

Cortázar y el “sujeto secundario”

Dra. Carola Hermida (UNMDP - Celehis)
Mag. Elena Stapich (UNMDP - Celehis)

Resumen

“Continuidad de los parques” es tal vez el cuento de Julio Cortázar más leído en la escuela secundaria en nuestro país. En el presente trabajo analizamos la potencia de la obra cortazariana en la formación lectora del “sujeto secundario” (Dalmaroni) y nos detenemos en la “conversación literaria” que surge luego de la lectura de este cuento en dos aulas del nivel medio, cuando el docente no limita este espacio a la clasificación genérica. A partir de los desafíos que plantea el texto y del intercambio oral que surge en estas comunidades lectoras planteamos algunas conclusiones acerca de los modos de leer en la escuela secundaria.

Palabras claves

Literatura – Escuela secundaria - Cortázar – Sujeto secundario – conversación literaria

(...) “Salvo que una educación implacable se le cruce en el camino, todo niño es en principio gótico. En la Argentina de mi infancia, la educación distaba de ser implacable, y el niño Julio no vio jamás trabada su imaginación, favorecida muy al contrario por una madre sumamente gótica en sus gustos literarios y por maestras que confundían prácticamente imaginación con conocimiento. Mi casa, vista desde la perspectiva de la infancia, era también gótica (...) por su acumulación de terrores que nacían de las cosas y de las creencias (...) Cada vez

que veo las bibliotecas donde se nutren niños bien educados, pienso que tuve suerte; nadie seleccionó para mí libros que debía leer, nadie se inquietó de que lo sobrenatural y lo fantástico se me impusieran con la misma validez que los principios de la física o las batallas de la independencia nacional” (...)

Julio Cortázar

1. Nos sobran razones

En 2004, cuando se cumplían los 20 años de la muerte de Julio Cortázar, escribimos un trabajo en el que se intentaba desentrañar porqué leer a este autor con púberes y adolescentes –y hasta con niños- responde a razones que exceden la obligación de incluir a un escritor canónico en el corpus escolar (Stapich, 2004). Leer a este autor se encamina más bien hacia el hallazgo de ciertas afinidades entre su escritura y los modos de leer de aquel a quien Dalmaroni bautizara como “el sujeto secundario”, jugando con la doble significación implicada: pertenecer a la escuela secundaria y ejercer un modo de leer subalterno en relación con las formas más legitimadas de esta práctica.

Y, si bien suscribimos la afirmación de Jorge Larrosa en el sentido de que el niño escapa a nuestros saberes y a nuestras prácticas, no se deja sujetar por nuestras instituciones, no habla nuestra lengua, hay ciertos rasgos de la subjetividad infantil y adolescente que se nos presentan en su evidencia, y uno de ellos es el que enuncia Cortázar (1975) en el texto que elegimos como epígrafe al atribuirle el carácter de gótico. Si lo sabrán los editores que publican millones de libros sobre vampiros, vampiros juveniles, vampiros enamorados. Pero ya todo esto fue parodiado por Cortázar en “El hijo del vampiro”: “Puertas cerradas con Yale habían detenido las tentativas de Duggu Van. El vampiro tenía que alimentarse de niños, de ovejas, hasta de -¡horror!-

cerdos. Pero toda la sangre le parecía agua al lado de aquella de Lady Vanda.” (1996: 34)

Otro tanto podríamos afirmar en relación con el cine norteamericano de género “terror juvenil”, tan codificado que ya tiene su propio subgénero que lo parodia. Estudiantes, escuelas desiertas, crímenes. Pero ya todo esto está –y más interesante- en “La escuela de noche”: “De a poco me iba dejando tentar, seguro que era idiota y que no pasaría nada ni afuera ni adentro, la escuela sería la misma escuela de la mañana, un poco frankenstein en la oscuridad si querés, pero nada más, qué podía haber ahí de noche aparte de bancos y pizarrones y algún gato buscando lauchas, que eso sí había.” (Cortázar, 1996: 455)

Pero, cuidado. Por este camino de establecer conexiones entre la poética cortazariana y ciertos *habitus* que es posible atribuir a muchos de los “sujetos secundarios” y de justificar desde estas afinidades su inclusión en el canon escolar podríamos deslizarnos hacia la idea de que –como mediadores- debemos buscar siempre aquello que *a priori* pensamos que les va a gustar. Si partimos de la categoría de “fantástico” como herramienta que nos permite indagar en los textos de Cortázar, es importante tener en cuenta que este género, en su ambigüedad, genera lecturas polisémicas que suelen frustrar al lector que busca seguridades. No obstante, distanciándonos de una “pedagogía del placer”, sostenemos que la dificultad es un motivo más para elegir a Cortázar. Dice Carolina Cuesta:

...las convicciones sobre la comprensión lectora y el placer de la lectura no pueden ayudarnos a explicarles a los alumnos –ni pueden darnos explicaciones a nosotros mismos- acerca de por qué la literatura no necesariamente debe hablarles de algo que se asemeje a la ‘realidad’ o a ‘sus realidades’, o que no tiene que ser entendida, comprendida, rápidamente. No tiene por qué contarles una historia que

inmediatamente les guste, les provoque placer o los entretenga [...] Y este hecho no significa que ese texto leído en el aula deje de ser interesante... (39-40)

En esta línea, tal como también ha señalado Graciela Montes, lo placentero de la lectura literaria se vincula también con el esfuerzo que implica construir sus posibles sentidos, reconstruir tramas complejas, descubrir relaciones intertextuales, indagar la incertidumbre que genera lo fantástico. Cuando el docente elige un texto que interpela a su lector, que no busca simplemente complacerlo ofreciéndole lo que ya está habituado a consumir, se arriesga a desafiar la “poética incorporada” (Almada 1999) de muchos adolescentes en situación escolar. Esta decisión implica generar en el aula un clima propicio para el intercambio y posibilitar la “conversación literaria”.

2. Conversar para construir sentidos

“La predisposición a la sorpresa por parte del mediador es de por sí una postura metodológica e ideológica en toda conversación sobre libros ya que supone partir de la base de que las significaciones o los modos de entrar a los textos no están dados de antemano o que hay alguien, en este caso el docente, que tiene la llave de la verdad.”

Cecilia Bajour

Consideramos que una primera entrada a los textos que se leen en la escuela pasa por una conversación acerca de la experiencia de lectura.¹ Louise Rosenblatt adjudica el fracaso de la escuela en la formación de lectores literarios al modo en que se lee literatura en ese ámbito. Según esta autora, esto se debe a la anulación de la experiencia

¹ Algunas de estas consideraciones teóricas fueron enunciadas en (Hermida, 2013).

subjetiva de lectura ya que en general “al maestro le interesa lograr que el alumno ‘vea’ en la obra literaria lo que hizo que otros la consideraran significativa” (2003: 83). En contraste con esta práctica alienante que se sustenta en explicaciones introductorias a cargo del docente o del manual y “guías de lectura” que tienen el fin de encorsetarla, en la actualidad, diversos autores señalan el papel que la conversación literaria asume en la formación de lectores. Aidan Chambers, en su libro *Dime*, propone escuchar a los alumnos, creando en el aula el clima de confianza necesario para que todos se sientan interlocutores válidos. El rol de los lectores ya no es decir lo que se espera que digan, la única respuesta válida y correcta. Se trata de instaurar una práctica que les permita formular sus preguntas y sus recorridos lectores, que dé lugar a respuestas que sorprendan por su frescura, su ingenuidad, su profundidad; una práctica que genere movimientos y grietas lo suficientemente inquietantes como para que se sientan motivados a exponer sus ideas.

El “sujeto secundario” en tanto lector de literatura se posiciona desde sus experiencias previas y construye sentidos a partir de operaciones distintas de aquellas que ponen en juego los lectores considerados “expertos”. Como sostiene Dalmaroni en el texto aludido anteriormente, ese *sujeto ignorante* (en el sentido en que lo diría Rancière), es un lector que puede leer despojado de ciertas prácticas, esquemas y categorías que condicionan las “lecturas letradas” y precisamente por eso su lectura puede resultar “prometedora”:

Quiero decir que lo que sabe el sujeto *ignorante* puede resultar, durante diversos modos de encuentro con los textos, mucho más prometedor que eso que le haya hecho conocer previamente la cultura: ¿cómo no aprovechar la *ignorancia* del sujeto secundario acerca de valoraciones, autoridades de las firmas, prestigios y atribuciones culturales de clasicidad, pertenencia de textos a *géneros* (esos homicidas escolares de la lectura) para un ejercicio crítico de construcción de una

biblioteca contracultural pero, sobre todo, para dar lugar por la lectura a una experiencia viva, a una afección inesperada? (Dalmaroni 2011)

En esta línea, cobran importancia los registros que se toman a partir de las conversaciones que tiene lugar en el aula, ya que se convierten en insumos valiosos para comprender cómo leen los alumnos y cómo interviene el docente, ya sea para promover la discusión de sentidos o para obturarla. La pregunta que nos planteamos en este punto es cómo leen los “sujetos secundarios” los textos de Cortázar y para encontrar algunas respuestas, nos detendremos en fragmentos de registros de conversaciones literarias generadas luego de la lectura de “Continuidad de los parques”, tal vez el “clásico escolar” por excelencia de este autor.

3. Continuidad de “Continuidad de los parques”

Carolina Cuesta, profesora de la UNLP, transcribe el registro del espacio de intercambio que promueven Santiago y Victoria, practicantes del Profesorado en Letras, luego de leer “Continuidad de los parques” en un taller de lectura con adolescentes. Veamos algunos fragmentos de esa charla:

“Andrés: Hay tres personajes, los dos que están en el campo y un tipo que lee un libro.

Darío: Sí, al que lee el libro lo matan.

Micaela: No se sabe si lo matan; seguro que lo van a matar, pero no lo dice.

Federico: Para mí que no lo matan.

Darío: Es un final abierto, te deja a vos que decidas el final.

Andrés: Lo que pasa es que lo matan, lee su propia muerte.

Los demás no contestan. Enseguida se hacen eco de la siguiente intervención.

Darío: Es como una premonición, como que anticipa su propia muerte.

Andrés: Sí.

Victoria (profesora-tallerista): Entonces ustedes dicen que el personaje que lee el libro lee cómo se va a morir.

Andrés: Y qué tienen que ver los otros dos, la mujer y el hombre que andan por el parque.

Darío: Esos dos lo matan.

Andrés: Pero ahí no se entiende. Como en otros cuentos de Cortázar. Por ahí pasa algo y no se entiende nada. Primero el tipo está leyendo en un tren, después en un sillón, después lo matan.” (2006: 24-25)

En un momento posterior, tiene lugar el siguiente intercambio:

“Victoria (profesora-tallerista): Piensen en eso, ¿qué les parece si tienen que comparar “Continuidad de los parques” con el que leímos la última vez?, ¿son parecidos?

Federico: Que uno se entiende y que el otro no.

Darío: En el de los chicos (el grupo había leído con Santiago y Victoria “La gallina degollada” de Horacio Quiroga) que leímos se entendía todo lo que iba pasando, eso sí, acá parece que todo está más mezclado. No sé si por las palabras que usa, pero parece como que no te cuenta bien todo lo que va pasando.

Andrés: Pero igual un poco se entiende.

Victoria (tallerista): Y si le tienen que decir a alguien, “leé este cuento, que está buenísimo” –se ríen- y el otro les pregunta, “¿qué es?”.

Micaela: Es un cuento fantástico.

Santiago (profesor-tallerista): ¿Por qué te parece que este cuento es fantástico?

Micaela: Y porque no puede pasar lo que pasa en el cuento.

Andrés: Claro que puede pasar, para mí no es fantástico.

Darío: No puede pasar, cómo vas a leer tu propia muerte.

Andrés: Para mí puede pasar.

Santiago (profesor-tallerista): Entonces para vos no es un cuento fantástico, si un cuento fantástico es el cuento en el que pasan cosas que no pueden pasar en la realidad.

Micaela: Claro, uno fantástico es donde pasa una cosa que no es real.

Andrés: Bueno, ustedes no creen, no vieron nunca *Infinito* –el canal-, ahí dan un programa de casos como éste, de gente que ve su propia muerte.

Micaela: Pero eso es una pavada.” (2006: 69-70)

Nos detendremos en el análisis de las intervenciones de Andrés, ya que se tornan sumamente interesantes en tanto sintetiza la comprensión (“al que lo matan lee su propia muerte”) con el enojo, el displacer, frente a un texto que juega con lo no dicho, característica que –además- reconoce como propia de la poética del autor: “Como en otros cuentos de Cortázar. Por ahí pasa algo y no se entiende nada.” Entonces el rechazo no responde a la incompreensión sino a la construcción de un gusto literario, a partir de ciertos conocimientos y de sucesivas lecturas. Pero los conocimientos que pone en juego Andrés no son solo de orden estético: los hay también de tipo cultural, que se ponen de manifiesto cuando expresa “Para mí puede pasar” y se autoriza en los programas del canal *Infinito* sobre experiencias con lo sobrenatural. De este modo, desnaturaliza las nociones de “realista” y “fantástico” que se habían puesto a jugar en la conversación. Su participación en ella es un ejemplo de la diversidad de saberes que se articulan en la práctica lectora.

4. Otras continuidades

Frente a la rutina escolar de leer a partir del “género”, que tanto docentes como estudiantes han incorporado a lo largo de los años, es difícil plantear un camino alternativo. Estefanía, estudiante del Profesorado en Letras de la UNMdP, en uno de los

autorregistros que les solicitamos redactar luego de la práctica, describe de la siguiente manera el momento posterior a la lectura de este cuento:²

“Luego, como siempre, les pregunté qué les había parecido el cuento, si les había gustado o no. Creo que sólo dos contestaron, diciendo: “sí, está bueno” y nada más que eso. Entonces les pedí que justificaran por qué les había gustado o, si alguien no le había gustado, que hiciera lo mismo. Nadie me contestaba. Me sorprendió porque siempre, con esa sola pregunta que hago, empiezan a hablar, se desesperan por comentar sus impresiones de lectura y solos comienzan a analizar el texto (...) Les dije, entonces: “tal vez no se entendió el cuento”. Ahí alguno dijo (con el “chip” de cuento fantástico): “y no, porque queda la duda”. Les pregunté por qué queda la duda y no contestó nadie.”

La incertidumbre que plantea el texto parece anestesiarse con la clasificación genérica. La molestia que genera la literatura puede ser tanto la oportunidad para iniciar el trabajo de construir sentidos, como una grieta en la clase que algunos alumnos (y algunos docentes) se apresuran a suturar con la etiqueta del género. Sin embargo, al igual que Estefanía, que sigue preguntando, que intenta sacar ese “chip”, hay clases en las cuales la posibilidad de “decir la lectura” permite explorar otros recorridos. Así, ocurre en la clase que coordina Tomás, otro estudiante de la UNMdP, en un 2º año de la ESET N° 3. Luego de la lectura del cuento, en el aula se produce el siguiente intercambio:

A 1: Lo único que entendí es que el hombre leía mucha literatura

A2: Le cortaron la cabeza

A 3: Porque dice “La cabeza de un hombre en el sillón leyendo la novela”.

Ante esta interpretación, Tomás les propone volver al texto y relee: “El puñal se entibiaba contra su pecho, y debajo latía la libertad agazapada”

A 3: El hombre mismo se mató

² Los autorregistros “son narraciones en las que el practicante cuenta o interpreta qué pasó mientras estuvo dando clase, en un texto que incluye a sus alumnos.” (Bibbó y Labeur 2012: 82)

Los alumnos dicen que no entienden o entienden literalmente ciertos pasajes, como cuando interpretan la sinécdoque “la cabeza de un hombre en el sillón” e hipotetizan entonces que se trata de una decapitación. En lugar de tomar la palabra para “explicar” el texto, para “clasificarlo”, para ordenar esas lecturas que se desvían, el practicante relee e invita a continuar. Como señala Bajour, “no se trata únicamente de una celebración acrítica de la escucha”. La palabra de cada lector invita a los demás a pensar, pone en crisis las lecturas impuestas y exige justificar la propia mirada sobre el texto. Los alumnos siguen debatiendo acerca de cómo muere este personaje al que califican como “el lector”. Dicen:

A 5: Lee cuando está en paz.

A 6: En su sillón de terciopelo.

A 5: Con sus cigarrillos.

A7: No quiere ser interrumpido.

A 8: Se pone de espaldas a la puerta.

Tomás relee el fragmento correspondiente.

A 9: Busca tranquilidad

A 7: ¿Por eso retenía mejor la novela?

Tomás: Claro

A 9: Porque se metía en la novela.

A 1: El lee constantemente.

Tomás: ¿Por qué?

A 1: Porque en el cuento él lee todo el tiempo.

A 3: Profe, y no es que lee cuentos cortos. Lee novelas.

Tomás: Piensen que la novela es un género clásico del realismo.

A 5: Lee novelas para tener más tiempo de lectura. Porque es intenso. Le gusta la variedad de personajes.

A 9: Porque tiene más cosas que un cuento. Te atrae más.

A 5: El utiliza la novela como hobby

A 1: Las dos cosas que utiliza es la lectura y el trabajo.

Tomás: ¡Exacto! El lector se sumerge en la novela para olvidarse de su vida laboral. Vuelvan al texto... - *A continuación relea el fragmento en el que el lector “se desgaja” en la novela.*

A ¿Qué es desgajarse? ¿Qué se degaja?

A 10: Una mandarina

Tomás: Claro

A 9: Dividirse en partes.

A5: Se desconecta.

Tomás asiente y relea un nuevo fragmento.

A 7: Es como si fuera que él se metía adentro de la novela. Se siente un personaje más de la novela.

A 5: Es como que es un lector pasivo.

Tomás: Si definimos al hombre como a un lector, me gustaría que fuéramos a la hoja que les di...

Tomás lee entonces una cita de Barthes en “Escribir la lectura”

A 5: Como si fuera que uno mismo escribe la novela.

A 7: Como si fuera que ya la sabés.

Tomás: ¿Para qué levanta la cabeza?

A 9: Para interpretar...

A 1: Lo lee leyendo como si ya lo sabría.

A 3: Ah, como cuando ves un capítulo de los Simpson. Vos decís, ah, ahora va a pasar esto, ahora va a pasar esto. A veces vos leés así.

A 2: Claro porque ya conocés la historia.

Dejarse interpelar por un texto desafiante, escuchar las hipótesis que se corren de los lugares cristalizados por cierto protocolo de la lectura escolar, abre nuevas puertas de acceso a los textos. Tal como señala Graciela Montes, “aguzar las antenas” frente al “trabajo artesanal sobre el texto” tiene sus consecuencias:

... sirve para ver que esas elecciones no resuenan unívocamente en todos, sino que despiertan una y otra lectio, sentidos personales, que, al mismo tiempo, por

este hincarle el diente, por este remitir al texto y escucharlo, van a traer como consecuencia cambios en el equipaje de lectura de cada uno de los lectores, nuevas astucias, nuevas hipótesis, un aumento en la agilidad y la destreza. (2007: 23).

Si ante una metáfora, ante una sinécdoque, ante el quiebre de un pacto de lectura realista, se despliegan distintos “equipajes de lectura” (Barthes, o “Los Simpson” o, como en el caso anterior, el canal “Infinito”), el lector se asume como un constructor de sentidos, no como quien simplemente debe repetir la lectura del experto o acudir a las clasificaciones que calman el vértigo que la literatura genera.

5. Concluyendo: ¿Un objetivo didáctico o un desafío político?

Para un mediador de lectura, como lo es el profesor de secundaria, un corpus desafiante –como el que surge de cualquier selección de textos de Cortázar- plantea una serie de interrogantes que incomodan.

Dice la Prof. Natalia Puertas en el trabajo final del Seminario *Literatura Infantil y Juvenil. Cartografías y reconfiguraciones*, dictado por la Magister Elena Stapich para la Especialización en Educación Literaria. Universidad Nacional del Comahue. :

¿Cuál es mi desafío? “leer a pesar de todo” que se une con la consigna de Dalmaroni “todos podemos probar leer de todo”, pero ¿Qué sería leer a pesar de todo, a pesar de tu edad, a pesar de tu condición, a pesar de tu realidad, de tu contexto, a pesar de tu tedio, a pesar de tus gustos, a pesar de tu historia? Es también un lector, como bien explica Ricardo Piglia refiriéndose a la ceguera en la figura de Borges, que lee mal, que distorsiona o que percibe confusamente. Esta “lectura fuera de lugar” es un desafío político ¿Y por qué? Porque luego de todas

las “lecturas fuera de lugar” en el contexto escolar debemos encontrarnos con las culturas otras y poder aceptarlas, poder convivir con la diferencia, con aquello que se percibe como inaceptable. Trabajar para “la emancipación discursiva”, para ocuparse de las “violencias simbólicas” para profundizar la esencia de lo humano, se convierte en un desafío político educacional.

Asumir este desafío a partir de la lectura de Cortázar en el ámbito escolar es abrir una continuidad, una continuidad de voces, de textos, de espacios, de subjetividades, de modos de leer. Desde este texto que es metáfora del lector y del acto de lectura, que entreteje espacios que tienen lógicas diversas y plantean pactos lectores disímiles, encontramos en las aulas voces que construyen sentidos, en lugar de aprender a consumirlos pasivamente.

Bibliografía citada

Almada, María Elena (1999). “Acerca de la literatura y los docentes” *Tercer Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura UNMDP*, Septiembre.

Bajour, Cecilia (2010). “La conversación literaria como situación de enseñanza” En *Imaginaria* N° 282. Disponible en www.imaginaria.com.ar

Chambers, Aidan (2007). *Dime. Los niños, la lectura y la conversación*. México: FCE.

Cortázar, Julio (1975). “Notas sobre lo gótico” En *Obra Crítica /3*. Buenos Aires. Aguiar: Punto de lectura.

Cortázar, Julio (1996). *Cuentos completos I*. Bs. As. Alfaguara

Cortázar, Julio (1996b). *Cuentos completos II*. Bs. As. Alfaguara

Cuesta, Carolina (2006). *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Bs. As. Libros del Zorzal.

Dalmaroni, Migule (2011). “La crítica universitaria y el *sujeto secundario*. Panfleto sobre un modo de intervención subalterno.” En *El toldo de Astier*. Año 2. Número 2. [en línea] [Consulta: 2014, Febrero, 19]. Disponible en: <http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero-2/m-dalmaroni-nro-2.pdf>

Hermida, C. (2013). “Lecturas irreverentes. Sobre la conversación literaria durante las prácticas docentes del Profesorado en Letras de la UNMDP”. En *XIV Jornadas la literatura y la escuela*,

I Jornada Homenaje “Julio Cortázar. A 100 años de su nacimiento”
Mar del Plata, 26 de agosto
UNMdP – MGP

organizadas por Jitanjáfora. Redes sociales para la promoción de la lectura y la escritura. Mar del Plata. Disponible en: www.jitanjafora.org.ar

Labeur, Paula y Bibbó, Mónica (2012). “Escribir la metamorfosis: saberes disciplinares y escritura en el pasaje de alumno a profesor en letras” *Escribir la metamorfosis: escritura y formación docente*. Buenos Aires: El Hacedor, 67-98.

Larrosa, Jorge (2004). *Pedagogía profana*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Montes, Graciela (2007). *La gran ocasión* Buenos Aires: MECyT.

Puertas, Natalia (2014). Reflexiones sobre la categoría y criterios acerca de la literatura juvenil. Trabajo final correspondiente al Seminario *Literatura Infantil y Juvenil. Cartografías y reconfiguraciones*, dictado por la Magister Elena Stapich para la Especialización en Educación Literaria. Universidad Nacional del Comahue. Centro Universitario Zona Atlántica. 2013

Rosenblatt, Louise (2003). *La literatura como exploración* México: FCE.

Stapich, Elena (2004). “Cortázar: una lectura iniciática”. *IV Jornadas Literatura/Escuela. Jitanjáfora, Redes Sociales para la Promoción de la Lectura y la Escritura*. Mar del Plata.