

El criticismo literario clásico: ¿prefacio de la didáctica de la literatura contemporánea?

The classical literary criticism: preface of the didactics of contemporary literature?

Gustavo Adolfo Aragón Holguín*

gustavoaragon@univalle.edu.co

gusbuarque@yahoo.com

Universidad del Valle

RESUMEN

En este artículo, se plantea una probable relación de presuposición entre algunas de las prácticas de aula que surgen en la esfera de las versiones contemporáneas de didáctica de la literatura y las formas de razonamiento y actuaciones generadoras de texto que aparecen inscritas en la variable pedagógica de la antigua retórica. Se propone una visión transversal de los asuntos estructuradores de las artes poéticas (Aristóteles y Horacio, principalmente) y se pasa a correlacionar ese ámbito clásico con el contexto contemporáneo de las aulas.

PALABRAS CLAVE

retórica y poética, pedagogía, didáctica, literatura clásica greco-latina.

ABSTRACT

This article posits a probable relationship between some classroom practices related with some contemporary versions of the Teaching of Literature and forms of reasoning and actions that generate text that is inscribed on the variable of educational ancient rhetoric. It proposes a cross structuring of the affairs of the Arts Poetry (Aristotle and Horace, mainly) and it correlates this with this classical field with the contemporary context of the classrooms.

KEY WORDS

Rhetoric and poetic, Pedagogy, didacticism, Greco-Roman Classical Literature.

* Licenciado en Literatura y Magister en Literatura Colombiana y Latinoamericana de la Universidad del Valle (Cali). Docente de la Escuela de Estudios Literarios de la Universidad del Valle.

Introducción: El criticismo literario, la palabra y su circulación formativa

Las denominadas *artes poéticas*¹, una suerte de dispositivos discursivos que operan a manera de un deber ser del arte y la literatura, hacen parte de un marco más amplio al que llamaríamos, siguiendo a Atkins, *criticismo literario antiguo*, “es decir, el corpus de obras de los antiguos cuyo contenido busca determinar la naturaleza y función de la poesía o los procesos que subyacen la producción de la prosa artística” (Paglialonga, 2001: 13). En la antigüedad grecolatina, florecieron y se multiplicaron tanto las *artes poética* como las *artes retórica*.

Se puede afirmar de las primeras que fundamentan las reflexiones contemporáneas sobre literatura, anticipando tendencias y estilos: la crítica del artista, de la obra, el sojuzgamiento del artista a partir de la obra y viceversa, la incidencia de la obra en la comunidad y viceversa, el crítico artista. En fin, estas formas textuales son la piedra de toque y los referentes² de las ideas centrales que orientan disciplinas contemporáneas como la sociología del texto, la sociocrítica, la sociopoética, la hermenéutica, la semiótica, la sociosemiótica, la poética del texto y una amplia variedad de combinaciones de las anteriores. Mencionemos algunas: el tratado de Aristóteles de Estagira, titulado *Sobre el arte poética*, que hace un par investigativo con el tratado *Sobre el arte retórica*; la *Epístula ad pisones*, de Quinto Horacio Flaco, que sólo a partir del bautizo de Quintiliano ha sido publicada como el *Arte poética* de Horacio; el tratado *Sobre lo sublime*, atribuido a un autor indeterminado que ha sido nombrado como “el crítico desconoci-

do” (Reyes, 1961), el “pseudo Longino” (Atkins, 1934; Grimal, 1968) o simplemente “Longino” (Boileau, 1952) y el tratado del latino Demetrio *Sobre el estilo* (s.f.).

Con relación a las *artes retóricas*, ha de aclararse que su función primordial era la formación del orador, así en Cicerón como en Quintiliano. Y dado que se trataba de educar a un sujeto en una forma de ser, profundamente imbricada con la lectura y la escritura, en estos textos se encuentra un matiz pedagógico de mucha valía, en términos de antecedente, para encarar la tarea de darle cuerpo a una didáctica de la literatura en nuestros días.

Quintiliano plantea que el estudio de lo literario se hace mejor si se divide en arte (*ars*), artista (*artifex*) y obra (*opus*).

A continuación, se enuncia el plan del presente artículo. En una primera instancia, se revisarán, en un corte transversal, algunas constantes que aparecen en el conjunto de las *ars poéticas*. En un mundo caracterizado por la aspiración al canon, resulta de utilidad conocer aquello que se proponía como un deber ser de los textos literarios. En un segundo momento, y apoyándonos en algunos apartes del tratado *Instituciones oratorias* de Quintiliano, se mostrará de qué manera las *ars retóricas* se concibieron como dispositivos didácticos. Esto, al margen de cuál fuere su enfoque pedagógico o la raigambre de sus prejuicios sustentadores o ideas sobre la educación. En un tercer momento, de cierre, se intentará evidenciar algunas correspondencias entre el conjunto del criticismo literario (es decir, tanto lo poético como lo retórico) y algunos horizontes contemporáneos entresacados de libros o artículos sobre didáctica de la literatura.

¹ Ver el artículo “La poética y las poéticas” (2006), del mismo autor de este artículo, publicado en la revista *Po-lygramas* 22.

² Un ejemplo notable: el estudio realizado por Esther Paglialonga, que es retomado en el *Manual de teoría literaria clásica*, en que examina la relación entre la teoría de la manipulación greimasiana y los recientes aportes de Jacques Fontanille sobre la semiótica de las pasiones, asuntos de semiótica contemporánea.

Sobre las *ars poéticas*: recurrencias y matices

En primer lugar, se revisarán cinco aspectos que operan como ejes articuladores y parecen ser recurrentes a lo largo de los tratados citados. Con mayor o menor énfasis, inevitablemente matizados por los entornos socioculturales a que responden, estos aspectos se presentan a manera de factores organizadores de las *ars poéticas*. Se trata, en primer lugar, de la distinción entre la obra (*opus*), el poeta (*artifex*) y el arte (*ars*). En segundo lugar, la idea de inspiración asociada al ocultamiento del arte. En tercer lugar, el requerimiento de que la obra observe los requerimientos de ser conveniente (*prepón*) y proporcionada (*kairós*). En cuarto lugar, los lugares comunes o *topoi*. Finalmente, la relación entre *ethos* y *pathos*.

La obra, el poeta, el arte

Este esquema triádico se propone como una metodología para abordar el estudio de lo literario, distinguiendo una primera sección llamada *poiesis*, que alude al contenido. La segunda sección es el *poiema*, asociada con la arquitectura textual y los géneros literarios. Finalmente, se tendrá el *poietes*, que no se debe identificar de manera restringida con el poeta sino más bien con el artista, en términos generales y teniendo en cuenta la noción platónica de *mimesis*. Quintiliano (1887: 06) plantea que el estudio de lo literario se hace mejor si se divide en arte (*ars*), artista (*artifex*) y obra (*opus*). Siguiendo a Lausberg, se dirá que el *ars* es la preparación del camino que media entre el que practica el arte (artista, *artifex*) y la obra realizada. Es necesario remarcar lo que antes se señaló: no se debe confundir al poeta, es decir, al artista del lenguaje en versos, con el artista en general. Las categorías, tal como se están presentando, rigen tanto producciones artísticas con diverso soporte expresivo como la producción de objetos prácticos como muebles o barcos.

La inspiración y la razón

El conjunto de *ars poéticas* aquí citadas hace referencia al origen o causa de las actuaciones del

poietes: se habla, por una parte, de unas “condiciones naturales” que hacen de él un “exaltado”, un “enajenado”. He aquí Aristóteles:

Siendo propio de nuestra naturaleza la mimesis, la armonía y el ritmo (pues es evidente que los metros son partes de los ritmos), desde el principio *los por naturaleza dotados especialmente para estas cosas*, avanzando poco a poco, *hicieron nacer la poesía* partiendo de las improvisaciones. (Aristóteles, 1999: 137)

Y en la medida de lo posible [es preciso componer fabulas e ir] perfeccionándolas también con las actitudes, pues a partir de la misma naturaleza los que están dentro de las pasiones son los más persuasivos y el que turba muchísimo y el que está irritado irrita muchísimo. Por eso *el arte de la poesía es propio de un hombre bien dotado o de un exaltado*, pues de estos tipos de hombre, aquellos modelan bien las situaciones y estos salen de sí muy fácilmente. (Aristóteles, 1999: 188)

Del texto del estagirita se destaca la expresión “los por naturaleza dotados especialmente” y, luego, que la poesía es propia de un hombre “bien dotado” o de un “exaltado”. Resulta inevitable, en este punto, recordar el capítulo III del libro *Los griegos y lo irracional* de E. R. Doods. Se titula *Las bendiciones de la locura* y propone la distinción de cuatro formas de la “locura divina”: la profética, cuyo dios es Apolo; la teléstica o ritual, cuyo patrono es Dionisio; la erótica, inspirada por Afrodita y Eros y, la que aquí nos interesa, la poética, inspirada por las musas. Su don, el que ofrecen a Hesíodo en *Helicón*, es el de la palabra verdadera (cierto es que también le ofrecen una “sarta de mentiras”).

Es la verdad, asimismo, lo que Píndaro pide a la musa: “Dame un oráculo, dice, y yo seré tu intérprete. Las palabras que emplea son los términos técnicos de Delfos, e implícita en ellos está la antigua analogía entre la poesía y la adivinación. Pero obsérvese que es la Musa, y no el poeta, quien desempeña el papel de la Pitia; el poeta no pide para sí el ser “poseído” sino sólo actuar como intérprete de la Musa

en trance. Y esta parece haber sido la relación primitiva. La tradición épica representaba al poeta derivando de las musas un conocimiento supranormal, pero no cayendo en éxtasis ni poseído por ellas. (Doods, 1983: 23)

Sin embargo, y mucho más allá de una percepción de la obra como un mero producto de la inspiración o la musa, como intérprete o sujeto en éxtasis, en las *ars poéticas* se hace un énfasis en el ejercicio de un *tejné*, una técnica de manejo

del lenguaje necesario para realizar y optimizar la obra de arte. Si bien el poeta es, en el mundo arcaico homérico, un *aiodós* (cantor), en lo sucesivo será, siglo V, *melopoiós* (hacedor de cantos) y, finalmente, *poietés*. Es teniendo en cuenta el dominio de esta técnica como el aedo es un artesano (*demiurgós*). Esa conjunción de, recordando a Bécquer, inspiración y razón, se encuentra de manera patente en los versos de Píndaro, en la *Olimpica III*.

*Y para celebrar esa victoria que Terón logró en
Olimpia, erijo un himno a los caballos de
incansables piernas, el más bello. Que por eso la Musa se
acomodó a mi lado, al encontrar, con su
frescor reciente, un nuevo modo
de armonizar con la cadencia doria el canto,
ornato de fiesta. Puesto que las coronas que
ciñen los cabellos
me intiman sea fiel a mi misión divina,
y los variados sonos de la fórminx, las voces
de las flautas y de mis versos,
mezcle en acordes dignos del hijo de Ainesidemo;
Pisa también me pide alce la voz: pues desde allí
entre los humanos los cantos se difunden,
regalo de los dioses. (Píndaro, 1973: 62).*

Los cantos son “regalo de los dioses” y “frescor” de la musa, cierto; pero el complemento lo ofrece el arte del poeta, capaz de armonizar cadencias y sonos de la *fórminx* (una especie de arpa pequeña, de origen dorio).

Prepon y kairós: lo conveniente y lo proporcionado

Señala Longino, refiriéndose a Demóstenes y Cicerón, que el primero, por fuerza, rapidez, poder y violencia es capaz de “inflamarlo todo, podría ser comparado al huracán o al rayo”; el segundo, por su parte, es como un “vasto incendio que se propaga, adueñándose y devorándolo todo, con una llama poderosa y duradera, que se extiende unas veces por un sitio, y otras por otro, y que se nutre de sí misma incesantemente”. El

parecer de Longino es positivo acerca del griego y del latino. Aunque en estilos diferentes (*fogoso* vs *majestoso*), los dos oradores son capaces de ser adecuados a las exigencias de sus auditorios y asuntos a tratar.

Donde más oportunamente se muestra el estilo elevado y tenso de Demóstenes es en su vehemencia y pasión violenta y allí donde es necesario conmover profundamente al oyente; mientras que la expansión está allí donde es necesario extenderse en el detalle. Pues es apropiada al tratamiento de lugares comunes, para las peroraciones, las más de las veces, y para las digresiones, para todos los pasajes descriptivos y de exhibición, para las narraciones históricas y para la filosofía natural, así como para otros tipos de literatura. (Longino, 1972: 80)

Longino acusa como vicios del estilo tanto la *puerilidad* como la *hinchazón*. Esto guarda relación con la noción de *lo prepón*. En el marco de la retórica, esta noción se sitúa en el nivel de la *elocutio*, pero cuando se proyecta al ámbito creativo en sentido amplio (a la terna *opus-ars-artifex*) designa: La armónica concordancia de todos los elementos que componen el discurso (o texto) o tienen relación con él, tales como: tema, lenguaje, público, poeta u orador, circunstancias de tiempo y lugar que rodean la interacción comunicativa. (Paglialonga, 2001: 32)

Asociada a la noción de *lo prepón*, se encuentra *lo kairós*, que equivale a “medida conveniente, justa medida” y, en su dimensión temporal, “oportuno, a tiempo”.

La doctrina de los *topoi*

Lo referente a los *topoi*, aunque ya se vislumbra en Aristóteles, es expuesto en Roma por Cicerón y Quintiliano, quienes elaboran extensas categorizaciones, utilizadas profusamente tanto por la crítica alejandrina como la medieval e, incluso, por la renacentista. Surge en el contexto de la retórica y es propiamente la acción de búsqueda (*inventio*). *Topoi* o *loci* designa un “lugar” o *pistei*, una clase de enunciado creíble. A continuación, un ejemplo, tomado de Paglialonga:

Un entinema derivado del *topos* “de lo más y lo menos”, tal como *si ni siquiera los dioses saben todo, difícilmente las sabrán los hombres*, está basado en la convicción de que si no se puede atribuir un predicado a la cosa que le es más propia, es evidente que no puede atribuírsele a aquella para la que es menos apropiado. Del tópico de las “relaciones recíprocas”, en el cual se supone que si hacer una cosa honesta o justamente pertenece a uno de los términos, padecer una cosa honesta o justamente pertenece al otro, tenemos el siguiente ejemplo: *si venderlos no es deshonesto para vosotros, tampoco lo es para nosotros comprarlos*. (Paglialonga, 2001: 113)

Perelman afirma que los *topoi* constituyen premisas, a menudo implícitas, con las que jus-

tificamos la mayor parte de nuestras decisiones (Mortara, 1982:18). Se destaca el lugar denominado “linaje” y “constitución física”. En el caso de “linaje”, si los hijos son semejantes a sus padres y antepasados, su estilo de vida será honesto o deshonesto según el antecedente. En el caso de “constitución física”, la belleza se propone como causa de desenfreno, la fortaleza, de arrogancia y, lo contrario, de conducta opuesta. Así, el hombre discapacitado no puede ser acusado de violento e incontinente, pues sólo los ricos, jóvenes y fuertes muestran su falta de control, mientras que él está obligado, por constitución física, a ser “casto” y “prudente”.

Ahora bien ¿qué relación puede guardar esta matriz de lugares comunes con las *ars poéticas* tal como las entendemos aquí? Lausberg plantea como una “productividad” que cada orador, más allá, pero a partir de las reglas dadas, encuentre nuevos elementos, sea original. De esta manera, los poetas serían quienes generarían nuevos “lugares” que, eventualmente, pasen a formar parte de la tradición. Una suerte de cantera de estereotipos, de recurrencias establecidas por la tradición, a que inevitablemente se llegaba en el decurso del discurso.

Ethos-pathos. Los fines y los medios del arte

Para cerrar esta sección, se considerarán las emociones. Volvamos al entorno retórico. Para incidir en ánimo de los jueces, el orador debe utilizar las tópicas que, en tanto, *afecciones, producen en los hombres un cambio de opinión respecto de sus juicios*. Esto es, dado el tema o propósito, se deberá provocar indignación, cólera, piedad. En términos generales, se deberá modalizar un estado patémico de partida a una de las siguientes posiciones generales: eufóricas, disfóricas o afóricas.

En *Arte poética* de Aristóteles, se encuentra el motivo de la modalización de los estados patémicos desde el mismo capítulo cuarto en que se define la tragedia. Dos términos concretan la referencia: *pathos* y *kázarsis*. El tratado de Longino es donde mejor se expone la doctrina de la generación de la euforia (“arrebato”, que no “persuasión”) en el espectador o lector. En Aristóteles, *kázarsis* hace pareja funcional con *pathos*. La *catarsis* resulta, siendo en primer lugar produc-

to de las elecciones adecuadas en cuanto a objeto y modo de imitación, de la contemplación de un suceso desastroso o patético (ese es el sentido etimológico del adjetivo), que mueva a compasión y temor (*eleos kai fobous*). Longino sitúa, por su parte, esa conmoción emocional como un factor creativo: compara al escritor novel con la pítia que se contagia del dios.

[...] hay allí una grieta de la tierra que exhala, según dicen, un vapor divino que impregna a la sacerdotisa de un poder sobrenatural e inmediatamente le hace proferir oráculos inspirados. De la misma manera, de la genial naturaleza de los antiguos brotan, como de las grietas sagradas, ciertos efluvios que penetran en las almas de los que se esfuerzan por emularlos, efluvios por los que son inspirados incluso aquellos que, faltos por sí mismos de suficiente capacidad, se exaltan con la elevación del estilo de los demás. (Longino, 1972: 81)

Ese “contagio del escritor” consagrado puede ser conectado con la idea de la musa como inspiración o con la infatuación divina o el delirio coribántico o el menadismo, que Doods ha comentado en el capítulo “Las bendiciones de la locura” del libro *Los griegos y lo irracional*. Al respecto, P. de Samaranch señala:

Entre placer o agrado y sublime existe así la misma relación que entre el *officium delectandi* y el *officium commovendi* de la retórica. Y esa última función sólo puede cumplirse, en la estética de Longino, bajo la posesión de una fuerza *ekstática*, de una fuerza que saca al escritor de sí mismo. Y ese estado de posesión –y eso es lo más original en Longino– puede lograrse de algún modo dejándose llenar de la influencia que dimana de los grandes escritores. Así, el principio de imitación de los genios adquiere carta de ciudadanía en la estética de lo sublime de Longino: al menos, cuando incida en una naturaleza debidamente dotada y suficientemente receptiva al par que creadora. (Rodríguez Adrados, 1978: 30)

Sobre las *ars retórica*: la herencia de Quintiliano

El hombre y su época

Durante el gobierno de Vespaciano, en el marco del apoyo al florecimiento de la cultura, tuvo lugar la creación y promoción de ciertas cátedras de retórica. Héctor Fabio Quintiliano es el primer maestro contratado para llevar adelante la cátedra de retórica latina y tiene mucho que ver con esta designación la brillante y pública trayectoria –más de veinte años de cátedra y experiencia docente– que tuvo este estudioso del legado griego y de los recientes aportes de Cicerón a las disciplinas que se ocuparon del estudio del lenguaje en la antigua Roma.

La reflexión sobre la retórica, según testimonio del propio Quintiliano, ha de remontarse hasta la figura de Marco Porcio Catón, también llamado el censor, por haberse empleado en tal oficio durante algún período de su vida pública. Se trata de uno de los más importantes *rétor*, es decir, sujeto que aporta (y no sólo usa) elementos teóricos a la reflexión sobre la palabra y sus usos. No se conservan, lamentablemente, más que fragmentos de su obra. No es el caso de la otra gran figura sobre el tema, Marco Tulio Cicerón, del que se conservan, además de ese texto central que es *De inuentione*, seis obras sobre



asuntos retóricos: *De oratore* (55 a. C.), *Partitiones oratoriae* (post 54 a. C.), *Brutus* (46 a. C.), *Orator* (46 a. C.), *De optimo genere oratorum* (46 a. C.), *Topica* (44 a. C.).

La obra de Quintiliano ha de situarse, pues, en un contexto en que la retórica –y su objeto– ha dejado de ser un tipo de orientación pedagógica exclusiva de los aspirantes al senado o al debate en los foros públicos y ha pasado a constituir una manera de educar un amplio sector de ciudadanos (aunque no tan grande, si pensamos que, bajo los flavios, al llamado tercer nivel educativo sólo llegan los hijos de las familias más acomodadas), digámoslo así, ha pasado a constituir una suerte de competencia básica. Dado que Catón y Cicerón (y antes Aristóteles, no puede olvidarse esto) han fijado las bases teóricas de la retórica, el énfasis de la obra de Quintiliano es fuertemente pedagógico. Por otra parte, se trata de un momento en que se presenta una renovación de la literatura, pero no en la dirección de una crítica del estado de cosas imperante. En este período, posterior a la erupción del Vesubio, se encuentra la obra de autores como Plinio el Viejo (la monumental *Historia Natural*), Valerio Flaco (*Argonáuticas*), Estacio (*Tebaida*) y los representantes de la sátira: Marcial y Juvenal. No se trata, exactamente y como ocurrió en el contexto de Cicerón, de una literatura profundamente crítica y contestataria. Es el tiempo de los flavios, cuyos más claros símbolos para la posteridad son los edificios de la administración y el control del pueblo.

El Coliseo, monumento destinado al uso del pueblo, y el Palacio imperial son dos de las mejores obras que ilustran la ideología del poder flavio. Su liberalismo político permite cualquier manifestación cultural, apoya a aquéllas como la ciencia jurídica que son útiles para la formación de cuadros de gobierno, pero se enfrenta con sus mejores armas contra el uso del pensamiento con fines de ruptura del consenso social o de oposición política.³

³ Tomado de “Política y cultura bajo los flavios”, en www.artehistoria.jcyl.es/historia/contextos/707.htm.

Las Instituciones oratorias de Quintiliano y la isotopía pedagógica

Juan de Mariana (1883: 99), en su *Historia general de España*, presenta este texto de Quintiliano diciendo que se trata de una obra compuesta para educar a su hijo, pero que habiéndola culminado el destino se lo arrebató así como a su esposa. Compuesta a lo largo de dos años –período en el cual el emperador Domiciano le encargó la educación de dos hijos suyos–, *Instituciones oratorias* constituye el más completo tratado de retórica (entendiéndola no sólo en su componente doctrinal sino en el pedagógico) que nos queda de la antigua Roma. Sepultado en el olvido a raíz de las invasiones bárbaras, un tal Poggio Florentín, hacia 1415, recuperó un manuscrito en un viejo monasterio y lo dio al público. Desde entonces, se lo considera el texto que mejor recoge la tradición de la *paideia* griega. Es decir, se conviene en que la retórica es, ante todo, *ars, tejné*; pero, como lo recuerda Barthes, por retórica se entienden también los manuales que la enseñan.

Que la retórica era en Roma una enseñanza es algo más que evidente: era *la* enseñanza, el contenido casi exclusivo de la educación superior en torno al cual giraban otras disciplinas (Parks, 1945; Marrou, 1948; Clark, 1957; Bonner, 1977). La excesiva especialización que ello podía conllevar es algo que obras como la de Quintiliano, que fue ante todo un educador, según veremos más adelante, intenta superar al convertir la retórica en una auténtica *paideia*, una suerte de educación integral del ser humano en su dimensión social. (Cova *et al.*, 1990). (del Río y Fernández, 2000: 3)

El tratado está compuesto de doce libros que se ocupan de todos los aspectos que convienen a la formación del orador perfecto. Una rápida revisión de los títulos ya nos pone alerta sobre el carácter anticipatorio de algunos temas que, siglos más tarde, las ciencias de la educación y, en particular, las didácticas generales y específicas, van a considerar como asuntos de sus ámbitos de estudio. En el primer libro, por ejemplo, el autor se refiere a las consecuencias y efectos

de los castigos físicos inferidos a los aprendices; revisa la manera más eficaz para apropiarse de algunos preceptos gramaticales; discute la conveniencia de la educación pública frente a la privada y se pronuncia claramente a favor del inicio “temprano” de la formación del productor y lector de textos. Un ejemplo de esto último se ve cuando se refiere al aprendizaje de la lengua y sus productos desde temprana edad, desde que comienza a hablar el niño...

Menudas son las cosas que enseñas (dirá alguno) habiendo prometido formar un orador; pero entienda que aun en las letras hay su infancia, y a la manera que la formación de los cuerpos que han de ser muy robustos comienza en la leche y la cuna, así el que ha de ser con el tiempo un orador elocuentísimo, hizo, para explicarme en estos términos, sus pucheritos, fue balbuciente e hizo garabatos en la formación de las letras. (Quintiliano, 1887: 17)

Más adelante, se concentra en el aula retórica, censurando, criticando y recomendando alternativas para la incorporación de textos (entiéndase aquí por textos obras literarias) para la declamación, para la cual reclama —y en esto coincide con enfoques, por ejemplo, constructivistas—, como requisito indispensable, la comprensión.

Réstanos hablar del modo de leer; en lo cual no se le puede enseñar al niño menos que con la práctica, dónde ha de suspender el aliento, dónde distinguir el verso, dónde hacer sentido, y dónde comienza éste; cuándo debe levantar la voz, cuándo bajarla; qué tono debe dar a cada cosa; dónde debe leer con pausa, dónde con ligereza; qué pasajes se han de leer con vehemencia, y cuáles con dulzura. Una cosa encargará en esto, y es, que entienda lo que lee, para lograr todo esto. (Quintiliano, 1887: 20)

Entre el libro III y el IX, el autor centra su interés en las partes fundamentales de la retórica: *inventio* (encontrar qué decir), *dispositio* (disponer u organizar lo que se va a decir), *elocutio* (dotar de belleza lo que se dice). Más adelante, capítulo XI, retoma los componentes faltantes:

actio (incorporar recursos expresivos no verbales) y *mnemotecnia* (el papel de la memoria). Pero es definitivamente el libro X donde se encuentra una auténtica panorámica de la literatura antigua (griega y romana) que, a juicio del autor, es digna de la formación del orador perfecto. El autor formula un canon, lo sustenta, lo ejemplifica y, lo más importante y anejo a este artículo, se refiere al mismo en términos de su utilidad para el aprendizaje de la lectura y la escritura. En el último capítulo, deja en claro Quintiliano que nada de lo anterior resulta útil o conveniente si el orador no posee las cualidades morales requeridas para su función social. He ahí, como anticipábamos, su decidida reapropiación de la *paideia* griega, que proponía que el ciudadano ideal fuera un sujeto de saber (*sofós*), de participación social (*politikós*) y creador (*poietés*).

El antiguo criticismo literario y algunas tendencias actuales en la didáctica de la literatura

Este artículo se ha propuesto comprender el criticismo literario como antecedente de la contemporánea didáctica de la literatura⁴. Efectivamente, un buen número de prácticas de aula propias del entorno clásico (y, por tal, estoy refiriéndome aquí a la Roma de la época de Vespasiano) anticipan y se corresponden con algunas de las propuestas para el trabajo con textos literarios en la escuela que surgen en el ámbito contemporáneo, bien sea como prácticas efectivas de aula o como expresiones de un *deber ser* pensado desde la universidad, particularmente desde unidades formadoras de licenciados. En cuanto a la relación entre *ars poéticas* y *ars retóricas*, se aclara que se toma en cuenta la reflexión sobre el fenómeno literario con el propósito no sólo de aprehender mejor el texto sino también con el fin de producir textos análogos a los literarios. Esa es la

⁴ La segunda acepción del Diccionario de la Real Academia propone el siguiente sentido para la palabra *antecedente*: “acción, dicho o circunstancia que sirve para comprender o valorar hechos posteriores”.

intención de Quintiliano en el capítulo X de *Instituciones oratorias*.

Con relación a la didáctica de la literatura, conviene mencionar que, como casi todos los autores insisten, se trata de un campo en construcción. Por otra parte, subsiste la discusión entre las denominadas didácticas especiales y la didáctica general. Esto impide que me refiera a un conjunto acabado y armónico de aproximaciones a su objeto (digamos, por ahora, la enseñabilidad de la literatura). Me referiré, por tanto, a cinco asuntos en los que se percibe esa anticipación a la que me he referido, utilizando como punto de llegada tres artículos incluidos en el más reciente libro de Fernando Vásquez, *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura* (2006), por ser un texto que, por referirse al entorno colombiano reciente, puede ofrecer una imagen local del asunto tan universal que estamos aquí tratando.

¿La musa o el trabajo de mesa?

La didáctica de la literatura contemporánea posee una convicción: el trabajo de aula, en términos de producción textual, no está orientado desde una concepción mística de un espíritu o musa que habitaría, a veces sí y a veces no, la pluma o el teclado del aprendiz. La inspiración, si es que se puede hablar de tal cosa, se encontraría en la literatura misma, en el contacto con los grandes autores. Ese es el sentido de la cita que se empleó antes, tomada de *De lo sublime*: “de la genial naturaleza de los antiguos brotan, como de las grietas sagradas, ciertos efluvios que penetran en las almas de los que se esfuerzan por emularlos, efluvios por los que son inspirados incluso aquellos que, faltos por sí mismos de suficiente capacidad, se exaltan con la elevación del estilo de los demás” (Longino, 1972: 82). Vásquez propone la estrategia del taller como un modo de propiciar la producción textual en el aula, así:

El taller se basa en la imitación; es un aprendizaje articulado desde el modelaje. Esta práctica que, superficialmente, parece mera copia, es más bien un ejercicio de variación, de combinatoria. Imitar quiere decir “a la manera de”, “parecido a”, “siguiendo a”. El taller parte de la imitación con el fin de que el aprendiz interiorice

unos modelos; después de interiorizarlos, la imitación cede su puesto a otro modelaje: el del propio creador. (Vásquez, 2006:31)

En otras palabras, se trataría de recurrir (no de incurrir) en los *topoi* para, llegado el momento, abandonarlos o, bien, creer en un autor como en Dios para cometer el necesario parricidio luego.

Leer como autor

Otra convicción: el arte de la escritura es algo que se conquista con esfuerzo y gradualmente, asumiendo el rol o el lugar del productor de textos y, esto resulta fundamental, leyendo como autor. Se ha dicho en otro lugar que el trabajo con géneros, también llamados subgéneros o géneros temáticos literarios (terror, ciencia ficción, realismo fantástico), hace posible, para el estudiante al que se proponen estilizaciones o pastiches, concebir los relatos como horizontes de expectativas (en lectura) y formatos textuales (en escritura). Utilizar el dispositivo género implica, para el estudiante, comenzar a leer de otra manera, estar más atento a la arquitectura textual que al contenido en sí. Hay otra forma de leer como autor: leer el propio texto en proceso. Sobre el tema, y refiriéndose a la compulsión por publicar, ya había sentado un precedente Quintiliano.

Siguiendo por otra parte el precepto de Horacio en su *Arte Poética*, que aconseja no apresuremos la publicación de nuestro trabajo, sino que le tengamos reservado por el decurso de nueve años, dejaba descansar la obra, para que, calmando aquel amor que tenemos a lo que es parto de nuestro entendimiento, la pudiese yo examinar con menos pasión, leyéndola como si no fuese cosa mía. (Quintiliano, 1887: 1, subrayado mío)

Más generoso, más social, Vásquez rescata el valor del publicar en el entorno de la escuela, sin las dilaciones que insinúa Horacio.

Paralela a esta didáctica, considero oportuno señalar otra más: la de las publicaciones, la de

imprimir –así sea de manera artesanal o casera– los textos producidos por los estudiantes. No sobra reiterarlo: se acaba de escribir cuando se publica. Lo privado debe ir a lo público para, desde allí, volver a lo particular como lectura. Así, se cierra el ciclo de la literatura... (Vásquez, 2006: 38)

El aprendizaje cooperativo y el andamiaje... *sensu stricto*

Como toda disciplina en construcción, la didáctica de la literatura se ha visto afectada por los desarrollos teóricos de disciplinas afines como la psicología, la sociología o la lingüística; o la combinación de algunas de las anteriores. He aquí un caso: las teorías sobre el funcionamiento de la mente de Lev Vigotsky (principalmente las que expone en *Pensamiento y lenguaje*), introducidas al ámbito de la psicología cognitiva por Jerome Bruner (*La educación: puerta de la cultura*) y usufructuadas por algunas vertientes del denominado constructivismo. Y he aquí una noción en particular: la Zona de Desarrollo Próximo. En pocas palabras: el habla exorregulatoria del maestro debe dar paso a un habla autoregulatoria, la del estudiante. En ese proceso, resulta potente contar con una fase intermedia, con un par cognitivo, que se sobreponga de manera semejante a dificultades comunes. En diversas instituciones educativas de Cali, estas nociones han sido utilizadas para introducir (o sustentar teóricamente) en el aula lo que Fernando Vásquez denomina auto y coevaluación. También, Quintiliano se ha referido, aproximadamente, al asunto, pero rematando con una analogía poética que entiende al estudiante como la vid en crecimiento.

Pero así como la emulación causa progresos mayores en el estudio, así a los principiantes y tiernos les es más gustoso, por lo mismo que es más fácil, imitar a los condiscípulos que a los maestros. Pues los que están en los primeros rudimentos apenas tendrán valor para aspirar a una elocuencia, que ellos consideran muy superior a sus fuerzas; abrazando más fácilmente lo que está cerca de sí, como acaece a las vides, que enlazándose con las primeras ramas de

los árboles, suben hasta la copa. (Quintiliano, 1887: 27, subrayado mío)

El procedimiento retórico de rematar con una tópica se puede encontrar en la siguiente cita, en la que, además, se reconoce la esencia de planteamientos recientes de Emilia Ferreiro o Josette Jolibert acerca de cuándo comienza el proceso de construcción de sentido que, eventualmente, ha de conducir a la adquisición plena del código escrito. Sin ser tan específico, se reconoce en Quintiliano una auténtica preocupación por la formación del infante. Esto resulta muy valioso si se tiene en cuenta que, como lo ilustra Ariés, hacia el siglo XVII, en Europa, la visión del niño como pequeño adulto era la imperante.

Porque cuantos escribieron en materia de elocuencia, trataron de ella con tanto primor, como si escribiesen para gente instruida a fondo en todas las demás ciencias: ya porque despreciaban, como cosa de poco valor, los primeros estudios del hombre; ya porque no tenían por obligación suya tratar de esto, siendo distintos, y diversos entre sí, los objetos de las artes; ya fuese (y esto es lo más verosímil) porque no esperaban ninguna reputación de un trabajo que, aunque necesario, está muy apartado de la alabanza y lucimiento; sucediendo aquí lo que en los edificios, que sepultados los cimientos, únicamente luce lo que descuella sobre la tierra. Mas yo, que ninguna cosa tengo por ajena de la oratoria (sin lo que es preciso confesar que no puede darse orador), y que estoy en la persuasión de que en ninguna materia puede aspirarse a la perfección, sino pasando por los principios, no me desdeñaré de descender a estas menudencias, sin las que no se pueden conseguir otras cosas de mayor importancia. (Quintiliano, 1887: 03, subrayado mío)

La hoja en limpio, la hoja sucia

En las antiguas *ars poéticas*, el poeta aparece asociado simbólicamente con el tejido –la urdimbre y la trama–, cuya confección requiere paciencia, reelaboración, trabajo sobre el lenguaje para poder dar sus frutos. Recordemos la etimología de rapsoda: cantor de cantos cosidos. En las tareas

contemporáneas de escritura a partir de textos literarios (o de otro tipo), existe una tensión: o se favorece un prurito estético y se requiere de los estudiantes hojas pulcras –sin importar que sean insulsas, pero, eso sí, con buena ortografía– o se reivindica, al decir de Vásquez y Cassanny, el valor de la tachadura. Afirma el primero: “Borradores, rayones, supresiones, correcciones... si hay una didáctica de la escritura, tiene que ver más con los cómo que con el qué” (Vásquez, 2006: 28). Horacio había dicho también algo semejante hace mucho tiempo:

Si se leía algo a Quintiliano, decía: Corrige, por favor, esto y también esto; si se decía que no se podía hacer mejor tras dos o tres intentos en vano, te rogaba que los destruyeras y que pusieras de nuevo sobre el yunque los versos mal torneados. Si se prefería defender el error en lugar de corregirlo, no decía una palabra más ni se gastaba en una obra inútil, de manera que no impidiera que el autor se amara sin rival, él y sus versos. El hombre honesto y reflexivo criticará los versos sin fuerza, condenará los duros, trazará una línea negra en el sentido transversal con su pluma en los versos toscos, suprimirá los ornamentos pretenciosos, obligará a que se aclare lo poco claro, denunciará lo dicho de manera ambigua, señalará lo que se debe cambiar, se convertirá en Aristarco y no dirá: ¿Por qué voy yo a ofender a un amigo por bagatelas? Estas bagatelas llevarán a grandes problemas a un poeta, si al mismo tiempo se ríen de él y lo acogen desfavorablemente. (Horacio, 1973: 144, subrayado mío)

Escritura y ampliación de la conciencia

Finalmente, existiría una correspondencia entre la intención de Quintiliano de hacer de la retórica un camino para la consolidación de la *paideia* y el propósito de los enfoques constructivistas según los cuales se escribe en el aula no sólo para dominar unas destrezas en lectura y escritura sino para generar un ajuste ético en el ciudadano, ajuste que permita leer de una manera más crítica y compleja su entorno vital y que permita escribirse, en el sentido de inscribirse, con claridad y contundencia en el tejido social que habita. El perfecto

orador de Quintiliano no sólo es un sujeto diestro con la palabra, también es un individuo que comprende críticamente el mundo y, desde ese lugar, participa en su sociedad. El productor de textos no lo hace de manera mecánica; la escritura es una forma de organización de la mente, una manera de construir una conciencia de mundo. Así, una cosa es producir de manera eficaz distintos textos de laboratorio y otra servirse de una competencia textual para relacionarse, desde la escritura, con los otros en coyunturas sociales.

Y así como estas cosas se hallan juntas en la naturaleza, así también se hallan en las obligaciones del orador, como lo colige muy claramente Cicerón: de forma que los que fuesen tenidos por sabios igualmente fuesen reputados por elocuentes. Dividióse después esta facultad, haciendo la pereza que apareciese no una, sino muchas: porque luego que se hizo comercio del arte de hablar y se comenzó a abusar de los bienes de la elocuencia, los que eran tenidos por elocuentes abandonaron el cuidado de las costumbres; y abandonado éste, fue como presa de los malos ingenios. (Quintiliano, 1887: 23, subrayado mío)

Utilizar la literatura permite una comprensión compleja y relacional (holográfica) del mundo que habitan los sujetos. En este sentido, a mi juicio, hay una apuesta más transdisciplinaria, más próxima al pensamiento complejo que a opciones conductistas, aún vigentes en muchas instituciones, por cierto.

Conclusiones

Con lo dicho, he querido, al menos, suscitar en los lectores (particularmente en aquellos que estén pensando de manera crítica el problema del uso de la literatura en el aula) alguna curiosidad o interés por un cuerpo doctrinal que, pese al paso del tiempo (y se habla aquí de más de treinta siglos), resulta vigente, sugestivo y puntual.

Las conexiones que sugiero buscan alertar al docente contemporáneo sobre la cantera de ideas, enfoques y procedimientos que organizaron el aprendizaje del mundo en un entorno para

el cual la palabra era arte y artesanía, potencia y acto, problematización y horizonte.

Reconocimientos

Este artículo es un producto parcial de la investigación aprobada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Valle. Dicha investigación se titula *La literatura clásica en la educación básica en Cali. Estado del arte, proyecciones y alternativas didácticas*. Cali, 2009.

Bibliografía

- Aragón Holguín, Gustavo Adolfo. (2004). "La poética y las poéticas. Aportes para una didáctica de la teoría y la literatura clásica". *Revista Poligramas No. 21*. Escuela de Estudios Literarios. Cali: Universidad del Valle.
- Aristóteles, [Peri Poietikes]. (1976). *Sobre el arte poética*. Madrid: Aguilar.
- Atkins, J. W. H. (1934) *Literary Criticism in Antiquity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barthes, Roland. (1974). *Investigaciones retóricas: la antigua retórica, ayudamemoria*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Boileau, Despréaux. (1952). *Traité du Sublime en "Oeuvres"*. Garnier. París.
- Cicerón, Marco Tulio. (1997). *De inventione (De la invención retórica)*. México: UNAM.
- Doods, E. R. (1983). *Los griegos y lo irracional*. Madrid: Alianza Universidad.
- Grimal, P. (1968). *Essai sur L'Art poetique d'Horace*, Paris,
- Grosso, José Luis. (2006). *Antígona, mujer, hermana, hija*. Cali: Bellas Artes.
- Horacio. (1992) *Odas y épodos, sátiras, epístolas, arte poética*. México: Porrúa.
- Lausberg, Heinrich. (1975). *Manual de retórica literaria. Fundamentos de una ciencia de la literatura*. Madrid: Gredos.
- Longino, Casio. (1978). *Sobre lo sublime*. Madrid: Aguilar.
- Mariana, Juan de. (1883). *Historia general de España*. Edición digital disponible en: www.google.books.com.co. Amberes. Consultado: 17 de enero de 2009.
- Mortara Garavelli, B. (1988). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.
- Paglialunga, Esther. (2001). *Manual de teoría literaria clásica*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Píndaro. (1978) *Olimpica II*. Madrid: Aguilar.
- Quintiliano, Héctor Fabio. (1887) *Instituciones oratorias*. Traducción directa del griego de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Edición digital disponible en: www.cervantes-virtual.com a partir de la edición realizada en Madrid. Consultado: 17 de enero de 2009.
- Reyes, Alfonso. (1961) "La crítica en la edad ateniense", en *Obras completas de Alfonso Reyes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1944). *El deslinde, prolegómenos a la teoría literaria*. México: El Colegio de México.
- Río Sanz, Emilio del y Fernández López, Jorge. (2000). *Quintiliano y la retórica romana*, Universidad de La Rioja, España. Disponible en: www.geocities.com/urunuela31/retorica/quintiliano.htm. Consultado: 17 de enero de 2009.
- Rodríguez Adrados, Francisco. (1978). Citado en el estudio introductorio a *Sobre lo sublime*, de Longino. Madrid: Aguilar.
- Saramanch, Francisco P. (1941). *El mundo de la lírica griega antigua*. Madrid: Alianza Universidad.
- Vásquez, Fernando. (1999). *Didácticas de la literatura en la escuela*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- (2006). *La enseñanza literaria. Crítica y didáctica de la literatura*. Bogotá: Editorial Kimpres Ltda.