



Actas de las VII Jornadas de Investigación en Filosofía para profesores,
graduados y alumnos

10, 11 y 12 DE NOVIEMBRE DE 2008

Departamento de Filosofía
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
ISBN 978-950-34-0578-9

Leer, una de las cosas más oscuras. Notas sobre la lectura en la enseñanza de la filosofía.

Verónica Bethencourt
UNLP

Pierre Menard, autor del Quijote,¹ es uno de esos relatos borgianos que inquietan, que producen una extraña incomodidad. En él toma la pluma uno de los amigos del desaparecido escritor que, luego de su muerte y ante el injustificado maltrato que la crítica del momento le estuviese propinando, intenta una reivindicación de su nombre. Así las cosas, y después de repasar la obra visible del escritor, el comentario de este amigo recae en su obra “subterránea” de la que no quedarían rastros. Esta obra consta, según se nos dice, de dos capítulos y un fragmento de un tercero del Quijote de Cervantes. Sorprendentemente, no se trata de una versión contemporánea de aquel texto clásico, sino de algo mucho más increíble y arduo: de su reescritura. Por más difícil que resulte creerlo, el ahora difunto escritor habría acometido la descomunal tarea de escribir el Quijote 500 años después, con las mismas palabras con las que lo escribiese Cervantes porque como el propio escritor dijese “escribir el Quijote en pleno siglo XVII era una empresa razonable, en pleno siglo XX, resulta casi imposible”. Sin embargo, relata este amigo, esas mismas palabras no son “realmente” las mismas palabras: las de Menard, -dice- son infinitamente más sutiles y además, evidencian todo el tiempo transcurrido entre ambos escritos, toda su personalidad, sus preferencias filosóficas y el “vívido contraste de sus estilos”. Menard, acaso sin quererlo, ha enriquecido el arte detenido y rudimentario de la lectura mediante la “técnica del anacronismo deliberado y de las atribuciones erróneas”.²

Como en otras tantas ocasiones, Borges desmonta con una ironía y una nitidez rayanas en lo insostenible toda la complejidad que conlleva el acto de lectura: un texto, lectores, tiempo, sentidos alterados, traducciones literales imposibles quedan como flotando en un aire entre

¹ Borges, J.L (2005): *Ficciones*. Buenos Aires: Emece Editores.

² *Ibíd.* Pág. 61

seductor y enrarecido. Por supuesto, se trata de una obra de ficción pero ¿quién puede -extremando el argumento- volver a creer que solo con las mismas palabras se reescribe el Quijote?, ¿quién puede sentarse tranquilamente a leer un texto sin que Pierre Menard horade los más elementales supuestos alrededor de la misma posibilidad de comprender aquello que dice el texto que tenemos entre manos? ¿Quién puede dar a leer un texto sin una extraña e incómoda sensación?

Y es éste, precisamente, el lugar de partida de nuestra reflexión desde y para el ámbito de la enseñanza de la filosofía.

Porque, sin dudas, la lectura es el dispositivo central alrededor del que se estructuran la enseñanza y el aprendizaje en una clase de filosofía. ¿Qué otra cosa que leer, podríamos preguntar, es necesario para aprender filosofía? Y la respuesta aparece tan inmediata que la misma pregunta resulta casi retórica.

Llamativamente, el correlato de esta centralidad es su casi completa invisibilidad. Leer parece ser en nuestras manos casi un acto reflejo, algo que no puede ser hecho de modos alternativos. Tanto es así que, con independencia de las distintas concepciones de la filosofía y de la diversidad de modalidades de la enseñanza que cada uno de nosotros adopte en sus clases, la forma de lectura que promovemos, los modos de dar a leer suelen ser los mismos: perseguimos fines similares y trazamos recorridos parecidos para obtenerlos. Leemos y damos a leer para comprender y que se comprenda lo que los filósofos de distintas épocas y escuelas han pensado y que estimamos puede ser provechoso de un modo u otro para nuestros alumnos olvidando que, como dijese Gadamer, leer es una de las cosas más oscuras...

No nos proponemos desarrollar una discusión sobre el acto de leer ni llevar adelante una disquisición acerca de los supuesto filosóficos del texto borgiano; tampoco pretendemos ignorar las diferencias que alguno de nosotros pudiese establecer entre leer un texto literario y leer un texto filosófico. Sólo retomaremos esa extraña sensación que nos deja el desaparecido autor del nuevo Quijote para torsionar, revisar y llamar la atención sobre la lectura en las clases de filosofía. Desde luego, que no creemos que sólo haya un modo de dar a leer y menos aún que cualquiera de esos modos combine de igual manera con las distintas maneras de pensar y enseñar filosofía. Específicamente, es nuestra intención última avanzar en las determinaciones de una lectura que acompañe una idea de la filosofía y su enseñanza en términos de experiencia.

¿Qué es lo que leemos?

Si pasamos revista mentalmente a los instrumentos de los que nos valemos para dar a leer, tanto de los que confeccionamos como de los que aparecen en cualquier libro de texto, se suceden uno detrás del otro guías y cuestionarios encabezados por los archiconocidos “lea y comente”, “analice el siguiente texto”, “lea atentamente y responda”; también encontramos como actividades más específicas que indican las “profundidades” a ser alcanzadas por esas lecturas con consignas del tipo “reconstruya el argumento”, “señale la tesis principal” etc., etc. A través de ellas, y de otras del estilo, propiciamos que tenga lugar la comprensión del sentido de aquello que los filósofos han pensado y que esos textos, que con tanto cuidado escogemos, guardan en sus páginas. Sólo después de esa primer comprensión, básica, elemental, que da cuenta de la estructura del texto, vendrán las interpretaciones.

Seguramente este rápido listado resulta un poco crudo, pierde muchos matices y adolece de omisiones; sin embargo, creo que podemos tomarlo como modelo para realizar el ejercicio de análisis al que nos convoca Pierre Menard, y revisar la interesante cantidad de compromisos filosóficos y pedagógicos que importa.

En principio, nuestro dispositivo de lectura supone que nos relacionamos con un texto, con ese texto que escribió el filósofo. De este modo, no tiene en cuenta que en realidad, un texto es algo del orden de lo inmaterial, de lo eterno, mientras que aquello que damos a leer es, en el mejor de los casos, un libro, cuando no una fotocopia, que imprime todo el peso de su materialidad a aquel anhelado texto primigenio.

En segundo lugar, aunque no en importancia, nuestro dar a leer asume -ni más ni menos- la existencia de algo semejante al sentido de un texto de filosofía. Requerimos la atención de nuestros alumnos para que su razón pueda llegar a ese sentido que aparentemente es único y unívoco, y que permanecería, además, conservado en las páginas de un libro. Es más, la lectura que propiciamos pretende ser capaz de llegar, no sólo al orden mismo de las ideas de un autor, sino que aspira a que ese orden refleje de alguna manera aquello que el autor de esas palabras quiso decir o efectivamente pensaba. De este modo, damos por sentado que lo que dice un texto es lo mismo que quiso decir su autor, como si entre ambas cuestiones no mediase distancia alguna. Para dar cuenta de ello, incluso, estamos dispuestos a poner a disposición de nuestros alumnos textos secundarios que les permitan reconstruir el contexto de ideas y discusiones que rodeaba a un determinado pensador y en el marco de los cuales sus propias ideas cobrarán cabal sentido. Hacemos, entonces, desde nuestro dispositivo otra inferencia apresurada al suponer que va de suyo cómo recortar el marco de las ideas de alguien y que éstas se encuentran a su propia vez plasmadas en otros textos -como si fuese

tan sencillo determinar en qué tipo de texto son posibles de ser encontradas las formas de pensar de un determinado momento histórico.

Sin dudas llegados hasta aquí, “leer y comentar” nos resulta menos inocuo y comienza a cobrar otra densidad, pero a los fines de ser consecuentes con la inquietud suscitada por Pierre Menard, debemos seguir agudizando las tensiones. Todo lo anterior supone sin más que la lectura nos conecta efectivamente con ese sentido del que hablábamos. Al leer, suponemos, se lee el sentido. Sin embargo, las cosas no son tan lineales. Como muestra Michel De Certeau en *La invención de lo cotidiano*,³ leer y atribuir sentido son dos operaciones completamente distintas que, a veces, pueden cruzarse. El sentido de un texto no emana de allí a la manera de agua que brota de un manantial. Descifrar palabras no es equivalente a extraer sentidos; está última es una operación más compleja que involucra claramente la dimensión oral.

A su vez, este ya complejo conjunto de afirmaciones cabalga sobre otro supuesto de dimensiones considerables en relación al lenguaje al que trata como si sólo fuera una herramienta o un medio transparente e inocuo, que no haría sino mantener impolutas las ideas a través del tiempo para que cualquiera de nosotros, quizás con un poco de entrenamiento y buena voluntad, se acerque a ellas cuando las necesite. No existen en nuestras propuestas de lectura consideraciones en torno a la traducción, al tiempo transcurrido entre lo que damos a leer y quienes lo leen, ni ninguna de estas mínimas cuestiones que tanto discute enérgicamente tanto la filosofía como la historiografía, y que tienen lugar al momento de enseñar.

Como bien lo hace notar Jorge Larrosa⁴ en uno de sus análisis sobre la lectura, sólo el haber asumido previamente la profunda unidad del espíritu humano hace posible esta secuencia de ideas a la vez que la alimenta;⁵ de otro modo, resultaría imposible la misma postulación de un sentido cuasi atemporal que atravesando tiempos y espacios pudiese ser comprendido de la misma manera por los más diversos lectores.

Finalmente, el análisis de nuestro dispositivo nos revela un modo de prefigurar el tipo de relación que se establece entre quien conoce y lo que conoce, es decir, de entender la comprensión. En este conjunto de ideas comprender tiene que ver con apropiarnos de algo que no teníamos: concluida y ajena la filosofía permanece como algo completamente exterior que, una vez incorporada, mantiene su calidad de tal: es solamente un contenido de la razón

³ De Certeau, Michel, (2007) *La invención de lo cotidiano*, México: Universidad Iberoamericana.

⁴ Larrosa Jorge, (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Laertes

⁵ “Y tanto la traducción como la lectura son prácticas orientadas a producir y hacer posible esa universalidad y esa unidad del espíritu” Op. Cit. Pág. 96

que, en el mejor de los casos, será utilizado posteriormente. Un alumno habrá aprendido filosofía si puede dar cuenta de esa incorporación de los contenidos que nosotros sindicamos como importantes a la luz del uso que de ellos pueda hacer en el futuro.

Cuando damos a leer de esta manera entonces, lo que promovemos no es sino la reiteración de aquello que de antemano asumimos como presente en el texto, hacemos leer lo sabido, lo esperable, lo que hay que leer que es, a su propia vez, otra lectura bajo la forma de una determinada versión de la historia de la filosofía. Y precisamente en virtud de esto es que somos capaces de evaluar buenas y malas lecturas: porque nada nuevo puede suceder.

Nuestro dar a leer pertenece al orden del comentario, es decir, uno de los dispositivos de control de sentido que crean la idea de que existe algo así como “el sentido de un texto” su “sentido literal”.

Cómo leer de otra manera

Como vemos, muy a pesar de la escasa o nula consideración que estos aspectos ligados a la lectura suelen ocupar en nuestras reflexiones alrededor de la enseñanza de la filosofía, las formas de dar a leer hacen las veces de corsé que ajusta cualquier tipo de contenido o de modalidad de enseñanza incluso de idea que tengamos de lo que es la propia filosofía que adoptemos. Son estos modos los que inhiben que otras posibilidades cobren existencia.

Nuestra pregunta es entonces, cómo hacer una lectura que no obture la posibilidad de que algo distinto tenga lugar en una clase de filosofía, o mejor aún cómo realizar una lectura que asuma precisamente que eso es lo que no puede faltar en ella; una lectura que al tener lugar, al ser realizada, propicie que la filosofía, como dijera Foucault, permita que algo nos suceda, o más precisamente, con ser atravesados por una experiencia.

En *Después de Babel*,⁶ George Steiner sostiene que toda lectura de una obra pasada, incluso de una obra escrita en el propio idioma, constituye una interpretación, en tanto el lenguaje solo entra en acción asociado al factor tiempo. Y puesto que un texto siempre está incrustado en un determinado tiempo, quien se asoma a él, quien aspira a comprenderlo, necesariamente lo interpreta y quien interpreta, traduce, dice Steiner, pasa de un código a otro, de un sistema a otro.

Por supuesto que esta afirmación reviste sus complejidades: ¿se trata de la existencia de un significado que subyace a las distintas lenguas -el lenguaje- que debe ser “pasado” a alguna de ellas? Creemos que no; precisamente, el dispositivo de la lectura tal y como lo

⁶ Steiner, G.: (1981), *Después de Babel aspectos del lenguaje y la traducción*, F. C. E: Madrid

analizáramos anteriormente supone algo de este estilo al dar por sentado que el lenguaje sostiene a través del tiempo los significados. Leer es traducir de una lengua a otra, podríamos decir, pero sin asumir la existencia de un lenguaje subyacente. Por eso la traducción perfecta resulta imposible.

Pero volvamos al texto de Borges que es precisamente, creemos, un claro ejemplo de una lectura-traducción que asume toda su densidad e imposibilidad. Hacia el final de la reivindicación pos mortem de Menard, su amigo lleva adelante algunas comparaciones entre su obra y la de Cervantes: el Quijote de Cervantes nos dice es una novela realista discreta, mientras que el de Menard, es claramente una novela histórica cuyo valor reside precisamente en hacer caso omiso de las cuestiones bien locales; sólo un poco más adelante sostiene que el sentido de sus escrituras son completamente distintos: Cervantes escribió “la verdad cuya madre es la historia” llevando adelante un elogio de la historia mientras que Menard al escribir “la verdad cuya madre es la historia” pone en juego en tiempos de Williams James, se nos dice, una idea de la historia que no la define como indagación de la realidad con todo lo que ello implica en pleno 1939. Frente a la misma materialidad, a las mismas palabras, el amigo de Menard no lee esas mismas palabras, no traduce lo mismo. Lejos de la reiteración del comentario, la traducción pudo, en ese caso, producir la diferencia. Se trata de tres capítulos idénticos pero completamente distintos.

No se trataría, entonces, de repetir que un texto es polisémico y que siempre el lector es constructor de un texto. La lectura que hace Menard del Quijote palabra por palabra desconoce al mismo tiempo y esto es lo alarmante, el comentario, la historia de la literatura, las clasificaciones, las lecturas críticas, todo lo que hace al Quijote “el texto” de Cervantes, todos los componentes que estabilizan su sentido, que estalla a medida que avanza la necrológica. Y todo esto a partir del gesto de escribir las mismas palabras. Su traducción/lectura diría Larrosa⁷ es, desde la identidad completa, completamente diferente. Dar a leer de otra manera quizás se trate de poder hacer como si no supiésemos leer; como si el comentario pudiese ser hecho a un lado y el sentido literal no hiciese las veces de piedra de toque a la que necesariamente hay que llegar para declarar cumplido o logrado el aprendizaje. Propiciar lo nuevo en una clase puede tener que ver entonces no con el monopolio del sentido ni con la deriva del texto sino con la posibilidad de proponer una lectura que permita una experiencia como la que llevamos adelante los que una y otra vez leemos a Pierre Menard sin por eso repetirlo.

⁷ Larrosa, J.: (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes: Barcelona

