

## La literatura en la enseñanza de las ciencias sociales

Sandra Judith Algarra Garzón  
*Université de Montréal*

---

### Resumen

Por diversas razones, en Colombia no es común el uso de literatura en el marco de programas de pregrado en ciencias sociales. Usualmente, se piensa que la literatura es irrelevante para desarrollar las competencias profesionales de un sociólogo o de un historiador; también se cree que el modo como la literatura aborda los temas carece de profundidad y de rigor. El propósito de este artículo es argumentar en contra de estos prejuicios y mostrar las opciones positivas que abre el uso de literatura en el campo de las ciencias sociales. El desarrollo consta de dos partes. Primero se aclara el marco teórico y metodológico de la propuesta; luego se examinan las posibilidades formativas de la literatura desde cuatro perspectivas complementarias: singularidad, multiplicidad, sensibilidad y subjetividad.

*Palabras claves:* literatura, ciencias sociales, métodos de enseñanza.

### Résumé

Pour diverses raisons, il n'est pas commun en Colombie d'utiliser la littérature dans le cadre de programmes de 1er cycle en sciences sociales. Normalement, il est pensé que la littérature n'est pas utile pour développer les compétences professionnelles d'un sociologue ou d'un historien; il est également pensé que la façon dont la littérature aborde les sujets manque de profondeur et de rigueur. Le propos de cet article est d'argumenter à l'encontre de ces préjugés et de montrer les options positives qu'ouvre l'utilisation de la littérature dans le domaine des sciences sociales. Le développement se divise en deux parties. Premièrement, le cadre théorique méthodologique de la proposition est clarifié; ensuite, les possibilités formatrices de la littérature sont examinées depuis quatre perspectives complémentaires : singularité, multiplicité, sensibilité et subjectivité.

*Mots clés :* littérature, sciences sociales, méthodes d'enseignement.

### Abstract

For several reasons, the use of literary texts is not very common in social sciences programs in Colombia. Usually it is thought that literature is not relevant to the professional skills that a sociologist or historian must develop. It is also a common belief that the way literature approaches problems lacks depth and rigor. The purpose of this article is to offer arguments aimed at dismantling these unfounded prejudices. To this end, the text centres its effort on demonstrating the different possibilities that literature may offer to the field of social sciences. The text is divided into two parts. In this first, I will clarify the theoretical and methodological basis for the proposal. In the second part, I

will examine the pedagogical possibilities of literature from four complementary perspectives: singularity, multiplicity, sensibility, and subjectivity.

*Key words:* literature, social sciences, teaching methods.

## 1. Introducción

En el marco de programas universitarios de formación profesional en América Latina es poco habitual utilizar textos literarios como herramientas de enseñanza en ramas distintas a la literatura. Esto obedece a dos factores. Por una parte, la mayoría de programas de formación profesional se orientan al desarrollo de habilidades para el desempeño laboral de los estudiantes en disciplinas concretas. Esta orientación se refleja en el uso de textos típicamente disciplinares (manuales, tratados científicos, revistas especializadas, etc.). Por otra parte, en las universidades latinoamericanas es común ver la literatura como un pasatiempo, o como un estudio especializado y, por tanto, también disciplinar. De este modo, es posible que se pierdan parcial o totalmente muchas de las opciones positivas que ofrece la literatura para la enseñanza.

En este contexto, plantear la posibilidad de utilizar la literatura como una herramienta central en la estructuración y en la transmisión del conocimiento puede parecer algo novedoso. Sin embargo, no lo es. En la tradición de la cultura occidental desde hace tiempo existen modelos curriculares en los que la utilización de textos clásicos de la literatura universal constituye uno de los ejes de la formación.

Para el caso específico de la enseñanza en el ámbito de las ciencias sociales, el debate sobre el uso de la literatura resulta especialmente relevante. Una característica de la enseñanza de las ciencias sociales en América Latina es la tendencia al uso exclusivo de textos disciplinares y de manuales. El texto literario sigue siendo considerado por muchos profesores del área como anticientífico, como una forma de esparcimiento o como una propiedad reservada a los estudios lingüísticos o de crítica literaria. Por otra parte, también es común encontrar en los estudiantes una actitud de desinterés con respecto al trabajo con textos literarios, los cuales son considerados como faltos de la objetividad y la precisión que deben caracterizar al trabajo científico. Estas ideas son comunes en estudiantes tanto de ciencias sociales como de otras áreas.

Frente a estas tendencias, el presente artículo ofrece argumentos a favor de las ventajas de la utilización de la literatura en el estudio y la enseñanza de las ciencias sociales. Los argumentos se basan en la idea de que la literatura es, entre otras cosas, una manera de estudiar la sociedad desde una perspectiva crítica que ayuda a construir conceptos y a contextualizar los resultados del trabajo científico. Para el logro de este objetivo desarrollaremos ejemplos de análisis de textos literarios, a partir de los cuales se precisarán y detallarán sus características, sus debilidades, sus posibilidades y su complementariedad con respecto a los textos disciplinares.

Dado que el área de las ciencias sociales reúne disciplinas muy diversas (antropología, economía, jurisprudencia, geografía, historia, psicología, sociología), es preciso aclarar que este trabajo sólo desarrollará la argumentación a partir de ejemplos específicamente relacionados con el estudio de la historia y de la sociedad. Acotar el trabajo facilita el manejo de las fuentes sin perjuicio de la posibilidad de aplicar el tipo de argumentación aquí empleado a otras disciplinas del área o al examen de objetos de estudio diferentes.

Esperamos con ello ampliar las posibilidades pedagógicas de la enseñanza de las ciencias sociales, aportando elementos que profundicen la reflexión sobre el tema y enriquezcan la visión que, sobre el funcionamiento de los procesos de aprendizaje, tenemos tanto los profesores como los estudiantes. Los argumentos desarrollados aquí también pueden resultar quizá útiles para el diseño de estrategias de enseñanza similares que apliquen el uso de literatura en áreas del conocimiento bastante alejadas del ámbito de los estudios sociales. Esta reflexión pone así de relieve el papel central de la literatura en los procesos educativos de formación del pensamiento, transmisión del saber, conformación de la memoria y prolongación de las prácticas culturales.

## **2. Consideraciones teóricas y metodológicas**

### **2.1 La literatura como enfoque holístico cualitativo**

La literatura aborda la realidad como un todo cuyas partes se interrelacionan de manera compleja. A diferencia de las disciplinas científicas, cuyo método se basa en el examen de porciones claramente delimitadas de la realidad, la clave del texto literario consiste en que no efectúa tal disección. En otras palabras, la literatura no está obligada a examinar los diferentes aspectos de la realidad de manera aislada. Así, mientras en el trabajo científico tiende a primar lo analítico, en el trabajo literario prima un enfoque de carácter sintético. Tanto los científicos como los literatos utilizan ambos enfoques, ya que los dos son igualmente necesarios para el buen funcionamiento del pensamiento. Sin embargo, en principio entre los científicos predomina la tendencia al análisis –el cual establece distinciones y divide los problemas en partes que pueden ser examinadas y explicadas por separado– mientras que entre los literatos predomina la tendencia a la síntesis –la cual reúne las partes en el todo del cual forman parte, adoptando hacia él una perspectiva globalizante y privilegiando la comprensión frente a la explicación–.

Como desarrollo de estas tendencias, ya desde el inicio de la era moderna las ciencias denominadas “duras” experimentaron un notable avance gracias al uso del método científico. Entretanto, algunos saberes no cuantificables, ligados a las prácticas populares –por ejemplo, las tradiciones de la narración oral y de la juglaría– se vieron desplazados frente al desarrollo de la ciencia. Cuanto con mayor éxito la ciencia logró descubrir el funcionamiento del cosmos, tanto mayor fue el contraste entre este avance arrasador y las dificultades para utilizarlo con idéntico resultado en el área de las ciencias sociales. Cuanto con mayor eficacia el saber científico fue puesto al servicio de la transformación del mundo a través de la tecnología, tanto más notoria fue la incapacidad de las ciencias sociales de ofrecer un saber apto para su uso en la transformación planificada de la sociedad, merced al conocimiento exhaustivo de las fuerzas histórico-sociales.

En este contexto, la mayoría de las ciencias sociales trataron de formalizar sus métodos de procesamiento de información y de perfeccionar sus técnicas de investigación, utilizando como modelo ideal el proyecto científico representado en forma paradigmática por la física. De hecho, las denominadas ciencias “blandas” durante largo tiempo persiguieron como meta el logro de un nivel de precisión y de exactitud análogos a los de las ciencias naturales. Sin embargo, como lo ha señalado Edgar Morin (1994: 7), diversas circunstancias pusieron pronto de manifiesto que esto no era posible, al menos no mediante la utilización de idénticos métodos. En primer lugar, limitaciones físicas apenas obvias impiden que la sociedad pueda ser objeto de manipulaciones experimentales como las que pueden hacerse en un laboratorio. En segundo lugar, el

valor de la vida humana impone restricciones morales a los intentos de tratar a las personas o a las colectividades como si fuesen conejillos de indias, al tiempo que la libertad de la acción humana introduce un elemento aleatorio irreductible en el análisis de la interacción social. En tercer lugar, como los eventos sociales no son susceptibles de reproducción controlada, la verificación empírica de hipótesis relativas a la evolución de la sociedad resulta muy difícil, cuando no imposible. Finalmente, la realidad histórica ha mostrado el carácter contingente de las “leyes” formuladas por las corrientes historicistas, aniquilando sus pretensiones de cientificidad. Según Morin (1994: 9), las realidades socio-históricas se caracterizan por una “multidimensionalidad” y una “complejidad” irreductibles a leyes universales. Aludiendo a este hecho, el biólogo Francisco Varela señaló en una oportunidad que “las ciencias duras tratan los asuntos blandos y las ciencias blandas se ocupan de los duros” (citado en Berman 1992: 103). Bajo estas circunstancias, no es de extrañar que las ciencias sociales, liberadas de una concepción burda del positivismo, hayan retomado poco a poco los enfoques holísticos para el estudio de fenómenos complejos y hayan rescatado el uso de las herramientas interpretativas de la tradición narrativa y de la literatura, sobre todo mediante la creciente importancia concedida en los últimos tiempos a los métodos cualitativos.

Lo anterior no significa, desde luego, que los métodos cualitativos hagan inútil el uso de herramientas cuantitativas estadísticas; significa simplemente que el análisis de lo particular y de las cualidades constituye un complemento indispensable para la comprensión de fenómenos y de tendencias sociales e históricas. Este es uno de los puntos en los que es más visible la importancia del uso de la literatura como herramienta de enseñanza: ella facilita el trabajo con los estudiantes en torno a los aspectos cualitativos de los objetos de estudio de las ciencias sociales. Al poner el acento en las singularidades, la literatura hace palpables facetas de la realidad que pasarían inadvertidas a la luz de los datos, las fechas y las cifras. En términos de Ortega y Gasset, esto se explica porque a la ciencia “no le importan las cosas, sino el sistema de signos que pueda sustituirlas. El arte tiene una misión contrapuesta y va del signo habitual a la cosa misma. Le mueve un magnífico apetito de ver” (1982: 21). Adicionalmente, el arte literario puede abrir los sentidos del lector a matices del mundo que seguramente escaparían a una sensibilidad que, como la de muchos estudiantes, suele estar embotada por el continuo roce con una cotidianidad acelerada y estridente. En este sentido, la literatura es una poderosa herramienta para lo que podríamos llamar la “educación de la sensibilidad”. Por ello Claudio Magris afirma que “la historia cuenta los hechos, la sociología describe los procesos, la estadística proporciona los números, pero no es sino la literatura la que nos hace palpar todo ello allí donde toman cuerpo y sangre en la existencia de los hombres” (2002: 25). Mientras las teorías científicas necesitan demostrar sus afirmaciones para legitimarse, las artes y la literatura no demuestran nada pero en cambio muestran y hacen palpable un conocimiento concreto de la realidad. El arte literario no se refiere al mundo sino que lo revive o lo recrea, esto es, no habla de las cosas como si se tratara de un conjunto de objetos externos al lenguaje, sino que, mediante una manipulación conscientemente dirigida de las herramientas que el lenguaje ofrece, hace que las cosas existan en el ámbito de la representación artística a fin de descubrir su esencia, su modo de existir, con la fe implícita de que entre el lenguaje y las cosas existe una relación de afinidad que encierra la clave para una comprensión profunda del mundo. Citando de nuevo a Magris, “la revelación poética, que se acerca a

la mente y toca el alma haciendo aparecer de repente la verdad de la vida, es siempre una forma, un ritmo que permite percibir el flujo de la existencia” (1998: 22).

La literatura, sin embargo, en ningún caso sustituye las herramientas disciplinares propias de la historia, la sociología o la antropología. Cada disciplina tiene un ámbito en el cual funciona como un campo de saber relativamente autónomo, con un lenguaje específico que da lugar a la existencia de una comunidad académica bien delimitada frente al conjunto de la comunidad científica. Las comunidades académicas de las disciplinas comparten un conjunto de reglas de formulación y de contrastación de teorías e hipótesis que se materializan en la existencia de instancias especializadas, encargadas de regular la publicación y circulación de los productos de investigación y de ajustar su inserción paulatina en los sistemas de enseñanza. Estos son aspectos disciplinares en los que la literatura no necesita intervenir. Lo que la literatura sí puede ofrecerle a los profesores y a los estudiantes es una vía de acceso privilegiada para la comprensión de los problemas de los que estas disciplinas se ocupan. Esta vía de acceso es ‘privilegiada’ porque es interdisciplinaria –como suelen serlo los problemas, los cuales siempre desbordan, por su complejidad, el alcance de un único lente de análisis. Es evidente que la literatura no puede suplir los aspectos disciplinares del trabajo mediante el cual cada una de las ciencias sociales resuelve sus problemas. Lo que interesa destacar aquí es que la literatura hace posible una aproximación comprensiva a la naturaleza y al sentido profundo de esos problemas. En otras palabras –y esta es la ocasión para formular la hipótesis básica de nuestro trabajo–: *La literatura es una herramienta efectiva en los procesos de enseñanza para la comprensión*. En ello radica su pertinencia pedagógica: en su capacidad para dar acceso al núcleo del aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el aporte de la literatura a la modernización de los procesos de enseñanza resulta tanto más adecuado por cuanto se refiere a las bases de la formación del estudiante. Es obvio que la adecuada comprensión de los problemas constituye un punto de partida conveniente para diseñar modelos que expliquen los hechos y métodos que desemboquen en soluciones. Si nuestra hipótesis es correcta, el uso de textos literarios es pertinente justamente a la hora de aclarar los problemas básicos de los que se ocupa cada disciplina. El entendimiento y el uso de los enfoques teóricos y las herramientas profesionales disciplinares son un ingrediente medular en la formación del profesional, pero esta formación es pobre si no profundiza en los problemas básicos que forman los cimientos de las disciplinas. Lo primordial, la auténtica base del proceso formativo, es la comprensión de los problemas y de lo que ellos ponen en juego. A este respecto, el aporte de la literatura es esencial, debido al acercamiento sintético a la realidad que caracteriza su modo de proceder. Luego viene el trabajo de entender las aproximaciones disciplinares a los problemas: aquí la literatura, si bien facilita el entendimiento profundo de las respuestas a los problemas y de su ensamblaje con una realidad dada, requiere del concurso de las herramientas propias de cada disciplina. De lo que se trata entonces es de equilibrar y ajustar los componentes disciplinares e interdisciplinares del aprendizaje<sup>1</sup> en aras de hacer justicia a los problemas que son objeto

---

<sup>1</sup> Como dice Heidegger, “en donde no aparecen los límites de las disciplinas no por eso reina la ausencia de límites de lo vago e indefinido. Por el contrario, puede llegar a la palabra la estructura, propia y libre de cualquier encasillamiento en una disciplina, del asunto pensado puramente” (1995: 299). La idea no es, por tanto, diluir la precisión del análisis en la indistinción de lo indiferenciado, sino posibilitar que la precisión del análisis recaiga sobre la estructura fundamental de los problemas tratados.

de estudio; el presente artículo describe algunas estrategias mediante las cuales la literatura juega un papel substancial en esta tarea.

Pensar la enseñanza en estos términos nos obliga a invertir la relación tradicional según la cual el profesor o el libro son los depositarios autorizados de las explicaciones e interpretaciones convalidadas por la tradición o por la academia. Según este viejo modelo, el trabajo de los estudiantes no consiste en entender cuál es el problema que se trata de resolver, sino en asimilar las diferentes soluciones que la historia ha registrado para dicho problema. La comprensión del problema, en el mejor de los casos, se da como un hecho; la mayoría de veces, se supone que dicha comprensión no constituye un problema. Por eso no es raro que tantos manuales y libros de texto consistan en un inventario, ordenado cronológicamente, de las respuestas o las soluciones a un problema o a un conjunto de problemas. La enseñanza tradicional siempre ha tenido dificultades para enseñar a los estudiantes una actitud crítica que les permita problematizar las soluciones que los textos o los profesores les ofrecen. ¿Y cómo podrían hacerlo, si nunca entendieron en qué consistían los problemas a los que esas soluciones se referían? ¿Cómo podrían examinar críticamente las respuestas a unas preguntas cuya estructura y forma nunca fue revisada? El papel central de la literatura en los procesos de enseñanza se hace manifiesto cuando nos percatamos de que los textos literarios casi nunca ofrecen respuestas teóricas a los problemas que plantean –aunque, por lo general, proponen tesis, argumentos y perspectivas de análisis–. Su forma de plantear los problemas nos conduce en primer término a la formulación de preguntas; las respuestas, cuando llegan, lo hacen a través de un proceso de reflexión en torno a aquello que el texto literario ha descrito o narrado. Estas son las dos cuestiones centrales que las siguientes páginas tratan de desarrollar con mayor detalle. Se trata, por una parte, de examinar cuáles son las posibilidades de análisis de problemas que ofrecen los textos literarios, y por otra, de entender el modo como los textos literarios plantean problemas, proponen hipótesis y abren escenarios propicios para la formulación de preguntas y para la comprensión de cuestiones complejas.

## **2.2 Claves para interrogar y debatir los textos**

Antes de pasar al análisis temático, hay que hacer ciertas precisiones metodológicas. La principal es que el empleo de textos literarios que se propone aquí está asociado a una estrategia de trabajo en el aula basada en el método de seminario. En efecto, partimos del hecho de que la función esencial de la educación consiste en ayudar a los estudiantes a pensar por sí mismos y a asimilar el conocimiento y construir las opiniones con criterio propio; como efecto de ello, las clases magistrales dejan de ser la estrategia pedagógica central de la enseñanza. Estamos convencidos de que el profesor no es un depositario privilegiado del saber, provisto con las respuestas a todas las preguntas: es un miembro de la comunidad universitaria que tiene un poco más de experiencia en el trabajo académico y que, merced a esa experiencia, está en condiciones de ejercer sobre sus estudiantes una cierta autoridad y de orientar el proceso. En esta perspectiva, el profesor deja de ser alguien que asume toda la responsabilidad académica en torno a la construcción del conocimiento y aparece como una persona que, por estar familiarizada con el trabajo en torno a problemas, con las técnicas de debate y confrontación de opiniones y con las metodologías de investigación, puede apoyar y acompañar a los estudiantes en su proceso de construcción de conocimiento. En este sentido, la

orientación del profesor sólo en escasa medida (según lo exijan las circunstancias de la clase) se refiere a cuestiones de contenido o a aclaraciones conceptuales; la principal función del profesor consiste en encauzar y afianzar el buen funcionamiento de la metodología de trabajo.

La alianza del texto literario con la metodología de seminario constituye una fórmula concebida expresamente para activar el pensamiento de los estudiantes, para ponerlos a pensar, para provocar en ellos inquietudes y cuestionamientos. Los textos literarios, según veremos, tienen características que suelen despertar la curiosidad y el interés de los estudiantes; conviene reforzar este buen comienzo mediante la formulación de preguntas que se proponen al grupo como cuestiones para debatir. Una vez el debate está en marcha, inevitablemente tienen que surgir nuevas preguntas o inquietudes nacidas de los propios estudiantes. En cierto modo, aunque ello suene paradójico, hay que estar preparados para improvisar, es decir, para conducir un debate que toma un rumbo imprevisto o para afrontar inquietudes relativas a temas en los que no somos expertos. Lo importante es mantener vivo el interés por el debate y aprovechar las oportunidades que éste ofrezca para profundizar en los aspectos más relevantes del problema.

Desde este punto de vista, la formulación de preguntas se convierte en un ingrediente esencial de la pedagogía en el aula. Esto obedece a la concepción de la enseñanza como un proceso en el cual el estudiante, antes que nutrirse de información, ejercita su capacidad para pensar y afrontar con criterio y buen juicio los problemas. A este respecto, compartimos la posición de Deleuze según la cual “pensar no es nunca el ejercicio natural de una facultad. Nunca el pensamiento piensa solo y por sí mismo; nunca tampoco viene simplemente turbado por fuerzas que serían simplemente exteriores. Pensar depende de las fuerzas que se apoderan del pensamiento”. Por consiguiente, se hace necesario desarrollar estrategias capaces de activar el pensamiento, ya que éste “no piensa a partir de una buena voluntad, sino en virtud de fuerzas que se ejercen sobre él para obligarlo a pensar” (1995: 152-153). Las preguntas tienen como función primordial activar el pensamiento; ellas son una fuerza capaz de orientar el pensamiento hacia un problema, forzándolo a sacudirse la inercia de la vida cotidiana, del tedio o de la distracción. Por ello, es preferible no plantear preguntas en función de soluciones que se consideran correctas de antemano; es mejor formularlas para someter el texto o el tema en cuestión a un examen crítico. En principio, no existe una respuesta universalmente correcta para una pregunta. He aquí dos principios reguladores que mejoran el desempeño formativo del trabajo de seminario: 1) las respuestas que se obtengan en el debate tienen un carácter provisional, y 2) la mejor respuesta es aquella que, en el transcurso del debate, haya esgrimido los mejores argumentos a su favor.

Ahora bien, es fácil notar que tampoco los problemas están necesariamente prefijados. Esto implica que la formulación misma de los problemas o de las preguntas puede ser objeto de debate. En efecto, esos problemas... ¿para quién son un problema? Esas preguntas... ¿para quién constituyen una cuestión interesante? Muchas veces sucede que el estudiante no entiende una pregunta o no percibe lo problemático de un problema que el profesor considera crucial. Por eso es buena idea que, en la medida de lo posible, los estudiantes participen en la formulación de los problemas; ello incrementa la posibilidad de que intervengan de manera espontánea en los intentos de solución. Es cierto que, a menudo, los estudiantes incurren en imprecisiones a la hora de formular un problema o de plantear una hipótesis. Esto es un rasgo frecuente de los seminarios con el que hay que

contar. Precisar una pregunta, señalar puntos flojos en la argumentación, evitar la dispersión del debate; en suma, disciplinar el pensamiento: esa es justamente la tarea de orientación que el seminario exige del profesor.

En el caso de textos literarios, la conducción del debate determina en gran medida el rumbo y los resultados finales. Los textos literarios, por su riqueza temática y su profusión de detalles, dan lugar a comentarios, apreciaciones y asociaciones de ideas inesperados. Esto es un arma de doble filo, ya que las intervenciones de los estudiantes, según su calidad y pertinencia, pueden tanto motivar un debate interesante como dar al traste con él. Sin embargo, creemos que vale la pena correr el riesgo en aras de propiciar una actividad académica fructífera.

### **3. Las cuatro vías de acceso**

A continuación, para estructurar mejor esta exploración de las posibilidades del trabajo pedagógico con textos literarios, presentaré cuatro vías de acceso (*singularidad, multiplicidad, sensibilidad, subjetividad*) y las ilustraré mediante el examen de textos seleccionados.

#### **3.1 Literatura y singularidad**

La singularidad es generalmente entendida como particularidad o distinción. Esto requiere algunas aclaraciones. En lenguaje cotidiano, llamamos ‘singular’ a aquello que es único, distinto, incluso extraño. Empero, el campo semántico del concepto es mucho más amplio: lo singular se opone a lo general o a lo universal; la singularidad alude a la característica o al conjunto de características diferenciales que determinan la identidad de un objeto, un sujeto, un conjunto social, una comunidad. Lo general es propio del concepto que homogeneiza su objeto de estudio o que lo subsume bajo un principio universal; la singularidad es característica de la búsqueda de la diferencia, esto es, de aquello que particulariza a cada cosa y la distingue, haciéndola única. Por lo tanto, la singularidad es la diferencia. La diferencia no nace de la identidad sino que la identidad nace de la diferencia. Solamente las cosas que son diferentes pueden identificarse como tales; por contraste, un conjunto de objetos completamente idénticos no podrían distinguirse. De esta manera, la diferencia está en la raíz de la relación del ser humano con el universo, y por consiguiente, del uso que los seres humanos hacemos del lenguaje. Captar la diferencia a través del lenguaje significa acceder a la esencia de las cosas, de los hechos y de nosotros mismos. En este sentido, Foucault afirma que “somos diferencia: nuestra razón es la diferencia de los discursos, nuestra historia la diferencia de los tiempos, nuestro yo la diferencia de las máscaras. La diferencia, lejos de ser origen olvidado y recubierto, es esa dispersión que somos y que hacemos” (1989: 223). Si somos diferencia, el lenguaje es el principal vehículo que tenemos para expresar esa diferencia, esa singularidad que nos constituye.

Ahora bien: una de las pruebas de la asombrosa complejidad del lenguaje humano es la diversidad de funciones que puede cumplir. La comunicación cotidiana, por ejemplo, exige un uso pragmático de los vocablos, que, en este contexto, tienen valor sobre todo como transmisores de mensajes y portadores de información. Para los fines de la investigación filosófica y científica, el lenguaje es puesto al servicio de la búsqueda de la verdad; en este contexto, lo que vale ante todo es la posibilidad de usar el lenguaje para elaborar conceptos y modelos teóricos abstractos que permitan construir explicaciones

teóricas cuyo valor sea evaluable según su validez lógica y su eficacia para demostrar hipótesis o aseveraciones. En el ámbito de la creación literaria la relación del ser humano con el lenguaje es distinta. La función poética del lenguaje subordina las funciones pragmáticas y lógicas ante las posibilidades estéticas que ofrecen las combinaciones de las palabras. En la literatura, la construcción de las frases se rige menos por leyes lógicas que por leyes de afinidad y disimilitud, de simpatía y antipatía. Una composición hermosa, en la que las palabras se ensamblan unas con otras de manera armoniosa, es también única, singular: es *diferente*. Y así como los lenguajes lógicos traducen el esfuerzo de la razón por alcanzar la precisión, la certeza y la verdad, la literatura abre un camino para expresar la singularidad de los deseos, las pasiones y los modos de vida de las personas, tanto en su dimensión individual como social –lo cual pone de manifiesto la complementariedad de las funciones lógicas y los usos poéticos del lenguaje. La lógica y la ciencia ganan en rigor y en objetividad al precio de una pérdida en la captación de la singularidad de los eventos y de los objetos. La literatura hace posible expresar esa singularidad, así como su devenir histórico, captando múltiples facetas que suelen pasar desapercibidas en la red de clasificaciones de la lógica y la ciencia.

Esto puede ilustrarse bien en el ámbito concreto de los estudios históricos. A diferencia de la forma tradicional de escribir la historia, la escritura literaria no está obligada a generalizar o abstraer. La escritura histórica suele fundar sus interpretaciones en afirmaciones generales acerca de los acontecimientos. Esto se explica porque el historiador tiene como objetivo establecer los rasgos genéricos de una situación o de una época. Incluso cuando el historiador es más minucioso en la descripción de los hechos, los individuos o los contextos, su discurso permanece atado a la pretensión de objetividad. El historiador no puede tomarse libertades con respecto al acervo documental que maneja. En el texto literario el autor se puede desprender de los temas y la forma propios del estudio histórico, los cuales implican una jerarquización de lo que es importante saber y lo que no. El escritor de novelas por lo general se documenta tan exhaustivamente como un historiador profesional; sin embargo, su manera de aprovechar la información recogida es diferente. El novelista se sirve de la información desde una perspectiva que va más allá de los datos: puede, por así decirlo, ‘olisquear’, ‘saborear’ los datos hasta fundirlos en un todo que los trasciende al imprimirles una forma. Un texto de economía medieval informa sobre la economía medieval; un texto de la política del Renacimiento informa sobre la política en el Renacimiento. El *Decamerón*, los *Cuentos de Canterbury* o *El nombre de la rosa* nos ofrecen representaciones del Medioevo tardío en las que no sólo las manifestaciones cotidianas de la interacción económica, sino también los factores políticos, las creencias, las costumbres, los imaginarios colectivos aparecen descritos y recreados de una manera compleja. Otro tanto vale para *Gargatúa* y *Pantagruel*, *Opus nigrum* o *Bomarzo* con respecto al Renacimiento.

El historiador ofrece datos e informaciones cuya veracidad está soportada en documentos que pueden ser objeto de revisión crítica por parte de sus colegas o de expertos; el literato, por su parte, ofrece bloques de sensación que, si bien a menudo están soportados en los documentos e informes que el trabajo del historiador pone a su disposición, contiene además datos procedentes de otras fuentes (memorias, rumores de periódico o revista, anécdotas, relatos) o incluso de su propia imaginación. Esto no significa que el escritor ‘inventa’ o ‘fantasea’ los hechos; quiere decir solamente que el escritor recurre a su imaginación como la herramienta que le permite ‘situar’ los datos en

el marco de la representación de la que se ocupa su obra. Adicionalmente, el creador literario puede hacer un uso amplio de su propio bagaje humano, de su propia biografía, en el momento de escribir. Incluso, existen muchos casos en los que el elemento autobiográfico ocupa el primer plano del texto literario, cosa que difícilmente puede ocurrir en los textos históricos. El acervo autobiográfico constituye de hecho una fuente muy rica de materiales, puesto que hace referencia a experiencias y sucesos que han sido vividos por un individuo. Pero, al margen del uso de estos materiales específicos, las obras del género narrativo nutren la realidad representada de detalles que no siempre están sustentados en fuentes. En términos de Ortega y Gasset, “los detalles que forman la textura del cuerpo novelesco pueden ser de la más varia calidad. Pueden ser observaciones tópicas, triviales como las que suele usar en la existencia el buen burgués. O bien advertencias de plano más recóndito que sólo se hallan cuando se bucea en el abismo de la vida hasta capas profundas” (1982: 51).

Un ejemplo de esta capacidad de la literatura para captar y expresar la singularidad lo encontramos en la obra del escritor francés Marcel Schwob. De acuerdo con Schwob, “la ciencia de la historia nos sume en la incertidumbre acerca de los individuos. Nos los muestra sólo en los momentos que empalmaron con las acciones generales”. Empero, “el arte es lo contrario de las ideas generales, describe sólo lo individual, no desea sino lo único. No clasifica, desclasifica” (1986: 11). En concordancia con esta tesis, en su libro *Vidas imaginarias* Schwob emplea un procedimiento singular. Si bien los protagonistas de cada una de las ‘minibiografías’ que forman el libro son personajes históricos, los hechos narrados pueden ser legendarios y aun ficticios. No obstante, se trata de textos muy adecuados para revivir la atmósfera de la época correspondiente y estudiar sus rasgos más importantes. A fin de ilustrar esto en detalle, transcribimos a continuación el texto de Schwob dedicado a Empédocles (1986: 21-25) y examinaremos enseguida las posibilidades que abre como herramienta didáctica para el estudio de diversos aspectos de la historia de la civilización griega.

### **Empédocles (Dios supuesto)**

Nadie sabe cuál fue su cuna ni cómo llegó a esta tierra. Apareció en las cercanías de las orillas doradas del río Acragas, en la bella ciudad de Agrigento, poco después del tiempo en que Jerjes hizo azotar al mar con cadenas. La tradición refiere solamente que su abuelo se llamaba Empédocles; nadie lo conoció. Sin duda esto ha de entenderse como que era hijo de sí mismo, tal como cuadra a un Dios. Pero sus discípulos aseguran que antes de recorrer en su gloria los campos de Sicilia, ya había pasado por cuatro existencias en nuestro mundo, y que había sido planta, pez, pájaro y muchacha. Llevaba un manto de púrpura sobre el cual caían sus largos cabellos, alrededor de la cabeza una banda de oro, en los pies sandalias de bronce y en las manos guirnalda trenzadas de lana y de laureles.

Por la imposición de las manos curaba a los enfermos y recitaba versos a la manera homérica, con acento pomposo, subido a un carro y con la cabeza levantada hacia el cielo. Mucha gente de pueblo lo seguía y se prosternaba ante él para escuchar sus poemas. Bajo el cielo puro que alumbra los trigales, los hombres llegaban de todas partes a Empédocles, con sus brazos cargados de ofrendas. Él los dejaba boquiabiertos cantándoles la bóveda divina, hecha de cristal, la masa de fuego a la que llamamos sol y el amor, que lo contiene todo, semejante a una vasta esfera.

Todos los seres, decía, no son sino pedazos desprendidos de esa esfera de amor en la cual se insinuó el odio. Y lo que llamamos amor es el deseo de unirnos y de

fundirnos y de confundirnos, como estábamos antes, en el seno del dios globular que la discordia rompió. Invocaba el día en que la esfera divina se inflaría después de todas las transformaciones de las almas. Pues el mundo que conocemos es obra del odio y su disolución será obra del amor. Así cantaba por las ciudades y por los campos; y sus sandalias de bronce llegadas de Laconia tintineaban en sus pies y delante de él sonaban címbalos. Mientras tanto, de las fauces del Etna surgía una columna de humo negro que echaba su sombra sobre Sicilia.

Semejante a un rey del cielo, Empédocles estaba envuelto en púrpura y ceñido de oro, mientras que los pitagóricos iban con sus leves túnicas de lino, con calzado hecho con papiros. Se decía que sabía hacer desaparecer las legañas, disolver los tumores y sacar los dolores de los miembros; se le suplicaba que hiciese cesar las lluvias o los huracanes; conjuró las tempestades en un círculo de colinas; en Selinonte echó a la fiebre volcando dos ríos en el lecho de un tercero; y los habitantes de Selinonte lo adoraron y le levantaron un templo y acuñaron medallas en las cuales su imagen estaba colocada cara a cara con la imagen de Apolo. Otros sostienen que fue adivino instruido por los magos de Persia, que dominaba la necromancia y la ciencia de las hierbas que vuelven loco. Un día, cuando cenaba en casa de Anquitos, un hombre furioso irrumpió en la sala, la espada en alto. Empédocles se incorporó, tendió el brazo y cantó los versos de Homero sobre la nepenta, que da la insensibilidad. E inmediatamente la fuerza de la nepenta aferró al furioso, y éste quedó inmóvil, con la espada en el aire olvidado de todo, como si hubiese bebido el dulce veneno mezclado con el vino espumoso de una crátera.

Los enfermos iban a él en las afueras de las ciudades y era rodeado por la multitud de miserables. Había mujeres mezcladas en su séquito. Besaban los bordes de su capa preciosa. Una de ellas se llamaba Panthea, era hija de un noble de Agrigento. Debía ser consagrada a Ártemis, pero huyó lejos de la fría estatua de la diosa y consagró su virginidad a Empédocles. Nunca se vieron signos de su amor, pues Empédocles preservaba su insensibilidad divina. No profería palabras como no fuera en metro épico y en el dialecto de Jonia, a pesar de que el pueblo y sus fieles se valiesen sólo del dórico. Todos sus gestos eran sagrados. Cuando se acercaba a los hombres era para bendecirlos o para curarlos. Casi todo el tiempo permanecía silencioso. Ninguno de aquellos que lo seguían pudo jamás sorprenderlo en medio del sueño. Se lo vio sólo majestuoso.

Panthea iba vestida de fina lana y de oro. Peinaba sus cabellos a la rica moda de Agrigento, donde la vida se deslizaba blandamente. Sostenía sus senos una almilla roja y las suelas de sus sandalias estaban perfumadas. Por lo demás, era bella y larga de cuerpo y de color muy deseable. Era imposible asegurar que Empédocles la amase, pero tuvo piedad de ella. En efecto, el soplo asiático engendró la peste en los campos sicilianos. Muchos hombres fueron tocados por los dedos negros del flagelo. Y hasta los cadáveres de los animales cubrían los bordes de las praderas y por un lado y otro se veía ovejas peladas, muertas con el hocico vuelto hacia el cielo, con sus costillas salientes. Y Panthea comenzó a languidecer por esta enfermedad. Cayó a los pies de Empédocles y no respiraba más. Desataron la almilla roja que ceñía sus jóvenes senos y la envolvieron con vendas. Y su boca entreabierta fue cerrada con un broche y sus ojos huecos ya no contemplaban la luz.

Empédocles la miró, desprendió el círculo de oro que le ceñía la frente y se lo impuso. Depositó en sus senos la guirnalda de laurel profético, cantó versos desconocidos sobre la migración de las almas y le ordenó por tres veces que se levantara y anduviera. La muchedumbre estaba llena de terror. Al tercer llamado, Panthea salió del reino de las sombras y su cuerpo se animó y se irguió sobre sus pies, todo envuelto en las vendas funerarias. Y el pueblo vio que Empédocles era evocador

de los muertos.

Pisiánates, padre de Panthea, acudió a adorar al nuevo dios. Se tendieron mesas bajo los árboles de sus campos para ofrecer libaciones. A los lados de Empédocles había esclavos que sostenían grandes antorchas. Los heraldos proclamaron, como en los misterios, el silencio solemne. De pronto, en la tercera velada, las antorchas se apagaron y la noche envolvió a los adoradores. Y hubo una voz fuerte que llamó: “¡Empédocles!”. Cuando se hizo la luz, Empédocles había desaparecido. Los hombres no volvieron a verlo. Un esclavo espantado contó que había visto una saeta roja que surcaba las tinieblas hacia la cima del Etna. Los fieles treparon las cuestas estériles de la montaña a la luz melancólica del alba. El cráter del volcán vomitaba un haz de llamas. Se encontró, en el poroso brocal de lava que rodea el abismo ardiente, una sandalia de bronce retorcida por el fuego.

Desde la primera frase, el texto de Schwob admite implícitamente la incertidumbre que rodea nuestro conocimiento de la figura de Empédocles: la validez de las fuentes documentales (en su mayor parte, fragmentos doxográficos) es incierta, y en ellas los datos presumiblemente históricos aparecen mezclados con los elementos legendarios tejidos alrededor del personaje. Sin embargo, Schwob no desdeña estas leyendas sino que las entretiene en su reconstrucción como si se tratara de datos verificables. Esto se explica porque, para Schwob, cada anécdota llegada hasta nosotros es significativa y constituye un referente de lo que fue Empédocles en su momento y del entorno en que vivió. En este orden de ideas, las noticias legadas por la tradición se convierten en síntomas que deben ser interpretados porque, si bien refieren eventos que quizá nunca sucedieron, es un hecho que ‘se dice’ o ‘se cree’ que sucedieron. La validez del procedimiento empleado por Schwob queda justificada cuando advertimos la habilidad con que el texto pone de manifiesto la complejidad de la figura de Empédocles, ese extraño personaje que reunía en sí mismo rasgos diversos y aun contrapuestos que lo hacen aparecer ante sus contemporáneos y ante la posteridad alternativamente como hechicero, curandero, sabio, poeta, pensador, o incluso, como dios. De este modo, el relato de Schwob ambienta esa época temprana de la civilización griega en que la filosofía aún no tenía ese nombre y en que la figura emergente del filósofo aparecía aureolada de una serie de rasgos mágicos y sagrados tras los que se adivina el entorno de creencias mitológicas y sobrenaturales a partir del cual se configuró poco a poco una nueva forma de explicar los fenómenos del universo. A su manera, el relato de Schwob nos hace reflexionar sobre el contexto histórico en el que se sitúan los orígenes del pensamiento racional en Occidente.

Sin embargo, la red de singularidades que el texto pone al descubierto no se agota con la caracterización del contexto histórico, sino que aplica también a la manera como Empédocles aparece ante el lector. En el relato encontramos a Empédocles en acción: lo vemos vestido con un atuendo cuya descripción es minuciosa y precisa, lo acompañamos en su curiosa relación con Panthea, tenemos una noción clara de las ideas claves de su pensamiento, asistimos a sus hazañas más recordadas y observamos cómo los múltiples rasgos del personaje se ensamblan y dan lugar a una figura unitaria y coherente. Los sucesivos bloques de sensación no se limitan a trazar un esbozo y a dibujar una escenografía sino que reconstruyen lo esencial de una figura histórica y de su entorno. Ante nuestros ojos pasan, cual si se tratase de una secuencia de pinturas, los episodios que constituyen la ‘biografía’ oficial de Empédocles. Esa biografía no sólo es interesante

–pues despierta la curiosidad y activa el pensamiento–, sino que además la forma como está relatada es hermosa y evocadora.<sup>2</sup>

No se trata en absoluto de explicar esto aludiendo a la ‘magia’ del texto literario o de justificar preferencias con base en argumentos estéticos. Se trata de algo al mismo tiempo menos ingenuo y más elocuente: del ejercicio de síntesis mediante el cual el texto literario revive al personaje en su singularidad, lo pone ante nuestros ojos y lo muestra en su acoplamiento con el entorno social e histórico que le corresponde. Esta recreación imaginaria de la realidad, justamente por su carácter sintético, posibilita una gran variedad de enfoques de lectura. Según los intereses del lector (o, en este caso, de los estudiantes), a través del texto de Schwob se pueden explorar las costumbres de la época, las características de las cosmologías de los primeros filósofos y el estilo de pensamiento en el cual están basadas, las modalidades de la religiosidad griega, las formas de convivencia y su impacto en la estructura social, etc. Y ello con la ventaja de que ninguno de estos aspectos aparece en el texto como un fragmento aislado sino como un elemento que opera en relación con los otros componentes de un conjunto cuyo funcionamiento es complejo; así la lectura posibilita un acercamiento sistémico a los problemas y los temas de que se ocupa. Por ejemplo, los párrafos en que se describe la peste que azota la isla de Sicilia (la cual arrastra consigo a Panthea y da lugar al episodio en el cual Empédocles la devuelve a la vida mediante un conjuro), en los que aparece retratada la fragilidad de las comunidades humanas frente a las plagas naturales, sobre todo en una época de escaso o nulo desarrollo de la salud pública tal como hoy la conocemos, admiten el planteamiento de la hipótesis según la cual el terror del pueblo frente a los ataques de la muerte constituye el abono que prepara el terreno para el florecimiento de múltiples creencias supersticiosas que contribuirían a explicar la divinización de Empédocles. Pero admiten también una lectura comparada con el episodio evangélico de la resurrección de Lázaro, lo que daría lugar a sugestivos planteamientos relativos al trasfondo religioso de estos relatos. Resulta igualmente plausible analizar estos párrafos en el marco de una reconstrucción de las costumbres funerarias en la Grecia arcaica o de una reflexión acerca de las creencias de los antiguos en relación con el destino póstumo de las almas. Una constatación similar vale para los demás párrafos que componen el texto y para éste considerado en su totalidad. La singularidad del texto no se refiere sólo, por tanto, a su contenido descriptivo y narrativo –este relato es único e irrepetible–, sino también a las diferentes lecturas que hace posibles –cada una de ellas singular en su óptica y en su motivación–.

Supongamos que se quiere iniciar un debate luego de la lectura conjunta del texto de Schwob. He aquí algunas preguntas que podrían plantearse para iniciar: 1) ¿Cómo es posible que Empédocles sea descrito al mismo tiempo como pensador, hechicero, poeta y dios? 2) ¿Cuáles son las características que definen la noción de ‘lo sagrado’ que se desprende del texto? 3) ¿Qué nos enseña la teoría cosmológica de Empédocles en relación con el surgimiento del pensamiento racional en la antigua Grecia? 4) ¿Cuáles son las relaciones entre medicina, magia y técnica que se vislumbran en los actos de

---

<sup>2</sup> Desde este punto de vista, el texto literario tiene ventajas, no sólo respecto a las reseñas generales de las enciclopedias o de las historias de la filosofía, sino también respecto a textos especializados que examinan en detalle el pensamiento empedócleo y su circunstancia histórica, política y sociocultural. Incluso textos de este nivel de profundidad se leen a una luz diferente con la perspectiva que aporta el relato de Schwob.

Empédocles? Estas pocas preguntas dan una idea de la amplitud del espectro de posibilidades de análisis. El propio texto de Schwob contiene indicios que sugieren caminos de interpretación. Si se complementa la lectura de su relato con información obtenida en textos disciplinares escogidos para tal fin, se enriquece aún más la posibilidad de alimentar el debate y de plantear hipótesis o respuestas tentativas –que, a su turno, pueden ser objeto de debate en clase–. Este caso ilustra el modo como un texto literario puede propiciar un tratamiento amplio de temas y de problemas habitualmente reservados a las disciplinas particulares.

### 3.2 Literatura y singularidad

La interpretación de la multiplicidad está directamente conectada con la interpretación de la singularidad. El texto de Schwob nos ha hecho entrever esta relación, pues la singularidad del personaje de su relato y el carácter único de la reconstrucción efectuada abre perspectivas diversas de lectura al sugerir, en el plano mismo de los hechos narrados, la posibilidad de recortar diferentes niveles de análisis (un nivel religioso, un nivel filosófico, un nivel histórico, etc). Esto se explica porque una singularidad siempre se define por su relación con otras singularidades. Si esta relación faltase, la singularidad no lo sería realmente. Como dice Serres: “si sólo hubiera una estación no habría estaciones, si sólo hubiese una era no habría eras en absoluto, si no hubiese más que una isla no habría islas...” (1994: 173). Pero si la singularidad se define por la multiplicidad, esta se define a su vez por la complejidad de las relaciones posibles entre singularidades que, al estar en continuo movimiento, producen a cada momento combinaciones diferentes. Parafraseando a Serres, podría decirse que, desde el momento en que hay no una sino muchas islas, se genera el desafío de descubrir los diferentes archipiélagos que conforman y de situar su posición en un mapa. Del mismo modo, desde el momento en que todos los eventos aparecen impregnados, saturados de multiplicidad, se abre una inagotable tarea de interpretación.<sup>3</sup>

Una característica esencial de los textos literarios consiste en su capacidad para reflejar o recrear la multiplicidad de la realidad. Esto es especialmente válido para las obras cumbres del género novelesco. Toda buena novela es, a su manera, un microcosmos. El afán de la literatura por ser fiel a la multiplicidad motiva la obsesión de muchos novelistas por convertir el texto en una representación del mundo como “un enredo o una maraña o un ovillo, de representarlo sin atenuar en absoluto su inextricable complejidad, o mejor dicho, la presencia simultánea de los elementos más heterogéneos que concurren a determinar cualquier acontecimiento” (1989: 121). Novelas como *Ulises* de Joyce, *En busca del tiempo perdido* de Proust, *La guerra y la paz* de Tolstoi o *Cien años de soledad* de García Márquez constituyen grandes frescos novelescos en los que la realidad social (tanto en su dimensión colectiva como en su dimensión individual) aparece retratada de una manera multidimensional, en una grandiosa visión de conjunto

---

<sup>3</sup> A este respecto, Deleuze escribe refiriéndose a la filosofía algunas frases que nos parecen aplicables al trabajo literario entendido como exploración de la multiplicidad: “No hay ningún acontecimiento, ningún fenómeno, palabra ni pensamiento cuyo sentido no sea múltiple: algo es a veces esto, a veces aquello, a veces algo más complicado. (...) La evaluación de esto y aquello, el delicado acto de sopesar las cosas y los sentidos de cada una, la estimación de las fuerzas que definen en cada instante los aspectos de una cosa y sus relaciones con las demás, todo aquello (o todo esto) revela el arte más alto de la filosofía, el de la interpretación” (1995: 11).

que, sin embargo, no vacila en descender hasta el examen de detalles aparentemente nimios, a sabiendas de que en ellos bien puede estar cifrado el espíritu de la época. Sin embargo, esa voluntad de representar la “maraña” de la realidad a la que se refiere Calvino no corresponde en absoluto a una voluntad paralela de “enmarañar” la comprensión. Al contrario: si la realidad es un laberinto, el escritor aspira a encontrar la clave, a trazar el mapa que permita recorrerlo. Cada una de las grandes novelas producidas en Occidente durante los últimos cinco siglos dice, a su manera: *La realidad es más compleja de lo que parece a primera vista; su aparente simplicidad es ilusoria, su familiaridad es una comodidad nacida de la inercia de la rutina diaria*. A fuerza de existir rodeados de personas cuya compañía nos resulta natural, a fuerza de vivir con un repertorio limitado de pensamientos y preocupaciones, olvidamos fácilmente la multiplicidad de sentidos que todo ello encierra. Una buena novela, un buen cuento, un poema bien escrito nos hacen ver la realidad de todos los días a una nueva luz. Esto no significa que embellezcan la realidad: significa que la ponen súbitamente al descubierto, que la hacen despertar del letargo en el que había quedado sumida debido al embotamiento de nuestra sensibilidad.

Para efectos del estudio de la realidad social, esta característica de los textos literarios resulta relevante. Un rasgo típico de los textos que examinan científicamente la sociedad (sean históricos, sociológicos o antropológicos) es que están obligados a presentar los diversos niveles de realidad que conforman los acontecimientos de manera sucesiva y separada, es decir, a recortar la multiplicidad y reducirla a porciones aisladas. Esto se debe a que el trabajo del científico social se basa en procedimientos de carácter analítico. Esta es sin duda una de sus mayores fortalezas pero también es una de sus debilidades. En relación con la multiplicidad, el trabajo del científico se parece al de un mecánico capaz de desarmar una complicada maquinaria y de describir las funciones de cada una de sus piezas, pero incapaz de volverla a armar; el trabajo del literato, por contraste, consiste en articular las piezas y en poner a funcionar la máquina en un lugar específico y en un contexto complejo. El texto científico suele consistir en una enumeración de piezas; el texto literario reconstruye los acontecimientos en acción, con sus múltiples piezas engranadas y en marcha. Un texto histórico menciona eventos, cita fechas, establece cronologías, acumula pruebas y documentos; un texto sociológico resume el estado del arte de un tema, acumula información estadística, propone hipótesis alternativas, las sustenta; un texto antropológico hace acopio de datos, los organiza en un relato o en un informe y los ofrece al lector como el testimonio etnográfico objetivo de una experiencia o de la forma de vida de una comunidad. El texto literario no hace nada de esto: crea/recrea un lugar real o imaginario y le cuenta al lector algunos de los sucesos que en él han sucedido (o que podrían suceder, porque la cobertura de los textos literarios no atañe sólo al ámbito de lo real sino también al de lo posible). Con frecuencia, leer un texto histórico o sociológico se parece a consultar un archivo bien documentado; leer una novela o un cuento implica una experiencia muy distinta: la de revivir una situación y contemplarla mientras acontece, todo ello a través del lenguaje.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> En cierto sentido, la eficacia literaria, sobre todo en el ámbito de la narrativa, depende de la capacidad del relato para introducir al lector en su mundo imaginario e imponerle su realidad, cual si se tratase de un mundo con consistencia ontológica propia. Refiriéndose a la novela, escribe Ortega y Gasset: “La táctica del autor ha de consistir en aislar al lector de su horizonte real y aprisionarlo en un pequeño horizonte hermético e imaginario que es el ámbito interior de la novela” (1982: 44).

Las situaciones creadas y/o recreadas por la literatura nos hablan del mundo y nos ayudan a entenderlo, muchas veces incluso a pesar de que los acontecimientos relatados sean fruto de la imaginación. Esto se explica porque toda obra de arte es un producto social y, en cuanto tal, su configuración reproduce, en mayor o menor grado, la complejidad general del sistema de producción y la estructura institucional a cuya sombra ella se ha gestado. De acuerdo con Adorno:

[...] los estratos básicos de la experiencia, que constituyen la motivación del arte, están emparentados con el mundo de los objetos del que se han separado. Los insolubles antagonismos de la realidad aparecen de nuevo en las obras de arte como problemas inmanentes de su forma. Y es esto, y no la inclusión de momentos sociales, lo que define la relación del arte con la sociedad. (1983: 15-16)

La obra de arte aparece, con respecto a la sociedad en la cual tiene lugar su creación, no como un espejo sino como el resultado de un trabajo de configuración artística que, por estar mediado socialmente, irradia una cierta imagen de las cualidades estructurales que definen ese entorno social. Por lo tanto, no es decisión del artista poner su obra en relación con la sociedad, ya que esa relación está dada de manera inmanente en el acto de creación. Este es el sentido de la afirmación de Broch según la cual “el realismo no es un estilo sino la satisfacción de una exigencia racional. Y como toda época piensa racionalmente a su manera, es decir, parece racional a sus propios ojos, todo arte auténtico es, en último análisis, realista. Representa la imagen de la realidad de su tiempo, en el vocabulario específico de éste” (1970: 66).

El realismo en la literatura es entonces un extracto destilado a partir de la propia multiplicidad de los procesos sociales antes que un resultado de la voluntad verista de su autor. La principal cuota del autor en la expresión de la multiplicidad reside en la elección que él hace de los materiales a partir de los cuales realizará su obra. Si bien esta elección también está mediada socialmente, su contenido no está prefijado. En efecto, ninguna obra de arte reproduce la multiplicidad de la realidad tal como ella aparece ante los ojos. Frente al fluir difuso y caótico de la existencia, es necesario elegir. Cada autor escoge para su obra los materiales que considera relevantes, significativos. El acierto de la elección y de su posterior transmutación estética se mide según la capacidad de la forma artística resultante para iluminar la realidad y aclarar su sentido (o su sinsentido) sin traicionar su multiplicidad.

Ilustraremos enseguida estos aspectos de la creación literaria y su relevancia para la enseñanza mediante el examen de un relato de Juan José Arreola (1998: 19-23).

### **En verdad os digo**

Todas las personas interesadas en que el camello pase por el ojo de la aguja, deben inscribir su nombre en la lista de patrocinadores del experimento Niklaus.

Desprendido de un grupo de sabios mortíferos, de esos que manipulan el uranio, el cobalto y el hidrógeno, Arpad Niklaus deriva sus investigaciones actuales a un fin caritativo y radicalmente humanitario: la salvación del alma de los ricos.

Propone un plan científico para desintegrar un camello y hacerlo que pase en chorro de electrones por el ojo de una aguja. Un aparato receptor (muy semejante en principio a la pantalla de televisión) organizará los electrones en átomos, los átomos en moléculas y las moléculas en células, reconstruyendo inmediatamente el camello según su esquema primitivo. Niklaus ya logró cambiar de sitio, sin tocarla, una gota

de agua pesada. También ha podido evaluar, hasta donde lo permite la discreción de la materia, la energía cuántica que dispara una pezuña de camello. Nos parece inútil abrumar aquí al lector con esa cifra astronómica.

La única dificultad sería en que tropieza el profesor Niklaus es la carencia de una planta atómica propia. Tales instalaciones, extensas como ciudades, son increíblemente caras. Pero un comité especial se ocupa ya en solventar el problema económico mediante una colecta universal. Las primeras aportaciones, todavía un poco tímidas, sirven para costear la edición de folletos, bonos y prospectos explicativos, así como para asegurar al profesor Niklaus el modesto salario que le permite proseguir sus cálculos e investigaciones teóricas, en tanto se edifican los inmensos laboratorios.

En la hora presente, el comité sólo cuenta con el camello y la aguja. Como las sociedades protectoras de animales aprueban el proyecto, que es inofensivo y hasta saludable para cualquier camello (Niklaus habla de una probable regeneración de todas las células), los parques zoológicos del país han ofrecido una verdadera caravana. Nueva York no ha vacilado en exponer su famosísimo dromedario blanco.

Por lo que toca a la aguja, Arpad Niklaus se muestra muy orgulloso, y la considera piedra angular de la experiencia. No es una aguja cualquiera, sino un maravilloso objeto dado a luz por su laborioso talento. A primera vista podría ser confundida con una aguja común y corriente. La señora Niklaus, dando muestras de fino humor, se complace en zurcir con ella la ropa de su marido. Pero su valor es infinito. Está hecha de un portentoso metal todavía no clasificado, cuyo símbolo químico, apenas insinuado por Niklaus, parece dar a entender que se trata de un cuerpo compuesto exclusivamente de isótopos de níquel. Esta sustancia misteriosa ha dado mucho que pensar a los hombres de ciencia. No ha faltado quien sostenga la hipótesis risible de un osmio sintético o de un molibdeno aberrante, o quien se atreva a proclamar públicamente las palabras de un profesor envidioso que aseguró haber reconocido el metal de Niklaus bajo la forma de pequeñísimos grumos cristalinos enquistados en densas masas de siderita. Lo que se sabe a ciencia cierta es que la aguja Niklaus puede resistir la fricción de un chorro de electrones a velocidad ultracósmica.

En una de esas explicaciones tan gratas a los abstrusos matemáticos, el profesor Niklaus compara el camello en su tránsito con un hilo de araña. Nos dice que si aprovechamos ese hilo para tejer una tela, nos haría falta todo el espacio sideral para extenderla, y que las estrellas visibles e invisibles quedarían allí prendidas como briznas de rocío. La madeja en cuestión mide millones de años luz, y Niklaus ofrece devanarla en unos tres quintos de segundo.

Como puede verse, el proyecto es del todo viable y hasta diríamos que peca de científico. Cuenta ya con la simpatía y el apoyo moral (todavía no confirmado oficialmente) de la Liga Interplanetaria que preside en Londres el eminente Olaf Stapledon.

En vista de la natural expectación y ansiedad que ha provocado en todas partes la oferta de Niklaus, el comité manifiesta un especial interés llamando la atención de todos los poderosos de la tierra, a fin de que no se dejen sorprender por los charlatanes que están pasando camellos muertos a través de sutiles orificios. Estos individuos que no titubean al llamarse hombres de ciencia, son simples estafadores a la caza de esperanzados incautos. Luego destilan el líquido por el ojo de la aguja, mediante una clepsidra de vapor, y creen haber realizado el milagro. Como puede verse, el experimento es inútil y de nada sirve financiarlo. El camello debe estar vivo antes y después del imposible traslado.

En vez de derretir toneladas de cirios y de gastar el dinero en indescifrables obras de caridad, las personas interesadas en la vida eterna que posean un capital estorbo,

deben patrocinar la desintegración del camello, que es científica, vistosa y en último término lucrativa. Hablar de generosidad en un caso semejante resulta del todo innecesario. Hay que cerrar los ojos y abrir la bolsa con amplitud, a sabiendas de que todos los gastos serán cubiertos a prorrata. El premio será igual para todos los contribuyentes: lo que urge es aproximar lo más que sea posible la fecha de entrega.

El monto del capital necesario no podrá ser conocido hasta el imprevisible final, y el profesor Niklaus, con toda honestidad, se niega a trabajar con un presupuesto que no sea fundamentalmente elástico. Los suscriptores deben cubrir con paciencia y durante años sus cuotas de inversión. Hay necesidad de contratar millares de técnicos, gerentes y obreros. Deben fundarse subcomités regionales y nacionales. Y el estatuto de un colegio de sucesores del profesor Niklaus, no tan sólo debe ser previsto, sino presupuesto en detalle, ya que la tentativa puede extenderse razonablemente durante varias generaciones. A este respecto no está por demás señalar la edad proyectada del sabio Niklaus.

Como todos los propósitos humanos, el experimento Niklaus ofrece dos probables resultados: el fracaso y el éxito. Además de simplificar el problema de la salvación personal, el éxito de Niklaus convertirá a los empresarios de tan mística experiencia en accionistas de una fabulosa compañía de transportes. Será muy fácil desarrollar la desintegración de los seres humanos de un modo práctico y económico. Los hombres del mañana viajarán a través de grandes distancias, en un instante y sin peligro, disueltos en ráfagas electrónicas.

Pero la posibilidad de un fracaso es todavía más halagadora. Si Arpad Niklaus es un fabricante de quimeras y a su muerte le sigue toda una estirpe de impostores, su obra humanitaria no hará sino aumentar en grandeza, como una progresión geométrica, o como el tejido de pollo cultivado por Carrel. Nada impedirá que pase a la historia como el glorioso fundador de la desintegración universal de capitales. Y los ricos, empobrecidos en serie por las agotadoras inversiones, entrarán fácilmente en el reino de los cielos por la puerta estrecha (el ojo de la aguja), aunque el camello no pase.

Nada en este relato corresponde a un evento fechable o una circunstancia reconocible de la historia contemporánea. Los hechos que narra son el fruto de una fértil imaginación que, con humor desbordante, se complace en crear una situación fantástica, extravagante, que nadie pensaría en tomarse en serio. Sin embargo, esto no significa que el relato se abstenga de utilizar materiales tomados de su situación histórica, ni que haya abandonado la pretensión de decir algo interesante acerca de ella. Todo lo contrario. En primer lugar, y desde el punto de vista de la forma, el relato imita paródicamente algunos rasgos del lenguaje de la prensa, pero también del formato propio de los artículos de divulgación científica. En segundo lugar, la relevancia histórico-sociológica del relato se sitúa en la época de la hegemonía del discurso científico y centra su atención en los efectos desestructurantes que ejerce la ciencia sobre componentes culturales mucho más antiguos, asentados desde tiempo atrás en la tradición, como el de las creencias religiosas. Importa subrayar la profundidad de la mirada que, oculta detrás de una fachada de fino buen humor, arroja el texto sobre esta cuestión. En efecto, la clave de la gracia que impregna todo el relato nace del hecho de que en él la ciencia es puesta al servicio de una causa que ella misma ha contribuido a demoler. Desde una lectura puramente científica del mundo, ¿cómo creer en el alma? ¿Por qué utilizar la ciencia para abrir la entrada a un reino de los cielos cuya existencia es negada por la propia ciencia? Si se aceptan los argumentos de la ciencia y, con ellos, su crítica de la creencia en realidades trascendentales o incorpóreas, entonces no se puede aceptar consistentemente el dogma

de la existencia del cielo y el infierno. Si se acepta este dogma y la creencia en la vida eterna, lo que resulta inconsistente es acudir a la ciencia en busca de ayuda.

Por otra parte, si bien el relato alude a un contexto histórico en el que la ciencia se encuentra sólidamente anclada en el sistema cultural, luego de más tres siglos de asentamiento progresivo durante los cuales los sistemas tradicionales de interpretación de la realidad, tales como la religión y la filosofía, le han cedido la primacía, no falta en el texto un guiño de socarronería que dice sin decirlo: *Creemos en la ciencia, pero no por una asimilación racional de sus contenidos, sino por la autoridad que le concedemos y que, por lo mismo, tiende a convertirse en una confianza ciega.* De este modo, el texto pone de manifiesto el peligro de que el principio crítico en que se funda la actividad científica dé lugar a un nuevo dogma, aceptado socialmente de manera acrítica. Basta con que en un texto figuren expresiones como “isótopos de níquel”, “osmio sintético” o “grumos cristalinos enquistados en densas masas de siderita” para que la vigilancia crítica del lector común ceda ante la magia y la aparente inaccesibilidad de la jerga especializada. Sin embargo, esto no es ninguna ‘extravagancia’. Seguramente todos hemos tenido ocasión de observar alguna vez cómo la frase ‘comprobado científicamente’ es puesta sin mayor pudor al servicio de la publicidad o de otras causas poco científicas. El relato, por su tono burlesco, hace objeto de sus dardos no sólo a los dogmas anticuados sino también a la propia ciencia, excesivamente confiada en su capacidad de cumplir las grandes esperanzas depositadas en ella y al mismo tiempo incapaz de impedir que otros subsistemas culturales la utilicen como herramienta de legitimación.

Ahora bien, la cuestión se torna aún más compleja si consideramos los factores económicos en juego. La época del triunfo del proyecto científico-tecnológico es también la época de máxima expansión del sistema de producción capitalista. Este es un factor central que no escapa a los dardos de Arreola. El hecho de que la publicidad aparezca en el texto como una de las herramientas que es preciso utilizar para sacar adelante el proyecto Niklaus no constituye sólo un apunte irónico: señala el papel central de los medios de comunicación en los procesos de circulación y acumulación de capital. Existe un proyecto científico que necesita obtener recursos. Desde este punto de vista, las viejas creencias y los viejos temores de arraigo religioso bien podrían resultar útiles. Seguramente existen muchas personas ricas dispuestas a aportar dinero en aras de la salvación póstuma de sus almas. Pero si ello es así, entonces también habrá muchos ‘vivos’ interesados en aprovechar de la oportunidad única que el proyecto Niklaus ofrece: “estafadores a la caza de esperanzados incautos”, prestos a idear todo género de ardides y estratagemas para engañar a los crédulos. Así es como patrocinadores, publicistas, científicos y charlatanes resultan trenzados en una batalla por forzar el acceso a los flujos de capital.

Como puede apreciarse, la ácida crítica que se esconde en el texto toca mucho más hondo de lo que parece a primera vista. El proyecto Niklaus resulta cómico como proyecto científico, pero la preocupación por la “salvación del alma de los ricos” en un mundo en el que la pobreza atenaza con sus garras a la mayoría de la población ya no es motivo de risa sino de irrisión. En el texto de Arreola, como en la realidad, los ricos llevan las de ganar. El texto mismo lo indica con exquisita ironía al advertir que el fracaso del proyecto Niklaus no lo sería en realidad, pues haría que los poderosos de la tierra, “empobrecidos en serie por las agotadoras inversiones”, logran de todos modos

la salvación eterna. Por otra parte, un eventual éxito reforzaría aún más la desigualdad reinante, ya que la empresa de Niklaus convertiría a sus patrocinadores (los ricos) en “accionistas de una fabulosa compañía de transportes” altamente lucrativa.

Las líneas de interpretación que acabamos de esbozar no comprometen ideológicamente al texto, ya que este concentra su atención en relatar una serie de hechos y no en interpretarlos desde un marco teórico cualquiera. Por eso, en el contexto de una clase, el texto no sería útil como instrumento descriptivo sino como material de discusión. El texto, de hecho, no ofrece la ilustración de alguna teoría ni efectúa una descripción disciplinar de las dinámicas de la sociedad contemporánea: el texto se limita –pero justo en eso radica su fuerza– a permanecer fiel a la multiplicidad inherente a su objeto de representación. Si Calvino tiene razón al definir la obra literaria como “una operación en el lenguaje escrito que implica simultáneamente a varios niveles de realidad” (1995: 339), el texto de Arreola lo confirma en la medida en que, desde un punto de vista temático, funcionaría bien como material didáctico para polemizar cuestiones relativas a: 1) la relación entre los recursos de capital y el desarrollo del conocimiento, 2) el efecto de la ciencia sobre los sistemas de creencias, 3) el papel de los medios masivos en la configuración de las representaciones colectivas del desarrollo científico, 4) la función del humor y de la fantasía en la recreación literaria de la realidad, etc. El análisis realizado revela hasta qué punto el cuento de Arreola, con toda su fantasía y su imaginación exuberante, está profundamente anclado en las preocupaciones del presente. Es por ende un texto que confirma la opinión de Ginzburg según la cual “de la cultura de su época y de su propia clase nadie escapa, sino para entrar en el delirio y en la falta de comunicación. Como la lengua, la cultura ofrece al individuo un horizonte de posibilidades latentes, una jaula flexible e invisible para ejercer dentro de ella la propia libertad condicionada” (1981: 18). El relato que hemos examinado, lejos de dar pie a un ejercicio de evasión fantasiosa o a un mero divertimento artístico, aprovecha esa libertad condicionada para llevar a cabo un sugestivo ejercicio de creatividad literaria. El resultado, al poner sobre el tapete asuntos que le interesan a cualquier persona y que, de una u otra manera, afectan la comprensión del mundo en que vivimos, produce asombro, genera inquietudes y motiva a los estudiantes a reflexionar y profundizar en sus estudios.

### **3.3 Literatura y sensibilidad**

Los eventos espacio-temporales son elementos de la experiencia cuya riqueza de cualidades sensibles se presta particularmente para su expresión a través de la literatura. La historia no es solamente el relato de los acontecimientos memorables, la enumeración de las costumbres o el seguimiento temporal de las tendencias de largo plazo; el estudio de la sociedad no se reduce a la descripción del funcionamiento de sus instituciones y de las relaciones que las conectan: esto es algo que los sociólogos e historiadores siempre han tenido muy claro. En la realidad concreta, la experiencia está llena de detalles que la lupa del análisis científico puede ignorar sin menoscabo de su precisión cognitiva pero no sin pérdida en la captación de la riqueza sensible de lo vivido. Los detalles no son nunca un telón de fondo irrelevante y del cual se podría prescindir sin riesgo. Son, por el contrario, la substancia misma de la sensibilidad. Tiene razón Nietzsche al señalar que “hasta ahora carece aún de historia todo lo que ha dado color a la existencia” y al preguntar:

¿dónde podría encontrarse una historia del amor, de la codicia, de la envidia, de la conciencia, de la piedad, de la crueldad? (...) ¿Se han hecho objeto de investigación las diferentes divisiones del día, las consecuencias de un establecimiento reglamentado del trabajo, la fiesta y el descanso? (...) ¿Se han recopilado ya las experiencias acerca de la vida en común, por ejemplo, las experiencias de los conventos? ¿Se ha expuesto ya la dialéctica del matrimonio y de la amistad? (1995: 7)

Sin embargo, su visión resulta estrecha al abstenerse de mencionar cuánto debe Occidente a la literatura como rastreadora incansable de las facetas objetivas y subjetivas de la experiencia humana. El estudio de la obra de los grandes novelistas y poetas nos permitiría reconstruir en gran medida la historia del amor; otro tanto puede decirse acerca de los otros temas mencionados por Nietzsche.

Pensemos, por ejemplo, en cuestiones relacionadas con el espacio, con el entorno en el que tienen lugar los hechos. Estos espacios son para el historiador o el sociólogo un escenario, un decorado de los eventos que se pretende analizar y entender. Son algo con lo que es preciso contar, pero no el núcleo de sus esfuerzos científicos. Para el poeta o para el novelista, el espacio es inseparable del fluido cambiante de la historia, es parte integrante de un todo multiforme y móvil. En el texto disciplinar es común que se pierda la fuerza presencial del entorno. Aunque el científico sabe muy bien que el entorno incide en la forma como ocurren los hechos que estudia, este conocimiento no se traduce en una descripción que acompañe cada etapa de su camino de investigación y cada fruto de ese trabajo. Un tratado de historia sobre la época napoleónica nos informa acerca de las batallas y nos pone al tanto del nombre del sitio donde tuvieron lugar. Tolstoi, en *La guerra y la paz*, a medida que relata el enfrentamiento entre el ejército invasor francés y el ejército ruso, reconstruye los lugares en los que tienen lugar las batallas de Austerlitz y Borodino. Buena parte del esfuerzo de Tolstoi se concentra en transmitir al lector los bloques de sensación mediante los cuales podemos imaginar el avance de las tropas a través de la estepa rusa antes de la estación invernal, y luego, la huida catastrófica del ejército de Napoleón, acosado por el hambre y por el rigor del frío. El propio Tolstoi advierte, en los ensayos que intercala con la descripción novelesca, que en ese como en tantos otros episodios de la historia, el entorno geográfico no fue un mero escenario neutro, sino un protagonista que jugó un papel determinante en el desenlace de los hechos.<sup>5</sup> Los historiadores lo saben muy bien, sin duda, pero la estructura novelesca es la que hace posible convertir ese dato aprehendido racionalmente en una experiencia vivida con la sensibilidad.

Veamos otro ejemplo, esta vez acudiendo a un conocido pasaje de una novela de Carpentier (1985: 227-228):

#### **Los pasos perdidos (fragmento)**

Lo que más me asombraba era el inacabable mimetismo de la naturaleza virgen. Aquí todo parecía otra cosa, creándose un mundo de apariencias que ocultaba la realidad, poniendo muchas verdades en entredicho. Los caimanes que acechaban en los bajos fondos de la selva anegada, inmóviles, con las fauces en espera, parecían maderos

---

<sup>5</sup> Claro que el espacio y la geografía son determinantes no sólo en las grandes jornadas de la historia, sino también en los detalles más corrientes de la vida cotidiana; recordemos cómo, en *El extranjero* de Camus, es el calor de la tarde el que mueve a Mersault a cometer el asesinato en el que se centra la novela.

podridos, vestidos de escaramujos; los bejucos parecían reptiles y las serpientes parecían lianas, cuando sus pieles no tenían nervaduras de maderas preciosas, ojos de ala de falena, escamas de ananá o anillas de coral; las plantas acuáticas se apretaban en alfombra tupida, escondiendo el agua que les corría debajo, fingiéndose vegetación de tierra muy firme; las cortezas caídas cobraban muy pronto una consistencia de laurel en salmuera, y los hongos eran como coladas de cobre, como espolvoreos de azufre, junto a la falsedad de un camaleón demasiado rana, demasiado lapislázuli, demasiado plomo estriado de un amarillo intenso, simulación, ahora, de salpicaduras de sol caídas a través de hojas que nunca dejaban pasar el sol entero. La selva era el mundo de la mentira, de la trama y del falso semblante; allí todo era disfraz, estratagema, juego de apariencias, metamorfosis. Mundo del lagarto-cohombro, la castaña-erizo, la crisálida-ciempiés, la larva con carne de zanahoria y el pez eléctrico que fulminaba desde el poso de las linazas. Al pasar cerca de las orillas, las penumbras logradas por varias techumbres vegetales arrojaban vaharadas de frescor hasta las curiaras. Bastaba detenerse unos segundos para que este alivio se transformara en un intolerable hervor de insectos.

En este y otros pasajes el Narrador, protagonista de la novela, transmite su sensación de asombro ante el espectáculo prodigioso de la selva virgen. La descripción resulta bellísima en su manera de precisar cada detalle (singularidad), en el efecto acumulativo de los detalles sucesivos (multiplicidad), acoplados hasta crear una atmósfera, un bloque de sensación en el cual el relato adquiere la consistencia de la experiencia vivida (sensibilidad). La lectura atenta de este párrafo deja entrever en qué medida lo real maravilloso corresponde menos, como creía Carpentier, a la descripción de una realidad exuberante, que a la exuberancia de la propia descripción. La selva ha sido escenario de capítulos claves de la historia de varios países y asiento del desenvolvimiento de muchas comunidades de la región. Buena parte de la literatura latinoamericana del siglo XX ha realizado grandes esfuerzos para expresar artísticamente la vida de la selva. Los habitantes de las ciudades siempre han sabido que ella está ahí, en el margen; innumerables informes la señalan como la región con mayor biodiversidad del planeta y como un inmenso depósito de recursos; sin embargo, su existencia misma fue una especie de misterio hasta que la fuerza de la literatura la transformó en algo vivido. Basta con pensar que, sin obras como *Canaima*, *La vorágine*, *La casa verde* o *Los pasos perdidos*, nuestra imagen de la selva se reduciría a las vistas panorámicas y los primeros planos de los programas de televisión, para entender la fuerza con que estos ejercicios de apropiación del territorio a través de la literatura han incidido en las representaciones colectivas de la selva y en su integración como componente clave de la identidad regional. El asombro del Narrador de Carpentier en este 'redescubrimiento de América' es compartido todavía por la mayoría de sus lectores (muy pocos de los cuales han estado en la selva). Y si la descripción de la selva hace de ella un lugar de magia, un río puede convertirse también en un ritmo, en una sutil cadencia de los sentidos, como ocurre en este poema de Neruda (1980: 14-15):

#### **Amazonas**

Amazonas,  
capital de las sílabas del agua,  
padre patriarca, eres  
la eternidad secreta  
de las fecundaciones,

te caen ríos como aves, te cubren  
los pistilos color de incendio,  
los grandes troncos muertos te pueblan de perfume,  
la luna no te puede vigilar ni medirte.  
Eres cargado con esperma verde  
como un árbol nupcial, eres plateado  
por la primavera salvaje,  
eres enrojecido de maderas,  
azul entre la luna de las piedras,  
vestido de vapor ferruginoso,  
lento como un camino de planeta.

La literatura explora así los territorios geográficos con una mirada que los puebla de significados y hace posible su incorporación a las estructuras mentales al convertirlos en bloques de sensación, en paquetes de datos altamente sensorializados que se entremezclan y, a menudo, se fijan de manera duradera en la memoria.<sup>6</sup> En este sentido, textos como los de Carpentier, Neruda y otros autores, proporcionarían un buen aporte para aproximaciones a la geografía amazónica o para contextualizar el estudio de procesos históricos acaecidos en la región, como la explotación cauchera o la colonización del Vaupés. También en este caso, para dar inicio a los debates con los estudiantes, se pueden formular preguntas como, por ejemplo: 1- ¿Qué concepto de 'naturaleza' se desprende de los textos de Carpentier y Neruda? 2- ¿Qué rasgos de los entornos naturales por ellos descritos han incidido o podrían incidir en la actividad humana? 3- ¿En qué direcciones se podría desplegar, en los paisajes descritos, la intervención del ser humano? 4- Otras preguntas a que haya lugar según la naturaleza del tema específico que se esté tratando.

Pero la literatura abre también la posibilidad de crear entornos fabulosos, geografías de la fantasía y de la imaginación. Macondo no existe en el mapa pero sí en el imaginario como una entidad concreta y como un punto de referencia cuya historia está regida por una férrea lógica interna que es preciso descifrar. Mientras el historiador o el antropólogo tienen que atenerse a un espacio cuya existencia tanto él como su lector saben objetiva, el texto literario puede crear sus propios espacios (pensemos en el planeta Marte de Bradbury, en el centro de la tierra de Verne, en la Comala de Rulfo o en las Ciudades invisibles de Calvino) y plasmar en ellos su percepción de la historia. De este modo, la literatura crea mundos posibles que enriquecen nuestra imaginación y que afinan nuestra sensibilidad ante lo que ocurre en el mundo real.

Como sucede con el espacio, la ciencia tradicional también tropieza con dificultades para entender el tiempo como algo más que una estructura lineal que fluye del pasado hacia el futuro de una manera homogénea y uniforme que, precisamente por ello, es susceptible de medición abstracta. Esta concepción produce la sensación de que el tiempo efectivamente es lineal y que la medida que lo divide en porciones específicas es objetiva. A menudo se pierde de vista el carácter convencional e histórico de la medición, diseñada para organizar y racionalizar el uso del tiempo. En todo caso, el científico social está subordinado a la pretensión de objetividad que caracteriza su forma de situar los

---

<sup>6</sup> Utilizamos aquí la expresión 'bloque de sensación' en el sentido que le dan Deleuze y Guattari cuando definen la obra de arte como "un bloque de sensaciones, es decir un compuesto de perceptos y de afectos" (1994: 165).

eventos en la escala temporal. Por tal razón, el trabajo del historiador gira alrededor de los aspectos cuantitativos del tiempo: cronologías, fechas, periodizaciones; estos aspectos, desde luego, son de suprema importancia, pues materializan el esfuerzo de racionalizar de algún modo esa substancia abstracta que es el tiempo. En la literatura, por contraste, se cuenta con las herramientas para profundizar en los aspectos cualitativos del tiempo. La percepción psicológica y sociológica del tiempo –el cual ni para los individuos ni para las comunidades transcurre siempre de la misma manera o al mismo ritmo– constituye un hecho del cual la literatura y la narración oral han dado cuenta con mayor hondura que las propias ciencias positivas. El complicado entrelazamiento de los tiempos individuales con el tiempo colectivo y los correspondientes desfases, la relación entre tiempo y espacio: he aquí problemas que han constituido preocupación central de novelistas y poetas. El escritor se apropia de los elementos de la temporalidad y deshace la estructura convencional del tiempo para profundizar la comprensión de aquellos aspectos que, de otro modo, pasarían ignorados.

Estos aspectos son de varios tipos. 1) El tiempo como regresión –en el cuento *Viaje a la semilla* de Carpentier el tiempo se convierte en un flujo que discurre del futuro hacia el pasado–. 2) El tiempo como sustancia que se contrae o se expande, de acuerdo con el punto de vista –el *Ulises* de Joyce, novela en la cual se relata con todo detalle un día en la vida de Leopold Bloom, abarca 800 páginas, mientras que *Cien años de soledad*, que narra un siglo de eventos acaecidos a las sucesivas generaciones de la familia Buendía en Macondo, tiene apenas 400 páginas en las que, a menudo, se tiene la sensación de que el relato se desplaza por períodos históricos mucho más amplios, no solo de la historia de Colombia, sino de la historia de la modernidad, como cuando describe el tránsito de la comunidad agraria premoderna hacia la modernidad capitalista–. 3) El tiempo como circularidad –el extenso poema *Piedra de Sol* de Octavio Paz nos suministra un buen ejemplo de este tipo de bloque de sensación en el cual todas las cosas al final regresan a su punto de partida–. 4) El tiempo como historia –en esta corriente se sitúan todas las grandes novelas enraizadas en la tradición de la narrativa de trasfondo histórico, de *La cartuja de Parma* de Stendhal al *Memorial del convento* de Saramago–. 5) El tiempo como coexistencia o interpolación de planos temporales y espaciales distintos –en la *Inmortalidad* de Kundera, Goethe conversa con Hemingway en un ejercicio literario a la vez lúdico e irónico; en el relato *Los advertidos* de Carpentier asistimos al encuentro de numerosos ‘Noés’, incluido el bíblico, cada uno con su propia Arca llena de animales y procedentes del Amazonas, de la antigua Grecia, del Pacífico Sur, etc.–. 6) El tiempo como futuro encarnado –en esta perspectiva se sitúan todas las grandes obras del género utópico, de la *Utopía* de Moro a *Un mundo feliz* de Huxley, las cuales funcionan a la manera de laboratorios para el cálculo de los estados futuros de la sociedad–. 7) El tiempo como presente detenido –en las novelas de Faulkner es común la aparición de bloques de sensación en los cuales el tiempo se inmoviliza; ciertos cuentos de Borges radicalizan esta experiencia y la transforman en una imagen del absoluto, como ocurre en el cuento *El Aleph*–.

En estos juegos y transfiguraciones imaginarias de la realidad se configura una de las herramientas más poderosas con que cuenta el docente de las ciencias sociales para debatir con sus estudiantes la naturaleza del tiempo y del espacio y su influjo en la estructuración de la experiencia humana, individual y colectiva. Este ejercicio de aclaración de conceptos claves es crucial porque el uso de estos conceptos determina la

noción misma de 'ser humano' que está en el corazón de las ciencias sociales. Según Morin, "conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él"; por ello, "cualquier conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente. *¿Quiénes somos?* es inseparable de un *¿dónde estamos?* *¿de dónde venimos?* *¿adónde vamos?* Interrogar nuestra condición humana es, entonces, interrogar primero nuestra situación en el mundo" (2000: 37). Aprender la condición humana es aprender a afrontar el mundo, tanto desde el punto de vista de lo real como desde el de lo posible. Gracias a la manera como enriquece y despierta la sensibilidad, la literatura contribuye poderosamente a situar al individuo en la riqueza experiencial del marco espacio-temporal concreto en que vive, tanto a nivel global (ya que es preciso hacer de los estudiantes ciudadanos del *cosmos*) como a nivel local (porque también es clave hacerlos ciudadanos de la *polis*). Gracias a la riqueza de los experimentos mentales que plantea, la literatura abre escenarios para confrontar la realidad, tal como ella aparece, con el núcleo de potencialidades que encierra.

### 3.4 Literatura y subjetividad

La subjetividad atañe a cuestiones de percepción, cognición, memoria, sentimientos, etc. Estos componentes de la subjetividad suponen la existencia de procesos de subjetivación que desbordan la distinción entre lo individual y lo colectivo, ya que, por una parte, incluso los componentes psicológicos más firmemente anclados en las profundidades del inconsciente son construcciones sociales históricamente mediadas, y por otra, incluso los eventos objetivos aparentemente más desligados de las voluntades y los deseos individuales arrastran consigo las huellas de la acción de los hombres y mujeres que los han construido. Por ello la frontera entre subdisciplinas como la psicología cognitiva y la sociología del conocimiento en cierto punto se vuelve difusa, mientras que el análisis psicológico de los sentimientos requiere como complemento el análisis de la construcción social de esos sentimientos en la historia. Podemos imaginar la historia como un escenario en el que los individuos despliegan sus acciones. De hecho, tal es la ilusión que produce el texto histórico. Sin embargo, es mediante la literatura que comprobamos hasta qué punto la historia hace parte de la condición humana. Para la literatura, cada individuo hace historia y, a su vez, la historia incide en las pequeñas decisiones, en las respuestas irracionales, en el fluir de la vida cotidiana, en la densidad de las sensaciones de cada día. Para detectar esta dinámica es preciso que los procesos de subjetivación sean vistos como un factor decisivo en la evolución de las sociedades. Uno de los grandes descubrimientos de la literatura occidental es que todo incidente privado encierra hilos que conducen al ámbito de la historia y de la política y que, como contrapartida, en todo acontecimiento político o histórico existen hilos que conducen al ámbito de la vida afectiva. Deleuze lo expresa del siguiente modo:

No hay acontecimientos privados y otros colectivos; como tampoco existe lo individual y lo universal, particularidades y generalidades. Todo es singular, y por ello colectivo y privado a la vez, particular y general, ni individual ni universal. ¿Qué guerra no es un asunto privado? E inversamente, ¿qué herida no es de guerra, y venida de la sociedad entera? (1994: 160)

Como efecto y a la vez como síntoma de esta constatación, desde comienzos del siglo XX la historia de las mentalidades y la sociología de procesos han desplegado un movimiento que establece nexos entre la escritura de la historia y la psicología. A

historiadores y sociólogos como Philippe Ariès, Georges Duby, Carlo Ginzburg, Jacques Le Goff, Jean Delumeau o Norbert Elías se deben importantes trabajos que examinan el papel de la percepción, el aprendizaje, la memoria, la imaginación, el miedo y otras facetas de la conducta humana en su despliegue en el escenario de la historia. Sin embargo, en esta exploración la literatura ha ocupado hasta ahora el primer plano. Esto se explica porque la literatura, a través de la representación de personajes y de situaciones, adopta un enfoque que le permite poner de manifiesto la dimensión histórica de la existencia humana. Como dice Kundera, “el historiador escribe la historia de la sociedad, no la del hombre” (1985: 174). Por eso lo individual y lo colectivo no poseen el mismo significado en un texto de historia y en una narración. Pensemos, por ejemplo, en la novela *El lector* de Bernhard Schlink. Gran parte de la novela, ambientada en la Alemania de la posguerra, se ocupa del juicio realizado a un grupo de mujeres que, durante el Tercer Reich, trabajaron como empleadas de un campo de concentración. Una de ellas, Hanna, había sostenido años antes de la guerra una relación amorosa con Michael, un hombre mucho más joven que ella. Cuando Michael se entera que Hanna está siendo juzgada por un crimen de guerra, asiste al juicio. Hanna finalmente es condenada a cadena perpetua, pero para Michael la culpabilidad de Hanna es relativa, ya que en buena medida para él es claro que ella actuó arrastrada por la fuerza de unas circunstancias a las que no supo escapar. Algunos meses después de la condena, durante las manifestaciones del movimiento estudiantil Michael encuentra que una de las principales reivindicaciones del movimiento consiste en la repulsa del pasado nazi que gravitaba como una sombra sobre la generación de la posguerra. Reflexionando sobre este hecho, Michael hace esta significativa apreciación:

A veces pienso que el verdadero motor del movimiento estudiantil era un conflicto generacional, y la revisión crítica del pasado nazi una mera pose que adoptaba el movimiento. Toda generación tiene el deber de rechazar lo que sus padres esperan de ella. En este caso resultaba más fácil, ya que esos mismos padres quedaban desautorizados por el hecho de no haber sabido plantar cara al Tercer Reich ni siquiera a posteriori. La generación que había cometido los crímenes del nazismo, o los había contemplado, o había hecho oídos sordos ante ellos, o que, después de 1945, había tolerado o incluso aceptado en su seno a los criminales, no tenía ningún derecho a leerles la cartilla a sus hijos. Pero los hijos que no podían o no querían reprocharles nada a sus padres también se veían confrontados con el pasado nazi. Para ellos, la revisión crítica del pasado no era la forma que adoptaba exteriormente el conflicto generacional, sino el problema en sí mismo. La culpabilidad colectiva, se la acepte o no desde el punto de vista moral y jurídico, fue de hecho una realidad para mi generación de estudiantes. No sólo se alimentaba de la historia del Tercer Reich. Había otras cosas que también nos llenaban de vergüenza, por más que pudiéramos señalar con el dedo a los culpables: las pintadas de esvásticas en cementerios judíos; la multitud de antiguos nazis apoltronada en los puestos más altos de la judicatura, la Administración y las universidades; la negativa de la República Federal Alemana a reconocer el Estado de Israel; la evidencia de que, durante el nazismo, el exilio y la resistencia habían sido puramente testimoniales, en comparación con el conformismo al que se había entregado la nación entera. Señalar a otros con el dedo no nos eximía de nuestra vergüenza. Pero sí la hacía más soportable, ya que permitía transformar el sufrimiento pasivo en descargas de energía, acción y agresividad. (1997: 158-159)

Estas palabras ilustran hechos que fácilmente escaparían a la lente del historiador o del sociólogo, pero que, sin embargo, tienen una importancia antropológica enorme. Por una parte, resulta de por sí sugestivo que un crimen histórico de tal magnitud pueda ser utilizado como arma de ataque en el marco de un conflicto generacional. La energía fogosa de la juventud tiende a convertir así en banal pose de rebeldía una serie de acontecimientos cuyo alcance histórico es mucho más profundo debido a sus implicaciones éticas. Pero, por otra parte, nada nos autoriza a burlarnos de esta actitud inmadura, ya que muchos de estos mismos jóvenes se abstuvieron de hacer reproches a sus padres, en parte por amor hacia ellos pero también en parte porque se sentían avergonzados. Michael encarna muy bien este conflicto, ya que él mismo está entre dos fuegos. En efecto, si bien él pertenece a la nueva generación, un vínculo afectivo muy poderoso lo había unido a una mujer de la generación precedente sobre la cual pesa una dura condena. Bajo esta perspectiva, la novela relativiza la posibilidad de emitir juicios tajantes acerca de los hechos históricos.<sup>7</sup> El texto citado muestra además cómo la sensación de culpabilidad que agobia a la generación de la posguerra no es simplemente un estado psicológico nacido de saber que sus seres queridos pueden haber participado, así sea por omisión, en actos indignos. Por el contrario, la vergüenza está sustentada en hechos concretos contra los cuales los jóvenes tampoco han podido hacer nada. El texto mismo los enumera: son muchos los exmilitantes nazis que en la posguerra disfrutaban de altos cargos; es el propio estado alemán el que, aquí y ahora, se niega a reconocer la soberanía israelí sobre su nuevo territorio; etc. Así, la novela de Schlink no sólo afina la lectura científica de los hechos, sino que permite una crítica más amplia y certera del fascismo y de sus consecuencias. A la luz de esta crítica, y simplificando un poco, puede decirse que el fascismo aparece como un complejo proceso de subjetivación del cual lo objetivo (los campos de concentración) y lo subjetivo (el entusiasmo nacionalista) son facetas indisolubles.

Ahora bien, ya hemos visto la capacidad de la literatura para expresar la indisolubilidad de lo objetivo y lo subjetivo, de lo histórico y lo psicológico, en cuanto atañe a la percepción y a la cognición. Pero es en cuestiones relacionadas con la memoria –sobre todo la memoria colectiva– donde la literatura sacude con mayor fuerza el carácter legitimador que a menudo compromete la validez de la ciencia histórica y social concebida como análisis objetivo de los hechos. De hecho, la memoria de las comunidades se configuró originalmente a través de los relatos transmitidos por la tradición oral. Incluso luego de la aparición de la escritura, la forma del relato oral se mantuvo por algún tiempo, sin que aún hoy haya desaparecido del todo. Empero, con el avance de los procesos de racionalización, la relación entre los saberes populares y la memoria sufrió un cambio importante: grandes porciones de la tradición popular resultaron inasimilables desde el punto de vista de la racionalidad, razón por la cual su supervivencia en la memoria colectiva estuvo ligada a formas discursivas ajenas o paralelas al racionalismo. (La obra de Rabelais, entre otras, ilustra esto de manera ejemplar. En ella es posible apreciar cómo muchas costumbres asociadas con la forma de vida de los estratos populares subsisten por debajo y a despecho de la versión oficial

---

<sup>7</sup> Y, en efecto, una de las funciones esenciales de la literatura consiste en lograr que los acontecimientos históricos no aparezcan simplemente como historia, pues así quedan despojados de toda su concreción vivencial. Es preciso que la historia se convierta en experiencia vivida; es preciso, no sólo que sepamos lo que ocurrió, sino que lo experimentemos como propio, aunque sólo sea mientras dure la lectura.

sustentada por la cultura cortesana). Para los estudiantes, el contacto con textos que desmitifican o muestran la cara oculta de la historia oficial resulta una experiencia sugerente. Al hacerlo, se abre el camino para aclarar cómo la historia no es sinónimo de memoria. Bien sabemos que lo que persiste en la memoria de las comunidades no coincide siempre con los relatos establecidos por el trabajo historiográfico. La lista de los héroes o de los presidentes, las fechas de conmemoración, etc., por lo general carecen de arraigo en la memoria social y se mantienen con vida únicamente a través de los discursos oficiales y la historia consagrada en los libros de texto, en los anales, en los museos o en los archivos institucionales.

Este tipo de historia implica un juicio de valor cuya objetividad es susceptible de debate. En el momento de reconstruir un acontecimiento histórico, el historiador trabaja sobre la base de una decisión previa acerca de qué es lo que vale la pena mencionar o citar. Dicha decisión está limitada por algunas condiciones propias de su trabajo. Por ejemplo: es preciso evitar a toda costa la mención de hechos que no tengan algún soporte documental. Esta forma de proceder se justifica, de acuerdo con este modelo, porque constituye una forma de garantizar la autenticidad de lo referido. Sin embargo, la noción misma de documento es cambiante y está determinada por los intereses específicos del historiador y por su particular enfoque de trabajo. De hecho, no todo merece figurar en los anales de la historia. Al contrario, son ciertas figuras o ciertos hechos de carácter específico los que engalanan ese museo repleto de figuras de cera.<sup>8</sup>

Veamos, a través de un breve relato de Augusto Monterroso (1995: 5-6), un ejemplo de la manera como la literatura puede desbordar los márgenes de esa historiografía tradicional:

### El eclipse

Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de Los Abrojos, donde Carlos Quinto condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impenetrable que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.

Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

---

<sup>8</sup> Esta crítica solamente aplica, desde luego, a la historiografía decimonónica y de comienzos del siglo XX, cuyo enfoque continúa teniendo una influencia determinante en los libros de texto de primaria y secundaria. Las nuevas corrientes (como la historia de las mentalidades o la sociología de procesos) están superando de manera cada vez más decisiva las limitaciones de la estrecha concepción positivista tradicional de la historia, pero sólo paulatinamente están empezando a permear los sistemas de enseñanza de la historia a nivel básico.

–Si me matáis –les dijo– puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.  
Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

La estratagema mediante la cual fray Bartolomé busca salvar su vida en este relato lo convierte en ejemplo de una visión eurocéntrica de la historia, la cual no pone en duda la superioridad de la civilización occidental frente a las tradiciones indígenas encontradas por los españoles en América. “No sin cierto desdén”, el fraile supone que estos indígenas, debido a su desconocimiento de la autoridad universal de Aristóteles, no tienen, no pueden tener los conocimientos astronómicos necesarios para saber que ese día se producirá un eclipse total de sol. El texto, no sin cierta ironía, muestra cómo el eclipse en efecto se produce, pero el fraile es precisamente el único que no puede contemplarlo. Parte de la ironía consiste en que la derrota del fraile no es sólo suya: en el primer párrafo del cuento se subraya que su presencia en la selva de Guatemala obedece al mandato del rey Carlos Quinto, con lo cual se pone en evidencia que el fraile constituye uno de los heraldos del proceso de apropiación territorial (conquista) y cultural (evangelización) puesto en marcha por la Corona española. Sin embargo, en cierto modo la misión del fraile corresponde a un nivel de realidad equiparable al de los indígenas mayas que se disponen a sacrificarlo. El celo religioso del sacerdote es contrapuesto a la actitud de respeto ceremonial con que el sacrificio se lleva a cabo. No se trata en absoluto de una derrota de la civilización frente al salvajismo, sino de la afirmación del sistema de creencias y de valores de los indígenas. A la postre, los indígenas serán los derrotados, y esa derrota se traducirá en que su cultura queda relegada al silencio. El relato de Monterroso, en cierto modo, representa un esfuerzo por devolverles la voz, por labrarles un pequeño espacio en la memoria. En todo caso el relato, pese a su brevedad, plantea las bases para desarrollar con los estudiantes un debate en torno al colonialismo y a las consecuencias históricas, políticas y éticas del encuentro de culturas.

Pero la exploración de los procesos de subjetivación exige también una consideración de sus efectos en la dimensión psicológica individual, para poder captar mejor la relación que ésta guarda con el plano social. En esta labor, la poesía constituye una herramienta idónea. Finalizaremos entonces el planteamiento del proyecto con el desarrollo de este tópico a través del examen de un poema:

### **Al volante**

Al volante del Chevrolet por la carretera de Sintra,  
al claro de luna y al sueño, por la carretera desierta,  
conduzco solo, conduzco casi despacio y un poco  
me parece, o me fuerzo un poco para que me parezca  
que sigo por otra carretera, por otro sueño, por otro mundo,

que sigo sin que exista Lisboa dejada atrás o Sintra a la que llegar,  
que sigo, ¿y qué más habrá en seguir sino no parar, proseguir?

Voy a pasar la noche a Sintra por no poder pasarla en Lisboa,  
pero, cuando llegue a Sintra, tendré pena de no haberme quedado en Lisboa.  
Siempre esta inquietud sin propósito, sin nexo, sin consecuencia,  
siempre, siempre, siempre  
esta angustia excesiva del espíritu por nada,  
en la carretera de Sintra, o en la carretera del sueño, o en la carretera de la vida...

Maleable a mis movimientos subconscientes en el volante,  
trepa sobre mí el automóvil que me prestaron.  
Sonrío del símbolo al pensar en él y al girar a la derecha.  
¡En cuántas cosas que me prestaron sigo en el mundo!  
¡Cuántas cosas que me prestaron conduzco como mías!  
¡Cuánto de lo que me prestaron, ay de mí, soy yo mismo!

A la izquierda una casucha –sí, una casucha– al borde de la carretera.  
A la derecha el campo abierto, como la luna a lo lejos.  
El automóvil, que parecía hace poco darme libertad,  
ahora es una cosa donde estoy encerrado,  
que sólo puedo conducir si estoy encerrado en él,  
que sólo domino si me incluyo en él, si él me incluye.

A la izquierda allá atrás la casucha modesta, más que modesta.  
La vida allí debe ser feliz, sólo porque no es mía.  
Si alguien me vio desde la ventana de la casucha, soñará: aquél sí que es feliz.  
Quizá para el niño que acechaba por los cristales de la ventana del piso que está arriba  
quedé (con el automóvil prestado) como un sueño, un hada real.  
Quizá para la muchacha que miró, oyendo el motor, por la ventana de la cocina  
en el piso de abajo,  
sea algo del príncipe que tiene todo corazón de muchacha,  
y ella me mirará de reojo, por los cristales, hasta la curva en que me perdí.  
¿Dejaré sueños detrás de mí, o es el automóvil el que los deja?  
¿Yo, conductor del automóvil prestado, o el automóvil prestado que yo conduzco?  
En la carretera de Sintra, al claro de luna, en la tristeza, ante los campos y la noche,  
conduciendo el Chevrolet prestado desconsoladamente,  
me pierdo en la carretera futura, desaparezco en la distancia que alcanzo,  
y, en un deseo terrible, súbito, violento, inconcebible,  
acelero...  
Pero mi corazón se quedó en el montón de piedras, del que me desvié al verlo sin verlo  
a la puerta de la casucha,  
mi corazón vacío,  
mi corazón insatisfecho,  
mi corazón más humano que yo, más exacto que la vida.

En la carretera de Sintra, cerca de la medianoche, al claro de luna, al volante,  
en la carretera de Sintra, qué cansancio de la propia imaginación,  
en la carretera de Sintra, cada vez más cerca de Sintra,  
en la carretera de Sintra, cada vez menos cerca de mí...

En este poema de Pessoa (1998: 60-65) encontramos el testimonio de uno de sus heterónimos, Alvaro de Campos, quien, atormentado por una inexplicable inquietud, expresa en el texto un estado anímico de desasosiego y de incertidumbre acerca del rumbo de su existencia. Los síntomas de esa inquietud son curiosos, pues consisten en la imposibilidad de encontrar calma y en una perpetua insatisfacción para consigo mismo y con las circunstancias. Esta expresión anodina de un estado psicológico malsano se torna interesante cuando notamos que está asociada a un hecho social específico: conducir un automóvil. Uno de los efectos más importantes del despliegue tecnológico e industrial del siglo XX consiste en el enorme y rápido desarrollo de la industria automotriz. La producción masiva de automóviles hizo posible que, en corto tiempo, millares de personas en el mundo accediesen a este producto. De hecho, el automóvil es quizá el artefacto tecnológico más deseado por grandes masas de población –sobre todo de clase media– de las sociedades contemporáneas. Este incremento de la producción y comercialización de automóviles ha estado acompañado de dispositivos de subjetivación formadores de un mercado concomitante de compradores y usuarios de la industria automotriz. Entre estos dispositivos ocupa un lugar importante la publicidad, la cual ha asociado de diversas maneras el acto de conducir un automóvil con ideas como bienestar, seguridad, velocidad, confort, potencia y libertad.

El poema de Pessoa resulta desconcertante porque pone entre paréntesis este conjunto de asociaciones de ideas patrocinado por la publicidad y por la industria y que está hondamente arraigado en las representaciones colectivas de lo que significa vivir una vida cómoda. Para el heterónimo de Pessoa, conducir el automóvil no representa bienestar ni confort sino desasosiego e inquietud; la velocidad y la potencia del vehículo le resultan irrisorias porque –como le pasa a tantas personas en la sociedad moderna– no sabe adónde quiere ir; la sensación de conducir, antes que despertarle la emoción de la libertad, le produce un sentimiento de opresión y de asfixia. Desde luego, no sería sensato culpar al automóvil por estos sentimientos de angustia que ha provocado en alguien; pero tampoco se puede pasar por alto el hecho de que el uso del automóvil tiene efectos sociales más amplios –y que calan mucho más hondo– de lo que dejan traslucir los mensajes publicitarios.

Sin pretender esclarecer esos efectos aquí, vale la pena señalar cómo el texto constituye un buen punto de partida para tematizar y debatir cuestiones relacionadas con el impacto social de la tecnología en el mundo contemporáneo. En efecto, el hecho particular relatado por el poema, ¿en qué medida es generalizable? ¿De qué juego de fuerzas constituirá un síntoma? ¿Cómo averiguar si refleja una experiencia compartida por muchos? Y aunque no lo fuere, ¿qué nos enseña acerca de los posibles efectos de la tecnología sobre nuestra sensibilidad y nuestra forma de asumir la existencia? El texto sugiere que vivir la vida es como transitar por una carretera. Si esta metáfora es válida, ¿qué es lo que echa a perder en este caso las posibilidades positivas del uso del automóvil? ¿Qué otras máquinas pueden provocar efectos similares? ¿Qué componentes sociales están asociados a la aparición de efectos de este tipo? Esta es una pequeña muestra del tipo de cuestiones a que puede dar lugar un poema que problematiza, desde el ámbito de la expresión psicológica individual, la incuestionada vigencia de un uso social muy extendido.

#### 4. Conclusiones

En esta investigación hemos descrito, a través de cuatro tópicos (singularidad, multiplicidad, sensibilidad y subjetividad), los principales rasgos en los que se apoya la relevancia de la literatura para la enseñanza en las ciencias sociales. El ejercicio ha puesto de manifiesto que la comprensión profunda de la sociedad requiere de una aproximación transversal específicamente orientada a entender los problemas propios del área en toda su complejidad. En esta tarea, el aporte de la literatura resulta esencial porque, mediante la representación artística de la realidad, los textos literarios nos permiten identificar sin reduccionismos la gran variedad de factores que inciden en el funcionamiento de la estructura social y en sus transformaciones.

La principal ventaja de los textos literarios consiste en que proveen al lector de bloques de sensación que aportan un marco perceptual en el cual es posible acoplar toda nueva información con la ya existente e interpretarla a su luz. Adicionalmente, estos textos recrean situaciones reales o imaginarias que aún no han sido tamizadas por ejercicios de conceptualización. Presentan, por así decirlo, el problema al rojo vivo. El texto literario es como un paisaje imaginativo que se va enriqueciendo con detalles concretos que hacen más y más compleja la interpretación pero que, por lo mismo, se convierten en un acicate para el pensamiento y la curiosidad de los estudiantes. En el texto literario, la coexistencia de las singularidades en un espacio-tiempo imaginario creado por el lenguaje da paso a la multiplicidad. Ese tránsito hace posible un ejercicio de reconstrucción y expresión de la realidad que afina nuestra sensibilidad y que pone al descubierto los procesos de subjetivación que entretejen los componentes individuales y colectivos de las relaciones sociales. De esta manera, estos textos iluminan las transformaciones de la sociedad y a la vez constituyen uno de los síntomas de esa sociedad y de su proceso de transformación.

Desde el punto de vista de la práctica docente es indudable que, para analizar mediante la lectura de un relato o de un poema la complejidad de una problemática sociocultural, es necesario reconstruir, entre el texto y la realidad, los nexos de significación que posibilitan que lo uno sea representación de lo otro. A este respecto, la presente investigación ha ilustrado con ejemplos la conveniencia de asociar el uso de textos literarios como herramientas de enseñanza con una metodología de seminario basada en la formulación de preguntas y orientada a la comprensión de problemas. Esta metodología le amplía al docente las posibilidades de generar en su clase debates interesantes y promover que sean los estudiantes los que examinen, interpreten y problematicen los textos literarios a la luz de sus propios intereses e inquietudes.

#### Bibliografía

- Adorno, Theodor. 1983. *Teoría estética*. Barcelona: Orbis.
- Arreola, Juan José. 1998. *Confabulario*. México: Joaquín Mortiz.
- Berman, Morris. 1992. *Cuerpo y espíritu*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Broch, Hermann. 1970. *Kitsch, vanguardia y el arte por el arte*. Barcelona: Tusquets.
- Calvino, Italo. 1995. *Punto y aparte*. Barcelona: Tusquets.
- Calvino, Italo. 1989. *Seis propuestas para el próximo milenio*. Madrid: Siruela.
- Carpentier, Alejo. 1985. *Los pasos perdidos*. Madrid: Cátedra.

- Deleuze, Gilles. 1994. *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze, Gilles. 1995. *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, Gilles y Felix Guattari. 1994. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- Foucault, Michel. 1989. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Ginzburg, Carlo. 1981. *El queso y los gusanos*. Barcelona: Muchnik.
- Heidegger, Martin. 1995. *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza.
- Kundera, Milan. 1985. *Literatura, socialismo y poder*. Bogotá: Minotauro.
- Magris, Claudio. 1998. *Ítaca y más allá*. Caracas: Monte Ávila.
- Magris, Claudio. 2001. *Utopía y desencanto*. Barcelona: Anagrama.
- Monterroso, Augusto. 1995. *El eclipse y otros cuentos*. Madrid: Alianza.
- Morin, Edgar. 2000. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Unesco.
- Morin, Edgar. 1994. *Sociologie*. París: Librairie Arthème Fayard.
- Neruda, Pablo. 1980. *Canto general*. Barcelona: Bruguera.
- Nietzsche, Friedrich. 1985. *La ciencia jovial*. Caracas: Monte Avila.
- Ortega y Gasset, José. 1982. *Ideas sobre el teatro y la novela*. Madrid: Alianza.
- Pessoa, Fernando. 1998. *Poemas de Alvaro de Campos, vol. II: Tabaquería*. Madrid: Hiperión.
- Schlink, Bernhard. 1997. *El lector*. Barcelona: Anagrama.
- Schwob, Marcel. 1986. *Vidas imaginarias*. Barcelona: Orbis.
- Serres, Michel. 1994. *El nacimiento de la física en el texto de Lucrecio*. Valencia: Pre-Textos.