

El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender

Fernando Bárcena Orbe

Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Teoría e Historia de la Educación
Ciudad Universitaria. 28040 Madrid. Spain

Resumen

En este artículo se replantea la idea del aprendizaje como forma de acontecimiento ético. Para ello, el autor inscribe sus reflexiones dentro de un marco de interpretación estructurado por dos ideas principales: *a) la tradición*, como re-creación de sentido (M.A. Ouaknin); y *b) el tiempo humano*, como un *tiempo narrado* (P. Ricoeur) que es posible pensar desde la memoria, desde la atención y desde la posibilidad. El aprender, así, entrena formas diversas de hacer experiencia bajo las cuales el aprender supone una *relación de aprendizaje* que crea novedad (H. Arendt). Lejos de ser una actividad orientadora, el aprender humano a menudo desorienta y coloca a la deriva, porque *da a pensar* de un modo radical. En este sentido, el aprender se puede imaginar desde distintas figuras e imágenes poético-literarias: el *aprendizaje de la civilidad*, como aprendizaje de los modos de perderse y reconstruir la ciudad como territorio de la memoria (W. Benjamin); el *aprendizaje como casualidad* (J. Saramago); el *aprendizaje como decepción* (G. Deleuze). En último término, el *aprendizaje como relación* y como encuentro con el otro que descentra el universo egológico del «yo» y lo desestabiliza.

Palabras clave: aprendizaje, experiencia, alteridad, tacto pedagógico, relación educativa.

Abstract. *Learning as an ethical process. About the forms of learning*

In this article it is raised again the idea of learning as a kind of ethical process. In order to do this, the author frame his reflections inside an interpretative framework shaped by two main ideas: a) tradition, as re-creation of sense (M.A. Ouaknin); and b) human time, as narrated time (P. Ricoeur), which can be thought from memory, from attention and from possibility. Learning, thus, bears diverse forms of doing experience under which learning becomes a learning relation that creates novelty. (H. Arendt). Far from being an activity that orientates, human learning often confuse, because opens the possibility of thinking in a radical way. In this sense, learning can be imagined from diverse figures and literary poetic images: learning of civility, as learning the ways of losing oneself and rebuilding the city as the territory of memory (W. Benjamin). Learning as chance (J. Saramago). Learning as disappointment (G. Deleuze). And last, learning as relation, and as an encounter with the other which puts out of the center the egological univers of «I» and unstabilizes it.

Key words: learning, experience, alterity, educative relation, pedagogical tact.

Sumario

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| 1. Aprendizaje y acontecimiento | 4. El aprendizaje como decepción |
| 2. Aprender por casualidad | 5. El aprendizaje como relación |
| 3. El aprendizaje de la civilidad | 6. Palabra final |

No aprendemos nada con quien nos dice: «haz como yo». Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen «hazlo conmigo», y que en vez de proponernos gestos a reproducir, saben emitir signos despegables en lo heterogéneo.

GILLES DELEUZE, *Diferencia y repetición*

De adulto, he aprendido a respetar la voluntad de nuestros muertos; impide que olvide lo que he aprendido.

ELIE WIESEL, «Oración de Elhanan Rosenbaum»,
El olvidado

El propósito del mejor de los maestros no habita en su mente, sino en su corazón.

ANNE MICHAELS, *Piezas en fuga*

No es fácil aprender. El alumno que estudia quizá no sabe cómo aprende, pero tal vez aprende. El padre y la madre no saben cómo aprenden cuál es su ejercicio, si es que lo aprenden. Pero incluso a veces aprenden cada vez que se entregan a esa vida joven de sus hijos. El ciudadano no sabe ni cómo ni dónde se aprende su arte de la civilidad. Y aprende. Aunque quizá lo hace, sobre todo, cuando se entrega, sin más, al desorden de la vida, encadenando, como por casualidad, acciones propias del oficio ciudadano.

Estamos acostumbrados a pensar la experiencia del aprendizaje como actividad que se pone al servicio de lo que nos orienta y nos centra en la búsqueda de un objetivo o meta educativa nítidamente definida. Aprendemos según ese formato: como un sistema de señalizaciones que nos permite saber a cada momento dónde estamos y hacia dónde queremos dirigirnos. Punto y final de partida claros.

Según esta lógica, para aprender lo primero que hay que hacer es *tomar conciencia* de lo que antes de aprender ya sabíamos y articular lo que está por aprender sobre lo ya aprendido. Construimos el aprendizaje, de forma *significativa*, cuando lo que se da a aprender queda articulado, como algo nuevo, sobre lo que ya sabíamos, incluso, a veces, al precio de deformar lo nuevo para ajustarse a lo viejo. Pero esta lógica es errónea. Pues es justamente lo nuevo que hay que aprender lo que debe protegerse: la capacidad de novedad y de sorpresa. Además, ese esquema deja cosas por decir.

En este artículo deseo decir algunas de estas cosas, cuando el aprender es una experiencia que en parte nos desorienta, una experiencia des-ordenada, una experiencia que nos pone a la deriva de un nuevo aprender. Un aprendizaje a

la deriva, un poco náufrago, ciego, desorientado. Deseo referirme a la idea del aprender, además, como algo que nos es propio como seres humanos, como una experiencia humana cuyo propósito es un cierto «cultivo de nuestra humanidad», un cultivo para el cual lo de menos es empezar teniendo muy claro el concepto de Hombre del que debe partirse, y lo importante es la atención que prestamos a los «hombres», con minúsculas. Éstos son, al fin y al cabo, los que pueblan la Tierra.

Este aprendizaje consiste en dos cosas, por lo menos. En primer lugar, se trata de aprender a prestar *atención* a cada situación en la que nos encontremos para profundizar en el conocimiento de las condiciones que la caracterizan. En este sentido, el aprender tiene que ver con la *relevancia*, con lo que es relevante para la orientación de la existencia. Lo relevante es lo que se destaca, lo que se destaca como diferente de un cúmulo de formas dentro del cual lo destacado se encuentra formando parte. Y se trata, en segundo término, de *disponerse a aprender*, a través de la experiencia concreta, a no eludir esas condiciones. Aprender a vivir la existencia según la cara que le es propia¹. Para poder entender bien estas ideas, es imprescindible encajar, por así decir, esta idea del aprender en un marco más amplio de interpretación. Este marco viene estructurado por dos ideas: a) La idea judía de la *tradición*, y b) La idea del *tiempo*.

a) En primer lugar, la idea de *tradición*. Se trata de inscribir la idea del aprender dentro de una relación particular: una *relación de aprendizaje*. Esta relación está enmarcada en el concepto de tradición, dentro del marco de la tradición intelectual judía. Sigo aquí a Ouaknin: la tradición no sólo como acto pasivo de *recepción* y de *transmisión*, sino como una actividad mucho más rica e interpretativa de «(Re) Creación». Entender la relación de aprendizaje dentro de una noción de tradición que implica «recibir» lo que se guarda y se custodia, como «memoria de sentido», en la figura del Libro, del Texto que se da a leer, y que supone un compromiso con una transmisión de algo que el maestro se atreve a interpretar, es decir, a transmitir modificado e interpretado por él, es una invitación a que el aprendiz estudie y aprenda interpretativamente. Es una invitación a *re-crear* el sentido de lo transmitido, para que un nuevo significado se *revele* —es decir: para que estalle el significado— y, así, se *libere* no ya sólo un nuevo significado posible, sino el aprendiz mismo. Así, aprender es recrear, revelar, liberar². El paso de la «memoria de sentido» a la «reconstrucción o recreación de sentido». Y lo que aquí se pone en juego es una relación: la del maestro, que enseña su relación con lo que transmite, con el aprendiz, que cultiva una relación de interpretación con lo que le es transmitido³. Así, aprender no es sólo explicitar o constatar la verdad de lo recibido, sino reconstruirlo, modificarlo, recrearlo en uno, para que nos cambie.

1. Ver, CRESPI, F. (1996). *Aprender a existir*. Madrid: Alianza, p. 53-54.

2. Se trata de las tres figuras de las que habla Franz Rosenzweig en *La estrella de la Redención*, Salamanca: Sígueme, 1998.

3. Ver, OUAKNIN, M.A. (1989). *Lire aux éclats. Eloge de la carese*. París: Quai Voltaire, p. IX y s.

b) La segunda idea es la de *tiempo*. Estamos hechos de tiempo. La vida humana es tiempo. Pero no se trata del tiempo del calendario, ni es meramente un tiempo cronológico. Nuestra vivencia del tiempo no es una vivencia del tiempo lineal, que se extiende por detrás y por delante de nosotros, aumentando el espacio que hay por detrás y disminuyendo lo que nos queda por delante o por hacer. La idea del tiempo que me parece más apta para pensar la vida humana como vida encajada en la temporalidad es la idea del tiempo narrado: el tiempo se hace humano a través del relato⁴. No cuando contamos el tiempo que se nos acaba o que nos resta, sino cuando el tiempo vivido o por vivir nos permita *contar un relato*.

Pero el tiempo es tiempo pasado, tiempo presente y tiempo futuro. Y lo que ocurre, o nos ocurre, o les ocurre a otros, a menudo da que pensar. Nos regala la oportunidad de pensar. Porque el tiempo con el que contamos y a partir del cual podemos contar, narrar o relatar algo es un tiempo transformado en historia: la crónica de lo extraordinario. Así podemos pensar el tiempo y sobre el tiempo. El tiempo nos da que pensar y pensamos el tiempo como vivido, como presente, como posibilidad.

Pensar lo pasado es traducir el pensar en la *memoria*. Aquí pensar es recordar, recordar nuestro pasado y lo que a otros les ha pasado. Pensar el presente es atenderlo, destacar sus relevancias, sus formas, sus pliegues, sus relieves. Pensar el presente es *prestar atención a la relevancia*, a lo relevante, un pensar que implica abstraer una forma entre varias formas, intentar alcanzar una cierta unidad de sentido variando una forma múltiples veces. Y pensar el futuro o lo posible es *esperar*. Pensamos el futuro esperando, estando a la expectativa, imaginándolo como posible, como utopía, como lo que está por-venir. Así pues, pensar el tiempo es recordarlo, es prestar atención, es esperar. La pregunta entonces es: ¿En qué consiste la experiencia humana de un aprender como experiencia instalada en la temporalidad? Será un aprender la experiencia vivida como *aprendizaje de la memoria*; un aprender la experiencia que se vive como un *aprendizaje de la relevancia* y un aprender la experiencia posible como un *aprendizaje del porvenir*.

Éste es el marco teórico o de interpretación en el que desarrollaré mis ideas sobre el aprender como acontecimiento y como experiencia. Para ello, lo primero será poner en relación las ideas del aprender y del acontecimiento. Después, desarrollaré algunas figuras o formas del aprender en el que la memoria, la atención y el porvenir ocupan un lugar central. Dejaremos para otra ocasión un análisis más detenido sobre el aprendizaje de la memoria, de la relevancia y del porvenir.

4. Dice en efecto Ricoeur: «El tiempo se hace tiempo humano en la medida en que se articula de modo narrativo y la narración alcanza su plena significación cuando se convierte en condición de la existencia temporal», RICOEUR, P. (1995). *Tiempo y narración*, vol. I, México: Siglo XXI, p. 113.

1. Aprendizaje y acontecimiento

El aprendizaje es una actividad que suele involucrarnos, como seres humanos, en nuestra condición de estudiantes y de alumnos —de aprendices— dentro de un marco institucional específicamente destinado a transmitir pedagógicamente unos contenidos que son, precisamente, objeto de una cierta enseñanza. Sin embargo, con ser esto cierto, la auténtica experiencia del aprender no cobra vida sólo en ese marco institucional deliberadamente pedagógico. Es un proceso existencial. Como dice Lluís Duch: «el aprendizaje puede ser considerado como la forma específica y auténtica de vivir como hombre»⁵.

En este sentido, deseo referirme al aprendizaje como algo que *nos* ocurre como seres humanos y que, en parte, puede cambiar nuestras vidas, o la conciencia que de ellas tenemos. En un hermoso ensayo sobre *El tacto en la enseñanza*, dice Max van Manen que «la noción de educación, concebida como un proceso vivo del compromiso personal entre un profesor o un padre adulto y un joven niño o estudiante, podría desaparecer en un medio cada vez más corporativo, directivo y tecnificado»; y se preguntaba: «¿Cómo puede la educación de los niños seguir siendo una actividad humana rica y cultural?»⁶. Esta pregunta es la que me inspira a mí a preguntarme por el valor y el sentido del aprendizaje como un acontecimiento ético existencial.

En este último sentido, el aprender, la experiencia de aprender, es un *acontecimiento*, una experiencia singular. Como tal, es un *acontecimiento ético*. O dicho de otra forma: es una experiencia donde la ética, o lo ético, se nos muestra como un genuino acontecimiento en el que, de forma predominante, se nos da la oportunidad de asistir al encuentro con un otro a cuya llamada podemos decidir responder solícitamente. Es, pues, una *revelación*. De acuerdo con esto, el aprender auténticamente humano es un aprendizaje ético, porque es la aventura de aprender la trama de un acontecimiento, de una revelación, de un encuentro con otro que no soy yo. En esta aventura, lo que quizá aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para *responder* pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama, nos llama, apela a nuestra vocación⁷.

No hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia, o si eludimos someternos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, se escapa a nuestro control. Cada situación educativa, potencialmente pedagógica, contiene una trama que al descifrarla nos permite hacer *estallar su significado educativo*. En suma: la atención (reflexión, consideración, valoración, etc.) a las *tramas pedagógicas* nos lleva a la

5. DUCH, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona: Paidós, p. 87.

6. MANEN, Max van (1998). *El tacto en la enseñanza*, Barcelona: Paidós, p. 20.

7. Según este esquema, Melich reivindica, frente a una «pedagogía tecnológica del conocimiento», una «pedagogía del acontecimiento», que acepte el reto de la «recepción de lo extranjero, de lo débil, de lo inofensivo. De aquél a quien nada debo, pero del que soy infinitamente responsable». MELICH, J.C. (1996). «El texto como otro», *Ars Brevis. Anuari de la Càtedra Ramon Llull*, p. 275.

necesidad de leerlas educativamente, para que estalle su significado pedagógico. Si estamos abiertos y somos receptivos a estas situaciones, sabremos qué hacer para resolverlas educativamente.

Tomo aquí, por tanto, la expresión «acontecimiento» en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que «se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma». El acontecimiento es lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga —llama— a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de *sufirla*, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. Como sufrida o padecida, la experiencia es causante de experiencia de formación, en cualquiera de sus variantes, y en esta misma medida se justifica que la experiencia haga del pasado —del tiempo— un fundamento para nuestra responsabilidad, en el sentido de estar obligados a responder de lo que «otros» sufrieron, esto es, de lo que experimentaron⁸. El valor del aprender reside en el acontecer, en el hecho de ser un acontecimiento, algo que como tal nos extraña, pero que por lo mismo no nos confirma en lo que ya sabíamos. Y si todo aprender es el resultado del acontecer de una experiencia, el aprendizaje humano no es acumulación de lo adquirido a lo ya sabido. Aprender no es incrementar ni acumular. La experiencia que se «hace», a diferencia de la experiencia que se «tiene», no se resuelve en la mera *repetición*. «Tener experiencia» es repetir, de algún modo, lo que venía siendo. Se trata pues de confirmarnos de algún modo en lo *mismo*. Pero *hacer una experiencia* significa, por el contrario, negarnos en algún punto: la hacemos porque la experiencia que se hace no confirma lo que sabíamos antes, es decir, niega aquello de lo que partíamos. Nos transforma en *otro*. Es así como en el hacer experiencia, algo se revela, algo se nos muestra, algo —un sentido recreado— estalla delante de nosotros⁹. Como dice G. Vilar: «*Hacer una experiencia* consiste en *negar* la experiencia que uno *tenía* previamente, el saber que le guiaba, las expectativas que tenía. Cuando se confirma lo que sabíamos, cuando se satisfacen nuestras expectativas *no hacemos* experiencia alguna, sino que acaso revalidamos la experiencia que *ya poseíamos*, es decir, no aprendemos nada nuevo, vivimos, por así decir, de las rentas acumuladas en nuestra memoria»¹⁰.

En el sentido más abierto posible de la expresión, por tanto, hacer una experiencia equivale a experiencia de *trans-formación*. Se trata de un *viaje de formación*. Algo así como un *pasaje* que se expresa en una búsqueda, en un trayecto o en un ir *en busca de lo desconocido*¹¹. Aprender es como viajar. Una sali-

8. Ver HEIDEGGER, M. (1987). *Del camino al habla*, Barcelona: Odós, p. 143. Jorge Larrosa comenta estas ideas en su trabajo: LARROSA, J. (1995). «Axiología narrativa y educación», en *Filosofía de la Educación hoy: Axiología y educación*, tomo 1, Madrid: UNED, p. 183-218.

9. OUAKNIN, M.A. (1989). *Lire aux éclats. Eloge de la cresse*, París: Quai Voltaire, p. VI-VII.

10. VILAR, G. (1997). «Autonomía proustiana», *Enrahonar*, 27, p. 64.

11. El asunto está trabajado extensamente en: LARROSA, J. (1998). *La experiencia de la lectura*, Barcelona: Laertes, segunda edición.

da cuyo resultado es imprevisible, porque el aprender es como el actuar, una acción imprevisible en sus resultados. Vamos así en busca del aprendizaje, y nos podemos encontrar con la «locura», con la «muerte». O podemos encontrarnos que «nada nos ha pasado», que nada ha cambiado: seguimos como estábamos. O quizá lo que aprendemos sea otra cosa. Que no nos confirmamos, que devenimos otro. Acabamos siendo otro¹². Lo que acabo de decir está inspirado en determinadas imágenes y metáforas, tiene que ver con la *imaginación poética*. Se trata aquí de aceptar el reto de superar el dominio de lo conceptual y de la univalencia temática para ascender al *pensamiento poético* —y a la metáfora— para encontrar la verdad en otro plano de sentido¹³. Porque toda metáfora es un punto de fuga de la razón. O dicho de otra forma: la ayuda que la imaginación nos presta cuando nuestra siempre estimada capacidad racional y lógica no alcanza a comprender y a dar sentido —sentir— a aquello que queremos entender mejor, o de otro modo. La metáfora es una ortopedia de la mente.

2. Aprender por casualidad

Pero a veces aprendemos sólo por casualidad. Porque lo que nos permite hacer experiencia, y por tanto aprender, viene precedido por una acción, en su misma raíz, nacida de la casualidad: de algo imprevisto.

La vida no ordena casi nada, aunque a veces empuja dolorosamente hacia adelante. El orden de la vida es un des-orden que impone algo: nos ordena un cierto des-orden, una ausencia de orden y mandato. Tal vez, y por *casualidad*, no por causalidad, el ciudadano en nuestras hiperordenadas democracias aprende, pronto o tarde, quizá nunca —y entonces sí que es un desastre— que el orden de lo establecido, de lo mandado, de las relaciones impuestas y autoritarias, es un «desorden» distinto y distante al ordenado desorden del propio existir que nos expone. Porque el ordenado des-orden de un vivir como exponerse es un des-orden que nos ordena de modo vigilante, atento, mirándonos al rostro, como cuidándonos un poco.

Para ilustrar esta modalidad de aprendizaje deseo referir una historia. Se trata de una historia de una persona humilde y humillada, aunque tenaz, digna y valiente. Nuestro héroe aprendió muchas cosas por casualidad. Aprendió que es imposible trabajar bien, trabajar como lo haría un ser humano corriente, si quien te da la orden no te mira a los ojos cuando manda. Aprendió que es muy difícil comprender por qué ese jefe que se empeña en mandar todos los días, en dar órdenes de continuo, en demostrar que él está allí, bien lejos de ti —y por algo será, porque uno no se hace jefe así como así, tan fácilmente— y tú más allá, bien abajo —porque para eso no eres el jefe y no mandas, y quizá no lo

12. Ver OUAKNIN, M.A. (1989). *Lire aux éclats. Eloge de la caresse*, ob. cit., p. 29.

13. Cito aquí el texto de Ricardo Foster: FOSTER, R. (1991). «Walter Benjamin: la deriva como aprendizaje», en *W. Benjamin - T. W. Adorno. El ensayo como filosofía*, Buenos Aires: Nueva Visión.

logres nunca— no se digne a mirar siquiera si esa orden que te dio con su mano, porque no te miró al rostro mientras lo hacía, fue cumplida correctamente.

Aprendió, quizá, que es impresionante darse cuenta cómo se nos llena la boca de democracia y de sus valores, que ni tan siquiera nos atrevemos a mirarla de reojo, sospechosamente y con ironía, cuando todos sabemos que esos gobernantes que creemos haber elegido mediante unos votos en nombre de la misma democracia son presionados, dirigidos, manipulados, incluso suplantados por decididores supranacionales, a los que nosotros no hemos elegido y cuyos rostros jamás conoceremos, escondidos en el Fondo Monetario Internacional, protegidos en el Banco Mundial, y bien satisfechos de vivir como viven.

Nuestro héroe, Don José, es un hombre humilde y humillado. Pero ese «don» le vale de poco en la Conservaduría General del Registro Civil. Allí todos se tratan de «don». Es un pre-texto. Es un pre-nombre. Es como si uno tuviese que acorazarse detrás del «don» antes de verse salpicado al pronunciar el nombre de pila, el nombre que, nos guste o no, nos es tan familiar, si es que hay una familia que nos nombre y que haya aprendido a jugar con él, estirándolo, contrayéndolo o adornándolo.

Porque, así lo explica Saramago en *Todos los nombres*, en la práctica de las relaciones jerárquicas esa palabra coraza se puede pronunciar de distintos modos, con distintos tonos que revelan los matices de irritación, autoridad, desdén o desprecio. Es un pre-nombre coraza que sirve así para dar a conocer a quien debe responder sumiso, como dueño del nombre que le dieron, el talante y la actitud, casi siempre humillante, de quien lo pronuncia.

Pero como el «don» sirve tanto para protegerse del otro como para anunciarle una orden con actitud irritada, no es extraño que los superiores jerárquicos del humilde y humillado Don José manifiesten en cada orden esa indiferencia autoritaria de quien no mira al rostro del ordenado y no comprueba tampoco el cumplimiento diligente de la orden emitida: «Abajo a ninguno de los colegas de categoría, de los superiores ni vale la pena hablar, se les pasaba por la cabeza la idea de levantar los ojos para ver si el trabajo transcurría bien. Dar por entendido que sí era otra manera de justificar la indiferencia»¹⁴.

El mundo de Don José —el único nombre propio que aparece en todo el relato de Saramago— era un mundo gris, cerrado sobre sí mismo, como pegado a ese mundo negro lleno de órdenes ciegas, de mandatos sin ojos ni mirada, un mundo dibujado de indiferencia autoritaria, de relaciones jerárquicas, de causalidades constantes y mecánicas, de diseños bien planificados y sin fisuras, imposible de abrir espacios para la incertidumbre, para la contingencia o para la *casualidad*.

Era un mundo en donde todo transcurre por repetición, siempre lo mismo, rutinariamente. Pero se trataba de una repetición dolorosa. No era la repeti-

14. SARAMAGO, J. (1997). *Todos los nombres*, Madrid: Alfaguara, p. 21.

ción de quien repite machaconamente, una y otra vez, aquello que con cada vez más disfruta y algo nuevo, a pesar de todo, descubre. El mundo de Don José era *un mundo de causalidades sin lugar a la casualidad*. Se trata, por tanto, de un mundo prescrito, un mundo previsto —mas no por él—, un mundo sin acción y sin actores. Un mundo rutinario cuya única distracción, en el caso de Don José, consistía —y hasta en eso había repetición— en coleccionar noticias e imágenes de gente célebre. Todo era siempre lo mismo y nada sucedía... por casualidad.

Pero un día, un día ocurrió lo que no tenía que haber sucedido en ese mundo repetido y rutinario: una ficha con el nombre de una mujer desconocida pegada por casualidad a otra. A Don José le sorprendió su propia sorpresa, le sorprendió la casualidad, lo imprevisto. Y entonces comenzó la aventura, comenzó una búsqueda llena ya de acciones que manchaban, paulatinamente, progresivamente, su impecable expediente y trayectoria de funcionario sometido, humilde y humillado, de intachable cumplidor de las órdenes ajenas.

Comenzó un viaje hacia lo desconocido, una aventura llena de imprevistos y vericuetos que puso a prueba la capacidad del buen funcionario que había sido Don José de subvertir lo establecido, y que puso a prueba también su capacidad de soportar unas tras otra más humillaciones: «Don José, hasta aquí apreciado por sus varios superiores como un funcionario competente, metódico y dedicado, comenzó a ser objeto de avisos severos, de amonestaciones, de llamadas al orden, que sólo sirven para confundirlo aún más»¹⁵.

En su búsqueda de información de la mujer desconocida, Don José, en fin, comete infracciones reiteradas, y por fin el orden funcional de su vida comienza a alterarse, en un mundo en el que todo está recorrido por el registro de los nombres de los muertos. Propiamente, quizá, Don José no tomó la iniciativa. La decisión de comenzar todo la tomaron por él. Fue la casualidad quien decidió. Pero una vez metido en faena, Don José, tan humillado como digno, prosiguió con tenacidad su pesquisa, rompiendo así con el orden establecido que se le había destinado. Don José fue capaz de *acción casual*, quebrantando de este modo el orden causal de las acciones prescritas por otros.

Me pregunto si no es éste un buen aprendizaje el de Don José. Porque acaso el mejor aprendizaje sea aquél en el que uno se ve aprendiendo mientras responde a las demandas de allí donde está la vida en su pleno desorden. La vida en ese desorden que nos expone, y nos hace vivirla según la cara que le es propia en cada momento, como repitiendo las palabras del poeta René Char: «Es preciso instalarse al exterior de uno mismo, al borde de las lágrimas y en la órbita de los hombres, si queremos que algo fuera de lo común se produzca, algo que sólo era para nosotros».

Sin tenerlo previsto, el funcionario Don José encadenó con sus acciones una serie de casualidades para subvertir el orden establecido, para imponerse

15. *Ibíd.*, p. 88.

mediante sus acciones casuales al mismísimo poder autoritario. Ése fue el primer paso, la primera etapa de un largo aprendizaje. De un aprendizaje nuevo hacia su propia civilidad. Y en esa lucha, fue imprudente. Porque la prudencia casa mal, muy mal, con esa lucha. Quizá no tenía la conciencia tan nítida como Mirek, otro luchador, pero ahora de Kundera, en *El libro de la risa y el olvido*. «La lucha del hombre contra el poder es la lucha de la memoria contra el olvido»¹⁶, solía repetir. Mirek quería justificar así lo que sus amigos calificaban de imprudencia: llevar minuciosamente sus diarios, tomar nota de todas las reuniones clandestinas, conservar la correspondencia...

Pero es que si se lucha contra el poder hay que hacerlo bien, con todas las cartas disponibles a favor de uno. Y realmente no se puede luchar si uno se vuelve amnésico, si uno renuncia al poder de la memoria. No se le puede hacer el juego al poderoso incurriendo en el olvido, o permitiendo que la historia se falsee, o dejando que se oculte información. Uno demuestra ahí esa *ciudadanía agónica*, una cierta heroicidad civil, que a menudo tiene que transitar durante mucho tiempo por las sombras, ocultamente.

Si Praga es una «ciudad sin memoria», el reducido mundo del funcionario Don José también. Mirek y Don José, en sus respectivas luchas, tan diferentes entre sí y, sin embargo, tan similares, permiten, en cierto modo, que la ciudad sea más limpia, más transitable, permiten que la ciudad sea una ciudad de ciudadanos, donde todo está a la luz. Pero hay que resaltar un detalle: en el relato de Saramago, la ciudad es una ciudad sin nombre. Es una novela con ausencia del empalabramiento que nos proporciona tener un nombre que pueda ser nombrado y pronunciado sin corazas. Porque el mundo de la novela de Saramago es un mundo kafkiano.

¿En qué consiste ese mundo y ese tiempo? Para Kundera, se trata de un tiempo «de una humanidad que ha perdido la continuidad con la humanidad, de una humanidad que ya no sabe nada y no se acuerda de nada y vive en ciudades que ya no se llaman y donde hasta las calles están sin nombre o se llaman de un modo distinto a como se llamaban ayer, porque el nombre es la continuidad con el pasado y las gentes que no tienen pasado son gentes sin nombre»¹⁷. El tiempo de la novela de Kafka es un tiempo sin memoria, y él mismo es, pues, el profeta de un mundo amnésico.

3. El aprendizaje de la civilidad

Una forma del aprender es, por tanto, aquél que se orienta al incremento de nuestra civilidad, de miembros de la ciudad, de ciudadanos. ¿Aprendió Don José ese arte de la ciudadanía sólo por casualidad, es decir, gracias a sus acciones? Quizá sí. Sin haberlo previsto —pues de eso se trata— aprendió aquello de que para aprender a perderse en la ciudad, como quien se pierde en un bosque, se necesita un cierto aprendizaje... *casual*.

16. KUNDERA, M. (1996). *El libro de la risa y el olvido*, Barcelona: Seix Barral, p. 10.

17. *Ibíd.*, p. 225-226.

La noción de «ciudadanía» es un término cargado de historia, y por eso resulta una noción esencialmente contestable¹⁸. Ser ciudadano es habitar la ciudad, tenerla como *morada*. El ideal de la ciudadanía apunta la idea de un ejercicio o de una actividad práctica relacionada con la vida de la ciudad. Se trata quizá de una actividad deseable que compromete la propia identidad personal, como habitante de la ciudad, y que depende de una manera pública de ver y estar en el mundo. Pero tan ciudadano es quien construye la ciudad con su acción y con su palabra, como quien la reconstruye con su memoria. Walter Benjamin, en su crónica de Berlín, escribe que «quiero evocar aquí lo que me ha introducido en la ciudad». Aquí, la ciudad que se evoca, se reconstruye: es el territorio de la memoria.

La ciudad, como territorio de la memoria, permite que el ciudadano que lo fue una vez —y que por la fuerza de un poder coercitivo impuesto dejó de serlo a su pesar— reconstruya su memoria de la ciudad, su sentido de aquello que amaba en ella. Se trata de una memoria vinculada con frecuencia a una ética de la infancia, que es «el modo —dice Manuel E. Vázquez— en que se construye un perfil propio en el espacio de la ciudad; una manera de devenir y recorrerla, ser y habitar»¹⁹.

Natalia Ginzburg escribe sobre este tema de la memoria reconstruida de la ciudad una página bellísima: «Las calles y plazas de la ciudad, que fueron una vez teatro de nuestro aburrimiento adolescente y objeto de nuestro mayor desprecio, se convirtieron en los lugares que teníamos que defender. Las palabras *patria* e “Italia”, que nos producían náuseas cuando aparecían en los muros de nuestros colegios porque iban acompañadas por el adjetivo “fascista”, porque estaban vacías de contenido, de pronto aparecían ante nosotros sin adjetivos, y tan transformadas que se diría que las oíamos y que pensábamos en ellas por primera vez. De pronto parecían de verdad ante nuestros oídos. Estábamos allí para defender la *patria*, y la *patria* eran esas calles y esas plazas, nuestros amados y nuestra niñez, y a toda la gente que pasaba. Una verdad tan simple y obvia nos parecía extraña porque habíamos crecido con la convicción de que no teníamos *patria* y porque habíamos nacido, desgraciadamente para nosotros, en un momento vacío. Y aún más extraño para nosotros era el hecho de que por amor de todos aquellos desconocidos que pasaban, y por amor a un futuro desconocido pero que podíamos descifrar en la distancia, en medio de la privación y la devastación, la solidez y el esplendor, cada uno de nosotros estaba dispuesto a perderse y a perder su vida»²⁰.

Perderse en la ciudad. ¡Eso sí que es una aventura que requiere aprendizaje, como pensaba Benjamin! Aprender a perderse en la ciudad; ¿Qué aprendi-

18. He desarrollado esta idea en: BÀRCENA, F. (1997). «La naturaleza contestable de la ciudadanía», en *El oficio de la ciudadanía*, Barcelona: Paidós, p. 149-156.

19. VÁZQUEZ, M.E. (1997). *Ciudad de la Memoria. Infancia de Walter Benjamin*, Valencia: Novatores, p. 86-87.

20. Citado por PAVONE, C. (1991). *Una guerra civil*, Turín, p. 172. Recojo el texto de: VIROLLI, M. (1997). *Por amor a la patria. Un ensayo sobre el patriotismo y el nacionalismo*, Madrid: Acento, p. 209.

zaje es éste y qué se necesita para llevarlo a cabo? Quizá tan sólo poder amar; entonces, la ciudad, *esa ciudad* concreta —porque la ciudad en abstracto quizá es una impostura—, adquiere un sentido que jamás antes pudimos descubrir. Sólo basta honrar una enseñanza: hacer que el amor sea necesario.

Todo aprendizaje requiere de tiempo; pero, sobre todo, requiere ser capaz de perderse en el tiempo, deambular a la deriva por el tiempo, por el tiempo propio y por el tiempo de los otros. No sólo dejar que las cosas se demoren: no tener prisa por terminar. Sino perderse en la memoria del tiempo —el pasado—, como buscando algo que sólo podemos descubrir desde el presente, pero tal vez deponiendo nuestro yo. Ser un ciudadano hoy es, con todo, un tipo de atribución de carácter ético, que implica asumir determinados compromisos morales. O dicho de otro modo: ser una ciudadano hoy no puede consistir en construirse una identidad, en el marco de una comunidad política, basada en una mera lucha por el reconocimiento. La visión ortodoxa sobre lo que es ser un ciudadano señala que ser un ciudadano es algo que se otorga, ya que implica el explícito reconocimiento de un cuerpo de derechos —civiles, políticos y sociales, según la conocida distinción de Marshall— y la necesidad de dar cuenta de una serie de deberes legales y jurídicos. Esta manera de definir la ciudadanía resulta restrictiva. Porque si el criterio para definir al ciudadano es otorgar un estatus basado en el reconocimiento de unos derechos, dejamos que la condición de plena ciudadanía dependa de algo que es externo a ella misma.

Desde esta óptica corremos el riesgo de ofrecer un planteamiento sumamente débil de la ciudadanía, al no quedar suficientemente claro, en la práctica, la frontera que separa a los de «dentro» de los de «fuera» de la comunidad que otorga tales derechos. Mi propuesta se sitúa en la línea, defendida por Hannah Arendt en *Los orígenes del totalitarismo*, de que la ciudadanía es *el derecho a tener derechos*²¹. No se trata, por tanto, de la resultante de otorgar un conjunto específico de derechos, sino de un derecho que es previo a todo derecho: el derecho a gozar de todos los derechos específicos de una sociedad democrática y de un mundo común.

Esta perspectiva sobre la ciudadanía está conectada con la experiencia de los desposeídos, de los que un día tuvieron voz y un espacio público en el que libremente moverse, y ya no lo tienen; tiene que ver, en definitiva, con aquellos a los que, para convertirlos en algo menos que en seres humanos —en seres superfluos, en «no hombres»— comenzaron con desposeerles de su derecho a la ciudadanía, es decir: a disfrutar de un mundo común al que poder cuidar y también amar.

La presencia de estas masas de personas sin ciudadanía, sin hogar, sin un lugar en el mundo, viviendo perseguidos con la sola culpa de existir y de «ser» distintos de aquellos que detentaban un poder totalitario y que odiaban toda forma de pluralidad, hace que el concepto de ciudadanía y su aprendizaje deba conectarse la memoria de aquello que tan gráficamente describió Hannah

21. Ver ARENDT, H. (1998). *Los orígenes del totalitarismo*, Madrid: Taurus.

Arendt en enero de 1943: «Perdimos nuestros hogares, lo que significa la familiaridad de la vida cotidiana. Perdimos nuestras ocupaciones, lo que significa la confianza de que tenemos alguna utilidad en el mundo. Perdimos nuestra lengua, lo que significa la naturalidad de las reacciones, la simplicidad de los gestos... Apparently, nadie quiere saber que la historia contemporánea ha creado un nuevo tipo de seres humanos, el cual es colocado en campos de concentración por sus enemigos, y en campos de internamiento por sus amigos»²².

Aprender el arte de la ciudadanía podrá consistir, entonces, quizá en estar mucho menos pendiente del reconocimiento de los propios derechos, como en asumir las responsabilidades que nos afectan en la construcción de la Ciudad. El ciudadano colabora en la construcción de la Ciudad cuando aprende poco a poco que el «otro» no es simplemente alguien que tenga unos derechos reconocidos, como yo puedo tenerlos; que el «otro» no está simplemente *próximo* a mí por algún conocimiento que yo tenga de él, sino por una responsabilidad que me compromete por él, antes de toda certeza a su propósito. No soy más ciudadano, ni mejor, ni más solidario cuando más conocimiento tengo del otro, o de su cultura, sino cuando más dispuesto estoy a responsabilizarme de él, a responder de él, a acogerlo. La ciudadanía no se resuelve en el saber, sino en una relación de responsabilidad: en una responsabilidad que responde.

El ciudadano que participa en la construcción de la Ciudad de los hombres, y que la reconstruye como territorio de la memoria, cuando aprende que el mejor de los propósitos de su aprendizaje cívico no reside en su mente, sino en el corazón, acaba encontrando que su ciudadanía lo es, sobre todo, de una ciudad refugio. Una ciudad fundada en una ética de la hospitalidad. Aprender la ciudadanía es un lento aprendizaje, y quizá incluso un aprender doloroso, pero uno que tiene que ver con la civilidad y con la humanidad: es como aprender a *re-educarse el gusto* por lo humano. Y si tiene que ver con un cierto «saber», entonces propongo que pensemos que este saber que hay que aprender es un saber que «sabe», que tiene un sabor peculiar, que saborea el gusto por lo humano.

Es un saber doloroso para quien, desposeído de todo, se enfrenta a un nuevo nacimiento, a una nueva oportunidad. Para quien se le ofrece la posibilidad de un segundo nacimiento en brazos de una sabiduría del amor, antes que «el largo rabo del terror le roce el interior del cráneo», el aprendizaje de la civilidad es un aprendizaje basado, en parte, en la *casualidad*, en la *memoria*, en las *decepciones* y en relaciones nuevas y poderosas. Como le ocurre al protagonista de la novela de Anne Michaels *Piezas en fuga*, cuando Athos, un científico y poeta griego humanista, le ofrece con sus manos el rostro de la bondad: «Athos no quería que yo olvidara. Me hizo repasar el alfabeto hebreo. Todos los días me decía lo mismo: “lo que estás recordando es tu futuro”»²³.

22. ARENDT, H. (1943). We Refugees, *Menorah Journal*, 31, enero, p. 55-56.

23. MICHAELS, A. (1997). *Piezas en fuga*, Madrid: Alfaguara, p. 29.

4. El aprendizaje como decepción

En el mundo de la pedagogía existe una relación muy estrecha, basada sobre todo en una expectativa de deseo positivo, entre el aprendizaje y el éxito. Todos, padres y profesores, esperamos que el aprendizaje de nuestros hijos o alumnos tenga éxito. O que como resultado de un buen aprendizaje, los chicos acaben teniendo éxito en el futuro.

Nuestras modernas sociedades valoran mucho la idea del éxito. El éxito se suele asociar a una ganancia. Tiene éxito quien sale ganando algo en una pugna. Hoy se trata de una pugna que se define en términos de competitividad, incluso de una formación para la competitividad, para ser competitivos. Ésa es nuestra filosofía. Pero los jóvenes no lo tienen fácil. Porque actualmente los jóvenes se tienen que enfrentar a una experiencia singular: la experiencia de la contingencia en un mundo complejo, plural y fragmentado. Lo contingente es lo que no se puede dominar, lo imprevisto; lo imprevisible y lo impredecible. Aquello que se escapa a nuestro control. Es contingente todo aquello que no está bajo nuestro poder, de un mundo de posibilidades basadas en el ejercicio de las libertades de unos y de otros. Es contingente lo que está sujeto al impacto de acontecimientos imprevistos.

De acuerdo con esto, el reto de la educación es preparar a los jóvenes para que puedan ejercer un cierto dominio sobre la contingencia. El reto está en favorecer a través de la experiencia del aprendizaje que los jóvenes sean capaces de transformar la contingencia en compromiso y en responsabilidad. Este aprendizaje tiene una doble cara. Negativamente, experimentar la contingencia es tener que vivir en un mundo sin referencias claras, de tipo fundamental. Es tener que vivir en ausencia de seguridades absolutas. Es aprender a pensar desde el instante. La lección que Elhanan Rosenbaum le ofrece a su hijo Malkiel: «Se trata de permanecer en el presente. El instante posee su propia fuerza, su propia eternidad, lo mismo que el amor concibe su propio absoluto. Aspirar a vencer al tiempo, es querer ser otro: no se puede vivir a la vez en el pasado y en el presente [...] En el espacio de un solo instante [...] puedes declarar a tu prójimo que le amas; y al decírselo, ya has obtenido una victoria sobre el destino»²⁴. Positivamente, en cambio, significa tener que aprender a vivir como agentes de nuestro propio destino. Se trata por tanto de aprender a vivir en el sentido original de lo que significa *existir*: aprender a exponerse, aprender a arriesgarse, el aprendizaje del riesgo.

En este sentido, todo aprender, en tanto que experiencia, supone una cierta aventura, como antes decía a propósito de la experiencia general de toda educación. Y su mejor metáfora es la del viaje. Aprender es como viajar, dijimos antes. Pero lo que aprendemos en este viaje de formación, como en las clásicas novelas de formación es, en primer lugar, una cierta decepción. Nuestro primer y más fundamental aprendizaje como seres humanos, aquél por el que tenemos que pasar necesariamente, y a partir del cual comienza ya a cuestionarse

24. WIESEL, E. (1994). *El olvidado*, Barcelona: Edhasa, p. 74-75.

la estabilidad de las relaciones entre el proceso de aprendizaje como una actividad orientada siempre a tener que tener éxito, es el *aprendizaje de la decepción*.

En efecto, todo aprender comienza con un primer momento de inexperiencia. La inexperiencia, el no ser expertos, es fundamental para poder aprender algo. Si no hay atribución de ignorancia ni habrá posibilidad de enseñar ni tampoco posibilidad de aprender. Para poder aprender tenemos que partir de un grado de conciencia de que no sabemos, de que carecemos de experiencia. Más todavía, nuestro primer esfuerzo consiste en reconocernos como seres capaces de equivocarnos en nuestra capacidad para atribuir al mundo, a sus objetos y a sus sujetos, a los demás hombres, determinadas intenciones, creencias o sentimientos. Y esto, ¿por qué razón?

Lo primero es que todo aprender concierne básicamente a los signos. Es decir, aprender consiste básicamente en considerar una materia, un objeto, o un sujeto humano como si emitiera signos, pequeñas señales que nos permiten descifrarlo e interpretarlo. Aprender es interpretar los signos que emiten las cosas. Aprender es ser capaz de interpretar esos signos y aprender a singularizar a los seres por los signos que emiten. Como escribe Gilles Deleuze: «Aprender concierne esencialmente a los *signos*. Los signos son el objeto de un aprendizaje temporal y no de un saber abstracto. Aprender es, en primer lugar, considerar una materia, un objeto, un ser, como si emitieran signos por descifrar, por interpretar. No hay aprendiz que no sea “egiptólogo” de algo. No se llega a ser carpintero más que haciéndose sensible a los signos del bosque, no se llega a médico más que haciéndose sensible a los signos de la enfermedad. La vocación es siempre predestinación con relación a signos. Todo aquello que nos enseña algo emite signos, todo acto de aprender es una interpretación de signos o jeroglíficos»²⁵.

En este primer sentido, la tarea de aprender es una tarea de interpretación, de egiptología. Una acción de desciframiento de signos o jeroglíficos. En esta acción aprendemos a interpretar volviéndonos sensibles —es decir, atentos— a los signos que emiten las cosas. Por eso no hay posibilidad de aprender nada si no somos sensibles, atentos y considerados. Sin tacto, no hay aprendizaje. El aprendiz de carpintero llega a ser carpintero haciéndose sensible a los signos del bosque, dice Deleuze. El aprendiz de médico, atendiendo a los signos de la enfermedad. El aprendiz de hombre, atendiendo a los signos de la experiencia vivida. En suma: todo aquello que nos enseña algo emite signos, señales que convocan nuestra capacidad de interpretación.

Deleuze escribe que enamorarse es individualizar a alguien por los signos que emite. Esto es claro en la auténtica relación de aprendizaje. El maestro que deja que su alumno aprenda, que no le obstaculiza ni le perturba, se enamora constantemente de él. Y al aprendiz le ocurre lo mismo con el maestro que emite signos que dan a pensar. Porque aprende en la medida que se sensibiliza frente a estos signos que emite, y hace de ellos su aprender. En ambos casos, el aprender y el enseñar es un acto de amor, que nace y se alimenta de interpretación

25. DELEUZE, G. (1995). *Proust y los signos*, Barcelona: Anagrama, p. 12.

constante de los signos que ambos emiten. En suma: «Nunca se sabe cómo aprende alguien; pero, cualquiera que sea la forma en que aprenda, siempre es por medio de signos, al perder el tiempo, y no por la asimilación de contenidos objetivos»²⁶.

Y se aprende mediante signos porque los signos se despliegan siempre en el plano de lo heterogéneo y de las relaciones. Se aprende *con* alguien, no *como* alguien, porque se aprende siempre con alguien que no es semejante a nosotros, con alguien que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende. Sin embargo, en este proceso de interpretación de los signos que emiten las cosas —es decir, en este proceso de llegar a aprender— tiene que haber decepción. Porque, como dice Deleuze, pocas cosas no son decepcionantes la primera vez que las vemos, pues la primera vez es la vez de la inexperiencia. Es la vez en que más agudamente nos enfrentamos a nuestra ignorancia, a nuestra incapacidad de distinguir el signo, a desvelar del objeto que lo emite. Los objetos que emiten signos se interponen, una y otra vez, entre nosotros y sus signos.

Nos decepcionamos, por tanto, en el aprender, porque el objeto que emite los signos que debo interpretar no desvela totalmente su secreto, porque frustra nuestras expectativas. Ante este hecho, en cada «línea de aprendizaje» nos esforzamos en una *comprensión subjetiva*. Por eso en el aprender hay dos momentos: un momento de decepción, que se expresa como frustración ante el fracaso de nuestra interpretación objetiva, y un intento de interpretación o de comprensión subjetiva en el que reconstruimos *conjuntos asociativos*.

Pero, en segundo lugar, además todo aprender tiene que ver con una relación. El aprender es sólo posible en un marco de relaciones entre diversas subjetividades. Entre uno y otro. Se aprende siempre en un «entre dos». En ese espacio *interesado* se convoca la magia del aprender. Ese «otro» puede ser un ser humano visible o un producto suyo. Un texto: un poema, una obra literaria, un ensayo, una sinfonía. Se aprende siempre desde un encuentro, desde una relación con un texto que es como un «otro». Aquí, el aprender implica sobre todo una relación intersubjetiva, el compromiso con una relación entre varias conciencias o subjetividades. Y en esta relación lo que nos pasa es que aprendemos a leer en los demás. Aprendemos a leer en los demás a través de sus mentes. Los otros se dejan leer a través de las ventanas que sus mentes dejan abiertas. Y estas ventanas son sus intenciones, sus creencias, sus deseos.

Las implicaciones para el aprender de las anteriores ideas son diversas. En el primer caso que he comentado, para que el aprender se dé como acontecimiento lo importante es no renunciar a la decepción que supone el hecho de que a veces el mundo no se deja desvelar su secreto, sus signos o señales. Aquí radica la decepción. Nos decepcionamos porque aquello que queremos aprender oculta su secreto, a pesar de la buena voluntad que ponemos en descifrarlo. Siempre ha de haber decepción en el aprendizaje humano porque si no no nos daremos la oportunidad de hacer una experiencia.

26. DELEUZE, G. (1995). Ob. cit., p. 32.

Es en este sentido donde, a través de nuestras decepciones, nuestro aprendizaje es algo moral. La lógica de la «experiencia», en tanto que moral —a diferencia de los experimentos, que siempre están sometidos a un cierto control— es una lógica negativa. Pues quiere decir que aprendemos de nuestros errores morales, por medio del dolor y de un cierto sufrimiento. Lo que quiero decir es que toda experiencia, que apunta a la idea de tener una cierta familiaridad de trato con las cosas, es algo que no simplemente se «tiene», sino que se «hace», esto es, que se experimenta por el trato con las cosas, por la observación, por vivir directamente con el mundo que nos da que pensar y que nos da experiencias. En este sentido, el aprender humano es fruto de un saber práctico.

En segundo lugar, que en todo aprender humano debe darse la experiencia de un encuentro. Se aprende, sobre todo, más que un contenido, una relación. El aprender surge de un encuentro entre distintas subjetividades, desde un trato intersubjetivo. Lo que en realidad, por tanto, un profesor enseña, no es un contenido, sino el modo, la forma en que él mismo se relaciona con un contenido, con su materia. En este sentido, es más difícil enseñar que aprender, porque lo que el profesor tiene que enseñar es, ni más ni menos, el dejar aprender. El profesor lo que enseña es el aprender.

Una vida de anacoreta tienta poco al filósofo. Por lo mismo, una enseñanza que no acepte el riesgo de la alteridad, de la comunicación, de la salida de sí hacia el otro, es una enseñanza basada en una pedagogía limitada y parcial. En la modernidad, la relación tradicional de un maestro con sus discípulos, como nos recuerda C. Chaliel, en el marco de unas instituciones que apuestan por la objetividad, por la primacía de lo conceptual y por la neutralidad, parece destinada a ser repudiada. Una enseñanza así, viciada por el deseo de apoderarse del otro, reduce el contenido a transmitir a un saber que ha de transmitirse con objetividad, con autoridad, con neutralidad. Y al hacerse así, la enseñanza se reduce a transmisión de contenidos: se enseña un saber ya constituido, no una forma de pensar o un modo de relación. Una pedagogía de estas características abandona al aprendiz y a sus interrogantes existenciales, sobre lo enseñado, sobre la relación entre la materia de estudio y la subjetividad, a la trastienda de lo inefable y accidental. Es una pedagogía en la que el auténtico aprender siempre se deja para más tarde.

5. El aprendizaje como relación

Hay un magnífico texto de M. Heidegger (*Was heisst denken?*) en el que proporciona algunas interesantes claves acerca de la relación entre el «enseñar» y el «aprender»: «[...] 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 verdadero maestro posee respec-

to a 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»²⁷.

Si lo que un maestro enseña es, ante todo, una relación, es decir, su propia capacidad de apertura y de escucha, por así decir, entonces sólo podemos aprender desde el compromiso con esa relación. Lo importante para el «aprender» es el tipo de relación «educativa» que establecemos. Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz. Propiamente, el maestro no influye en el aprendiz, sino en ese espacio abierto. Configura educativamente ese espacio, precisamente para «dejar aprender» al aprendiz. Por tanto, el que aprende en relación con su maestro, aprende no lo que sabe éste —sus conocimientos— sino la relación que él mismo establece con lo que sabe, una relación o escucha que se muestra de una determinada manera en la forma como configura el espacio abierto donde el aprendiz aprende. Y lo que aprende es, precisamente, un modo de relación, una escucha del mundo.

En este sentido, el aprender desde esa relación educativa hace del aprender y de la educación algo que tiene que ver con la *imitación*. Pero se trata de una imitación muy particular, ya que el aprendiz no imita, a modo de repetición, lo que el maestro sabe o hace, sino que se aviene a la invitación que le hace para hacerlo junto con él. Por eso el verdadero aprendizaje no brota de lo que ya se sabe, sino de lo que está por saber. De modo que, como dice Deleuze: «Ésta es la razón de que sea tan difícil decir cómo se aprende: hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice: “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo” y en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo»²⁸.

Probablemente se trate de un asunto de *atención*. De prestar atención a lo esencial del asunto, a lo relevante. Pues si el maestro no propone modelos a sus alumnos, para no tener nada que ver con el modelamiento del otro, para eludir la fabricación de un ser humano, su única posibilidad es emitir signos que llamen la atención del aprendiz, signos que le den a pensar. Por eso puede decir Heidegger: «¿Qué es aprender? El hombre aprende en la medida en que su hacer y dejar de hacer lo hace corresponder con aquello que, en cada momento, le es exhortado en lo esencial. A pensar aprendemos cuando atendemos aquello que da que pensar»²⁹.

27. HEIDEGGER, M. (1971). *Was heisst denken?*, Tübinga: Max Niemeyer, p. 50. Traducción: Buenos Aires: Nova, 1972, p. 20.

28. DELEUZE, G. (1988). *Diferencia y repetición*, Gijón: Júcar, p. 69.

29. HEIDEGGER, M. (1994). ¿Qué quiere decir pensar?, en *Conferencias y artículos*, Barcelona: Del Serbal, p. 114.

El que enseña, emite pistas, signos, que dan a pensar al aprendiz. Son signos que dan a pensar y que configuran el espacio abierto en el que libremente el aprendiz se mueve y decide por sí mismo lo que hay que aprender. Aprender en el marco de una relación en la que no nos limitamos a imitar lo que otro hace, sino que, por el contrario, asumimos el reto de acompañarle mientras actúa, significa que el aprender tiene que ver con el *tacto*. El maestro, como el padre o la madre, sólo enseña bien, es decir, «deja aprender» cuando enseña con *tacto educativo*. Y al mismo tiempo, el aprendiz aprende lo que es ese tacto.

El tacto —del latín, *tactus* y *tangere*, que significa «tocar» y «realizar»— es un término relacionado con aquello que está «intacto», es decir, «no dañado», así como con «contacto» —de *contingere*—, que significa «tocar estrechamente», «estar conectados». El tacto, pues, implica un tocar pero en un sentido sensible y estético. Se toca, por así decir, «acariciando», como notando el «tono», la «textura», las «cualidades internas» de lo tocado. El tacto implica un trato de moderación, no invasivo. Una forma de proceder que está «atenta» al espacio del otro, que busca preservar y no violentar. El tacto es, así, un proceder desde la paciencia, desde la no invasión, desde una cierta finura del espíritu. La experiencia del tacto hacia el otro —como toda experiencia táctil— es siempre, sin embargo, experiencia de uno mismo. Porque tocar es «tocarse».

Por medio de este tacto, el educador, o el padre adulto, sabe mantener una cierta distancia, inspirada en el respeto al otro y, al mismo tiempo, de cercanía. Por eso sus virtualidades para la educación, en general, y para la promoción del aprendizaje en el seno de una relación educativa, más en concreto, son muy grandes. Porque gracias al tacto accedemos a la experiencia del otro. Sólo nos sentimos gracias al otro. Jean-Louis Chrétien lo expresa muy bellamente: «Sólo me siento gracias al otro; es él quien me entrega a mí mismo en la medida en que el retorno sobre uno mismo y sus propios actos o afecciones los supone siempre. La sensación más íntima, la de mi propia vida sensible en acto, es al mismo tiempo la más abierta, y su intimidad sólo se despliega según esa apertura. Sentirse a sí mismo no es un comienzo, es una respuesta a la llamada de lo sensible distinto de mí sobre lo cual se ejercen mis actos. No comienzo diciendo yo; sólo soy yo siendo tuteado por el mundo»³⁰.

El tacto expresa el lenguaje de la caricia. Una especie de anticoncepto³¹ que se abre al cuestionamiento, al interrogante y, al mismo tiempo, a la responsividad. El tacto es la modalidad erótica del lenguaje que nos acerca y convoca nuestra capacidad de respuesta al otro. Es un modo seductor de aproximación al otro, de acercamiento sosegado y plenamente receptivo. Un modo erótico siempre dispuesto a demorar el acto final, siempre dispuesto a decir «todavía no». El tacto nos aproxima al otro con lentitud, con quietud, con la hermosa calma con la que se despereza la doncella en su primera noche de amor. Es el acto que demora todo acto, que nos permite degustar la pérdida del tiempo y, por ello mismo, que nos hace experimentar la ganancia del

30. CHRÉTIEN, J.L. (1997). *La llamada y la respuesta*, Madrid: Caparrós, p. 141.

31. Así lo describe OUKNIN, M.A. (1989). *Lire aux éclats. Eloge de la caresse*, ob. cit.

tiempo humano. El tacto es la puesta en práctica, la activación, de la «otredad». Como dice Manen: «No experimento la subjetividad del otro hasta que no logro superar la centralidad de mi yo en el mundo. El hecho fascinante es que mi experiencia de la otredad del otro reside en mi experiencia de la vulnerabilidad del otro [...] La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo [...] Con este reconocimiento del otro llega la posibilidad de actuar por el bien del otro»³².

La esencia del aprender, por tanto, radica en la *libertad*, entendida tanto como posibilidad como en el sentido de *inicio*. A la experiencia del aprender le corresponde un sumo respeto a la libertad del que aprende. Hay que poder decidir libremente a aprender. Hay que poder decidir si se quiere o no aprender y tener la oportunidad de *decidir-se* a aprender. Ésta es en verdad la condición de un auténtico aprendizaje: dejar que el otro aprenda, evitar toda tentativa de dominación del aprendiz.

Este estar más allá del poder de uno significa varias cosas. Primero, significa que el aprendiz debe poder situarse exteriormente a mi espacio de influencia. Es exterior en el sentido de que su exterioridad me obliga, me hace responsable. Porque el aprendiz es exterior, me obliga a descentrar mi yo. El otro, como aprendiz, no es mi clónico, sino mi metáfora: el que aprende, frente a su maestro, extranjeriza la condición de educador del maestro. El que aprende es la metáfora del educador. Además, y en segundo lugar, el «otro-aprendiz» está fuera del poder en la esfera del propio pensar. Debe poder escapar al límite que marcan los conceptos, el lenguaje conceptual que marca la frontera del pensar educativo de uno. Así, si el que aprende es mi metáfora, entonces se escapa al concepto que yo puedo hacerme de él. Sólo puedo imaginarlo.

Todo educador guía sus acciones sobre la base, no sólo de un saber formalizado, sino sobre todo de una serie de creencias y teorías implícitas, un conocimiento personal o tácito que nutre constantemente sus propuestas pedagógicas de acción. El educador guía sus acciones sobre la base de lo que ha aprendido —un saber educativo— y lo reconstruye constantemente articulándolo en torno a un proyecto personal. Y el contenido de ese aprendizaje no sólo son conceptos. También son metáforas, imágenes, es decir, aquel otro lenguaje que está más allá de lo puramente conceptual.

Que el aprendiz se escape a nuestro poder, en el plano del pensar, conlleva pues que el pensamiento trabaje no sólo con conceptos, sino también con las metáforas, con un lenguaje capaz de estallar su significado. Evidentemente, esto no significa abandonar el concepto. Sólo señala la necesidad de que nuestros conceptos sean más amplios, abiertos, revisables. Se trata de articular conceptos ensanchados, capaces de estallar su significado en forma de otro lenguaje: como metáfora, como poema, como profecía, etc. Parafraseando un texto de Catherine Chaliel podría decirse así que, a diferencia del «hombre metafórico», el *hombre conceptual* «no busca la sabiduría, sino que se vuelca al

32. MANEN, Max van (1998). Ob. cit., p. 151.

dominio instrumental del mundo y abandona la realidad, imprevisible y secreta, de la vida, en él y a su alrededor, a lo irracional»³³. Deleuze deja esta misma idea muy clara cuando escribe: «El poeta aprende que lo esencial está fuera del pensamiento, está en lo que fuerza a pensar. El *leitmotiv* del Tiempo reencontrado, en la palabra *forzar*: impresiones que nos fuerzan a mirar, encuentros que nos fuerzan a interpretar, expresiones que nos fuerzan a pensar»³⁴.

Y aquello que fuerza o que violenta el pensamiento, en su búsqueda de la verdad, no es una buena voluntad, no son las buenas intenciones del conocedor. Más bien es un contraste, es una violencia. Lo que fuerza a pensar, como antes decíamos, son los signos que emiten las cosas. El signo es el objeto de un encuentro, aquello que convoca una relación. Pensar, en el aprender, es interpretar, traducir un signo. Por eso más que *logos*, lo que se da en el pensamiento son *jeroglíficos*. El aprender tiene así mucho que ver, como la filosofía misma, con lo intempestivo, algo así como con un relato policiaco y de ciencia ficción. Por eso el pensar, en el ejercicio imprevisto de todo aprender, tiene que ver con el leer. Y la lectura dice relación al *estallido del significado*. Nos enfrentamos al objeto del aprender como nos enfrentamos al texto que hay que leer: lo problematizamos. Recibimos ese texto «a leer» desde una actitud de recepción que ni es neutral ni inocente. Y lo que aprendemos en ese leer no son sólo letras, sino el elegante estallido del lenguaje en sus palabras. Aprendemos, entendemos, una cierta forma de ver el mundo.

Es difícil enseñar. Pero es necesario «dejar aprender», dar libertad de aprender. Y esto sólo es posible si lo que decimos, si lo que hacemos, si lo que llamamos, da a pensar al aprendiz. Para ello hay que abandonar toda pretensión de dominar al otro, al aprendiz, en el marco de una acción, la nuestra, que pretende expresarse como tal acción, pero que no deja de ser más que una técnica de dominio y de control de la realidad del otro. El aprender, como escribe Deleuze en *Diferencia y repetición*, no se realiza como reproducción de lo Mismo, sino como encuentro con el Otro. No se aprende, como hemos dicho antes, imitando, haciendo lo mismo que el otro hace, sino acompañando en la acción del otro y arriesgándonos a un encuentro libre con él, sin garantías de éxito ninguno.

En suma, no se aprende tras imitar una acción que ya se hizo, y cuya representación hemos grabado como recuerdo de la memoria, con el fin de hacer una copia exactamente igual a ella, sino que aprendemos, de verdad, o no lo hacemos nunca, imitando en el tiempo mismo de la acción que se ejecuta como acción que se realiza. No se aprende imitando lo hecho, sino acompañando el gesto de lo que se viene haciendo, o de lo que queda por hacer o decir en el mismo instante en que se hace. Por eso se aprende, como se escribe, si es que no se quiere postergar infinitamente para más tarde tanto el aprender como el escribir, en el límite de todo saber. Si para ponerse a aprender hay que cal-

33. CHALIER, C. (1996). *L'inspiration du philosophe. L'amour de la sagesse et sa source prophétique*, París: Albin Michel, p. 24.

34. DELEUZE, G. (1995). Ob. cit., p. 179.

mar, y colmar sobreambiantemente, nuestra ignorancia, el aprendizaje será algo siempre postergado. Hay que arriesgarse a aprender cuando nada se sabe, o mejor, casi nada. Hay que aprender «como si» algo se supiese ya, aunque en realidad casi nada se sabe todavía. Urge, pues, aprender. Urge embarcarse en el aprender, en cada instante.

Aprender requiere decisión y atención. Prestar atención a lo relevante. Y principalmente prestar atención al tiempo del aprender. El «tiempo del aprender»: el instante, cada instante, cada momento. Los padres que están atentos al tiempo joven de sus hijos lo saben. Saben que el aprender se resuelve en cada instante, sin planificación previa, aprovechando al máximo cada instante de sorpresa, de novedad, esos momentos en los que un inicio nuevo, un nuevo comienzo, puede nacer hacia afuera.

Pero esta filosofía del aprender sólo tiene sentido bajo determinadas circunstancias. Es decir, sólo si protegemos la experiencia del aprender bajo el paraguas de una cierta concepción de la educación, una que acepta, de un lado, como esencia del acto educativo la experiencia de la alteridad, el reto del cara a cara con el otro y que, en segundo término, definitivamente ha abandonado sus pretensiones de control y de «fabricación» del otro según principios y criterios que se escapan al conocimiento y al dominio de éste.

Así pues, como dice Philippe Meirieu, una educación que da a pensar y deja libertad de aprender es una educación basada en la relación entre el sujeto y el mundo, una relación que implica un acompañamiento, una cierta invitación del sujeto, pero no moldeamiento del otro³⁵. Para ello es preciso reconocer que la relación pedagógica en la que tiene lugar el aprendizaje no es una relación basada en el poder ni en la noción de causalidad. El maestro no es causa del alumno. El que aprende tiene una historia, una biografía en la que no queda, sin embargo, encerrado, incapaz de superarla.

Por eso la auténtica experiencia de aprender acepta la idea del riesgo de un fracaso posible, o de una negativa a aprender. En el sentido de acontecimiento, de lo que da a pensar, en la relación de aprendizaje el maestro tiene que aceptar la resistencia del que aprende como cosa natural, como un rasgo inherente al mismo proceso educativo. Si sólo se aprende bajo un poder de influencia, el aprendiz debe poder resistirse y negar esa misma influencia. Debe ser libre para aceptar lo que tan sólo puede presentarse como propuesta, como invitación, es decir, como regalo. Sólo desde una cultura de la donación, de la generosidad, es posible educar, enseñar y aprender.

En la relación entre el enseñar y el aprender, además, el que aprende no se limita a duplicar, a «fotocopiar» lo que el maestro ya sabe. No es arte de clonación. Se trata de reconstruir lo que queda por saber en función de un proyecto personal. Por eso la renuncia a enseñar a quien se resiste a aprender es una suerte de violencia: sitúa al otro en el círculo de lo inhumano. Y si nadie puede tomar por otro la decisión personal de aprender, entonces, como dice Meirieu, hay que sustituir la «pedagogía de las causas» por la «pedagogía de

35. Sigo aquí libremente a: MEIRIEU, Ph. (1998). *Frankenstein educador*, Barcelona: Laertes.

las condiciones». Es decir, no se puede adoptar por otro la decisión de aprender, pero sí se puede incidir en las condiciones para invitar a que el otro aprenda. Es aquí donde el tacto educativo tiene su mayor importancia como influencia sutil en el otro que no manipula.

El aprender del aprendiz, en el marco de una relación de esta naturaleza —en la que el maestro es cada vez más consciente de aquellas palabras de Levinas: «El rostro se niega a la posesión, a mis poderes. En su epifanía, en la expresión, lo sensible aún apresable se transforma en resistencia total a la aprehensión»³⁶—, hace de la acción de aprender una verdadera *acción ética*. Afrontamos aquí la verdadera dimensión moral de la relación educativa, de la relación entre maestro y discípulo, entre educador y educando, entre padre o madre e hijo e hija: una relación basada en una ética que irrumpe siempre como novedad e inicio, como «ruptura» de la tradición, de lo dado o de lo que se venía dando. Aprender aquí es aprender la novedad desde la conciencia de la no posesión del otro, desde la conciencia de la necesidad, no tanto de modelar al otro, que se me resiste y es libre, como de incidir en las condiciones del aprender.

6. Palabra final

Creo que las anteriores figuras sobre el aprender pueden quedar vinculadas a una última figura: *el aprender como lectura*. Aprender es como leer, un acto que busca que perdamos nuestra inocencia. Es la actividad más adúltera e impura que existe. Cuando se aprende, como cuando se lee, en el aprender y en el leer recordamos, con nuestra memoria, los otros aprendizajes y nos conocemos con las lecturas anteriores de otros libros. Un libro lleva a otro. Un aprendizaje, a otro. El lector, como el aprendiz, nunca está solo: «Pronto aprendí —escribe Alberto Manguel— que la lectura es acumulativa y que procede por progresión geométrica: cada nueva lectura edifica sobre lo que el lector ha leído previamente»³⁷.

Pero ¿cómo es posible alcanzar esta conclusión? Básicamente porque en la práctica del aprender, tal y como ha quedado expuesta hasta aquí, se dan los elementos centrales que caracterizan a la acción de leer: la exposición, la decepción y el encuentro con lo otro bajo la forma de la caricia y la experiencia formativa del tacto.

Así, leer es exponerse y atreverse a enlazar acciones casuales; es arriesgarse a mucho. Leer es decepcionarse, al no lograr que el significado del texto estalle. Como dice Mèlich: «El texto no es verdaderamente otro si produce seguridad. Al contrario, el texto como otro inquieta, sacude, incluso puede llegar a asustar [...] Leer un texto es encontrarse con algo/alguien que habla pero que no escucha. No podemos esperar la recíproca. No hay un horizonte común de significado entre el texto y el lector. Palabras que remiten a otras palabras en

36. LEVINAS, E. (1995). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca: Sígueme, p. 211.

37. MANGUEL, A. (1998). *Una historia de la lectura*, Madrid: Alianza, p. 35.

un tejido de significados que nunca cesa»³⁸. Leer es relacionarse con otras identidades, vivir otras vidas. La lectura es, como experiencia, al decir de Jorge Larrosa, una formación, y la formación, a su vez, se puede metaforizar como lectura. Vale la pena citarle enteramente: «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 como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos [...] 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»³⁹.

Según esto, el acto lector incide en nuestro yo, en nuestra subjetividad, no dejándonos inalterados, sino transformándonos en otro, y al mismo tiempo en la lectura lo que aprendemos es un modo de relación caracterizado por la apertura, por una cierta docilidad que cabe nombrar como capacidad de escucha. Es así como Harold Bloom parece caracterizar el sentido de la lectura en *El canon occidental*: «Leer al servicio de cualquier ideología, a mi juicio, es lo mismo que no leer nada. La recepción de la fuerza estética nos permite aprender a hablar de nosotros mismos y a soportarnos. La verdadera utilidad de Shakespeare o de Cervantes, de Homero o de Dante, de Chaucer o de Rabelais, consiste en contribuir al crecimiento de nuestro yo interior»⁴⁰.

Así pues, la lectura es una actividad solitaria, pero al mismo tiempo nunca del todo aislada. El lector lee a solas, pero no está solo. El que aprende, aprende a solas, merced a la decisión final y libre que él mismo adopta sobre el aprender, pero no está nunca solo del todo. Y aunque es cierto que se puede aprender desde la inexperiencia, desde un cierto grado de no saber, o mejor, de ignorancia del saber del que se dispone, el que aprende, como el que lee, lo tiene que hacer por propia decisión pero nunca solo del todo, nunca aislado del mundo. Porque aprendemos, como leemos, en contacto y en relación con un texto que es nuestro «otro». Aprendemos, como leemos, desde una cultura de la memoria, es decir, desde la memoria cultural, no desde la memoria cultural. En el aprendizaje se transmite esa memoria de sentido que es labor nuestra, con la ayuda de nuestros maestros, recrear en su sentido. Lo que aprendemos entonces es un modo de relación con la tradición, entendida no sólo como la base material de lo transmitido —el texto oficializado—, sino el cúmulo de opiniones e interpretaciones que han educado a generaciones pasadas. En este marco, el que se dispone a aprender se torna un aprendiz del mirar, un aprendiz de *espectador*, un *amigo de la mirada*. El «amigo de la mirada» es el amante de ver, aquél que anhela la luz del estallido del significado,

38. MÉLICH, J.C. (1996). *El texto como otro*, ob. cit., p. 277.

39. LARROSA, J. (1997). *La experiencia de la lectura*, Barcelona: Laertes, p. 16-19.

40. BLOOM, H. (1995). *El canon occidental*, Barcelona: Anagrama, p. 40.

es aquél a quien, como dice Ortega, le interesan las cosas en sí mismas aparte de sus consecuencias. El espectador no es un espectador neutral, objetivo, distanciada, sino un espectador entrometido en la búsqueda del significado. Ortega describe muy bien el sentido de este amigo del mirar como amigo de la lectura, cuando escribe lo siguiente: «El escritor, para condensar su esfuerzo, necesita de un público, como licor de la copa en que se vierte. Por esto es *El Espectador* la conmovida apelación a un público de *amigos del mirar*, de lectores a quienes interesen las cosas aparte de sus consecuencias, cualesquiera que ellas sean, morales inclusive. Lectores meditabundos, que se complazcan en perseguir la fisonomía de los objetos en toda su delicada, compleja estructura. Lectores sin prisa, advertidos de que toda opinión justa es larga de expresar. Lectores que al leer repiensen por sí mismos los temas sobre los que han leído. Lectores que no exijan ser convencidos, pero, a la vez, se hallen dispuestos a renacer en toda hora de un credo habitual a un credo insólito. Lectores que, como el autor, se hayan reservado un trozo de alma antipolítico. En suma: lectores incapaces de oír un sermón, de apasionarse en un mitin y juzgar de personas y cosas en una tertulia de café»⁴¹.

Este lector espectador, amante del mirar, es un lector erotizado por la sabiduría del amor y por el amor de la verdadera sabiduría. Es un lector que aprende siempre en un espacio entre otros lectores, y que se arriesga, en verdad, a mucho cuando lee. Porque cuando lee se compromete en el aprender, en la acción de aprender. Y así, hace del leer estudio, y del estudio una lectura viva, dinámica, y al mismo tiempo silenciosa, pero también sonora, comentada, necesitada de otras lecturas como de otros lectores. Es un lector que aprende leyendo y, en ese aprender, lo que aprende es a sí mismo: se aprende. Al final, sabe que tiene que dar lo que tanto necesita: el acogimiento de la palabra y la escucha de los otros. La lectura, así, es lectura de un aprender. Y es, por lo mismo, un aprendizaje, tanto de la lectura, como de lo que todo leer entrena: una *arriesgada hospitalidad*.

41. ORTEGA Y GASSET, J. (1916). «Verdad y perspectiva», *Obras Completas*, tomo II, p. 15-21. Cito por la edición preparada por José Luis MOLINUEVO: *La vida alrededor. Meditaciones para entender nuestro mundo*, Madrid: Temas de Hoy, 1998, p. 17.