

# La experiencia de la lectura

Estudios sobre literatura y formación

Nueva edición revisada y aumentada



Jorge Larrosa



FONDO DE CULTURA ECONÓMICA



ESPACIOS PARA LA LECTURA

# 1. Literatura, experiencia y formación

(Entrevista por Alfredo J. da Veiga Neto\*)

*Qué cosa sea leer y cómo tiene lugar la lectura me parece una de las cosas más misteriosas.*

Gadamer

*En tus escritos has destacado el papel formativo de la lectura. Quizá podamos empezar la entrevista por aquí. ¿Puedes explicarnos por qué esa insistencia?*

Casi todo lo que he publicado recientemente puede considerarse como un conjunto de notas para un texto no escrito. Y si alguna vez llego a escribir ese texto, no será ya otra cosa que el prelude de otro escrito inexistente. Cada vez siento más intensamente que todo texto es un prólogo (o un esbozo) en el momento en que se escribe, y una máscara mortuoria algunos años después, cuando no es otra cosa que la figura ya sin vida de esa tensión que lo animaba. Para responder a tu pregunta debería intentar dar forma a ese texto ausente tal como ahora soy capaz de imaginarlo. Y, lo que es aún más difícil, explicitar sus intenciones.

Digamos que el tema de ese texto inexistente tiene dos caras: la lectura y la formación. O, mejor aún, la lectura *como* formación y la formación *como* lectura. Pensar la lectura *como* formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no sólo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura

---

\* Alfredo J. da Veiga Neto es profesor en la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul en Porto Alegre (Brasil). Esta entrevista fue realizada en el verano de 1995.



como algo que nos forma (o nos de-forma o nos transforma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos. La lectura, por tanto, no es sólo un pasatiempo, un mecanismo de evasión del mundo real y del yo real. Y no se reduce tampoco a un medio para adquirir conocimientos. En el primer caso, la lectura no nos afecta en lo propio puesto que transcurre en un espacio-tiempo separado: en el ocio, o en el instante que precede al sueño, o en el mundo de la imaginación. Pero ni el ocio ni el sueño ni lo imaginario se mezclan con la subjetividad que rige en la realidad puesto que la "realidad" moderna, lo que nosotros entendemos por "real", se define justamente como el mundo sensato y diurno del trabajo y de la vida social. Pero esto no siempre ha sido así. En el segundo caso la lectura tampoco nos afecta en lo propio puesto que lo que sabemos se mantiene exterior a nosotros. Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado. Y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos. El conocimiento moderno, el de la ciencia y la tecnología, se caracteriza justamente por su separación del sujeto cognoscente. Pero eso es también algo históricamente contingente. La primera cara de mi tema, eso de la lectura como formación, sería intentar pensar esa misteriosa actividad que es la lectura como algo que tiene que ver con aquello que nos hace ser lo que somos. Y para mí la cuestión de la formación está magistralmente enunciada en el subtítulo del *Ecce Homo* de Nietzsche: *Wie man wird, was man ist*, cómo se llega a ser lo que se es.

*Entonces, para que la lectura tuviera un papel formativo en el sentido en que tú lo defines, ¿se trataría de suprimir las fronte-*

*ras entre lo imaginario y lo real, o entre el conocimiento y el sujeto cognoscente?*

Se trataría de pensar que esas fronteras tienen una historia y, por lo tanto, pueden desaparecer. Y creo que pensar la experiencia de la lectura como una experiencia de formación puede contribuir a hacerlas borrosas. Pensemos en la imaginación y en cómo la ciencia moderna ha modificado completamente su estatuto. Para nosotros, la imaginación está del lado de lo subjetivo. De ahí su asociación a términos como irrealidad, ficción, delirio, fantasía, alucinación, sueño, etcétera. De ahí también que haya perdido todo valor cognoscitivo y esté recluida en ese ámbito informe de lo psicológico. Para los antiguos, por el contrario, la imaginación era el medio esencial del conocimiento. Recuérdese la máxima del aristotelismo medieval: *nihil potest homo intelligere sine phantasmate*, no hay comprensión posible para el hombre sin imaginación. La imaginación era la facultad mediadora entre lo sensible y lo inteligible, entre la forma y el intelecto, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo corporal y lo incorporeal, entre lo exterior y lo interior. De ahí su analogía con la experiencia. Sin embargo, hay signos en la hermenéutica contemporánea y en la teoría del lenguaje que apuntan a una nueva comprensión del papel cognoscitivo de la imaginación. La imaginación, entendida lingüísticamente, no sólo tiene una relación re-productiva con la realidad dada (como en la concepción de la imagen como copia), sino también, y sobre todo, una relación productiva. La imaginación, por tanto, está ligada a la capacidad productiva del lenguaje: recuérdese que *fictio* viene de *facere*, lo que ficcionamos es algo fabricado y, a la vez, algo activo. La imaginación, como el lenguaje, produce realidad, la incrementa y la transforma. No hay distinción esencial entre la re-producción o la re-presentación de la realidad (como fabricación lingüística de



imágenes buenas de la realidad, fundadas en la semejanza) y la producción o la imaginación (como fabricación de imágenes no semejantes). La única distinción posible es una distinción política, en términos de lo que Foucault, siguiendo a Nietzsche, llama una "política de la verdad". Todo ese aparato de distinciones y jerarquías entre lo objetivo y lo subjetivo, lo real y lo imaginario, la esencia y la apariencia, etcétera, no es más que un mecanismo para controlar la capacidad productiva y creadora del lenguaje. Sostener esas fronteras y mantener a la lectura encerrada en el ámbito trivializado de lo imaginario es un modo de limitar y controlar nuestra capacidad de formación y de transformación. Tomarse en serio la lectura como formación puede ser, me parece, un modo de quebrar esas fronteras y un modo de afirmar la potencia formativa y transformativa (productiva) de la imaginación.

*¿Podrías desarrollar un poco de qué modo la lectura como formación relaciona el conocimiento con la subjetividad?*

Sí, claro, la segunda parte de tu pregunta. Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa. Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas. Todo lo que sucede en el mundo nos es inmediatamente accesible. Los libros y las obras de arte están a nuestra disposición como nunca antes lo habían estado. Nuestra propia vida está llena de acontecimientos. Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa. Los sucesos de actualidad, convertidos en noticias fragmentarias y aceleradamente caducas, no nos afectan en lo propio. Vemos el mundo pasar ante nuestros ojos y nosotros permanecemos exteriores, ajenos, impasibles. Consu-

mimos libros y obras de arte, pero siempre como espectadores o tratando de conseguir un goce intrascendente e instantáneo. Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la trans-formación de lo que somos. Walter Benjamin tiene un texto que se llama "Experiencia y pobreza" donde reflexiona sobre la abundancia de estímulos y la pobreza de experiencias que caracteriza a nuestro mundo. Tenemos el conocimiento, pero como algo exterior a nosotros, como un útil o una mercancía. Consumimos arte, pero el arte que consumimos nos atraviesa sin dejar ninguna huella en nosotros. Estamos informados, pero nada nos con-mueve en lo íntimo. Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos).

*Si te parece, vamos ahora a la segunda cara de ese tema que imaginas, a eso de pensar la formación como lectura.*

Pensar la formación como lectura implica pensarla como un tipo particular de relación. Concretamente, como una relación de producción de sentido. Desde mi punto de vista, todo lo que nos pasa puede ser considerado un texto, algo que compromete nuestra capacidad de escucha, algo a lo que tenemos que prestar atención. Es como si los libros pero también las personas, los objetos, las obras de arte, la naturaleza, o los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor quisieran decirnos algo. Y la formación implica necesariamente nuestra capacidad de escuchar (o de leer) eso que tienen que decirnos. Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y de trans-formación.

¿Sería algo así como una relación entre alguien (que lee) y su otro (el texto, la persona, la situación, el objeto, etcétera)?

Exactamente. En la formación como lectura lo importante no es el texto sino la relación con el texto. Y esa relación tiene una condición esencial: que no sea de apropiación sino de escucha. O, dicho de otro modo, que lo otro permanezca como otro y no como "otro yo" o como "otro desde mí mismo". Blanchot lo dice con mucha claridad: "... lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general". Ese lector arrogante que se empeña en permanecer erguido frente a lo que lee es el sujeto que resulta de la formación occidental más agresiva, más autoritaria. Es el hombre que reduce todo a su imagen, a su medida; el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo; el que lee apropiándose de aquello que lee, devorándolo, convirtiendo todo otro en una variante de sí mismo; el que lee a partir de lo que sabe, de lo que quiere, de lo que necesita; el que ha solidificado su conciencia frente a todo lo que la podría poner en cuestión. Por el contrario, en la escucha uno está dispuesto a oír lo que no sabe, lo que no quiere, lo que no necesita. Uno está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro. Está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida. Lo que, en relación al texto, acontece, es algo que no puedo reducir a mi medida. Pero es algo de lo que puedo tener una experiencia en tanto que me transforma. Heidegger expresa de un modo muy hermoso la experiencia de esa relación que no es de apropiación sino de escucha: "... hacer una experiencia con algo significa que algo nos acaece, nos alcanza; que se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma. Cuando hablamos de 'hacer' una experiencia eso no significa precisamente que nosotros la haga-

mos acaecer; 'hacer' significa aquí: sufrir, padecer, tomar lo que nos alcanza receptivamente, aceptar, en la medida que nos sometemos a ello. Hacer una experiencia quiere decir, por tanto: dejarnos aboradar en lo propio por lo que nos interpela, entrando y sometiéndonos a ello. Nosotros podemos ser así transformados por tales experiencias, de un día para otro o en el transcurso del tiempo".

Hasta aquí el tema. Pero nos queda aún lo de las intenciones. ¿Por qué este tipo de problematización? ¿Cuáles serían sus pretensiones?

Una primera intención sería desfamiliarizar las evidencias de la pedagogía dominante. La crisis de la formación humanística y el triunfo de la educación tecnocientífica ha supuesto la abolición de la biblioteca como el espacio privilegiado de la formación. Para nosotros, la pregunta por la lectura ya no es una pregunta pedagógica esencial. En ese contexto, problematizar la lectura fuera de los cánones psicocognitivos habituales es algo in-actual y, por tanto, intempestivo. Es posible que tratar de reconsiderar la idea humanista de formación y leer los viejos textos pedagógicos pueda servir como revelador, por contraste, de los límites de nuestro sentido común en tanto que se oponen, casi punto por punto, a los supuestos no problematizados de las ideologías pedagógicas pragmáticas, activistas y naturalistas dominantes.

Pero eso no debe confundirse con un intento de restauración de la vieja educación humanística. Lo que intento no es romper una lanza a favor de la reintroducción de las humanidades en el currículum o a favor de la restauración de los viejos ideales de la educación. Lo que me gustaría hacer es repensar la idea de formación teniendo en cuenta los planteamientos que, desde el interior mismo de las humanidades, han cuestionado sus supuestos básicos. La idea clásica de



formación tiene dos caras. Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la con-formidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano. Mi apuesta sería pensar la formación sin tener una idea prescriptiva de su desarrollo ni un modelo normativo de su realización. Algo así como un devenir plural y creativo, sin patrón y sin proyecto, sin una idea prescriptiva de su itinerario y sin una idea normativa, autoritaria y excluyente de su resultado, de eso que los clásicos llamaban "humanidad" o llegar a ser "plenamente humano".

Lo que intento, entonces, es recuperar críticamente la idea de formación como una idea intempestiva que pueda aportar algo nuevo en el espacio tensado entre la educación tecnocientífica dominante y las formas dogmáticas y neoconservadoras de reivindicar la vieja educación humanística. Se trata de algo que Walter Benjamin formula de un modo nítido: "*Articular históricamente el pasado no significa conocerlo 'tal y como verdaderamente ha sido'. Significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro*". Lo que me gustaría es que el recuerdo de la idea de formación, críticamente apropiado, nos ayudase a hacer patente dónde crece el peligro.

*Sería interesante que detallaras un poco más detenidamente algo que ya has indicado antes ¿cómo comprendes la "lectura como experiencia"?*

Me parece muy importante recuperar la categoría de experiencia para el pensamiento de la formación. Y aunque es una categoría enormemente amplia que no sólo se refiere a la lectura, tiene en ésta uno de sus lugares paradigmáticos. Intentaré explicarme aunque tendré que dar un cierto rodeo.

El pensamiento pedagógico ha intentado siempre pensar la relación entre el conocimiento y la vida humana. Y la cate-

ría de experiencia ha servido durante siglos para pensar esa relación puesto que la experiencia era entendida como una especie de mediación entre ambos. Pero es importante tener presente que cuando la idea de experiencia era aún vigente, ni "conocimiento" ni "vida" significaban lo que significan para nosotros. Actualmente el "conocimiento" es esencialmente la ciencia y la tecnología, algo esencialmente infinito, que sólo puede crecer; algo universal y objetivo, de alguna forma impersonal; algo que está ahí, fuera de nosotros, como algo de lo que podemos apropiarnos y que podemos utilizar; y algo que tiene que ver fundamentalmente con lo útil en su sentido más estrechamente pragmático, con la fabricación de instrumentos. Por otra parte, la "vida" se reduce a su dimensión biológica, a la satisfacción de las necesidades (siempre incrementadas por la lógica del consumo), a la supervivencia de los individuos y de las sociedades. Cuando decimos que la educación debe preparar "para la vida" queremos decir que debe preparar para "ganarse la vida" y para "sobrevivir" de la mejor forma posible en un "entorno vital" (entendido como una especie de nicho ecológico) cada vez más complejo. En estas condiciones, es claro que la mediación entre el conocimiento y la vida no es otra que la apropiación utilitaria. Y, dicho entre paréntesis, es claro también que el problema central de las pedagogías progresistas es el de la distribución desigual de ese "recurso vital" que es el conocimiento. De lo que se trata es de que todos tengan acceso al conocimiento entendido como una cosa que hay que repartir de forma igualitaria, que no haya una apropiación restringida, que no sean sólo unos pocos los que se apropien de él para su exclusivo beneficio.

Pero volvamos a la experiencia. Para entender la categoría de experiencia hay que remontarse a los tiempos anteriores a la ciencia moderna (con su específica definición del conocimiento) y a la sociedad mercantil (donde se constituyó la



definición moderna de la vida). Durante siglos el saber humano ha sido entendido como un *páthei máthos*, como un aprendizaje en y por el padecer, en y por aquello que a uno le pasa. Ése es el saber de experiencia: el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y el que va conformando lo que uno es. *Ex-per-ientia* significa salir hacia afuera y pasar a través. Y en alemán experiencia es *Erfahrung* que tiene la misma raíz que *Fahren* que se traduce normalmente por viajar. Ese saber de experiencia tiene algunas características esenciales que le oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. En primer lugar, es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular. O, de un modo aún más explícito, es un saber que revela al hombre singular su propia finitud. Habría que recordar aquí que la filosofía misma, al menos en aquellas tradiciones en las que aún pretendía guiar la vida de los hombres, es indiscerniblemente camino de vida y anticipación de la muerte y preparación para la muerte, entendida ésta a la vez como límite de la vida (como límite de la experiencia y como experiencia del límite) y como el punto en que la vida alcanza su plenitud, su totalidad y, por tanto, su sentido. En segundo lugar, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal. Gadamer dice muy bien que dos personas, aunque enfrenten el mismo acontecimiento, no hacen la misma experiencia. Y dice también que la experiencia no puede ahorrársela nadie, es decir, que nadie puede aprender de la experiencia de otro a menos que esa experiencia sea de algún modo revivida. En tercer lugar, es un saber que no puede separarse del individuo concreto en quien encarna. El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una

forma humana singular que es a la vez una ética (un modo de conducirse) y una estética (un estilo). Por último, tiene que ver con la "vida buena" entendida como la unidad de sentido de una vida humana plena: una vida que no sólo incluye la satisfacción de la necesidad sino, sobre todo, aquellas actividades que trascienden la futilidad de la vida mortal. El saber de experiencia enseña a "vivir humanamente" y a conseguir la "excelencia" en todos los ámbitos de la vida humana: en el intelectual, en el moral, en el político, en el estético, etcétera.

La ciencia moderna, la que se inicia en Bacon y alcanza su formulación más elaborada en Descartes, desconfía de la experiencia. Y trata de convertirla en un elemento del *método*, es decir, del camino seguro de la ciencia. La experiencia no es ya el medio de ese saber que transforma la vida de los hombres en su singularidad, sino el método de la ciencia objetiva, de la ciencia que se da como tarea la apropiación y el dominio del mundo. Aparece así la idea de una ciencia experimental. Pero ahí la experiencia se ha convertido en experimento, es decir, en una etapa en el camino seguro y predecible que lleva a la ciencia. La experiencia ya no es lo que nos pasa y el modo como le atribuimos un sentido, sino el modo como el mundo nos vuelve su cara legible, la serie de regularidades a partir de las que podemos conocer la verdad de lo que son las cosas y dominarlas. A partir de ahí el conocimiento ya no es un *páthei máthos*, un aprendizaje en la prueba y por la prueba, con toda la incertidumbre que eso implica, sino un *mathema*, una acumulación progresiva de verdades objetivas que, sin embargo, permanecerán externas al hombre.

Una vez vencido y abandonado el saber de experiencia y una vez separado el conocimiento de la vida humana, tenemos una situación paradójica. Una enorme inflación de conocimiento objetivo (junto a una pedagogía orientada a su



divulgación), una enorme abundancia de artefactos técnicos (y una pedagogía orientada a hacer que la gente pueda moverse en ese universo de instrumentos), y una enorme pobreza de esas formas de conocimiento que actuaban en la vida humana insertándose en ella y transformándola. La vida humana se ha hecho pobre y menesterosa y el conocimiento moderno no es ya el saber activo que alimentaba, iluminaba y guiaba la vida de los hombres, sino algo que flota en el aire, estéril y desasido de esa vida en la que no puede ya encarnarse. Por otra parte, la educación se convierte en una cuestión de transmisión de conocimiento. Y la 'ciencia de la educación' podrá sustituir a la experiencia siempre incalculable del encuentro entre una subjetividad concreta con una otredad que la reta, la desestabiliza y la forma. En su búsqueda de un modelo de "aprendizaje natural" la pedagogía se convierte en la realización de una secuencia previsible de desarrollo, en el proceso evolutivo de un sujeto psicológico y abstracto. Quizá la recuperación de la vieja idea de experiencia nos pueda dar una idea de lo que hemos perdido.

*Esa idea de experiencia aplicada a la formación ¿no implica que hay que dar mayor importancia a la narrativa literaria que, por ejemplo, a las prescripciones de los contenidos más formalizados y tradicionales de disciplinas como la filosofía y la sociología?*

Sí, pero no sólo la narrativa. En todo caso, lo que me parece importante es la forma en la que se construye y se presenta el saber humano si ese saber quiere tener efectos en la subjetividad. Hay un texto muy interesante de María Zambrano que intenta rescatar todas esas formas de pensamiento que no abdican de una voluntad actuante en la vida humana. Habla ahí de las Guías Espirituales, las Meditaciones, los Diálogos, las Epístolas, los Ensayos, las Confesiones. Formas todas ellas muy abundantes en el Renacimiento y vencidas,

descalificadas y abandonadas por las formas sistemáticas triunfantes a finales del Barroco. Y, lo que me parece muy importante, formas que han tenido su lugar de aparición en sitios como España, es decir, en países periféricos a los grandes lugares de producción de la filosofía sistemática y del conocimiento científico. Lo característico de ese tipo de textos es que, a pesar de ser humildes en su pretensión cognoscitiva, a pesar de no pretender universalidad en sus enunciados, a pesar de ser voluntariamente fragmentarios, no pierden de vista la situación vital de sus destinatarios, no se alejan de las ansias de transformación de las vidas concretas de la gente. Ese tipo de literatura no pretende decir la verdad de lo que son las cosas, sino que pretende vehicular un sentido para lo que nos pasa. Y, desde ese punto de vista, lo que transmiten no pretende ser comprendido y sabido, sino aceptado y acogido de una forma siempre plural en una vida humana siempre particular y concreta. A diferencia de la ciencia o de la filosofía sistemática que se dirigen a un sujeto universal y abstracto (idealmente, a todos los hombres), esas formas se dirigen a cada persona en particular, a la singularidad de una vida humana. Por eso, si es esencial al conocimiento sistemático el ser comprendido de manera homogénea por todos sus receptores, este tipo de textos sólo pueden ser asimilados de forma plural, desde la situación vital particular de cada uno. Y creo que ese tipo de textos, a caballo entre la literatura y la filosofía moral, y que contienen, más que una ética formalizada, una estética de la existencia o un estilo de vida, podrían ser un buen ejemplo, lamentablemente desaparecido, de lo que podrían ser las formas tradicionales de transmisión de ese saber de experiencia que tiene que ver con lo que somos, con nuestra formación y nuestra transformación.

Para especificar el tipo de "literatura" que habría que cuidar para que la lectura pueda ser una experiencia de forma-



ción y transformación acaso nos sirva el modo como Rorty caracteriza la "cultura literaria". Dice Rorty: "... si uno quiere una neta dicotomía entre las dos culturas (la cultura literaria y la cultura científica), que pregunte a cualquier censor del Este europeo qué libros son importables en su país. La línea que dibuje cortará campos como la historia y la filosofía, pero dejará casi siempre la física en un lado y las novelas en el otro. Los libros no importables serán aquellos que podrían sugerir nuevos vocabularios para la autodescripción". Esta cita podría aplicarse a las instituciones educativas. Los textos que podrían ser censurados o, en general, los textos que podrían ser objeto de una batalla política para su introducción o no en las instituciones educativas, serían aquellos en relación a los cuales la gente podría aprender a describirse de otra manera. Toda la literatura, pero también parte de la filosofía, parte de la historia, parte de la sociología (y no es difícil imaginar qué parte), puede contribuir a transformar la vida de las personas.

De todas formas, y por su especial importancia, vamos ahora a la narrativa literaria que es lo que tú contrastabas con el saber formalizado de las disciplinas "sabias" que hoy dominan en las instituciones educativas. Podríamos comenzar reconociendo que la vida humana no consiste en una sucesión de hechos. Si la vida humana tiene una forma, aunque sea fragmentaria, aunque sea misteriosa, esa forma es la de una narración: la vida humana se parece a una novela. Eso significa que el yo, que es dispersión y actividad, se constituye como una unidad de sentido para sí mismo en la temporalidad de una historia, de un relato. Y significa también que el tiempo se convierte en tiempo humano en la medida en que está organizado (dotado de sentido) al modo de un relato. Nuestra vida tiene una forma, la de una historia que se despliega. Por lo tanto, responder a la pregunta de quién somos implica una interpretación narrativa de nosotros

mismos, implica una construcción de nosotros mismos en la unidad de una trama, y es análogo, por tanto, a la construcción de un personaje en una novela. Por otra parte, sólo comprendemos quién es otra persona al comprender las narraciones que ella misma u otros nos hacen. Es como si la identidad de una persona, la forma de una vida humana concreta, el sentido de quién es y de lo que le pasa, sólo se hiciera tangible en su historia.

Si esto es así, la relación entre la narrativa y la comprensión y la autocomprensión es evidente. Si el sentido de quién somos está construido narrativamente, en su construcción y en su transformación tendrán un papel muy importante las historias que escuchamos y que leemos así como el funcionamiento de esas historias en el interior de prácticas sociales más o menos institucionalizadas como, por ejemplo, las prácticas pedagógicas. La autocomprensión narrativa no se produce en una reflexión no mediada sobre sí mismo, sino en ese gigantesco hervidero de historias que es la cultura y en relación al cual organizamos nuestra propia experiencia (el sentido de lo que nos pasa) y nuestra propia identidad (el sentido de quién somos).

*Hay otro aspecto que me gustaría que desarrollaras en relación con la noción de experiencia. ¿Qué diferencia una experiencia (como la de la lectura que tú propones) de un experimento (como lo que sucede en una clase fuertemente planeada, dentro de alguna pedagogía tradicional)?*

La experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico. La actividad de la lectura es a veces experiencia y a veces no. Porque aunque la actividad de la lectura sea algo que hacemos regular y rutinariamente, la experiencia de la lectura es un acontecimiento que tiene lugar en raras ocasiones. Y sabemos que el acontecimiento



escapa al orden de las causas y los efectos. La experiencia de la lectura, si es un acontecimiento, no puede ser causada, no puede ser anticipada como un efecto a partir de sus causas, lo único que puede hacerse es cuidar de que se den determinadas condiciones de posibilidad: sólo cuando confluye el texto adecuado, el momento adecuado, la sensibilidad adecuada, la lectura es experiencia. Aunque nada garantiza que lo sea: el acontecimiento se produce en ciertas condiciones de posibilidad, pero no se subordina a lo posible. Por otra parte, una misma actividad de lectura puede ser experiencia para algunos lectores y no para otros. Y, si es experiencia, no será la misma experiencia para todos aquellos que la hagan. La experiencia de la lectura es también el acontecimiento de la pluralidad, pero de una pluralidad que no puede reducirse a un concepto. Un concepto es un universal a partir del cual pueden concebirse las semejanzas y las diferencias. Si la experiencia de la lectura fuera un concepto, nos permitiría establecer el cuadro ordenado de las distintas lecturas a partir de una rejilla que estableciera similitudes y diferencias, pero siempre a partir de un centro que establecería una regularidad de descentramientos, lo que podríamos llamar la ley de lo semejante y lo diverso. Si tuviéramos un concepto para la experiencia de la lectura no liberaríamos la diferencia, sino que garantizaríamos que siempre estuviera atrapada por la ley esa que determina identidades a partir de lo semejante y lo diverso, a partir de las distancias medibles. Pero la pluralidad de la lectura exige que la experiencia se haga de tal forma que libere la diferencia sin capturarla. Para que la lectura sea experiencia hay que afirmar su multiplicidad, pero una multiplicidad dispersa y nómada, que siempre se desplaza y se escapa ante cualquier intento de reducirla.

A partir de aquí, está claro que la experiencia de la lectura tiene siempre una dimensión de incertidumbre que no se

puede reducir. Y, además, puesto que no puede anticiparse el resultado, la experiencia de la lectura es intransitiva: no es el camino hacia un objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver. Volviendo a tu pregunta, me parece que la pedagogía (quizá toda pedagogía) ha intentado siempre controlar la experiencia de la lectura, someterla a una causalidad técnica, reducir el espacio en el que podría producirse como acontecimiento, capturarla en un concepto que imposibilite lo que podría tener de pluralidad, prevenir lo que tiene de incierto, conducirla hacia un fin preestablecido. Es decir, convertirla en experimento, en una parte definida y secuenciada de un método o de un camino seguro y asegurado hacia un modelo prescriptivo de formación.

*Entonces, ¿cuál sería el papel del profesor? O, más concretamente, ¿se debería colocar como alguien que debe revelar, a los alumnos-lectores, un supuesto "significado esencial" contenido en el texto?; ¿o como alguien que enseña los códigos de los que el texto se sirve?; ¿o como alguien que simplemente gestiona y administra el acto de leer durante la clase?*

Comencemos por la segunda de tus alternativas, por la que se refiere al código. Podríamos entender el código como la estructura de la que cada enunciado extrae sus condiciones de posibilidad y de inteligibilidad, algo así como el sistema de la lengua. Mostrar el código sería entonces emprender un análisis de lo que hace que un texto sea comprensible o, como dice Barthes, legible. Cualquier análisis formal (sea temático, semiológico o lingüístico) sería un análisis de este tipo. Y enseñar a leer sería enseñar a descifrar un texto a partir del código que lo hace posible y legible (a decodificarlo que se dice ahora), algo así como ese "enseñar a leer en gene-



ral” del que hablaba Blanchot en la cita que he utilizado anteriormente. Obviamente eso es importante y las instituciones educativas deben hacerlo. Lo que ocurre es que la experiencia de la lectura es otra cosa que descifrar el código de un texto. Además, la literatura (entendida en sentido amplio, algo así como la cultura literaria de Rorty en la otra cita que he utilizado más arriba) tiene una cualidad curiosa: y es que cada enunciado compromete el código en que se halla situado y comprendido. Lo que ocurre con la palabra literaria es que tiene en sí misma (y no en la lengua que la hace posible) su principio de desciframiento. Foucault lo dice con estas palabras: (la literatura) *“se ha convertido en una palabra que inscribe en ella misma su principio de desciframiento; o, en todo caso, supone, en cada una de sus frases, bajo cada una de sus palabras, el poder de modificar soberanamente los valores y las significaciones de la lengua a la que a pesar de todo (y de hecho) pertenece; suspende el reino de la lengua en un gesto actual de escritura”*. El código de la palabra literaria está en esa palabra misma y no fuera de ella, en una especie de enroscamiento del lenguaje sobre sí mismo, en una suerte de flotación abierta y sin anclajes de los signos sobre sí mismos, en el juego mismo del lenguaje. Y ese juego, abierto y no finalizado, indefinido, es el que hace que la experiencia de la lectura pueda ir más allá de la “lectura” de un texto a partir del sistema formal en el que está construido. Si sólo es experiencia lo que (nos) pasa y lo que (nos) forma o (nos) transforma, la experiencia que hacemos al leer un texto es otra cosa que descifrar su código. Y eso, entre otras cosas, porque cada experiencia de lectura también suspende y hace estallar el código al que el texto pertenece. Por eso, y en relación al código, la lectura no es atar un texto a un código exterior a él, sino suspender la seguridad de todo código, llevarlo al límite de sí mismo, y permitir su transgresión.

Tu primera alternativa no se refiere al código sino al sentido. Y, desde luego, la experiencia de la lectura no es desciframiento de un código sino construcción de sentido. Pero ¿cuál es el sentido de un texto? La crítica literaria tradicional y los aparatos pedagógicos nos han acostumbrado a una idea de sentido como la siguiente: el sentido de un texto estaría en las cosas que representa, en las ideas que transmite, en la voluntad del sujeto personal que la construye, en el contexto histórico-cultural en el que aparece o en los valores éticos o estéticos que encarna. En todos esos casos, el sentido estaría fuera del texto (aunque sería capturado a partir del texto). Percibir el sentido oculto o manifiesto de un texto sería, entonces, percibir esas cosas, esas ideas, esos sujetos, esos contextos o esos valores a partir del texto. Lo que ocurre es que es el lenguaje el que da el perfil y la presencia a las cosas en el mero acto de nombrarlas, el que da el ser y la forma a las ideas al anunciarlas, el que da el ser y la densidad al sujeto hablante en el modo como fija su posición, el que da el ser y la entidad al contexto en el modo como lo hace brillar en el trasfondo, el que da el ser y el valor a los valores al fabricar los criterios de juicio. Y en la literatura, en ese juego del lenguaje en el que el lenguaje se enrosca sobre sí mismo liberado de toda atadura exterior, las cosas, las ideas, los sujetos, los contextos y los valores están siempre puestos como a distancia de sí mismos. Y eso significa que todos ellos pierden la seguridad con la que reposaban en sí mismos, su propia solidez, su propia certeza. Por eso la experiencia de la lectura puede ser otra cosa que comprender el sentido de un texto entendido de ese modo. En relación al sentido, la lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo (en ese mundo hecho de cosas, ideas, etcétera), sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación.



Si el profesor se limita a mostrar el código está convirtiendo el texto en una cosa que hay que analizar y no en una voz que hay que escuchar. Si el profesor pretende anticipar el sentido esencial del texto está también cancelando de una forma autoritaria y dogmática la posibilidad de escucha. Y para eso es indiferente que lo revele a los alumnos o que pretenda conducirlos para que ellos lo descubran por sí mismos. El que predomine la lógica de la transmisión o la de la adquisición es aquí completamente indiferente puesto que el aprendizaje por descubrimiento significa que lo que el alumno debe descubrir es lo que el profesor ya sabe y ya ha previsto y, en la mayoría de las ocasiones, lo que el profesor ha escondido cuidadosamente y a hurtadillas para que los alumnos lo encuentren. El profesor no debe tener ninguna idea de lo que es una buena lectura, y mucho menos de lo que es una lectura correcta o verdadera. El profesor no puede pretender saber lo que el texto dice y transmitir a sus alumnos ese saber que ya tiene. En ese caso, al estar anticipado el resultado, las actividades de lectura de los alumnos serían un experimento, simples medios para llegar a un saber previsto de antemano y construido según criterios de verdad, objetividad, etcétera.

Pero eso no significa que el profesor no tenga su propia experiencia de lectura o que, aun teniéndola, no deba mostrarla. Pero mostrar una experiencia no es mostrar un saber al que se ha llegado (aunque sea cuidándose de presentarlo como provisional, como particular o como relativo). Mostrar una experiencia no es enseñar el modo como uno se ha apropiado del texto, sino cómo se le ha escuchado, de qué manera uno se ha abierto a lo que el texto tiene que decir. Mostrar una experiencia es mostrar una inquietud. Lo que el profesor transmite, entonces, es su escucha, su apertura, su inquietud. Y su esfuerzo debe estar dirigido a que esas for-

mas de atención no queden canceladas por cualquier forma de dogmatismo o de satisfacción. En este caso, enseñar a leer no es oponer un saber contra otro saber (el saber del profesor contra el saber del alumno aún insuficiente), sino colocar una experiencia junto a otra experiencia. Lo que el maestro debe transmitir es una relación con el texto: una forma de atención, una actitud de escucha, una inquietud, una apertura. Y eso no es limitarse a una posición pasiva, no es meramente administrar el acto de la lectura durante la clase. No es sólo dejar que los alumnos lean, sino hacer que la lectura como experiencia sea posible. La función del profesor es mantener viva la biblioteca como espacio de formación. Y eso no significa producir eruditos, o prosélitos o, en general, personas que saben, sino mantener abierto un espacio en el que cada uno pueda encontrar su propia inquietud. Hay unas líneas de Heidegger que podrían expresar esta difícil actividad: "... enseñar es aún más difícil que aprender. (...) No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender más que 'el aprender'. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por 'aprender' se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles. El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender. El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices. El maestro está mucho menos seguro de lo que se lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión". Dejar aprender no es no hacer nada, sino que es un ha-



cer mucho más difícil y mucho más exigente que enseñar lo que ya se sabe. Es un hacer que requiere humildad y silencio. Pero que también exige audacia y hablar alto porque para dejar aprender hay que eliminar muchos obstáculos. Entre ellos, la arrogancia de los que saben.

De todos modos, y afortunadamente, la experiencia de la lectura siempre es posible, haga lo que haga el profesor. El discurso no puede controlar al discurso y la novedad se produce constantemente en los intersticios de todos los aparatos encaminados a reducirla.

*Sería interesante que comentases algunas de las metáforas presentes en los discursos pedagógicos de los que te has ocupado: la imagen del fármaco, la metáfora del viaje, la de la traducción, etcétera.*

Lo que he hecho ha sido estudiar las metáforas con las que el discurso pedagógico ha configurado esa misteriosa experiencia que es la lectura. Una metáfora que he estudiado en Platón, pero que es muy común en la tradición hermenéutica occidental, es la de la sustancia que se introduce en el alma. Para Platón, el logos es como un fármaco, como una medicina (y también un veneno) para el alma. Y hay toda una tradición en el pensamiento según la cual el texto es portador de un *pneuma*, de un *ánimus*, o de un *spiritus* (de algo incorporeal, en suma) que, al mezclarse con la sustancia etérea del alma, la con-forma, la trans-forma o la de-forma. En la metáfora del viaje, leer es como viajar, como seguir un itinerario a través de un universo de signos que hay que saber interpretar correctamente si uno no quiere perderse. Descartes, por ejemplo, describe su formación humanística como un viaje (inútil) a través de la biblioteca. Pero lo importante de esa metáfora es que el viaje exterior (el recorrido por el texto) está doblado por un viaje interior, por un viaje

que convierte al viajero en otro distinto del que había partido. Y en la metáfora de la traducción, por último, leer es como trasplantar un sentido dado de una lengua determinada a otra lengua diferente. Con la peculiaridad, claro, de que lo trasplantado no es algo mecánicamente apropiado, sino que modifica la lengua a la que se incorpora. Toda la elaboración alemana del tema de la traducción en relación a la idea de formación (Herder, Schleiermacher, Humboldt o el mismo Goethe) descansa en la convicción de que el alemán moderno se ha configurado gracias a las transformaciones a las que ha sido sometido para poder traducir la Biblia y a autores como Homero, Cervantes, Ariosto o Shakespeare.

En todas esas metáforas tenemos una imagen de la lectura como experiencia en el sentido en que he definido esa categoría anteriormente. La lectura, como el fármaco, el viaje, o la traducción, es algo que forma o transforma al lector. La lectura es algo peligroso: el fármaco puede ser remedio o veneno; el viaje puede ser útil pero también puede hacer que el viajero se descarríe y se extravíe; y la traducción puede hacer estallar la estabilidad de la propia lengua. La experiencia de la lectura es múltiple: el fármaco actúa de modo distinto en personas distintas; cada viajero hace un viaje distinto; cada traducción produce un nuevo sentido en lo traducido. La lectura no puede planificarse al modo técnico: no hay ninguna técnica que prediga exactamente los efectos del fármaco; no hay ningún mapa que asegure que el viajero no se extravíará; y la traducción mecánica es imposible. Etcétera.

Otra cosa que me parece muy importante es que, en todas esas metáforas, la pedagogía ha intentado casi siempre controlar la experiencia de la lectura anticipando sus resultados, reduciendo su incertidumbre, sometiendo su multiplicidad y convirtiéndola, en definitiva, en un medio para un fin previsto.



*En relación a la metáfora de la traducción, yo mismo me he ocupado del realismo subyacente (explícita o implícitamente) en las Teorías críticas del currículum y, en especial, en la Nueva sociología de la educación (léase Michel Young y sus seguidores). Nunca está de más recordar: la Nueva sociología de la educación problematiza los montajes curriculares que se hacen a partir del universo amplio de los conocimientos de una sociedad o una cultura, pero no problematiza esos conocimientos en sí, o sea, los toma como dados y accesibles en tanto que se usen lenguajes más exactos, más precisos, más transparentes. Pero si asumimos una mirada lingüística, me pregunto ¿cuál sería el papel que podría atribuirse a los profesores a partir de la idea de que no se puede esperar —y mucho menos exigir— de ellos la función de encaminar a sus alumnos para una interpretación/traducción de las cosas del mundo más verdadera?*

Las teorías del currículum, en efecto, creen en el conocimiento como algo dado (algo que sólo hay que ir actualizando) y en el lenguaje como algo idealmente transparente cuya función primordial es la representación verdadera de un estado de cosas. Con esos presupuestos, su elaboración de las mediaciones entre el conocimiento y el currículum, y entre el currículum y el alumno no pueden ser sino ingenuas. Es como si el conocimiento fuera una representación de los hechos, lo que nos da la verdad de lo que son las cosas. Es también como si esa representación, al ser traducida en currículum, se organizara de una forma distinta (desde el punto de vista de la transmisión-adquisición y con distintos sesgos según las pedagogías y los contextos socio-culturales) pero permaneciendo esencialmente la misma. El currículum nos daría distintas estructuraciones del conocimiento según distintos niveles de acceso. La tarea de la crítica, desde ese punto de vista, sería doble: en primer lugar, algo así como liberar al conocimiento de todo sesgo y traducirlo en un len-

guaje máximamente transparente y universal, reduciendo lo que puede tener de idiosincrático y tratando de que funcione sin ambigüedades, sin implícitos, sin opacidades, sin contaminaciones, etcétera; en segundo lugar, la tarea de la crítica sería garantizar un acceso a los niveles más altos del conocimiento que fuera igualitario o, al menos, sin restricciones a priori derivadas de desigualdades sociales. Respecto a la segunda mediación, a la que se produce entre el currículum y el alumno, es como si la representación de la verdad de las cosas contenida en el currículum, al ser asimilada por el alumno, cambiara de nuevo de organización al adaptarse a las estructuras cognitivas particulares de este último. La crítica, en este caso, no sería otra cosa que una repetición de las posiciones clásicas de las pedagogías activas y progresistas: privilegiar la lógica de la adquisición (la capacidad adaptativa y readaptativa de las competencias cognitivas del que aprende) sobre la lógica de la transmisión (la organización estándar del currículum como algo a ser transmitido). En ambos casos, es como si se cambiase la indumentaria (el lenguaje, el nivel de complejidad y la organización) pero el personaje (el conocimiento como una representación de los hechos) fuera siempre el mismo. Pero yo creo que la imagen de la traducción, si está lo suficientemente informada por el giro lingüístico, nos introduce a un paisaje muchísimo más complejo, más inquietante y también más lleno de posibilidades.

Antes de responder a tu pregunta sobre el papel del profesor, se me ocurre que hay que tener presentes algunas cosas. En primer lugar, que la idea de la traducción parte de la multiplicidad de las lenguas o, si se quiere, del hecho de Babel: es decir, que no hay una lengua de todas las lenguas ni siquiera como límite tendencial o como transfondo último; que las lenguas mismas viven en una mutación perpetua que hace que tampoco sean las mismas en dos cortes históricos relati-



vamente alejados; que en el interior de cada lengua hay enormes diferencias entre los grupos sociales que remiten a factores como el lugar geográfico, el estrato social, la ideología, los estudios realizados, la profesión, la edad, el género, etcétera; y, en el límite, que cada hablante habla una lengua particular. La traducción, por tanto, es inherente a la comprensión humana, y hay traducción de una lengua a otra, de un momento a otro de la misma lengua, de un grupo de hablantes a otro y, en el límite, de cualquier texto (oral o escrito) a su receptor. Leer es traducir. Interpretar es traducir. Y toda traducción es producción de novedad de sentido, un acontecimiento único de sentido. Si hay un argumento empírico para probar la multiplicidad y la mutabilidad infinita de la experiencia humana, ese es el hecho de que decenas de miles de lenguas se hayan hablado y se hablen en el mundo, y cada una de ellas con enormes variaciones temporales, socioculturales e individuales.

La segunda idea que quisiera destacar también puede derivarse de Babel. La lengua adánica, como se sabe, aseguraba una conexión perfecta entre los nombres y los objetos y entre las frases y los hechos. La lengua era una representación perfecta y transparente de la realidad y la comunicación inmediata y sin resto entre los hombres estaba garantizada. Pero después de Babel, como si se tratase de una segunda caída, las lenguas ya no son representaciones diversas de los mismos estados de cosas o expresiones distintas de las mismas vivencias: las lenguas han perdido su congruencia con las cosas y la comprensión se ha hecho una tarea ardua e infinita. Independientemente de los relatos míticos, la lingüística moderna ha criticado también la idea de que el lenguaje sea esencialmente representación, una especie de superficie reflectante en que la realidad se reflejaría y se condensaría. El lenguaje flota sobre las cosas y crea sentido. La representa-

ción no es sino un efecto de sentido, el realismo no es sino una figura retórica y la verdad no es sino una fábula solidificada. Desde ese punto de vista, la traducción es algo mucho más complejo que cambiar el envoltorio de una representación verdadera de la realidad.

Mi tercera observación podría formularse a partir del modelo esquemático de la traducción como el paso de un sentido de una lengua-fuente a una lengua-receptora y, como toda lengua difiere de otra, ese paso sólo se da después de un proceso de transformación. Traducir, por tanto, es re-significar. Y cualquier modelo de comunicación debería ser un modelo de la transferencia y la transformación del significado. Sin embargo, hasta aquí hemos hablado como si el sentido se transformara pero las lenguas permanecieran idénticas, como si la traducción fuera una mera transferencia semántica. Y lo importante, me parece, es que cada acto de traducción (y, en general, de comprensión) desestabiliza y modifica tanto la lengua-fuente como la lengua-receptora. Todo acto de comprensión modifica la lengua-fuente porque la construye de una determinada manera. La tesis aquí sería que no hay sentido original, sino que todo sentido es ya resultado de una traducción. Y todo acto de comprensión modifica la lengua-receptora porque la fuerza de manera que pueda acoger un sentido que no había previsto. La tesis aquí sería que la traducción compromete la estabilidad de la lengua: no es tanto apropiación a la lengua propia o familiarización a la lengua familiar, como expropiación de la lengua propia y des-familiarización de la lengua familiar. Quizá el ejemplo más intenso y más enigmático de esto sean las traducciones que hizo Hölderlin de algunos versos de Píndaro, de Sófocles y de otros autores griegos y romanos. Ahí, en ese esfuerzo por conservar la estructura del sentido primitivo (no sólo el significado de las palabras, sino el aura espiritual del lenguaje



trágico) el alemán se disloca hasta límites que rayan en la ilegibilidad. Y, en ese mismo esfuerzo, Hölderlin explora de tal modo la inspiración original de los clásicos y el modo como el alemán puede dar forma a esa inspiración que los lee como ellos mismos no se hubieran leído jamás. La traducción, en suma, cuestiona y rehace tanto al griego como al alemán.

Parece entonces que la traducción es una operación con la multiplicidad, la creatividad, la relatividad y la contingencia del sentido. Después de Babel, las lenguas tienden a una diversidad casi infinita y la traducción misma es un medio para ese movimiento de pluralización. En relación a ese movimiento, los aparatos de producción y de transmisión del conocimiento (los aparatos pedagógicos) han intentado casi siempre forzar una tendencia correctiva. Su apuesta ha sido por la homogeneidad y la estabilidad. Y las nociones de universalidad, de consenso o de verdad han sido los instrumentos de esa homogeneización y estabilización del sentido. Los aparatos pedagógicos han estado casi siempre comprometidos con el control del sentido, es decir, con la construcción y la vigilancia de los límites entre lo decible y lo indecible, entre la razón y el delirio, entre la realidad y la apariencia, entre la verdad y el error. Y en este momento en que la principal amenaza es la homogeneización, quizá sea tiempo de dejar de insistir en la verdad de las cosas y comenzar a crear las condiciones para la pluralidad del sentido. El papel del profesor, me parece, es hacer que la pluralidad sea posible. Y eso es dar un sentido de la contingencia, de la relatividad y, en definitiva, de la libertad.

*Para terminar, quizá podamos volver a ese texto no escrito al que apuntan tus trabajos. Me gustaría que dijeras algo sobre tu propia experiencia en relación a ese texto inexistente.*

Lo importante, me parece, es no intentar convertir la experiencia formativa de la lectura en un "objeto" del que ha-

bría que dar cuenta. Me gustaría mantenerme en un nivel de interrogación en el que la pregunta por la lectura y por la formación no se convirtiera en una cuestión de historia, o de sociología, o de filosofía o de lingüística. De lo que se trata, me parece, es de ponerse a la escucha de esas experiencias y de intentar pensarlas, pero cuidando de no determinarlas en su verdad. Cuando digo que intento pensar esas experiencias no digo que el pensamiento pretenda recubrirlas y determinarlas desde el exterior sino algo más elemental y, a la vez, más enigmático: pensar esas experiencias significa que, en contacto con ellas, atendiendo a lo que tienen que decir, acogéndolas en lo que tienen de impensable, el pensamiento se libere y se abra a su propia transformación. Foucault hablaba del ensayo como experiencia, esto es, como "una prueba modificadora de sí misma en el juego de la verdad". Y la apuesta de *penser autrement*, de pensar de otro modo, no es más para Foucault otra cosa que ejercer "el derecho a explorar lo que, en el propio pensamiento, puede ser cambiado por el ejercicio de un saber que le es extranjero". Algo así es lo que significa para mí la experiencia del texto no escrito. Pero lo escrito no es sino la figura empobrecida de esa experiencia.

*Sin embargo, lo escrito apunta hacia la experiencia que lo ha hecho posible aunque sea como un señalar hacia algo que está más allá o más acá del texto mismo.*

Como sólo podemos escribir repitiendo y transformando lo que hemos leído, contestaré parafraseando a Maeterlink. Escribir (y leer) es como sumergirse en un abismo en el que creemos haber descubierto objetos maravillosos. Cuando volvemos a la superficie sólo traemos piedras comunes y trozos de vidrio y algo así como una inquietud nueva en la mirada. Lo escrito (y lo leído) no es sino la traza visible y siempre decepcionante de una aventura que, al fin, se ha revelado



imposible. Y sin embargo hemos vuelto transformados. Nuestros ojos han aprendido una nueva insatisfacción y no se acostumbran ya a la falta de brillo y de misterio de lo que se nos ofrece a la luz del día. Pero algo en nuestro pecho nos dice que, en la profundidad, aún relumbra, inmutable y desconocido, el tesoro.



## 2. Lenguaje y educación

### (Notas sobre hermenéutica)

*... sería provechoso si desistiésemos de la costumbre de oír siempre tan sólo lo que ya entendemos. Esta proposición no va dirigida sólo a cada oyente; va dirigida más aún a aquel que intenta hablar del habla —sobre todo cuando ello tiene lugar con la sola intención de mostrar posibilidades que nos permitan estar atentos al habla y a nuestra relación con ella.*

Martin Heidegger

Durante su participación en las Conferencias Aranguren de Filosofía en su edición de 1994, José María Valverde ironizaba en la Residencia de Estudiantes de Madrid diciendo lo siguiente: "cierto ilustre filósofo actual empezaba un ensayo diciendo, más o menos —cito de memoria—: 'En el horizonte de la filosofía, el lenguaje es uno de los temas más interesantes'. En realidad, debería ser al revés: 'En el horizonte del lenguaje, la filosofía es uno de los temas más interesantes'. Pues resulta evidente, en efecto, que el lenguaje es el horizonte general de todo".<sup>1</sup> Sería entonces un error de perspectiva hablar aquí del lenguaje en el horizonte de la filosofía, en el horizonte de la pedagogía o incluso en el horizonte de la filosofía de la educación. Por eso, lo que voy a hacer a continuación es plantear algunas cuestiones filosóficas y educativas en el horizonte del lenguaje. Y como el horizonte del lenguaje no es en absoluto el horizonte de la filosofía del lenguaje, mi trabajo no consistirá tampoco en destacar aquellos temas de la filosofía contemporánea del lenguaje que más puedan interesar a la educación.

<sup>1</sup> Valverde, J.M., "Pensar y hablar" en *Isegoría*, nº 11, Madrid, 1995, pp. 18-19.