma, que había traducido algunas partes por medio de Google Translate y que había arribado a Comar porque la profesora de Escenografía, Valeria González, habló del autor durante su clase.

Las alumnas Rocío Fortunato y Micaela Cardozo buscaron en la red información que relacionara el *Quijote* con *Las meninas*. Entre la diversidad de entradas encontraron un resumen sobre *Las palabras y las cosas* de Michel Foucault. La cátedra les propuso que trabajaran directamente con el texto de Foucault y no con el resumen o artículo digital. De manera específica, se les sugirió que leyeran el capítulo “Las meninas” y que se focalizaran en una sola idea que sirviera de enlace con el Quijote, que no se multiplicaran en diversidad de interpretaciones posibles. Mientras leían el texto de Foucault,

realizaron dos interconsultas con el profesor y al momento de exponer trabajaron por comparación la representación de la pintura con el capítulo IX de la novela de Cervantes. Durante la lectura del Quijote, se había expuesto la hipótesis borgeana según la cual, si los personajes de ficción pueden ser lectores o espectadores, nosotros, lectores de la novela de Cervantes, podríamos ser ficticios (Borges, 1960, p. 69). Las alumnas conectaron dicha hipótesis con la idea de Foucault quien argumenta, cuando analiza la pintura, que la función del reflejo en el espejo es atraer al espectador –los reyes o nosotros- al interior del cuadro (Foucault, 2008, p. 32). Consideraron que algo similar ocurriría durante el Capítulo IX. Cervantes, sujeto histórico, se introduce en la ficción y al dirigirse de manera directa a nosotros, sus lectores -al lector general se dirigiría Cide Hamete Benengeli- y relatarnos su búsqueda y posterior hallazgo nos compartiría y nos incluiría en el espacio de ficción. Para reforzar el argumento citaron el inicio del capítulo: “*Dejamos en la primera parte desta historia al valeroso vizcaíno y al famoso don Quijote con las espadas altas y desnudas*” (Cervantes, 2004, p. 88) [11]. La primera persona del plural no haría más que confirmar que él y nosotros perteneceríamos a la misma unidad de espacio enunciativo-receptivo, sin alteraciones ni contradicciones.

5. Los estudios formales los regula el aula

Ya no hablamos de disciplinas contingentes, sino de la formación literaria misma y su complementariedad teórico-crítica. A lo largo de esta exposición se puede apreciar que el marco filosófico deriva de un patrimonio de conocimientos previos y externos al aula. Resulta impracticable que los alumnos lean fragmentos de Raymond Williams, Stuart Hall, Arthur Danto, Richard Rorty, Mark Fisher, Pierre Bourdieu como también para la dinámica de nuestra práctica resulta inconveniente enmarcar cada una de las lecturas literarias con textos críticos específicos según el uso tradicional. No por esto -en casos como la investigación que realizaron los alumnos para exponer su versión sobre los procedimientos neobarrocos, por ejemplo- se dejó de alentar la búsqueda y la lectura de crítica *ad hoc*. La diferencia radica en que no se trató de un uso restrictivo y conductivo que direcciona la lectura hacia una mecanización de la interpretación ni tampoco convierte al texto crítico en un discurso independiente que se valora y reconoce por sí mismo.

Se podrá convenir que las lecturas realizadas sobre “La loca y el relato del crimen”, *El malogrado* y *Don Quijote* escapan a la lógica del espejo. Se prioriza la elaboración del estudio disciplinario en relación dialéctica con los pretextos críticos pero sin negar el contacto subjetivo con la obra. Si, como sostiene Paul De Man, la diferencia entre “la crítica y la literatura es engañosa” con más razón privilegiamos el concepto de literatura como arte y como producción crítica (De Man, 1990, p. 33) [12].

El trabajo final sobre el barroco vuelve a ser un ejemplo de lo que venimos sosteniendo. La idea fue poner en escena un problema complejo, a la vez que evadir el facilismo de resolverlo con preceptos dados. La metodología relacional puesta en acción habilitó la producción de conocimiento en lugar de reproducir significados como entidades preestablecidas. El riesgo o compromiso que toma el docente con esta modalidad de trabajo consiste en no permitir que la elaboración conceptual se extravíe en la falta de criterio.

Por último, recortamos de nuestra exposición el saber enciclopédico que exige la currícula, no porque no tenga lugar durante la cursada sino porque nos interesó mostrar la experiencia de lectura en contacto directo con la obra y la construcción colectiva de sentido. Si se presta atención al presente ensayo, palabras como parte, fragmento, secuencia, segmento se encuentran administradas a lo largo de la escritura. No son obra de la casualidad sino de una vinculación deliberada entre el arte –en su concepción contemporánea– y la pedagogía literaria que pusimos en práctica. El rechazo al dogmatismo y “el sentido común” en la enseñanza permite renovar la hermenéutica del mismo modo que en el campo artístico refundó la teoría y la producción estética [13].

Notas

[1] Expresión tomada de Éric Sadin, *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo* (Sadín, 2017, p. 30)

[2] Expresión tomada de Nuria Almirón y de Josep Manuel Jarque, *El mito digital* (Almirón, 2008, p. 26).

[3] La producción de una clase si bien podría mantener puntos de encuentro con la producción de una presencia como denomina Gumbrecht a la experiencia literaria, nosotros la concebimos dentro de un esquema de conocimiento dialógico empirista, sujeto-objeto. Recortamos lo ideal “sublime” para intentar hacer hablar el texto y conectarlo con nuestras competencias de lectura. Ver: Hans Ulrich Gumbrecht, *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*.

[4] El concepto de *Ilusio*, si seguimos los lineamientos de Pierre Bourdieu, se vincula con la idea de producción de la clase que desarrollamos en el artículo anterior, “Literatura, arte y cultura”. Pedagogía literaria en el Bachillerato de Bellas Artes”. Los presupuestos entre el escritor/narrador y el lector, se trasladarían en nuestro caso, al fenómeno de la producción de clase. La *ilusio*, con sus acuerdos de juego estético que sirven para construir el mundo del sentido, se experimentaría en el espacio áulico conectando a su vez con los discursos intermediales y las exigencias curriculares que corresponden a un alumnado en formación media (Bourdieu, 1992, p. 483).

[5] En la propuesta de Bernard, se podría leer la tesis de Hegel: el arte muere; la filosofía ocupa su lugar. En su libro titulado *Los maestros antiguos*, Thomas Bernard repite la idea; pone en cuestión el valor del arte clásico, a la vez que sugiere también su desaparición sin tampoco acreditar, por otra parte, el arte moderno. La escritura del filósofo o del crítico (una versión de la filosofía según Reger) ocupa su lugar. Ver: Thomas Bernard, *Los maestros antiguos* (Bernard, 2015, pp. 126-152) y Marc Jiménez, “Un arte estercolar. Las aversiones de Thomas Bernard” (Jiménez, 2010, pp. 41-42).

[6] Podríamos relacionar esta concepción del logro que reemplaza la totalidad por el fragmento con el estudio de la unidad y armonía que llevó adelante Theodoro Adorno (1983) en su obra *Teoría estética*. En los capítulos “Concepto de armonía e ideología del concepto armónico” y “Afirmación”, considera a la normativa de la unidad, la coherencia y la armonía como condición del logro de una obra clásica; es decir: del pasado, que poco tiene que ver con el arte moderno o contemporáneo, momento en que podríamos contextualizar a los docentes-artistas interpelados por los alumnos. Lo heterogéneo o la parte recobra un valor estético que puede convivir con el todo -si lo hay- sin por ello desvirtuar el logro. Hemos perdido la inocencia del arte clásico, como señala Adorno, condición que nos permite priorizar -tanto en la producción de la obra como en la formulación de una teoría del arte- categorías que la tradición no las consideraba en sí mismas. (Adorno, 1983, pp. 208-212.)

[7] Se podría citar el poema de Borges sobre La mancha y Cervantes, históricos pero vueltos mito al modo del mismo Quijote por las lecturas del presente.

[8] Conviene advertir que la referencia al pensamiento de Adorno no se trata de una exposición sobre el autor sino simplemente una mención o comentario con la intención de aportar un testimonio más sobre lo que se venía hablando. Por lo general, la suma de este tipo de información erudita, si se quiere, depende de la situación de aula. El profesor es quien decide sobre su pertinencia. Ocurre que en oportunidades los alumnos han estudiado al filósofo o teórico en cuestión en la clase de Estética, por ejemplo, y por lo tanto la recepción se facilita.

[9] Sobre la capacidad o incapacidad de un músico de mantener un diálogo hermenéutico con la escritura de las obras tradicionales ver Alessandro Barrico “La interpretación”, en *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin* (Barrico, 2008, pp. 29-44).

[10] La frase aparece en el cuarto acto de *La Tempestad*, y es dicha por Prospero, el hechicero (basado en el mago John Dee) que comanda a los espíritus elementales (Shakespeare, 2012, p. 74).

[11] La negrita es nuestra.

[12] Con la referencia a Paul De Man elidimos la discusión vernácula sobre el valor literario de la crítica. Para mayor precisión al respecto, consultar Jorge Panesi, “Discusión con varias voces. Instrucciones para escribir una tesis”, en *La seducción de los relatos*. El tratamiento narrativo del mismo tema lo podemos encontrar en la novela de Thomas Bernard, *Los maestros antiguos* (Bernard, 2015, pp. 78-79).

[13] Seguimos en este punto a Nicolás Bourriaud.

Bibliografía

- Adorno, Theodoro (1983): "Concepto de armonía e ideología del concepto armónico" y "Afirmación". *Teoría estética*. Buenos Aires, Hyspamérica.
- Almirón, Nuria y Jarque Josep Manuel (2008): *El mito digital*. Barcelona, Anthropos.
- Ankersmit, Frank (2006): "Representación, presencia y experiencia sublime". *Historia y Grafía*. N° 27, México, UIA (Departamento de Historia), pp. 139-172.
- Barrico, Alessandro (2008): "La interpretación". *El alma de Hegel y las vacas de Wisconsin*. Madrid, Ediciones Siruela.
- Becerra, Juan José (2017): *El artista más grande del mundo*. Buenos Aires, Seix Barral.
- Bernhard, Thomas (2016): *El malogrado*. Barcelona, Alfaguara.
- Bernard, Thomas (2015): *Los maestros antiguos*. Madrid, Alianza Editorial.
- Bischel, Peter (1981): "Una mesa es una mesa". *Cosa de niños*. Barcelona, Editorial Laia.
- Bourriaud, Nicolás (2013): *Estética relacional*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Bourdieu, Pierre (1992): "La ilusión y la Ilusio". *Las reglas del arte*. Buenos Aires, Editorial Anagrama.
- Bonnefoy, Yves (2017): *El siglo de Baudelaire*. Buenos Aires, FCE.
- Borges, Jorge Luis (1960): "Magias parciales del Quijote". *Otras Inquisiciones*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- Brizuela, Leopoldo (2012): *Una misma noche*. Buenos Aires, Alfaguara.
- Cervantes, Miguel de (2004): *Don Quijote de la Mancha*. Madrid, Real Academia Española.
- Comar, Philippe (December 1981-January 1982): *Les Ménines, Opus International*, N° 83, Paris, <https://www.flickr.com/photos/centralasian/5533602856/in/photostream/>
- Danto, Arthur (2014): "Lenguaje histórico y realidad histórica". *Narración y conocimiento*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- De Man, Paul (1990): *Alegorías de la lectura*. Barcelona, Editorial Lumen.
- Didi-Huberman, Georges (1992): *Ante el tiempo*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.
- Donne, John (1992): "Air and angels". *Donne's Poetry*. New York, Norton.
- Fisher, Mark (2016): "Todo lo sólido se disuelve en las relaciones públicas: el stalinismo de mercado y la antiproducción burocrática". *Realismo capitalista*. Buenos Aires, Caja Negra Editora.
- Foucault, Michel (2008): "Las meninas". *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Gould, Glenn (pianista) (1955): *Plays Bach: The Goldberg Variations*. [Disco de pasta]. New York, BMV 998 (Zenph re-performance).
- Gumbrecht, Hans Ulrich (2005): *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*. México, UIA.
- Hall, Stuart (2017): "Conferencia 1, La formación de los estudios culturales". *Estudios culturales 1983: una historia teórica*. Buenos Aires, Paidós.
- Jiménez, Marc (2010): "Un arte estercolar. Las aversiones de Thomas Bernard". *La querrela del arte contemporáneo*. Madrid, Amorrortu.
- Kafka, Frank (2006): *El proceso*. Buenos Aires, Ediciones Colihue.
- Kant, Emmanuel (1991): *Crítica de la facultad de juzgar*. Caracas, Monte Ávila.
- Louis, Annick (2013): "Notas acerca de una posible articulación epistemológica de los estudios literarios con las ciencias humanas y sociales". *Exlibris*. Año II, N° 2, Buenos Aires, Departamento de Letras, Filo, UBA, pp. 210-220. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/383/252> (10/04/17).
- Masliah, Leo (compositor y pianista) (1995): Perdón si te molesto con esta sonatina. En: *Opera, Castidad y Yogurth Diet*. [CD]. Buenos Aires, Barca Discos - SLC 561.
- Piglia, Ricardo (1988): "La loca y el relato del crimen". *Prisión perpetua*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

- Piglia, Ricardo (1990): "Tesis sobre el cuento". *Crítica y Ficción*. Buenos Aires, Siglo Veinte, Universidad Nacional del Litoral.
- Panesi, Jorge (2018): *La seducción de los relatos*. Buenos Aires, Eterna Cadencia Editora.
- Pinto, Raffaele (2012): Shakespeare y los bloggers, *Hermeneia*, http://dante.hermeneia.net/index.php?option=com_content&view=article&id=143&Itemid=217
- Rorty, Richard (1996): "Ruidos pocos conocidos: Hesse y Davidson sobre la metáfora". *Objetividad, relativismo y verdad*. Barcelona, Editorial Paidós, 1996.
- Sadin, Éric (2017): *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Buenos Aires, Caja Negra Editora.
- Shakespeare, William (1986): "Sonnet 141". En *The Sonnets and a Lover's Complaint*. Harmondsworth, The New Penguin Shakespeare.
- Shakespeare, William (2012): *La tempestad*. Madrid, Austral.
- Vázquez, Hubert (2010): *Fundamentos teóricos de la música atonal*. México, FCE.
- Williams, Raymond (2003): *La larga revolución*. Buenos Aires, Nueva Visión.