

La crítica: ¿apoyo o limitaciones para la enseñanza de la literatura? *

Marc CHEYMOL

Universidad Nacional Autónoma de México/
Instituto Francés de América Latina

Después de la brillante ponencia del maestro Federico Patán, deseo limitarme a proponer algunas observaciones a fin de alimentar —eso espero— una discusión sobre el tema. En efecto, estoy de acuerdo en que no puede haber curso de literatura sin crítica literaria, y los ejemplos escogidos por el maestro Patán son totalmente convincentes. Sin embargo, creo que *el uso* de la crítica en los cursos de literatura plantea ciertos problemas que merecen ser examinados en este coloquio. “La crítica: ¿apoyo o limitaciones para la enseñanza de la literatura?” pregunta el título que aparece en el orden del día. Voy a intentar apegarme al tema que me ha tocado, aunque ya no esté tan fresco después de las discusiones de ayer. Después de haber visto con Federico Patán *el apoyo* que la crítica puede proporcionar, hablaré de *las limitaciones* que ésta es susceptible de provocar —por lo menos, quisiera invitar a los colegas aquí reunidos a preguntarse cuáles podrían ser las limitaciones que el uso de la crítica introduce en la enseñanza de la literatura.

Estas observaciones no pretenden, obviamente, agotar un problema tan complejo, ni mucho menos confinar la reflexión a sus aspectos puramente teóricos. Por el contrario, desean inspirarse en la experiencia que tengo de la enseñanza de la literatura. Estoy convencido que el examen de los problemas concretos reclama soluciones más urgentes que los problemas teóricos, aunque sea peligroso, y tal vez estéril, separar la teoría de la práctica. Es evidente que la respuesta a este tipo de pregunta implica otras interrogantes más generales y

* Este artículo fue presentado como ponencia en el Primer Coloquio de Literatura organizado por la Coordinación de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras UNAM, en mayo de 1985.

más difíciles aún y que, además, hemos encontrado en nuestras discusiones desde el principio de este coloquio. Me veo obligado a referirme a temas ya debatidos, con la esperanza de plantearlos, tal vez, de otra manera, y de alcanzar así una especie de síntesis y una posición más matizada.

Volveré a preguntar: ¿Qué literatura se enseña? ¿Qué se entiende por *literatura* cuando se habla de enseñanza de la literatura? Si se entiende enseñanza de la *historia literaria*, obviamente la crítica tendrá un papel diferente al que tendría en caso de definirla como estudio de textos o de obras. Creo personalmente que el riesgo de la apelación “historia literaria” como nombre de las materias es hacer olvidar las obras, que son en un primer momento lo más importante: la enseñanza de la literatura debe empezar por el aprendizaje de la *lectura literaria*.

Pero tenemos derecho a preguntarnos si esto basta. Ya Jean Ricardou advertía, en un coloquio semejante que organizó una facultad francesa hace unos años —y aquí voy a retomar un comentario del maestro Colin White sobre la poesía— que “en la Universidad [Ricardou se refería a la francesa, pero creo que esta inquietud la comparten universidades de otros países] la enseñanza de la literatura nunca consiste en enseñar la literatura: mientras la enseñanza de las matemáticas consiste en hacer matemáticas, la del dibujo en dibujar, la de la literatura, en cambio, consiste en la mayoría de los casos no en hacer literatura, sino en generar un discurso sobre la literatura”.¹ Estas palabras apuntan hacia el fondo de la cuestión: enseñar la literatura equivale generalmente a enseñar la crítica literaria —que defino por ahora, de manera aproximada, como “discurso sobre la literatura”.

Estas consideraciones me llevan a dividir el tema, para mayor claridad, en tres conjuntos de problemas: el de la historia literaria, el de la lectura literaria, el de la creación literaria.

I. El problema de la historia literaria ha sido evocado por la doctora Laura López Morales; por ello, no abundaré al respecto. La doctora López Morales mostró en su ponencia su inquietud de que el término no corresponda a lo que se hace concretamente en las clases. Creo, como ella, que es imprescindible redefinir el concepto de “historia

¹ Jean RICARDOU, “Travailler autrement”, en las actas del coloquio *L'enseignement de la littérature: crise et perspectives* (Estrasburgo, 11-13 de diciembre de 1975). Ed. de Michel MANSUY. Paris, Fernand Nathan, 1977, p. 19.

literaria”; en lo personal, he optado por proponer a los alumnos una bibliografía para que estudien en los libros la historia literaria, y por hacer en clase hincapié en la lectura de obras significativas. Cada uno de los maestros que enseñamos esta materia dotamos al término de un contenido diferente —y me parece que pocos se limitan ya a una visión puramente histórica. Por lo tanto, el papel de la crítica llega a ser determinante en esta materia.

Esta es la ocasión de definir también qué se entiende por crítica. Por razones cronológicas —nadie puede escapar a su época—, la concepción de la crítica literaria hoy en día está inspirada en la lingüística y el estructuralismo, y se opone a la concepción histórica. El viejo Gustave Lanson, símbolo de apego a la tradición para la generación estructuralista, se había declarado ya en contra de la enseñanza de la historia literaria, por considerar que ésta quedaba reducida a un extenuante catálogo de citas, datos y fechas que el alumno se ve obligado a repetir incansablemente: “El curso de historia literaria es una escuela de psitacismo”.² Aunque exista una crítica de tipo histórico, no parece la más adecuada para la enseñanza de la literatura.

Quisiera, sin embargo, aprovechar esta ocasión para señalar la necesidad de integrar la historia como elemento fundamental en la enseñanza de la literatura. El uso y el abuso de la crítica que se apega solamente al texto, olvidando el contexto socio-político, es una limitación, un empobrecimiento de la cultura de nuestros alumnos. Aludiendo a un problema ya tratado también, el de la enseñanza de una literatura *extranjera*, abundaré en la opinión de la maestra Dolores Benito: en este caso es más necesario todavía que se recalque el contexto histórico de las obras, ya que éstas pertenecen a un mundo menos conocido que la literatura nacional. Si podemos esperar que nuestros alumnos sepan lo suficiente de historia mexicana (puesto que los programas escolares hacen énfasis en esta materia), debemos aceptar que ignoran *totalmente* la historia alemana, francesa, inglesa o italiana (cito las nacionalidades en orden alfabético para no ofender a nadie). No debemos, por tanto, despojar a las obras de sus obvias connotaciones políticas, sociales e históricas, ni tampoco alejarlas de las corrientes literarias a las que pertenecen según las características de cada país.

² Gustave LANSON, en “Contre la rhétorique et les mauvaises humanités”, citado por Roger DUCHÈNE en su ponencia “La fin et les moyens: histoire littéraire et histoire de la littérature”, en *L'enseignement de la littérature...*, p. 114.

El problema fundamental no estriba en excluir necesariamente una de las partes, sino en tratar, a través de cierta flexibilidad en el manejo de los métodos, de conciliar ambas. Tampoco quiero oponer drásticamente crítica literaria e historia literaria; por el contrario, estoy perfectamente de acuerdo con la doctora López Morales, quien denunció “el prejuicio de que sólo se puede teorizar en sincronía” y pidió que el trabajo teórico llegara a pasar de la sincronía a la diacronía.

II. Encontramos las mismas preocupaciones en el segundo grupo de problemas, los de la lectura literaria.

Es una necesidad primordial enseñar a los alumnos a leer literariamente un texto. Ya debatimos este tema el lunes en la tarde. Añadiré, sin embargo, unas reflexiones sobre dos aspectos del problema: el nivel de los estudiantes y la metodología.

Muchos alumnos llegan a la facultad con una visión de la literatura que es en gran parte pueril, anecdótica, muy poco crítica, y mucho menos científica, lo que tiende a perpetuar en la universidad un nivel de preparatoria. La crítica literaria es lo que les permite rebasar este nivel, y llegar al fondo de los textos que leen. Toca a la universidad proponer nuevas lecturas, inspiradas en nuevos métodos críticos o en nuevas ciencias del hombre, mejorar las aplicaciones técnicas de estos métodos, y sobre todo, mostrar cómo estas maneras de abordar un texto, sea cual fuere su versatilidad, convergen hacia un sentido que queda por construir —un sentido que siempre rebasa, sin contradecirlas, todas las lecturas, un sentido que permanece siempre incompleto, que nunca se presenta como definitivo, y que de antemano vuelve caducas las exégesis que pretendían fijar el “mensaje” del texto. Esta me parece ser la finalidad de los cursos de Teoría literaria, de Análisis de textos en español, que pertenecen al área de materias básicas.

A pesar de estos aspectos positivos de la crítica, el uso de esta práctica presenta en mi opinión algunos peligros que expondré ahora, a riesgo de ser repetitivo. El punto fue tocado ayer por la licenciada Eva Cruz —lo que me dispensa de volver a citar el libro capital de Georges Mounin—,³ pero me gustaría añadir un granito de arena, en un enfoque pragmático.

El primer peligro deriva de una asimilación imperfecta de las prácticas críticas que se les enseña a los alumnos; el resultado es un pitacismo que lleva al estudiante a repetir palabras, fórmulas o,

³ Georges MOUNIN, *La littérature et ses technocraties*. Paris, Casterman, 1978. (*La literatura y sus tecnocracias*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.)

en el mejor de los casos, procedimientos de lectura que no ha entendido bien y que transforma en recetas rígidas.

Otro peligro es convocar al alumno a establecer una reseña de todas las interpretaciones críticas existentes. Tenemos así esas tesinas que empiezan por un catálogo de opiniones sobre la obra estudiada—inventario rara vez completo, aunque siempre inútil.

El entusiasmo excesivo por un tipo determinado de acercamiento crítico constituye un nuevo tropiezo: el estudiante se dedica exclusivamente a formular comentarios “a la manera de...” —a la manera de Bachelard, de Barthes, Genette, Todorov, etcétera. La consecuencia es que, en el momento de la tesis o de la tesina, se limita a elaborar un *remake* fastidioso de tipo estructuralista, psicoanalítico, sociológico, etcétera. El *remake* es “fastidioso” porque parece artificial, y a veces poco adecuado a la obra escogida. Citaré por ejemplo la aplicación de los tiempos narrativos de Genette (en *Figuras III*) a las *Cartas persas* o a *Manon Lescaut*, el recorte en lexías de un cuento de Maupassant, reproduciendo paso a paso el análisis de *Sarrazine* que hace Roland Barthes en *S/Z*, o el análisis bachelardiano de las imágenes en la obra de Mohamed Dib o Saint-John-Perse: cito tentativas que dieron lugar a buenos trabajos. El riesgo es, como no se puede exigir del alumno el ingenio de un Barthes, de un Bachelard o de un Genette, que hace de sus análisis obras maestras de la crítica, que este tipo de trabajos se reduzcan a un formalismo hueco y estéril.

El rechazo, por parte del cuerpo de profesores, de algunas de esas interpretaciones —especialmente las psicoanalíticas, a veces las filosóficas o las estructuralistas— crea una situación delicada; el estudiante se enfrenta a una curiosa acusación: “Esto no es literatura”. Yo pregunto: “¿Qué es literatura?” “¿Por qué negaríamos a nuestros alumnos el derecho de aplicar cualquier análisis a las obras de literatura que nosotros les presentamos?” Nuevamente, me pronuncio en contra de toda exclusión. Es difícil llegar a un consenso sobre “lo literario”, y sobre la finalidad de la carrera. En realidad, como lo apuntaron varios colegas, el problema central es establecer qué son y para qué sirven los estudios literarios. Es decir, ¿qué tipo de profesionistas queremos fabricar? ¿Con qué aptitudes?

Por último, una limitación importante consiste en perder de vista la “lectura plural” que tan acertadamente recomendó Barthes en *Crítica y verdad*:⁴ el uso de la crítica lleva al estudiante a reducir la

⁴ Roland BARTHES, *Critique et vérité*. Paris, Seuil, 1966. (*Crítica y verdad*. México/Buenos Aires, Siglo XXI, 1972.) Véase la última parte.

obra a una sola interpretación, entre las infinitas posibles. La finalidad de la lectura literaria, diría para concluir este punto, no debe ser la puesta en evidencia de un mensaje de la obra, una explicación unívoca, sino enseñar cómo el sentido se construye: en ningún caso debemos imponer una explicación, o un resumen de las obras estudiadas.

Por eso, me pregunto si no sería mejor dejar más iniciativa al alumno, para que encuentre un método de análisis más personal, aunque en apariencia menos profundo, que manifieste un compromiso más íntimo. En una palabra: lograr que, hasta en la crítica, el alumno demuestre *creatividad* —como la demostraron todos los grandes críticos: creo que la crítica es una actividad creativa y no la repetición estéril de recetas de cocina. Como lo manifestó ayer el maestro Hernán Lara Zavala, debemos esforzarnos en inducir a los estudiantes a ser creativos en la misma crítica literaria, enseñándoles el aspecto literario de la buena crítica, más que frías metodologías supuestamente objetivas.

III. Si bien puede haber creatividad en la crítica, es obvio, sin embargo, que la crítica constituye generalmente una limitación a la creación individual.

Quisiera plantear esta situación en dos niveles: a) el estudiante que lee a los críticos no lee obras; me parece nefasto inducir al alumno a privilegiar la lectura de obras de crítica con respecto a la lectura de las obras mismas; b) quien se dedica al discurso sobre literatura no hace literatura; a pesar de que los objetivos de la universidad, como lo recordó la maestra Azucena Rodríguez, hayan sido claramente definidos como formación de maestros e investigación, deploro que la enseñanza de la literatura sirva para perpetuar una institución, sin estimular la creación individual.

Sé que existen en la universidad talleres de creación literaria (de cuento, de poesía), pero no están integrados a las materias obligatorias; quedan aislados, presentados como una materia aparte. Evocaré el ejemplo de un alumno que, habiéndosele pedido un trabajo sobre el *Jeu d'Adam* y sobre el *Cid*, terminó escribiendo poemas sobre estas obras. Este modesto intento señala tal vez una dirección en la que podríamos trabajar, porque teoría y práctica, crítica y creación quedarían así íntimamente relacionadas.

A la hora de concluir, quisiera insistir en nuestra responsabilidad de maestros. Lo que dije del uso de la crítica por los alumnos se aplica al uso que nosotros hacemos de la crítica en nuestras clases: muy a menudo, la enseñanza es vivida por los estudiantes como una imitación del maestro. El estudiante tiende a repetir en su propia práctica lo

que ha observado en la de sus maestros. El uso que los estudiantes harán de la crítica es, por lo tanto, consecuencia del uso que los maestros hayamos hecho de ella. Por ello, creo que debemos tener mucha prudencia, puesto que el alumno tiende además a esquematizar, o a exagerar tendencias del maestro. A un uso rígido de la crítica —o de un tipo determinado de crítica— por parte un maestro, podrá responder un uso más caricaturesco de la misma por parte del alumno.

Las divisiones de mi ponencia (historia literaria / lectura literaria / creación literaria) reproducen una división institucional entre la práctica y la teoría: de ahí surgen, en mi opinión, las limitaciones de la crítica en la enseñanza de la literatura: mientras se considera el manejo de la crítica y de la teoría como terreno exclusivo de los maestros, se deja la práctica de la literatura a los autores —con la dimensión sagrada que el término supone. Esto implica que maestros y alumnos se queden respetuosa y tímidamente en el umbral de esta creación, y se dediquen a un discurso teórico —que es ilusorio creer más “fácil” que la creación. Mi pregunta es: ¿Cuáles serían las posibilidades de una enseñanza de la literatura que contemplara al mismo tiempo el ejercicio de la literatura y la teoría correspondiente de la literatura?

Las principales limitaciones de la crítica literaria en la enseñanza de la literatura no vienen, por lo tanto, de la naturaleza de la crítica, sino del uso que se hace de ella. Este uso es precisamente el problema pedagógico que quise examinar en esta ponencia; un uso inadecuado de la crítica conduce a limitar al alumno; un uso adecuado supone, a mi parecer, cierta flexibilidad que permita el libre ejercicio de la disponibilidad de los estudiantes.

Mi inquietud reside en el hecho de que la crítica, muchas veces intolerante —está constituida por capillas rivales— e imperialista —ya que intenta conquistar todos los terrenos de la literatura—, es la que carece de flexibilidad, y enseña a los alumnos a menospreciar los otros discursos. Ya sea por pereza o por falta de recursos intelectuales, los estudiantes tienden a refugiarse en un ejercicio de críticas mal entendidas. Por este llamado a la creatividad quisiera devolverle al alumno su responsabilidad —estoy perfectamente consciente de que no es fácil. Permítanme entonces proponer estas reflexiones como una utopía —una más de las utopías ya señaladas en este coloquio—, como una meta que podemos tener frente a nuestros ojos aunque la sepamos inalcanzable, lo que permitirá tender hacia ella, y mejorar nuestra práctica cotidiana de la enseñanza. Esta será tal vez la manera de evitar que el uso de la crítica en la enseñanza de la literatura la reduzca a una admiración esterilizante, lírica o mecánica de los autores

consagrados, en una suerte de museo de cera de la cultura y, relacionándola con la creación personal, hacer que la literatura ingrese en la vida cotidiana del alumno como algo verdaderamente vital.