

Sobre *Años de aprendizaje. Subjetividad adolescente, literatura y formación en la Argentina de los sesenta* de Paola Piacenza. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2017, pp.509

Martín Kohan
Universidad de Buenos Aires

En el comienzo de “El otro cielo”, de Julio Cortázar, el narrador define los pasajes (la Galería Güemes, en Buenos Aires; la Galerie Vivienne, en París) como su “patria secreta”. Esa marca es decisiva. Porque los pasajes, como tales, son ni más ni menos que eso: pasajes; no son sitios donde estar, sino conductos por donde pasar (por donde pasar, significativamente, de Buenos Aires a París). Se constituyen, por definición, en el tránsito y en la transitoriedad, no en la ubicación, no en la permanencia. Asignarles, por ende, ese carácter, el carácter de “patria”, no implica sino inscribir una pertenencia y una identidad en eso que, por pasajero, justamente, por ser lo que lleva de un lado al otro sin ser un lado ni el otro, parece destinado a refractar cualquier sentimiento de pertenencia, cualquier efecto de identidad. Llamarles “patria” a los pasajes, entonces, como lo hace el narrador de Cortázar en “El otro cielo”, podría entenderse como un intento de conquistarlos buenamente para la lógica de la territorialidad; o bien, tanto mejor, podría interpretarse como un intento (y como tal, perfectamente logrado) de reconocer que hay un tipo de pertenencia y un tipo de identidad que admiten inscribirse en la transición, en lo transitorio, en lo provisorio, en lo pasajero, en lo inestable, en los pasajes. “El otro cielo” y Julio Cortázar, texto y autor, tienen mucho que ver, tanto uno como el otro, con el período de la adolescencia. El cuento, porque “el despertar del sexo”

(cito a Walter Benjamin en *Infancia en Berlín*) tiene tanto que ver con ese cielo de las galerías comerciales, la parte alta en la que esperan las prostitutas, como con esa parte de la vida que empieza, pubertad mediante, cuando se va terminando la infancia. Y Cortázar, porque su literatura, que abunda en escenas de adolescencia, parece funcionar en especial, aunque no exclusivamente, en escenas (de lectura) de la adolescencia.

De eso se trata, precisamente: de *detenerse* en la adolescencia (edad de pasaje, edad de tránsito). Es lo que ha hecho Paola Piacenza con su libro (y con su tesis doctoral, que es el género durativo por excelencia: a ningún otro proyecto académico, a ninguna otra escritura, y puede que a ninguna otra cosa, volveremos a dedicarle nunca más tanto tiempo; en ningún otro proyecto académico, en ninguna otra escritura, y puede que en ninguna otra cosa, nos quedaremos nunca más por tanto tiempo). *Años de aprendizaje* nos aporta, por empezar, una revelación: que poniendo el foco, y deteniéndose, en ese punto, la adolescencia, todo un mapa de la literatura argentina (resonando en otras y con otras literaturas: Joyce o Salinger o Dylan Thomas; Oswald Reynoso o José Agustín o Vargas Llosa) cobra forma y organiza sentidos, entabla su relación singular con los procesos sociales y culturales, con la política.

Leyendo, como lo hace Piacenza, en clave de adolescencia, advertimos hasta qué punto la adolescencia es toda una clave de lectura: potente, reveladora, abarcativa, eficaz. La adolescencia involucra, como tal, una definición relacional, “por contraste u oposición” (164), *entre* la niñez y la adultez, *entre* lo que ya no se es y lo que no se es todavía; involucra una subjetividad en desarrollo, esto es, un sujeto en tránsito; involucra una noción de temporalidad progresiva, la del cambio como valor intrínseco, la del aprendizaje como condición necesaria. Paola Piacenza centra su recorrido en la Argentina de los años '60: años fuertemente atravesados por

una perspectiva social de cambio que apelan, por eso mismo, con frecuencia, a la figuración de adolescentes, que “se constituyen en una ocasión única para la representación del cambio que se pretende retratar” (297). La adolescencia, así, no es un “tema”, no lo es para la literatura del período ni lo es para el ensayo crítico de Piacenza; sino más bien un “modelo cognitivo” (22), una matriz de sentido, un dispositivo ideológico, un “sistema de representación” (127) (antes que el objeto de una representación).

El protagonismo de los jóvenes y los adolescentes como actores sociales en los años '60 es tan notorio como su presencia frecuente en las ficciones del período (aunque si esto último se torna de veras notorio, y además de notorio, significativo, se debe en buena medida a las lecturas de Piacenza, a la manera en que compone su corpus y a la manera en que le traza toda una tradición). La premisa de que a la adolescencia “parece convenirle una representación figural antes que literal” (164) es decisiva para *Años de aprendizaje*, porque es la que le permite concebirla en términos de metáfora (el relato de formación de la Argentina de los '60 “encuentra su metáfora en la subjetividad adolescente tal y como es definida por los discursos hegemónicos en ese momento histórico” (15)) o en términos de alegoría (“el carácter del aprendizaje adolescente y su temporalidad que se convierten en alegoría de los tiempos de cambio histórico” (115)).

La adolescencia es metáfora o es alegoría del estado de cosas o de los procesos sociales (así leía, por ejemplo, Doris Sommer en *Foundational Fictions* su corpus de novelas nacionales decimonónicas en América Latina), pero no lo es siempre de una misma manera, no funciona siempre igual, y de ahí la riqueza que exhibe *Años de aprendizaje* en cuanto a abordajes críticos. Y es que tampoco la adolescencia va a concebirse siempre igual (en el siglo XVIII, lo que se valora es la madurez,

la posibilidad de alcanzarla; en el siglo XIX, la adolescencia cuenta como tal, en tanto que edad de formación; en la Europa de posguerra, ya en el siglo XX, se registra un quiebre en las expectativas de progreso antes vigentes; a finales del siglo XX, acaece una especie de adolescentización generalizada, por la cual esa edad pasa a ser una fase culminante antes que una fase preparatoria, un estado más que una transición). No es siempre igual, por fin, ese mundo social al que la adolescencia, según el caso, metaforiza o alegoriza; no es igual la perspectiva de cambio que atraviesa los años '60 que la clausura de esa perspectiva ya en los años '70 (Piacenza establece ese recorrido decepcionante con un arco de tinte peroneano: de la “juventud maravillosa” alentada desde Madrid, a los “imberbes, estúpidos” expulsados de la Plaza de Mayo algunos años más tarde).

Metáfora, alegoría, modelo cognitivo, sistema de representación: Paola Piacenza sigue las pistas de la adolescencia, poniendo en relación literatura y sociedad, pero evitando visiblemente hacerlo en términos de realismo, de naturalismo, de costumbrismo. Porque existe una marcada tendencia en la crítica literaria contemporánea (lo hemos discutido hace unos años, y aquí mismo, y he leído que la discusión prosiguió, ya sin mí) a expandir la noción de realismo hasta hacerla coincidir poco menos que con la literatura entera. De todos o de casi todos los escritores se dice que son realistas en cierto modo, para lo cual se procede a inventarle un realismo a cada cual (incluidos Alberto Laiseca, Juan José Saer, César Aira, Mario Levrero: antirrealistas rotundos), de lo que se infiere que toda la literatura es realista *de alguna manera* (el realismo dejaría de ser así una estética literaria determinada, para pasar a convertirse en la literatura misma, una y otra la misma cosa).

Piacenza no adopta en su libro este extraño criterio imperial; se inclina, más bien, a nutrirse de esa fuerte tradición tanto teórica y crítica (de los formalistas rusos a Adorno) como ficcional y narrativa (de Macedonio Fernández a Borges), que pone en relación literatura y realidad sin pretender que eso suponga un deber de atenerse al realismo. Así, por caso, Piacenza se fijará en Oswald Reynoso, leído “contra lo que pudiera preverse desde una hipótesis realista o naturalista” (133); en Cortázar, por su ruptura con los parámetros realistas para representar “un orden de la experiencia que no se corresponde con las características témporo-espaciales de la realidad usual” (175); en “la extrañeza del espacio y la soledad” que le permite a Daniel Moyano plasmar “la incomodidad de un sujeto en formación” (191); en un Arlt que, desde el realismo, puede ir a parar tanto mejor al expresionismo. Aun de Beatriz Guido tomará Paola Piacenza esas zonas de sus novelas en las que “diluye el realismo”, “introduce una extrañeza en la supuesta ingenuidad del realismo en curso” (273). Y a propósito de *Diario de la guerra del cerdo* de Adolfo Bioy Casares, toma nota de la oportuna advertencia de Enrique Pezzoni: “contra los peligros de la mimesis” (372).

La literatura, específica Piacenza, va en procura de la singularidad de la experiencia, a diferencia de la vida escolar que, en cambio, no hace más que naturalizar rituales. Pero una y otra, pese a eso, encuentran su correspondencia en el hecho de que, al proceder por medio de una metódica suspensión de la vida real, pueden por eso mismo convertirse en su metáfora o en su alegoría (no en su reproducción, no en su reflejo, no en su representación realista o naturalista). Piacenza pone en relación literatura y sociedad, literatura y mundo real, literatura y política, mediante un movimiento crítico de separación y rearticulación en una correspondencia figurativa. Y lee así la adolescencia bajo un espectro de variaciones más que

considerable: la novela de formación que fracasa (en *El juguete rabioso* de Roberto Arlt) o que paradójicamente carece de relato de formación (en *Nanina* de Germán García) o que se frustra desde el principio (en *Las hamacas voladoras* de Miguel Briante); la adolescencia romántica (en Cortázar), la adolescencia picaresca (en una tradición de izquierda), la adolescencia trágica (en conflicto con el mundo); la impugnación de los valores de madurez por parte de Witold Gombrowicz; la adolescencia leída en un registro político o en un registro micropolítico (“la dimensión micropolítica del sujeto adolescente en formación” (127)); etc.

Al optar por la mediatización figural, antes que por la inmediatez mimética, Paola Piacenza puede plantearse, en algunos casos, cómo es que la literatura se inscribe en un determinado período histórico y político (por lo pronto, y centralmente, los años '60 en la Argentina), pero también cómo es que un período histórico y político se inscribe en la literatura (por lo pronto, y centralmente, a través de la adolescencia). Y puede, a su vez, mediante un procedimiento de lectura análogo, plantearse cómo es que la escuela (un instrumento de institucionalización formal de la adolescencia) aparece en la literatura (en los cuentos de irlandeses de Rodolfo Walsh, en *Un dios cotidiano* de David Viñas); pero también cómo es que la literatura se inserta en la escolaridad (qué se enseña y cómo se lo enseña, qué lugar y qué función se asigna a la literatura juvenil, etc.).

A la adolescencia, edad de crisis, edad de cambio, cabe asignarle una impronta de rebeldía o de desestabilización (Piacenza expulsa, de hecho, es decir mediante su absoluta omisión, de su libro y de su enfoque, el estigma con el que socialmente se la menoscaba o se la neutraliza: “edad del pavo”). Ese cambio, no obstante, esa transición hacia otra cosa que sirve tan perfectamente para figurar los cambios que una

sociedad soñó o buscó para sí en una época determinada, puede responder a una noción de “desarrollo”, y ofrecerse entonces bajo la forma moderada de una transformación progresiva; o bien responder a una noción de disrupción, de cambio abrupto, y ofrecerse entonces bajo la forma más vehemente de la revolución. Claro que, como bien sabemos, la rebeldía y las rupturas y la voluntad de cambio pueden también verse (y de hecho, suelen verse) anuladas y reducidas a expresiones de neta banalidad, reintroducidas en el consumo y para el consumo, una vez que su total inofensividad se ha visto garantizada. Paola Piacenza, atenta a las formas en las que la adolescencia o el juvenilismo entran en correlación con los movimientos de transformación social más radicales, se ocupa también de considerar de qué formas la así llamada cultura de masas se apropia de todo y lo traspasa a la lógica utilitaria del rendimiento mercantil. La adolescencia puede ser, y suele ser, también un mercado y un producto (un producto para ese mismo mercado), un agente de consumo con el que la industria y los medios de comunicación no pueden sino cebarse (“un momento de explosión de la cultura de masas que comenzará a apropiarse de los ’intereses’ de los adolescentes (321))”.

La literatura no estará necesariamente afuera de ese mecanismo (al contrario, puede llegar a estar muy adentro); por lo que Piacenza interroga también los debates suscitados ante el mercado de los lectores adolescentes, el surgimiento de una literatura específicamente destinada a esa edad, su inclusión (o su refracción) en el ámbito de la educación formal (¿por qué dar a leer tan sólo literatura de adolescentes a los adolescentes? ¿Por qué enseñarles a interesarse tan sólo por aquello que se les parece, por aquello que los refleja? ¿Por qué predisponerlos así a leer por identificación, a buscarse en lo leído, y a leer desde el realismo o el costumbrismo tan sólo, a buscar su mundo en los textos?).

Años de aprendizaje consigue lo que los buenos libros de crítica: aquello que detectan al mismo tiempo lo producen; su objeto, aunque parece estar dado, es efecto de la lectura. Todo lo que este ensayo crítico despliega, en la literatura y fuera de ella, en la cultura y en la política y en las prácticas de la cultura y la política, todo este despliegue de variaciones y modulaciones en torno de la adolescencia, ya está ahí, desde antes, pero a la vez ha cobrado entidad (con estos tonos, con estos signos, con estas resonancias) tan sólo a partir de la indagación crítica de Paola Piacenza. Es de ese modo que la adolescencia, de por sí una clasificación etaria de existencia relativamente reciente, entabla su sintonía con los procesos sociales de cambio; pero también con la novela como género literario (la novela, como la adolescencia, marcada por el inacabamiento de un proceso en formación (Bajtín); la novela, como la adolescencia, concebida como “estructura abierta” (209) (Kristeva)); y también con la escritura de diarios íntimos (en la mancomunidad del solipsismo); y también con las vanguardias (“a mitad de camino entre las palabras propias y ajenas” (269), que es como escribe el Toto de Puig, entre vanguardista y adolescente, en *La traición de Rita Hayworth*); y también con la lectura (nunca como en la adolescencia gana sentido la idea misma de una iniciación en la lectura, la “suspensión de las certezas del sujeto que lee” (257)), con la propia literatura (literatura y adolescencia comparten “el mismo origen” (178), con lo que la adolescencia se resuelve así como la edad literaria por excelencia) o aun con el propio arte (la adolescencia tiene el tiempo del arte, cita Piacenza a Pere Salabert: el tiempo fragmentado que es propio de la experiencia estética).

Sabemos bien, demasiado bien, hasta qué punto, y de qué maneras, la escritura de crítica literaria es una práctica que está desde hace un tiempo siendo acechada, asediada, hostigada,

afligida por la presión administrativa de las burocracias imperantes: cada vez más escribimos para proyectar (y con el proyecto, que nos financien) o escribimos para informar (informar qué es lo que hicimos con el tiempo y con la plata). Citamos a Roland Barthes: “un texto debe probarme que me desea”, pero no asumimos casi nunca eso mismo que citamos. Escribimos para los evaluadores, que están obligados a leernos o a hacer de cuenta de que nos han leído; el deseo, en todo eso, no tiene nada que ver, está abolido desde el vamos. No escribimos para los pares, escribimos para nadie. Escribimos para poder informar que sí, que hemos escrito. Y lo que damos a leer es el informe.

¿Un texto debe probarme que me desea? *Años de aprendizaje* pone en juego ese deseo, el deseo de ser leído. Y ese deseo (a veces pasa) suscita otro, igual de intenso: el deseo de leer.