



La emergencia de un aprender. Sobre cierta melancolía en filosofía de la educación

POR FERNANDO BÁRCENA

fernando@edu.ucm.es

*La melancolía: cuando se tienen
pesadumbres sin nombre.*
JOUBERT, (2009, nº 867, 304).

PRESENTACIÓN: DE UNA CRISIS DEL ESPÍRITU

Casi de un modo incuestionado, y probablemente también incuestionable, lo «emergente» en un campo de actividad científica suele referirse a novedosas líneas de investigación o a temáticas nuevas que, de alguna forma, tratan de dar cuenta de lo actual en una disciplina y, por eso mismo del valor de dicho campo como actividad científica. Los Ministerios de Educación y Ciencia de los distintos países, eso lo sabemos todos, se encargan de definir las líneas prioritarias de investigación y los temas de interés, y en definitiva estructuran los marcos dentro de los cuales se financiarán unos u otros proyectos de investigación, pues el dinero es escaso. Nada más lógico, entonces, que los especialistas de las diferentes áreas de conocimiento se reúnan de vez en cuando para discutir lo que es emergente y actual en sus disciplinas, en nuestro caso en filosofía de la educación.

En este sentido, si hay algo que parece claro es que hay un tipo de actitud y estado del espíritu que, por decirlo con las mejores palabras, no sirve de gran ayuda a la hora de definir lo emergente, lo actual o lo importante en nuestro campo. Pero es precisamente de ese estado del espíritu del que voy a hablar aquí, el que voy a defender y el que me parece que no estaríamos legitimados para despreciar de forma global: me refiero, por supuesto, a la melancolía, a cierta condición triste del pensamiento, entendida como un motor de lo que significa pensar. Pues no se piensa cuando se quiere, sino cuando se puede, solo que ese poder, esa potencia, tiene que ver



tanto con el poder de hacer como el poder de no hacer. Pensar requiere tiempo, aprender a perderse y demorarse en el tiempo, aceptar lo que está mal y tener paciencia para articular nuestra propia queja. Pensar requiere aprender, y aprender a pensar es tener que abrirse a lo que nos da a pensar.

Al comienzo del Canto XXVI del *Inferno*, Dante reserva un lugar a los malos políticos y «pérfidos consejeros» que, ahora, en el infierno dantesco, se representan como «pequeñas luciérnagas» mientras en el mundo su perfidia brillaba en todo su esplendor. El motivo de las luciérnagas también se encuentra, usado como metáfora para una crítica del fascismo italiano, en Pasolini, por ejemplo en un artículo del año 1975 publicado en el *Corriere Della Sera* —«El artículo de las luciérnagas»—, en el que Pasolini dice que sería capaz de dar «toda la Montedison, por muy multinacional que sea, a cambio de una luciérnaga» (Pasolini, 2009, 163). Pasolini habla de la *desaparición de lo humano* en el corazón de la sociedad presente y se queja de que si el lenguaje de las cosas ha cambiado de forma catastrófica es porque *el espíritu popular ha desaparecido*. Hay una crisis en la esfera (que es siempre pública) de las «apariciones», una *crisis de visibilidad* y, podríamos decir, una crisis de «presencia», como ya dijo Walter Benjamin en 1935: «La crisis de las democracias se puede entender como una crisis de la exposición del hombre político» (Benjamin, 2000, 93). En sus *Cartas luteranas* —que es un libro escrito a modo de un breve tratado pedagógico— Pasolini se presenta ante un imaginario discípulo (al que llama Gennariello) y se refiere al aprender intergeneracional a partir del lenguaje pedagógico de las cosas. Su condición de pedagogo no se sostiene en ninguna clase de identidad firme y segura, sino todo lo contrario: «Mi figura de pedagogo se halla pues irremisiblemente en crisis. No se puede enseñar si no se aprende al mismo tiempo. Y ahora no puedo enseñarte las ‘cosas’ que me han enseñado a mí, ni puedes enseñarme tú las ‘cosas’ que te están educando a ti (o sea, las que estás viviendo)» (Pasolini, 2010, 43). Esta transmisión imposible de la que habla Pasolini no se debe a que haya cambiado el lenguaje de las cosas, sino al hecho de que «*lo que ha cambiado son las cosas mismas*» (Ibid., 43). La relación entre ambos es una relación de mutua extrañeza y una relación estrictamente contemporánea. En esta dimensión tan netamente visible



que son las cosas —los objetos, la realidad física, en definitiva, los fenómenos materiales— se inscribe toda la educación que un joven recibe: le convierte en lo que es y será durante toda su vida: «Es la carne la que es educada como forma de su espíritu», dirá Pasolini (Ibid., 39).

La desaparición de las luciérnagas es la metáfora de una caída, de la pérdida irreparable, en la historia cultural y política moderna, de los pequeños gestos de luz que nos iluminan, y que siempre son el resultado de una relación de experiencia con el mundo. Es, por supuesto, la metáfora que la misma Hannah Arendt adoptó en *Hombres en tiempos sombríos* al referirse al decaimiento de un mundo común y del espacio público, destinado como está, según la filósofa, a ofrecer un espacio donde acciones y palabras puedan aparecer. Arendt se refería a los «tiempos de oscuridad», pero al mismo tiempo señalaba lo siguiente: «Incluso en los tiempos más oscuros tenemos el derecho de esperar cierta iluminación, y que esta iluminación puede llegarnos menos de teorías y conceptos que de la luz incierta, titilante y a menudo débil que irradian algunos hombres y mujeres en sus vidas y en sus obras, bajo casi todas las circunstancias y que se extiende sobre el lapso de tiempo que les fue dado en la tierra» (Arendt, 2001, 11). Esta desaparición de las luciérnagas también se deja ver en la esfera de la educación, cuando la relación y la transmisión entre las generaciones se ven interrumpidas, y entonces se torna imposible la experiencia de una transmisión entre los tiempos (tiempo-joven y tiempo-adulto).

La desaparición de las luciérnagas es un diagnóstico del tiempo presente y enuncia la posibilidad de una relación de pura contemporaneidad, e intempestiva, con él. Contra un juicio tal vez muy extendido, ser contemporáneo es tener conciencia de una relación de distancia y extrañamiento con el propio presente, o dicho en otros términos, con el espíritu de la época. Lo contemporáneo es lo *intempestivo*, y si recordamos las consideraciones intempestivas (o inactuales) de Nietzsche, implica un ajuste de cuentas con el presente. En la *segunda intempestiva*, dedicada a la historia, Nietzsche realiza ese ajuste de cuentas con su tiempo tratando de identificar como un mal aquello de lo que su época se siente orgullosa, la cultura histórica: «Quien es



incapaz de instalarse, olvidando todo lo ya pasado, en el umbral del presente, quien es incapaz de permanecer erguido en un determinado punto, sin vértigo ni miedo, como una diosa de la victoria, no sabrá lo que es la felicidad, o lo que es peor, no hará nunca nada que haga felices a los demás» (Nietzsche, 2006, 42).

Es ahí donde Nietzsche se coloca en relación con su propio presente como un contemporáneo, porque ser contemporáneo es no poder coincidir plenamente con el propio tiempo y tener que mantener una relación de *extrañamiento* con el espíritu de la propia época, es decir, ser *ana-crónico* (Agamben, 2011, 18). Es justamente a través de esta diferencia, de esta distancia y de este extrañamiento, que nos hacemos capaces de percibir y entender el propio tiempo. En este sentido, ser contemporáneo supone el establecimiento de una relación con el propio tiempo que nos adhiere a él a través de una separación. En esta distancia, el contemporáneo fija la mirada en su tiempo para captar el lado sombrío que se oculta tras una exposición lumínica que, por excesivamente poderosa, termina por cegarnos. El contemporáneo, a través de dicha distancia, ve la oscuridad, oponiendo resistencia a todo lo que impide percibirla como lo que es. Es el que no se deja cegar por las luces de su tiempo logrando distinguir en ellas su íntima oscuridad. Como dice Didi-Huberman, *decir sí en la noche atravesada de destellos no es contentarse en describir el no de la luz que nos ciega* (Didi-Huberman, 2009, 133). El contemporáneo no se limita a ver el presente desde el ángulo de una destrucción, o de una imposibilidad radical, de la experiencia. Su distancia con el presente, en realidad, distingue pequeños destellos, como podemos en la noche distinguir el brillo de las luciérnagas.

En la caída de la experiencia es posible, también, una toma de conciencia trágico-crítica. Esa toma de conciencia es la que nos permite constatar que, incluso en la caída de la experiencia, existe otra experiencia posible *por venir*. En ese presente, que es una brecha abierta entre el pasado y el futuro, podemos todavía devenir luciérnagas nosotros mismos a través de determinados gestos, acciones y palabras y formar una *comunidad de deseo* que permita la transmisión de lo vivido. Pero para ello necesitamos tomar distancia del tiempo y de la época. Esta distancia no es meramente



una distancia crítica, en el sentido de ilustrada, que se hace segura en una representación previa de lo que el tiempo —o la realidad del tiempo— ya es mediante un acto de conocimiento; esta distancia es una distancia apropiada, o lo que es lo mismo, *poética*. Una distancia situada a medio camino entre un saber ya constituido y un no-saber que paraliza. Una distancia que nos permite hacernos presentes en nuestro presente a través del ejercicio del pensar.

Ya sé que sobran diagnósticos de nuestro tiempo. Pero mi tema es la melancolía y cierta manera de pensar filosóficamente la educación. Por eso, quizá no sobra preguntarse, ¿qué le ocurre a nuestro tiempo? De forma rápida, casi telegráfica, estaría tentado de decir que nuestro tiempo es el de la falta de tiempo, el de las nuevas formas de esclavitud, el de nuestra condición de supervivientes y el de la fatiga, el de un profundo cansancio, es un tiempo decadente y poco inspirado, un tiempo en el que, *sin embargo*, y esta locución adverbial es importante aquí, lo único que quizá pueda redimirnos sea el arte y los artistas. Aquellos que devuelven a la ciudad (a la *polis*), produciéndola en ella, lo que, en términos de belleza, encontraron en su actitud contemplativa y en parte melancólica.

Por todo ello, me voy a servir de una figura literaria: el narrador de la gran obra de Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*. El narrador proustiano, que expresa su propia decepción al dudar de sus dotes literarias para escribir el libro que anhela, es un aprendiz en un sentido quizá muy diferente a como la pedagogía nos ha acostumbrado a pensar a los aprendices. Es un aprendiz y un sujeto melancólico del que podemos aprender, en filosofía de la educación, algunas cosas. Un aprendiz que nos seduce y nos persuade de algunas verdades, muchas de las cuales el propio aprendiz proustiano descubre por azar, es decir, involuntariamente. Una de esas verdades consiste en que ni el pensar ni el aprender es algo que se conquiste a voluntad, de forma intencional. Pensamos, como aprendemos, porque hay cosas que nos fuerzan y nos dan tanto a pensar como a aprender.

Lo que denomino, como título principal de este escrito, «emergencia de un aprender» consiste básicamente en esto: que es el propio aprender el que emerge, el que se nos



ofrece de una forma tan violenta como forzada, es decir, a base de constantes decepciones y casi siempre como resultado de ese estado del espíritu en que la melancolía consiste.

Lo que voy a decir se inscribe en el decorado de nuestras modernas democracias — que con su voluntad de implantar una cultura para todos— confunde dos misiones bien diferentes: por un lado, la masificación de la cultura, que ratifica la alienación de individuos cada vez más consumidores; y, por otra, la potencial ascensión de cada uno a una cultura de élite. En el primer caso, tanto las artes como las ciencias se ponen al servicio de una economía de trabajo, con la pretensión de reducir las desigualdades sociales; en el segundo, las artes y las ciencias buscan que los individuos piensen y sientan de otro modo, quizá de una forma más libre y emancipada. Es en el centro de esta tensión donde la pregunta *¿a qué fines debe servir la educación?* necesita volver a ser planteada con toda exigencia, aunque las respuestas que hoy se ofrecen a esta cuestión están lejos de satisfacer a muchos, por lo menos a quien esto escribe. Y por eso no puedo sino echar mano de cierta melancolía para poder apreciar, desde cierta distancia, lo que creo que está en juego. Pero empecemos: ¿en qué consiste la melancolía?

1. DE ARTE DE LA MELANCOLÍA (LA MIRADA DETENIDA)

Es un texto de Schelling perteneciente a «Sobre la esencia de la libertad humana» (1809), y que cita George Steiner en su ensayo *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*, leemos: «Ésta es la tristeza que se adhiere a toda vida mortal, una tristeza que, sin embargo, nunca llega a la realidad, sino que sólo sirve a la perdurable alegría de la superación. De ahí el velo de la pesadumbre, el cual se extiende sobre la naturaleza entera, de ahí la profunda e indestructible melancolía de toda vida» (Steiner, 2007, 9-10).

Al comentar este fragmento, Steiner dice que el paso del *homo* al *homo sapiens* está marcado por un velo de tristeza; la pérdida de la inocencia conlleva, al parecer, el «peso del pensamiento» y una especie de «legado de culpa». Nuestra admiración



original por el acontecimiento del mundo nos empuja, trasgrediendo los límites de un «conocimiento prohibido», a querer desentrañar sin sonrojo en los secretos que los dioses, celosos, guardan para sí mismos. Se trata de secretos cuyo objeto es el hombre, porque se refieren a nosotros mismos. Pero esta misma admiración, esa curiosidad que nos es innata, nos pone frente a nuestros propios límites, nos hace encarar con fatiga nuestra finitud. Queremos saber, pero *no podemos*. Podemos pensar *algo acerca de algo*, pero lo que está más allá del pensamiento es, justamente, lo *impensable*. Creemos que lo inalcanzable es un misterio (lo secreto) cuyo conocimiento se nos ha prohibido. Y, sin embargo, ese misterio, ese límite del pensamiento, ese punto de inflexión de lo impensable -lo que nos provoca tanta frustración, tristeza y desencanto- está más cerca de nosotros de lo que creemos. Su origen no se encuentra en ningún cofre escondido por los dioses, sino en nosotros mismos: en nuestros placeres y en nuestros dolores. En el fondo, la tristeza del pensamiento nos torna melancólicos porque el pensar nos hace *presentes* ante nosotros mismos. Y hay que recordar que la melancolía, que literalmente significa «bilis negra» es, en su sentido original, una característica del cuerpo (Földenyi, 1996).

El melancólico se identifica por la quietud de su cuerpo, por su mirada, por sus gestos. Es una enfermedad tanto del ánimo como de la estructura física, y tanto de la mente como del cuerpo. En la melancolía, el sujeto se encuentra en un punto intermedio entre el ser y el no-ser. En esto consiste la melancolía: *una pena que no tiene nombre*; antesala de la tristeza, sí, pero también la base del nacimiento de la subjetividad y la posibilidad misma de la crítica. Recordemos la obligación que tanto en las (dis)topías como en muchos totalitarismos había de ser dichosos: prohibición de la tristeza, necesidad de un control de los afectos. El adivino, el loco y el héroe melancólico se sitúan en esa tierra de nadie que habita la melancolía. Un estado de «pasividad» debe caracterizar al melancólico. Poetas y filósofos son seres melancólicos precisamente debido a esta pasividad, una que permite un estado de contemplación y de iniciación a los poderes de adivinación. Los iniciados en los misterios filosóficos deben estar pasivos, hacerse con las cosas, decía Aristóteles, colocándose frente a sí mismos en una suerte de «estado interior» que se caracteriza por la «pasión» y por el



«sufrimiento». Tienen que *padecer* las cosas, y no tanto comprenderlas racionalmente. Deben padecer —y no solo descubrir— la verdad.

Una figura plástica bien expresiva de esta melancolía es, por supuesto, *Melancholía I*, de Durero: una criatura que, sentada en acto de meditación, mantiene una mirada absorta hacia delante. Abandonados en el suelo, a su lado, se despliegan los objetos y utensilios de la vida activa: los clavos, un cepillo, un martillo, una escuadra, unas tenazas, una sierra. El rostro del ángel melancólico se oculta tras las sombras, y la luz queda reflejada en sus largas vestimentas y en una esfera situada a sus pies. Agamben señala que el ángel de la melancolía representa el arte: el ángel está sumergido en una dimensión intemporal, en una tierra de nadie (Agamben, 1998, 173). Está detenido en un instante del tiempo y en él permanece en estado de quietud y pasividad. Los objetos del mundo —que definen un modo de vida activa— han perdido para él todo significado, y que estén ahí, abandonados a su propia quietud, no hace sino reforzar el *extrañamiento* del propio ángel. El extrañamiento es, de hecho, ahora, su mundo. En su quietud y tristeza, el ángel parece hacer del espacio de la contemplación estética un acto radical de *intransmisibilidad*. En ese estado de melancolía, en esa *mirada detenida*, el ángel de Durero parece decirnos que solo el arte es capaz de expresar lo intransmisible; tanto en la belleza como en lo horrendo, tanto en el placer como en el dolor.

La melancolía opera sus transformaciones. Hace muchos años, en una Universidad de París, un profesor que daba un curso sobre literatura romántica alemana se sorprendió a sí mismo en una especie de arrebatado resultado de un amor implacable y radical, absoluto. Entonces dio un giro al curso: transformó su punto de vista, sus referencias, los textos, los instrumentos, y en todo lo que decía él estaba en medio; estaba hablando de él y de lo que le pasaba. Sus propios afectos -su propia política del espíritu- quedaron mezclados con los escritores de los que hablaba, y hacía que en esas obras resonara su amor, su angustia o sus celos. De ese amor y de ese curso salió un tiempo después el libro *Fragments de un discurso amoroso*, de Roland Barthes.



Wolf Lepenies ha descrito el nacimiento de esa especie que se queja —gentes que piensan, leen o escriben— poniendo el acento en la necesidad que el intelectual melancólico tiene de justificar su exilio del mundo, cuando el mundo ya no quiere saber nada de él (Lepenies, 2007). Como efecto del avance de la ética protestante, la «vida activa» se convierte en un ideal del comportamiento, quedando la «vida contemplativa» marginada a un segundo plano. Es entonces cuando quienes habitan un alma melancólica tienen que justificarse haciendo visible su condición, y es, también, cuando la melancolía deviene un problema político. Es en este sentido que la modernidad capitalista se convierte en la panacea contra la melancolía —pues el melancólico hace de la desdicha del mundo un cierto fundamento de su existencia—, pues la modernidad requiere un presente sin lágrimas y sólo cree en proyectos. El melancólico puede reflexionar, alimentar su pena leyendo y escribiendo, pensando, pero no actuando. La acción le está prohibida. Esa melancolía es una *pasión*, una *pasión del espíritu*, y a ella la «civilización» opone el control de las pasiones —la pretensión de que las emociones se pueden educar—, porque hay sentimientos indeseables o simplemente corregibles. Hay en todo esto algo contradictorio, pues el melancólico, retirado del mundo, tiene como única salida un *sueño*: crear una utopía, que al mismo tiempo que está destinada a curar su melancolía acabará por proscribirla. La utopía es la terapia del melancólico, el bálsamo que acabará con ella. Así, no extraña leer en el melancólico Robert Barton (*Anatomía de la melancolía*) la siguiente afirmación: *En lugar de languidecer sobre los bancos de la escuela, un hijo de familia ingresaba en el ejército y en el mundo diez años antes que hoy. Ignorante de los libros, pronto se convertía en sabio en acciones y en emociones.* La interioridad y la huida a la naturaleza son las consecuencias del distanciamiento con respecto a una sociedad que no nos dice nada y a la que nosotros nada tenemos que decirle ya. Curiosamente, mientras Walter Benjamin sugería «organizar nuestro pesimismo» con cierta política del espíritu, cuyas armas son los libros, la escritura y la reflexión, el nazi Goebbels se refería a la necesidad de «organizar el optimismo»; su lema: *kraft durch freude*, ¡La alegría nos da fuerza! Lo que amenaza todo sistema es la tristeza del melancólico, que se alimenta pensando y leyendo. Esto me conduce a un segundo tema: el de la lectura.



2. DE LA LECTURA (COMO EDUCACIÓN)

Hasta aquí, aunque de forma excesivamente resumida, he tratado de describir un determinado estado de ánimo, espiritual en su sentido más radical. He sugerido la figura de un intelectual melancólico, aquél que está atravesado por una pena que no tiene nombre, una pena «inarticulada» que no puede traducirse en lenguaje. El lenguaje del mundo, que ya no le dice nada, contrasta fieramente con la lengua íntima del melancólico.

Esta figura —podríamos también pensar en otras: el espectador, en el testigo, a su manera en el dandi, en el *flanêur*— configura un tipo que la modernidad vio nacer y que se caracteriza por cierta conciencia del desencanto y de la decepción, por un cansancio y y determinada fatiga, por cierta sensación de asfixia. Gentes que, retiradas de la *vita activa*, aparecen en espacios intersticiales entre lo público y lo privado —por ejemplo en los cafés— para ver el mundo en el corazón del desencanto, con el fin de registrarlo, de anotarlo en sus cuadernos, para poder hablarlo allí donde todavía *era* posible leer y conversar, mirar el mundo y sus destinos un poco fuera de juego. El café, por tanto, como «lugar de la memoria, donde todo lo que pasa en realidad pasó, donde el presente se lee desde el pasado, se escribe como pasado que es, pasado de ahora mismo en la imaginación del recuerdo» (Martí, 21). Como dice Lepenies, «la melancolía, que es el dolor por lo que ha pasado y se ha perdido, retiene inútilmente a las personas allí donde haría falta seguir adelante, denuncia, con su huida a la esfera privada, la empresa totalitaria de la utopía» (Lepenies, 2007, 85).

Frente a la figura del melancólico, la ciencia es un terreno de actividad intelectual situada más allá de la melancolía y más acá de la utopía. El científico en realidad no se desespera del mundo: muy al contrario, se esfuerza por explicarlo, y en vez de pensar en utopías formula pronósticos de futuro. La actividad del científico —la *normal science*— no se caracteriza, pues, ni por la desesperación ni por la esperanza, sino por la buena conciencia, cree en el progreso. Ha dejado de quejarse y es optimista.



Como profesor de filosofía de la educación, siempre consideré que la materia de cuya docencia me encargo en mi Universidad posee un carácter netamente filosófico, pues comparte una exigencia que es propia de toda práctica filosófica: pues también se trata en ella de *un arte de leer, indefectiblemente ligado a un arte del conocimiento de sí*. Digamos que lo que hago es tratar de pensar (y por tanto leer y escribir) sobre educación de forma filosófica, aunque para mi la filosofía es un modo de vivir, un cierto arte de vida, y en este sentido ya, una forma de educación o (trans)formación. A lo que me dedico es, pues, a practicar un modo determinado de leer (la educación), y esta fórmula -«leer la educación»- quiere decir aquí una forma de comprender, de interpretar y, por tanto, un modo de aproximarse hermenéuticamente a eso que llamamos educación. Mi propia melancolía, si la tengo, tiene que ver con las formas en las que hoy, en los discursos pedagógicos contemporáneos, se privilegia cierta clase de lectura de la educación.

Por resumir mucho las posiciones, y sin necesidad de ser exhaustivo, hay, en primer lugar, un tipo de lectura normativa y más bien prescriptiva, que afirma que si se manejan adecuadamente un conjunto de variables que el saber pedagógico ha logrado articular teóricamente es posible, entonces, crear las condiciones para que en una situación determinada se produzca un determinado efecto educativo. Estas variables son tanto de orden técnico (determinadas prescripciones técnicas, didácticas, etc.) y de orden, digamos, moral (una serie de componentes, deberes, obligaciones o principios ético-morales, que ayudarían a distinguir una situación educativa de una práctica de adoctrinamiento o de manipulación de otro). En todo caso, este tipo de lectura de la educación hace de ella un tipo de práctica más o menos tecno-científica y más o menos un tipo de práctica político-moral.

Pero hay un segundo tipo de lectura de la educación que en vez de poner a la educación conexión con pretensiones técnicas, científicas o morales, trata de ponerla en relación con la experiencia y el sentido. Aquí, la educación tiene que ver con ciertos lenguajes de la experiencia; se trata aquí de una relación entre profesores y alumnos, maestros y discípulos o aprendices en la que algo pasa o acontece.



Durante tiempo traté de poner la educación en relación con otros tipos de lenguajes, más o menos poéticos y más o menos literarios. Siempre que hablé o escribí acerca de una *poética de la educación* lo que traté de hacer es pensar esta expresión —lo «poético»— de acuerdo con una caracterización ya muy olvidada de la palabra *poiesis* que la define como una *producción de la presencia*, esto es, como la creación de la propia presencia en aquello que estamos: en el aprender o en el no aprender, en la comprensión o en la no comprensión, en el pensar, en el escribir, en el hacer o en el no-hacer.

Hay, desde luego, una cierta capacidad de hacernos presentes en la experiencia de la lectura, solo que esa presencia no se puede provocar pedagógicamente de forma intencional. Aquí sigo bastante de cerca algunas ideas del Gilles Deleuze lector de Marcel Proust. En *Proust y los signos*, escribe Deleuze: «Nunca aprendemos actuando como alguien, sino actuando con alguien, que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende» (Deleuze, 1996, p. 32).

Desde el punto de vista de las prácticas pedagógicas actuales, la lectura no es ya, quizá, exactamente el tipo de experiencia personal que tengo en mente, y cuando, por ejemplo, les leo a mis alumnos el comienzo del segundo prefacio de *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, de Nietzsche, se quedan un poco perplejos, como no entendiendo muy bien lo que quieren decir estas palabras:

El lector del que espero algo debe tener tres cualidades: debe ser tranquilo y leer sin prisa, no debe hacer intervenir constantemente su persona y su 'cultura', y, por último, no tiene derecho a esperar -casi como resultado-proyectos [...] Este libro va dirigido a lectores tranquilos, a hombres que todavía no se dejen arrastrar por la prisa vertiginosa de nuestra época, y que todavía no experimenten un placer idólatra al verse machacados por sus ruedas...o sea, ¡a pocos hombres! [...] Estos hombres 'todavía tienen tiempo' [...] Un hombre así no ha olvidado todavía pensar cuando lee, conoce todavía el secreto de leer entre líneas; más aún, tiene una naturaleza tan pródiga, que sigue reflexionando sobre lo que ha leído. Y todo esto no para escribir una reseña u otro libro, sino simplemente por reflexionar (Nietzsche, 2000, pp.27-29).

Nietzsche habla de la falta de prisa y de la tranquilidad (o sea, de poder disponer de tiempo); de la supresión de o que creemos ya saber (de nuestro yo, nuestra



personalidad y nuestra cultura); y de la ausencia de proyectos prácticos como consecuencia de la lectura. Nos habla de la necesidad de disponer de tiempo, de ser hombres y mujeres con tiempo libre, con esa clase de tiempo de los hombres libres que se supone caracteriza, según dice Sócrates en el *Teeteto*, al tiempo de los filósofos. El tiempo de los hombres que, por ser libres, siempre disponen de un *rato*: de una porción minúscula de tiempo. Son hombres disponibles y no siempre muy atareados.

Nietzsche nos habla entonces de lo que ya no tenemos hoy en educación. Como profesores, nos quejamos de que nuestros estudiantes no leen, o que leen mal, y entonces sentimos que nuestra labor pedagógica se entorpece. Quizá lo que ocurre es que la lectura que les proponemos es algo postizo, sumamente ajeno a ellos, demasiado externo, demasiado alejado de su mundo. Cambiamos entonces las lecturas, pero no los modos de hacer experiencia con el leer. Les obligamos a leer imponiéndoles cierta clase de disciplina, pero también ocurre que falta otra clase de disciplina. Esa disciplina que consiste en estar atento, en aprender a quitar distracciones, en insistir en una serie de operaciones, intelectuales y de otro tipo, mientras leen. Ponemos el ejercicio de leer en ese espacio que existe entre ellos (alumnos) y nosotros (profesores) como podríamos poner una película o cualquier otra cosa. Pero sigue sin pasar nada.

Para leer, hay que ponerse a ello, hay que armarse de paciencia, saber esperar, detenerse: pararse y seguir. Aceptar que no todo tiene por qué entenderse a la primera, ni a la segunda, ni quizá a la tercera vez. O sea: que leemos sin saber leer, como pensamos sin saber pensar y escribimos sin saber escribir.

Así que parte de mis preocupaciones, en estos últimos años, ha tenido que ver con la cuestión de si la literatura podía decirnos alguna cosa a los pedagogos, a los teóricos, o a los filósofos de la educación, y si era posible pensar, dicho un poco pedantemente, una *pedagogía more litteratura demonstrata*. Y creí haber encontrado en Proust un aliado. Porque notaba cierto aire irrespirable en ciertos ambientes pedagógicos, como si yo mismo estuviera encerrado en una habitación sin ventanas con el aire interior



viciado, aunque algunos pedagogos logran respirar bien allí dentro. Yo creía, y sigo creyendo, que la literatura me permitía respirar mejor.

Y sin embargo hay cierta sensación de fatiga. Una fatiga que se anida en cierta clase de pereza. Es de esta pereza de la que quiero hablar ahora, pero referida ya al héroe del relato proustiano.

3. DE LA PEREZA DEL APRENDIZ (UN APRENDIZAJE OSCURO)

El héroe de *À a recherche du temps perdu* es un poco perezoso: frecuentemente expresa su decepción, y la de sus padres, ante su impotencia para ponerse a trabajar en la obra literaria anhelada (Proust, 1988-1989, I, 569 ss.) Muchos de nuestros alumnos, aunque no todos, son también perezosos, pero saben que tienen conciencia de que son «alumnos», que tienen que «estudiar», y no está muy claro cuántos de ellos son realmente aprendices —con cierta conciencia de su propia desorientación y necesidad—, que anhelan aprender algunas cosas, aunque todavía ignoren con lo que en realidad se terminarán encontrando. Están *alumnizados* y un poco *alucinados* también. La pedagogía se ha encargado de identificar al alumno como alumno, es decir, de hacer que el alumno coincida plenamente con su propia condición de tal. No hay posibilidad, entonces, de abrir una grieta en esa identidad solidificada: no hay posibilidad de que la palabra del alumno, coincidente consigo mismo como alumno, sea un balbuceo, sea un poco palabra de un *infans*, o sea, que sea una no-palabra o una casi-palabra, o una *potencia de palabra*. Además, como no disponemos del tiempo de los hombres libres, y todo hay que hacerlo muy a prisa, porque hay que cumplir con los objetivos marcados y alcanzar las competencias prescritas; es decir, como ya se sabe *de antemano* que los alumnos están destinados a aprender algo, no hay posibilidad alguna de demorarse un rato en la propia pereza, en la propia espera, en la propia demora.

À la recherche consiste en las aventuras de un aprendiz. Un resultado de este aprendizaje consiste en revelar que existen verdades que solo se ponen de manifiesto en la experiencia de un tiempo en el que nos perdemos y que parece distraído. Al



perder el tiempo, por las razones que sea, «efectuamos un aprendizaje oscuro» (Deleuze, 2010, 32). Este aprender tiene un trasfondo que a menudo la pedagogía contemporánea ha perdido de vista, o simplemente no considera, pues tiende a ver solo lo claro en vez de lo oscuro.

El tiempo que se pierde pone de manifiesto, pues, una cierta *pereza*. Una pereza que hace perder el tiempo al narrador —como cuando les decimos nuestros hijos o a nuestros alumnos: «*Deja ya de perder el tiempo y ponte a estudiar*»¹. Pero en el análisis de la angustia del narrador por no dedicarse a escribir su obra encontramos que un trabajo emprendido con todo el esfuerzo de la voluntad sería algo de lo menos proustiano, pues nos conduciría solo a las verdades de una inteligencia «a las que falta la señal de la necesidad, y de las que siempre se tiene la impresión que “habrían podido” ser otras, o podían ser dichas de otra forma» (Deleuze, 2010, 31). Podemos llegar a las verdades a través de caminos distintos a los marcados por la inteligencia de los «hombres profundos», que de buena gana buscan la verdad. De ellos solo extraeremos «posibilidades abstractas». Y esos *otros* caminos, que nunca son directos, son los del *signo*. Porque nunca se sabe cómo alguien aprende: «Cualquiera que sea la forma en que aprenda, siempre es por medio de signos, al perder el tiempo, y no por asimilación de contenidos objetivos» (Deleuze, 2010, 31).

El narrador, por tanto, es un aprendiz que se siente culpable de su pereza, y es precisamente porque la *experimenta* (aunque le duela) la razón por cual logrará *perderse* en el tiempo lo suficiente como para que alcance algunas verdades. El narrador, por ejemplo, *creía* de joven que desde la casa de veranero de su tía-abuela en Combray se iba por el mundo a través de dos caminos divergentes, que jamás se encontrarían: uno era el camino de *Guermantes* (que simboliza la esfera de la aristocracia y la nobleza), y el otro el camino de *Méséglise* (que simboliza el mundo de la burguesía financiera). Unas tres mil páginas después, ese niño es un adulto

¹ Como le dicen las tías —«semimadres agregadas, atadas o pegadas, pero bondadosas»—, del héroe de *Ferdydurke* de Gombrowicz: «Pepe —decían entre un balbuceo y otro—, el tiempo apremia, hijo mío, ¿qué pensará la gente? Si no quieres ser médico, sé por lo menos mujeriego o coleccionista, pero sé alguien..., sé alguien» (Gombrowicz, 2001, 31).



envejecido que *habrá aprendido* que el camino de Méséglise conduce al de Guermantes. Esto es, por supuesto, meramente simbólico. Lo que interesa, y es esencial aquí, es que el aprendizaje del narrador se resolverá sabiendo que el mundo tiene varios *costados*, como toda formación —y como todo aprender—, y que por cualquiera de ellos se llega hasta el mundo. En tal o cual momento el protagonista no sabía determinada cosa; lo aprenderá más tarde: «De ahí el movimiento de decepciones y revelaciones que marca el ritmo de toda la Recherche» (Deleuze, 2010, 10).

Son ese conjunto de distracciones las que le permiten al aprendiz su acceso a la vida social y, por tanto, a la escritura final de su obra. Al igual que un pintor necesita ver muchas iglesias para pintar una sola, el escritor, dirá el narrador, «necesita de muchos seres para un solo sentimiento» (Proust, 1988-9, IV, 486). Más exactamente: una gran obra no es el resultado «de una educación modelo, académica, al modo Broglie, sino de alternar en hipódromos y grandes bares» (Proust, 1988-9, IV, 186).

El narrador, que se queja con frecuencia de su falta de dotes para la literatura, acabará reconociendo que solo iba «a las cosas» cuando los libros hablaban «bellamente» de ellas. La lectura de unas páginas de un diario inédito de los Goncourt le mostraron que tal vez la literatura no revelaba «una verdad profunda», resultándole «triste que la literatura no fuera lo que yo había creído» (o sea, que parecía haberse decepcionado): «Como aquel libro hablaba de ellas, sentía —en virtud de una contradicción extraña— deseos de verlas» (Proust, 1988-1989, IV, 287). Así pues, por una parte, la lectura de este libro enseña al narrador que es la vida misma la que quita valor a la lectura, pues lo que el escritor alaba para nosotros con sus libros no vale tanto en relación con (la experiencia directa de) las cosas. Pero, por otro lado, la lectura también enseña «a realzar el valor de la vida, que no hemos sabido apreciar y de cuya grandeza sólo nos damos cuenta por el libro».

Hay entonces una tensión constante entre el libro y las cosas, entre dos mundos que parecen tornarse rivales: el *mundo del libro* y el *mundo de las cosas*. El narrador parece acabar tomando partido por el primer mundo pues «naturalmente, las cosas no tienen



valor en sí mismas poder [...] puesto que somos nosotros quienes se lo conferimos». A base de sucesivas pero repentinas revelaciones y epifanías, el narrador descubre, cuando todo parecía perdido ya para él, que su ser «sólo se alimenta de la esencia de las cosas, sólo en ella encuentra su subsistencia, sus delicias. Languidece en la observación del presente» (Proust, 1988-9, IV, 451). Hay aquí un cierto idealismo en Proust.

Si nos atenemos literalmente a lo que Proust escribe al final de *À la recherche*, su libro es un instrumento destinado a dar a pensar y ver más claro. Es el material de *gimnasia* espiritual y de pensamiento que le corresponde hacer a cada lector:

En realidad, cada uno de los lectores es, cuando lee, el propio lector de sí mismo. La obra del escritor es un simple instrumento óptico que ofrece al lector para permitirle discernir lo que sin ese libro tal vez no habría visto en sí mismo. El reconocimiento en sí mismo, por el lector, de lo que dice el libro es la prueba de la verdad de éste y viceversa, al menos en cierta medida, pues en muchos casos la diferencia entre los textos puede atribuirse al lector y no al autor (Proust, 1988-9, IV, 489-490).

El efecto (de la lectura) del libro de Proust es, entonces, un *efecto de formación* o de *transformación*. Este mismo efecto de formación es el que parecía atribuirse a los textos de los filósofos antiguos (las *Meditaciones* de Marco Aurelio o el *Manual* de Epicteto, por ejemplo). Entendida como una forma de vida o un ejercicio espiritual, la tradición filosófica iniciada en Grecia hace del texto un libro de formación: una ocasión para la transformación de una vida: «Las obras filosóficas de la Antigüedad no se componían para exponer un sistema sino para producir un efecto de formación: el filósofo quería hacer trabajar los espíritus de sus lectores o auditores para ponerlos en una disposición determinada» (Hadot, 2009, 99).

Si es verdad, como decía Arendt, que la época moderna se caracteriza por la ausencia de maestros antiguos y de contemplación, lo único que podemos hacer ahora, como pensaban tanto Nietzsche como más recientemente Hadot, es entrar en la Biblioteca y ponernos a leer: la lectura sería el ejercicio substitutivo de la contemplación, y el texto el de maestro que ya no tenemos. Por eso, en los textos de los maestros antiguos



encontramos una especie de *pedagogía de arte de vivir*, la oportunidad de encontrar un tipo de educación o de transformación de nuestras prácticas vitales.

El narrador de Proust es, como dije, un *aprendiz* (el aprendizaje de Marcel, que devendrá escritor) que se encuentra en medio de diferentes tensiones, y siempre entre una ignorancia actual y un nuevo saber que es imprevisible saber cuándo se alcanza. Se trata del aprendizaje que proporcionan las letras y las palabras, la literatura; pues es gracias a ella, en la visión de Proust, como uno acaba accediendo a la verdad de la vida: «La verdadera vida, la vida por fin descubierta y aclarada, la única vida por tanto plenamente vivida, es la literatura. Esa vida que, en cierto sentido, habita en cada instante en todos los hombres tanto como en el artista» (Proust, 1988-9, IV, 474).

Pero lo que el narrador percibe, y esa es la melodía con la que se entona y se afina su angustia, es la acción destructiva del Tiempo que nos impone ciertos disfraces al tornarnos más viejos. Como todos aquellos personajes que, en el último volumen, asisten a una *matinée* en el salón de los Guermantes —la última de las siete grandes fiestas a las que asistimos a lo largo de la obra—, tras una larga estancia del narrador en un balneario de reposo:

Y pude verme como en el primer espejo verídico hasta entonces encontrado, en los ojos de los viejos, que en su opinión seguían siendo jóvenes, como yo lo seguía siendo en la mía, y que cuando me ponía a mi mismo, en espera de un desmentido, como ejemplo de viejo, no tenían en sus miradas, que me veían de una manera diferente a como se veían a sí mismos, pero coincidente con la mía sobre ellos, ni un solo rasgo de desacuerdo. Pues nosotros no veíamos nuestro propio aspecto, nuestras propias edades, sino que cada uno, como un espejo invertido, veía tan sólo el del otro (Proust, 1988-9, IV, 508).

El encuentro con la verdad en Proust es un momento de *revelación*. Así, cuando el narrador descubre por fin el tema de su obra, escribe:

Entonces se hizo en mí una nueva luz, sin duda menos resplandeciente que la que me había hecho percibir que la obra de arte era el único medio de recobrar el Tiempo perdido. Y comprendí que todos esos materiales de la obra literaria eran mi vida pasada; comprendí que vinieron a mí, en los placeres frívolos, en la pereza, en la ternura, en el dolor, almacenados por mí, sin que yo adivinase su destino, ni su supervivencia, como no adivina (Proust, 1988-9, IV, 478).



El narrador ha decidido, pues, ponerse a la tarea. Pero antes de esta decisión han tenido que pasar muchas cosas; y son precisamente «esas cosas» las que le han permitido su determinación final. Lo que ha pasado *antes* es que ha tenido que experimentar su propia pereza, su propia desatención, su propia decepción. En el fondo, su propia fragilidad.

UN FINAL, QUIZÁ, PRECARIO.

En el año 1999 Alasdair MacIntyre publicó un libro titulado *Dependents Rationals Animals* («Animales racionales y dependientes»). En esta obra, MacIntyre reconoce algunos errores de sus obras anteriores: por ejemplo, haber considerado que era posible una ética independiente de la biología y del hecho de que la identidad del yo es corporal. Y por eso se preguntaba en esa obra por el tipo de consecuencias que tendría para la filosofía moral considerar la corporalidad, la vulnerabilidad, la aflicción y la dependencia como rasgos fundamentales de la condición humana. MacIntyre dice:

Las discapacidades física y mental son aflicciones de cuerpo; por lo tanto, los hábitos de pensamiento que expresan una actitud de negación de la discapacidad y la dependencia implican una incapacidad para reconocer la importancia de la dimensión corporal de la existencia, o incluso e rechazo de dicha dimensión (MacIntyre, 2001, 18-19).

Seguramente estas actitudes están profundamente arraigadas en nuestra conciencia, y están reforzadas por el hecho de imaginarnos a nosotros mismos como diferentes del animal, precisamente por la fe que hemos concedido a una razón separada de dicha dimensión, donde la aflicción y la enfermedad nos vuelven dependientes y vulnerables. Pero esas actitudes y esa imagen componen un cuadro muy defectuoso de ser humano, en realidad.

Proust es también, a su manera, un escritor afligido, un escritor enfermo. Acosado por el asma y el insomnio, escribe su obra en una especie de encierro voluntario durante quince años en el número 102 del Boulevard Haussmann. Cuando por fin se dispone a escribir su obra dirá que «habitado por mi pereza a postergar día tras día mi trabajo creía poder hacer lo mismo con la muerte» (Proust, 1988-9, IV, 381). Proust escribe para vivir algún tipo de vida, cuando su vida real se ha vuelto ya invivable, y con la



conciencia clara de su propia finitud: *sabe* que va a morir. Escribe porque su vida se ha vuelto intolerable, como también le pasaba a Nietzsche y a otros muchos.

Como he tratado de sugerir, *À la recherche* adquiere todo su sentido como un lento proceso de aprendizaje que debía demorar el acto de la escritura precisamente para poderla realizar algún día. Han tenido que pasar muchas cosas para que el libro, finalmente, pudiera escribirse como una expresión y un reflejo de una vida devenida arte de sí misma y también *estilo*:

Lo que yo debía escribir era otra cosa, más larga y para más de una persona: larga de escribir. De día, lo más que podría intentar sería dormir. Si trabajaba, no sería sino de noche, pero necesitaría muchas noches, tal vez cien, tal vez mil, y viviría con la ansiedad de no saber si el dueño de mi destino, menos indulgente que el sultán Sheriar, por la mañana, cuando interrumpiera mi relato, tendría a bien aplazar mi condena a muerte y me permitiría proseguir la noche siguiente (Proust, 1988-9, IV, 620).

Escribir, dice el narrador, «para más de una persona», es decir: hacerlo como los escritores hacen, o como decía Nietzsche de *Así habló Zaratustra*, «para todos y para nadie». En el momento en el que el narrador de la *Recherche* toma la decisión de encerrarse a escribir su obra, tomará una firme decisión: «Ciertamente, tenía la intención de volver, a partir del día siguiente, a vivir en soledad. No toleraría visita alguna en los momentos de trabajo, pues el deber de realizar mi obra tenía primacía sobre el de la amabilidad, e incluso el de la bondad» (Proust, 1988-9, IV, 563).

Para el escritor enfermo, la literatura (bajo la forma de su escritura) se presenta con frecuencia como una iniciativa de salud. Como decía Deleuze —otro enfermo al que le faltaba el aire—, el escritor «goza de una irresistible salud diminuta producto de lo que ha visto y oído de cosas demasiado grandes para él, demasiado fuertes, irrespirables, cuya sucesión le agota, y que le otorgan no obstante unos devenires que una salud de hierro y dominante haría imposibles. De lo que ha visto y oído, el escritor regresa con los ojos llorosos y los tímpanos perforados» (Deleuze, 1996, 14-15).



Proust, Deleuze, Nietzsche, como escritores, *son* enfermos, y además lo *están*. Y esto les devuelve a un «estado de necesidad» de la que nada sabemos cuando estamos sanos; Proust dice a menudo que el dolor obliga a la inteligencia a buscar. Y buscar es necesitar estar atento. De los hombres profundos, aquellos que a voluntad pretenden lograr sus propósitos, podemos obtener muchas lecciones, por supuesto. Leyéndole a él —enfermo y neurótico— también nos damos cuenta de que, «desde que lo amamos», un ser aparentemente mediocre y ensimismado como un *idiotés* es más rico en signos que el espíritu más inteligente. La melancolía nos proporciona sus propias verdades.



REFERENCIAS

- Agamben, G. (199) *El hombre sin contenido* (Barcelona, Áltera).
- Agamben, G. (2011) «¿Qué es lo contemporáneo?», en *Desnudez* (Barcelona, Anagrama).
- Arendt, H. (2001) *Hombres en tiempos de oscuridad* (Barcelona, Gedisa)..
- Arendt, H. (1996) La crisis en la cultura: su significado político y social, en *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).
- Benjamin, W. (2000) «L'oeuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique», *Œuvres*, III, (París, Gallimard).
- Deleuze, G. (2010) *Proust et les signes* (Paris, Puf).
- Deleuze, G. (2011) *Différence et répétition* (Paris, Puf).
- Deleuze, G. (1996) *Crítica y clínica* (Barcelona, Anagrama).
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2005) *Qu'est-ce que la philosophie* (Paris, Minuit).
- Didi-Huberman, G. (2009) *Survivance des lucioles* (París, Les Éditions Minuit).
- Földenyi, L. (1996) *Melancolía*, Barcelona, Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores.
- Gombrowicz, W. (2001) *Ferdydurke* (Barcelona, Seix Barral).
- Hadot, P. (2009) *La filosofía como forma de vida* (Barcelona, Alpha Decay).
- Joubert, J. (2009) *Pensamientos* (Barcelona, Atalaya).
- Lepennies, W. (2007) *¿Qué es un intelectual europeo? Los intelectuales y la política del espíritu en la historia europea* (Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores).
- Lichtenberg, Ch. (2006) *Aforismos* (Barcelona, Edhasa).
- Maclyre, A (2001) *Animales racionales y dependientes* (Barcelona, Paidós).
- Martí, A. (2007) *Poética del café. Una espacio de la modernidad literaria europea* (Barcelona, Anagrama).
- Nietzsche, F. (2000) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas* (Barcelona, Tusquets).
- Nietzsche, F. (2006) *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida* [II Intempestiva], Madrid, Biblioteca Nueva, p. 42. Edición de Germán Cano.
- Pasolini, P. P. (2009) *Escritos corsarios* (Madrid, Ediciones del oriente y del mediterráneo).
- Pasolini, P. P. (2010) *Cartas luteranas* (Madrid, Trotta).
- Proust, M. (2003) *En busca del tiempo perdido*, 7 volúmenes. Traducción: Carlos Manzano (Barcelona, Mondadori).
- Proust, M. (1988-1989) *À la recherche du temps perdu* (París, Gallimard - Bibliothèque de la Pléiade).
- I. Du côté de chez Swann y À l'ombre des jeunes filles en fleurs (primera parte).
 - II. À l'ombre des jeunes filles en fleurs (segunda parte) y Le Côté de Germantes.
 - III. Sodome et Gomorrhe. La Prisonnière.
 - IV. Albertine disparu. Le Temps retrouvé.
- Proust, M. (1996) *Sobre la lectura* (Valencia, Pre-Textos)
- Proust, M. (1976) *Carnets, 1908*, Philip Kolb, ed. (París, Gallimard)
- Proust, M. (1971) *Contre Sainte-Beuve* (París, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade).
- Stiegler, B. (2008) *Prendre soin. De jeunesse et des générations* (París, Flammarion).
- Steiner, G. (2007). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento* (Madrid,



Siruela).

Woolf, V. (2013) ¿Cómo hay que leer un libro?, en *Leer o no leer* (Madrid, Abada editores), pp. 158-159.