

Pasión por leer: el Quijote y sus lecturas educativas

Juan Carlos González Faraco

Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación
Departamento de Educación, Universidad de Huelva, España
E-mail: faraco@uhu.es

P. Sloterdijk, en su ensayo *Normas para el parque humano*,¹ considera que el humanismo moderno puede resumirse en un acuerdo por el cual se concede a ciertas lecturas un carácter canónico. Así, en su momento, algunos autores y algunos textos seleccionados y convenidos por una burguesía letrada habrían contribuido a “producir” estas comunidades imaginadas² que llamamos naciones. Sin embargo, este proyecto “literario” de la modernidad no hubiera sido viable, es decir, no se habría difundido, sin el concurso de los sistemas educativos, desde su origen instrumentos esenciales para la construcción de los imaginarios nacionales, y, específicamente, gracias al currículum, el dispositivo escolar que mejor encarna este proyecto político de la modernidad.³ Uno de los componentes axiales, incluso definitorios, de los saberes curriculares y, en consecuencia, de la identidad nacional, lo suele constituir precisamente un ramillete de textos, cuya lectura suele ser obligatoria o muy común en las escuelas. Entre ellos, destacan ciertas obras literarias clásicas que, en casos, pueden alcanzar ese carácter canónico, incluso mítico y sagrado al que aludía Sloterdijk. En la educación en lengua castellana en todo el mundo, pero sobre todo en la historia de la educación española, este carácter lo ostenta de manera sobresaliente el *Quijote*.

Este artículo nace de un estudio de diversos textos pedagógicos y escolares relacionados con la novela de Cervantes,⁴ siguiendo una perspectiva

1 SLOTERDIJK, 2001.

2 ANDERSON, 1983.

3 POPKEWITZ, 2002; Aguirre Lora, 2003.

4 GONZÁLEZ, Faraco, 2004.

histórico-cultural o, si requiere, genealógica.⁵ Analizándolos comparadamente, pretendíamos conocer y enjuiciar las claves de la lectura pedagógica de esta obra clásica, teniendo en cuenta, pero sólo como telón de fondo, las relaciones entre lectura, educación y poder. Como nuestras miras rebasaban el mero ejercicio hermenéutico, hemos vuelto la mirada a esas complejas relaciones para preguntarnos ahora por el significado de la lectura pedagógica en general (entiéndase no sólo, pero sí sobre todo, una lectura “escolarizada”) y también por el sentido de una verdadera lectura educativa, si es que estas preguntas pueden tener alguna respuesta rotunda y plausible. No es ninguna novedad decir que la escuela ha mostrado tradicionalmente una notable insuficiencia para comprender y promover la creatividad humana, sea cual sea el campo en la que ésta se exprese. En el de la lectura, los dispositivos pedagógicos habituales se han preocupado mucho más de la eficacia del mecanismo lector, que de la lectura como una exploración del sí mismo y del otro, es decir, de la lectura como algo vital y apasionante. Queremos, pues, empezar nuestro argumento estableciendo algunas premisas epistemológicas y reflexionando sobre la trascendencia de la experiencia lectora para la formación humana, es decir, para que cada sujeto acceda a su propia morada en el mundo, como solía decir Gadamer⁶ recordando a Hegel. A continuación, entraremos a analizar las pautas didácticas típicas de la lectura escolar, de la lectura pedagógica en sentido estricto, para proponer finalmente un modelo de lectura con verdaderas potencialidades educativas, basado en el encuentro ingenuo, libre, festivo y apasionado entre lector y texto.

Lectura y Pasión

La pedagogía parece sufrir, desde sus orígenes, una irreprimible tendencia a convertirse en una teoría del deber ser y en una insistente práctica de la inoculación, a someterse a los dictados de un determinado canon político o moral y a mostrar sin demasiado disimulo una visible vocación litúrgica. La pedagogía es, quizás irremediablemente, el arte de la calcomanía, o como diría un marxista, de la reproducción. Cómo, pues, afrontar la lectura pedagógica de una obra literaria, cómo leer (o escribir) *pedagógicamente* una novela, un poema. A mi juicio, es un empeño baldío y puede que nocivo, pues ambos, novela o poema, acabarían perdiendo su

⁵ POPKEWITZ, Franklin y Pereyra, 2003; Nòvoa, 2003.

⁶ GADAMER, Hans, 2000.

naturaleza poética y se transformarían seguramente en un tratado o en un documento⁷: en algo que enseña y previsiblemente aburre. Lo mismo se puede decir de una obra plástica. Sobran ejemplos: recordemos tan sólo el burdo realismo de los regímenes totalitarios del siglo XX o las muchas expresiones de arte doctrinario o nacionalista repartidas por todo el mundo.

Creo que no hay otro remedio, si deseamos una lectura con beneficio educativo, que pensar en una *lectura antipedagógica* de la obra literaria. En qué podría consistir esta lectura es la cuestión que trataremos de encarar y, si es posible, aclarar más adelante, valiéndonos de vez en cuando en nuestros comentarios de dos testimonios literarios y vitales que a primera vista pudieran parecer distantes, extraños entre sí e incomparables: los de Miguel de Cervantes y Reinaldo Arenas.⁸

Quizás se me puede objetar que, con esta comparación, intento fabricar un paralelismo forzado, artificioso e incluso arbitrario. O bien que desconsidero la historicidad de la obra de arte y del gusto estético, su causalidad objetiva y su contexto espacio-temporal, como si diera por sentado que escribir es un acto de solipsismo ajeno a las circunstancias. No es así, pero el tiempo de la creación artística, como sugiere Jean-Louis Curtis a propósito de *En busca del tiempo perdido*,⁹ es un tiempo evasivo, circular, ambiguo. Más allá del tiempo cronometrado y del espacio medible, la creación (como el amor) se mueve en un ámbito mítico que los críticos e intérpretes oficiales (y, por qué no decirlo, muchos profesores también) pretenden habitualmente acotar, diseccionar y catalogar.

Una lectura “antipedagógica” recelaría de estas injerencias, porque lo que realmente pretende es un ejercicio cuerpo a cuerpo, una erótica, entre texto y lector, entre cuadro y observador, en medio de una llanura sin señales ni horizonte, donde cada visión es un espejismo, es decir, un fulgor fugitivo e incomunicable. En el hermoso librito en que recoge sus

⁷ LÉVI-STRAUSS, 1995.

⁸ El escritor cubano Reinaldo Arenas nació en un lugar próximo a Holguín en 1943, en una familia campesina muy pobre. Escribió novelas, libros de poesía, algunas obras de teatro y ensayos. Destacan su “Pentagonía”, una sucesión de cinco novelas con evidentes ecos autobiográficos, y su libro de memorias *Antes que anochezca*. Fue perseguido y encarcelado por las autoridades de su país hasta que pudo exiliarse en 1980. Diez años después, enfermo terminal de sida, se suicidó en la ciudad de Nueva York.

⁹ LÉVI-STRAUSS, 1995.

conversaciones con George Steiner, Cécile Ladjali, la profesora de literatura en un *collège* de los suburbios de París, denuncia el abuso que hoy se hace de los aspectos útiles y eficientes del lenguaje en perjuicio del gozo y la gratuidad propios del lenguaje poético. Como señalaba el propio Steiner en *Presencias reales*,¹⁰ el establecimiento de relaciones limitadas, cuando no fijas, entre signo y contenido, o el recurso a oposiciones tan manidas como figurativo-no figurativo, literal-figurado o realidad-ficción, no son más que rastros escleróticos de la religión, la metafísica y la pedagogía autoritaria. Dentro de esta misma lógica, Ladjali, refiriéndose a la enseñanza de la literatura, critica la tradicional propensión del comentario de texto a una argumentación pragmática, y dice: “Llevar a cabo un acto de poesía equivale a dejar de lado la teoría a favor de la experiencia; es dar la espalda a los ideales en favor de la acción y asumir los riesgos”.¹¹

Tales cualidades del acto creativo (experiencia, acción y riesgo), que generalmente el comentario de texto no suele considerar, están sin duda espléndidamente encarnadas en Cervantes y se están volviendo raras en el panorama literario vigente, demasiado proclive a lo que ha dado en llamarse la novela histórica o documental, que no pocas veces, enmascara una inconfesable falta de ingenio y fantasía, o lo que es peor, un deplorable sometimiento a las corrientes de la moda y el mercado. Algo parecido a lo que le pasa al lector en boga, un consumidor pasivo que lee mientras llega a la próxima estación de metro, y que con el libro compra también su interpretación, ya preconfeccionada por la publicidad.

Frente a esta lectura teledirigida, sumisa y apalabrada, hay otra lectura más libre que nos induce a la acción y nos incita a correr algunos riesgos. Una lectura, como advierte George Steiner,¹² que nos invita a un cierto abandono, nos deja al raso y puede hacernos vulnerables: “Un gran poema, una novela clásica nos acometen, asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño, contundente señorío sobre nuestros deseos, sobre nuestras ambiciones y nuestros sueños más secretos. Los que queman libros saben lo que hacen. El artista es la fuerza incontrolable...”. En efecto, el escritor -parece añadir Arenas¹³ a estas elo-

10 STEINER, George, 1998, p.56.

11 LADJALI y Steiner, 2005, pp. 50-51.

12 STEINER, George, 1994, pp. 31-32.

13 ARENAS, Reinaldo, 2001, pp. 30-31.

cuentes palabras de Steiner- es un ser que fabula y sueña, y la creación literaria “una vibración íntima que tiene su raíz en un lugar inefable que no será nunca la tribuna (...). El mejor himno para un escritor es el murmullo de los árboles; su patria más querida la que lleva, desgarrada e inexiste- te, en su memoria”.

Cervantes y Arenas vivieron en la zozobra, fueron carne de destierro, extraños en su patria y en su tiempo. Ni un solo palmo de tierra les fue leve, ni siquiera la de su último aliento. A ambos la muerte los alcanzó li- geros de equipaje, tras una vida que se empecinó en mostrarles su cara más amarga y a la que, sin embargo, amaron profundamente, hasta la exaltación. La simpatía de Arenas por Cervantes no es casual y por su- puesto no se reduce a una encendida admiración literaria, que es plena- mente visible en muchas de sus reflexiones autobiográficas y literarias, pero también en su propia obra. El ejemplo más notorio es *El mundo alu- cinante*, la extraordinaria novela de aventuras escrita en 1965-1966 por Arenas sobre las desventuras de Fray Servando Teresa de Mier, el fraile mexicano que vivió entre los siglos XVIII y XIX y que fue perseguido con saña por la Inquisición española.

Cuando Arenas estaba en la cárcel, falsa y aviesamente acusado de co- rruptor de menores, arrancó las páginas de respeto de una edición de *Los Miserables*, el único papel disponible en aquel tugurio, y en ellas escribió a su madre una larga lista de libros para que se los hiciera llegar, entre ellos *Madame Bovary*, *Rojo y Negro*, *Crimen y Castigo*, *La Montaña Mágica*, *Paradiso*, ... y por supuesto *Don Quijote*.¹⁴ Todo sugiere que Cervantes, que pasó gran parte de su vida errante, huido o cautivo, engen- dró o al menos concibió *el Quijote* entre los muros de otra cárcel, proba- blemente la cárcel real de Sevilla. En Cervantes, Arenas se reconocía a sí mismo como lector voraz y fabulador incansable, pero especialmente como hombre herido por la pérdida de su tesoro más preciado. Rememo- rando la famosa reflexión de Don Quijote sobre la libertad,¹⁵ escribió:¹⁶ “En el caso de un escritor, de alguien que vive para imaginar, para inven- tar, para cuestionar o dudar; de alguien que vive en permanente estado

¹⁴ ABREU, Juan, 1998, pp. 149-152.

¹⁵ “La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cie- los, con ella no pueden igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida.” (II, 58).

¹⁶ ARENAS, Reinaldo, 2001, p.55.

de curiosidad, de alerta y reto, en perenne inconformidad, la libertad es tan necesaria como el aire para respirar o el espacio para desplazarse".

Arenas y Cervantes, Cervantes y Arenas, personifican la imagen de "la vida como naufragio", a la que ha aludido la filósofa María Zambrano,¹⁷ también la figura del *outsider* o del *paria*, en el sentido que daba a esta expresión Hannah Arendt y que Arenas describe expresivamente de este modo: "El hombre es hombre en la medida en que se diferencia y disiente de sus semejantes. Este derecho a poder ser distintos -esa igualdad- es precisamente la que debe conservar o conquistar. El hombre se realiza, afirma y engrandece, en la medida que cuestiona y niega; se disminuye en la medida en que acepta y aplaude".¹⁸

Cervantes -ya se ha dicho- fue un extraño en su tiempo. También lo fue su personaje, un caballero andante en la España del siglo XVII. Una ausencia de más de diez años de su país, en una era muy distinta a la de la globalización actual, lo convirtieron casual pero efectivamente en un desterrado. Cuando Cervantes regresa a España, manco, pobre y casando, es un forastero en su tierra, por la que peregrinará sin fortuna, ni asiento ni derrotero hasta su muerte. Escribe casi toda su obra al margen de su generación, cuando era un viejo y sus coetáneos o habían muerto o se habían retirado de la escena pública. Es, pues, una figura extemporánea, que alcanzó éxito literario, sin ganar no obstante, notoriedad social; un hombre "relativamente marginal", lo califica Julián Marías.¹⁹ También Arenas padeció marginación desde que nació en un bohío guajiro del oriente cubano hasta su suicidio en un mínimo apartamento de *The Hell's Kitchen*, en Nueva York. Ambos, Cervantes y Arenas, encontraron en la palabra y en el humor, esa patria posible que les negó su tierra de nacimiento. Lectura, escritura y vida fueron para ellos una y la misma cosa.

Así pues, si quisieramos que un lector saboreara, y comprendiera la experiencia radical de la escritura, imaginando y, si es posible, reviviendo el deseo y la conmoción que animaron al escritor, habríamos de apelar a la aventura y a la pasión. Una lectura con potencialidades educativas sería aquella que quiere retomar en la lectura la pasión de la escritura y en

17 LARROSA Y Fenoy, 2003, p. 78.

18 ARENAS, Reinaldo, 2001, p. 93.

19 MARÍAS, Julián, 1990, p. 62.

consecuencia abrirse al acontecimiento, a lo inesperado, al milagro, como diría Hannah Arendt.²⁰ De ningún modo se trata de repetir, como quien vuelve a pisar sobre otras huellas, el proceso de escribir; ni regresar, con más o menos nostalgia, al marco histórico o biográfico en que se gestó el texto, que es lo que suelen preferir los ejercicios histórico-pedagógicos o la crítica filológica. La nostalgia, por demás, es mala consejera: suele convertirse en un simple mecanismo para domesticar lo nuevo.²¹ En la verdadera lectura, el tiempo deja de ser cronológico, es un tiempo aparte, un tiempo lento y sostenido. El autor se ve desposeído de la soberanía sobre su obra, que renace al ser fecundada por un lector seducido que hace de la lectura un acto amoroso, un acontecimiento inaugural y una singladura de incierto destino hacia un texto que escapa y se hace inalcanzable, porque nadie nunca podrá decir sobre él la última palabra.

Dijo una vez Henri Michaux que los más bellos dibujos que cabe imaginar son las líneas efímeras que describen los pájaros en su vuelo. Esa visión huidiza y única era para él la imagen más cabal de la creación artística. Quien haya contemplado los cuadros de Michaux comprenderá perfectamente la coherencia de esta visión, según la cual el arte se halla en los ojos del que ve o, en nuestro caso, del que lee, porque el lector se desata del texto y se transfigura haciendo de la lectura una ocasión inédita, un acto necesariamente disidente, un viaje íntimo al encuentro imposible consigo mismo. A diferencia de esos profesores que haciéndose presentes, abrumadoramente presentes, juegan a interponerse entre el texto y el lector, entre el libro y el alumno, en el “buen maestro de lectura”, como sugiere J. Larrosa,²² “la pasión del aprender y la pasión del enseñar se conjugan en la pasión de lo nuevo, de lo imprevisible, de la lectura por venir”. Lo que implica su discreta y sigilosa presencia, su exquisito tacto al sugerir un texto al alumno, protegiéndolo a la vez de las interpretaciones simples y dogmáticas (tan recurrentes en los análisis pedagógicos de obras clásicas como el *Quijote*) y de los excesos interpretativos. El “buen maestro de lectura” debe liberar el libro del discurso académico que lo encuadra y “lo explica”, dejándolo en su textualidad primitiva, en aquella intemperie en que fue escrito, para propiciar el reencuentro del lector con el acto creativo primordial, para que su aventura como lector se nutra no

20 ARENDT, Hannah, 2002; Bárcena, 2006.

21 SAHLINS, Marshall, 2000.

22 LARROSA, Jorge, 2003.

de aquel tiempo, que ya no es, sino del hálito, la emoción y el arrojo que acompañaron al escritor. Como dijo Octavio Paz en *Los hijos del limo*,²³ la lectura es una traducción que convierte el poema del poeta en poema del lector, de cada lector. Al quedar así abolido el lector con mayúsculas, reverdecen los lectores y las lecturas en su perpetua generación y en su imparable transformación.

Frente a tanta lectura prefigurada y normalizada, se alza la radical dignidad del sujeto que lee y sueña, con su insignificante pequeñez, pero también con su incomparable individualidad. Frente al hombre-masa que escribe al dictado y prefiere la seguridad de lo cerrado (recordemos a Elías Canetti), el sujeto-lector reclama su sitio en el mundo, su humilde pero irremplazable contribución al universo de sentidos que, en mutación y expansión constante, constituye la cultura humana. Cada obra memorizada por aquellos hombres-libro de *Fahrenheit 451* o por los “libros andantes” de los campos nazis, son la encarnación no sólo de la resistencia política contra el Estado agresor, sino de la resistencia poética ante una lectura absoluta del mundo, pues cada texto retenido en la memoria se hacía entrañable, recobraba la vida y se constituía en una donación gratuita a otros que podrían también hacerlo suyo y volver a su vez a donarlo generosamente. “Somos lo que dijo Homero, las insólitas batallas de Quijote, los sueños y pesadillas de Shakespeare... Asesinar a una persona es un crimen terrible pues cada ser humano contribuye con algo al mundo; hacer que desaparezca una obra de arte es un crimen aún mayor, pues en ella se eliminan una parte del mundo, un fragmento de eternidad, de permanencia, de profundidad que ninguna memoria podrá recuperar...”, escribió Arenas.²⁴ Escondido en una alcantarilla infecta del Parque Lenin, agazapado como un animal acosado, Reinaldo Arenas pasó semanas en la sola compañía del amor de Paris y la cólera de Aquiles.²⁵ En su cañastro de la prisión habanera de El Morro, entre el hedor de los cuerpos amontonados, también se dormiría cada noche abrazando la *Iliada*, oliendo sus páginas...²⁶

²³ PAZ, Octavio, 1993.

²⁴ Carta de 23 de agosto de 1973, incluida en el apéndice documental de la correspondencia entre Reinaldo Arenas y Jorge y Margarita Camacho, actualmente en proceso de publicación en Ed. Actes Sud, Arlès (Francia).

²⁵ ABREU, Juan, 1998, p. 15.

²⁶ ARENAS, Reinaldo, 1992, p. 207.

Incluso en estas situaciones límite, la lectura es mucho más que un refugio protector o una respuesta elusiva ante la tragedia. Es también la puerta abierta a una conversación siempre posible con el ausente y, de su mano, la posibilidad de ingreso en un espacio de significación compartida, un espacio ético, donde todas las voces, todos los rostros, deberían poder encontrar su sitio y su amparo. Frente a toda razón instrumental (que tanto subyuga a la educación de nuestro tiempo), la razón poética no sólo no repele, sino que afirma la radical ambigüedad, mutabilidad y precariedad de los textos y, por supuesto, de la vida humana.²⁷ Por eso, invita a una disposición humilde y silenciosa, pero sensible y esperanzada, ante el mundo de significaciones y sentidos que la lectura, cualquier lectura, puede desvelar. En esa disposición germina la vía estrellada, e inevitablemente arriesgada, que hace posible el encuentro con lo maravilloso, y por tanto el acto poético. La educación, como sugiere A. Gramigna,²⁸ debiera frecuentar más estos caminos ignotos donde habitan *otras* palabras, *otras* emociones y florecen *otras* formas de conocimiento. En suma, *otras* lecturas.

Lectura pedagógica y creación literaria: el caso del Quijote

Y nos preguntamos: ¿es que a estas alturas es posible *otra* lectura del *Quijote*? ¿Es posible, después de cuatrocientos años de acumulación de interpretaciones contradictorias, afirmaciones categóricas, veneraciones y celebraciones conmemorativas, un encuentro transparente con el texto de Cervantes? Con mucha razón, George Steiner,²⁹ aludiendo a algunos clásicos, entre los que cabría también el *Quijote*, se hacía una pregunta obviamente retórica: “¿Para cuántos lectores italianos, ingleses o alemanes obras como la Divina Comedia, El Paraíso Perdido y el Fausto constituyen una experiencia personal y no una experiencia convencionalmente referencial”.

Si hay una lectura que contribuye al entendimiento *convencional* y *referencial* de un clásico ésa es la lectura pedagógica. Su manera de operar con el texto puede ser diversa (lo ilustraremos con el *Quijote*), pero su fin suele ser siempre el mismo: eludir el riesgo de una lectura imprevisible,

²⁷ MARQUARD, Odo, 2000.

²⁸ GRAMIGNA, Anita, 2005.

²⁹ STEINER, George, 2002, P. 171.

diferente, desconocida. Por eso, propone modelos comúnmente aceptados y acrisolados por la tradición o la autoridad académica, cuánto más si la obra en cuestión ha alcanzado el valor del canon y ocupa un lugar de privilegio en un imaginario nacional. “El discurso pedagógico da a leer, establece el modo de lectura, la tutela y la evalúa o, dicho de otro modo, selecciona el texto, determina la relación legítima con el texto, controla esa relación y ordena jerárquicamente el valor relativo de cada una de las realizaciones concretas de la lectura distinguiendo entre mejores y peores lecturas.” Si tomamos en cuenta estas palabras de Larrosa,³⁰ que retratan, puede que de manera implacable pero justa, una lectura pedagógica típica, cabe preguntarse con razonable inquietud: ¿Qué queda del texto después de esta lectura? ¿Qué queda del autor? ¿Qué queda del lector, o más bien, *qué le queda al lector?*

Tratemos de explicarlo a través de las andanzas e infortunios de *Don Quijote*, quien de manera cotidiana, pero especialmente en cada ocasión conmemorativa, sufre los embates de lecturas para las que el texto es sólo un pretexto. Sin duda, pocos libros habrá habido en la literatura universal más reverenciados e interpretados que esta novela escrita por Cervantes a lo largo de veinte años de una vida vivida a salto de mata. Si del *Quijote* se ha dicho de todo –paradojas, banalidades y disparates incluidos–, de Cervantes no menos: que si fue un modelo de virtudes cristianas, que si un erasmista anticlerical, que si un criptojudío o que un homosexual.³¹ ¿Cómo enfrentarse, pues, con una obra sobre la que ha caído tal aluvión de lecturas exaltadas y triviales? ¿Cómo librarnos de tantas predisposiciones, prejuicios y lugares comunes? ¿Cómo traspasar el muro que separa, por tanta intermediación más o menos interesada, texto, autor y lector?

El Quijote ha sido concienzudamente asaltado y diseccionado por la razón histórica, por la lógica académica o por ambas al mismo tiempo: la primera, convirtiéndolo, entre otras cosas, en un relato de la decadencia o del porvenir de España, en un símbolo nacional; la segunda, en un pozo de sabiduría donde se puede hallar respuesta a todos los problemas humanos, como ha sido costumbre inveterada entre los profesores.

³⁰ LARROSA, Jorge, 2003, p. 113.

³¹ ROSSI, Rosa, 2000.

Puede que esta obstinada inclinación a ver en la novela un tratado “pedagógico” se haya visto favorecida por la frase que pronuncia el cura Pero Pérez cuando, yendo de camino, conversa con un canónigo de Toledo, mientras Don Quijote permanece enjaulado encima de un carro: “*El fin mejor que se pretende en los escritos (...) es enseñar y deleitar juntamente*” (I, 47). Suele olvidarse, no obstante, que este fragmento forma parte de una larga plática sobre la literatura de ficción, en la que a la postre ambos contertulios acaban elogiando estos libros porque alientan la libertad creativa, excitan la imaginación y proporcionan disfrute y sensibilidad ante lo bello. No hay en esta conversación, si se la lee de principio a fin, ninguna profesión de fe en el realismo ni la defensa vehemente de un fin apologético o moral para la literatura.

Es sorprendente como, a partir de diálogos como éste, en los que la dialéctica entre los interlocutores hace evolucionar y variar sus respectivas posiciones iniciales, que se han ido fabricando tantas interpretaciones absolutas y esquemáticas. Muchos lectores del *Quijote*, no obstante, creen advertir en esa frase del cura una clara intencionalidad pedagógica que pondría de relieve el *animus docendi* de Cervantes, reflejado principalmente en cientos de reflexiones, consejos, sentencias y refranes, tras los que incluso -llegan a concluir algunos- cabría intuir toda una filosofía educativa. Fragmentado en *lecciones*, el *Quijote* se transforma en un libro de texto cuya lectura, normalmente en versiones infantiles o juveniles, llegó a ser de obligado cumplimiento en las escuelas españolas.³² Al serle aplicada esta disciplina y ser, en consecuencia, repensado como dispositivo para el gobierno del alma y herramienta didáctica, la novela se vuelve un objeto pedagógico, lo que sin duda la ensombrece y, en consecuencia, mengua e incluso puede llegar a arruinar sus posibilidades verdaderamente educativas.

Arenas describió la novela como un oleaje “que se expande, vuelve, se ensancha, regresa...”, en un mar de discontinuidades, errores y azares. Una novela es siempre algo fragmentario e inconcluso que necesita de la complicidad y de la participación del lector para ser reconstruido. Naturalmente, esa reconstrucción nunca puede ser plena o irreversible, como pretenden con no poca soberbia y ninguna fortuna, muchos intérpretes de la obra literaria. Al ser una expresión de lo humano, la novela vive en

³² TIANA, Alejandro, 1997, 2004.

penumbra, deambula por el reino de lo ambiguo, argumenta María Zambrano³³ en un espléndido ensayo sobre el *Quijote*, donde ese oleaje al que se refiere Arenas, se adivina a través de constantes fluctuaciones, lapsos, saltos en el vacío, equívocos, arrepentimientos y juegos de apariencias, reflejos por lo demás de la vida de su autor. Como Cervantes, Don Quijote vive en manos del azar, cambia de plan y rumbo, vaga y yerra. Más que caballero andante, Don Quijote es un caballero errante. Su vida se va haciendo conforme avanza la narración, porque la vida es siempre un vagabundeo, una metamorfosis, en parte elegida, en parte dada.³⁴ Cómo es entonces posible, nos preguntamos de nuevo, reducirla a un elemental catálogo de principios canónicos o dictados morales. No sólo es posible sino harto frecuente aplicar a sus personajes categorías más o menos simples, nacidas de una racionalidad que usa y abusa de oposiciones binarias, antinomias y otros artilugios clasificadores.

Uno de los ámbitos, quizás el predilecto, en los que se ha cebado este tipo de lecturas, es el de la compleja relación entre la ficción y la realidad, clave en el desarrollo narrativo de la novela. Cualquier acontecimiento, por nimio y anodino que sea, depara en el *Quijote* una oportunidad para la fabulación y el encanto. El lector se ve inesperadamente sacudido por un súbito cambio de plano -la ficción entra y sale de la realidad- o por la simultaneidad de planos distintos en un mundo en el que casi nada es exactamente lo que parece y todo puede volverse del revés en cualquier momento. Sin embargo, es práctica reiterada interpretar este sutil juego de apariencias como una representación acabada de dos principios o símbolos paralelos, encarnados en Sancho y Don Quijote, partiendo de la premisa tan arrogante (y, por desgracia tan académica), de que realidad y ficción son entidades enteramente separables.

Julián Marías ha terciado en esta tendencia tan generalizada, leyendo el texto en su literalidad (casi como si siguiera el ejemplo de Pierre Ménard,³⁵ el personaje borgiano). Recuerda y analiza Marías el conocido episodio en el que Don Quijote le arrebata a un barbero una bacía con la que se protegía la cabeza de la lluvia y que él confunde con un yelmo. El barbero huye aterrorizado tras perder, a manos de aquel estrañalario caballe-

³³ ZAMBRANO, María, 2002.

³⁴ MÈLICH, Joan, 2006, pp. 51-57.

³⁵ BORGES, Jorge Luis (2005), “Pierre Ménard, autor del Quijote”, en *Ficciones*, Madrid, Alianza Editorial (ed. orig. 1944).

ro, un utensilio que le ha servido de sombrero temporalmente. Don Quijote cree ver un precioso botín en aquella bacía reluciente; Sancho, como en tantas otras ocasiones, advierte de la confusión a su amo. Por supuesto, el lector común ve en este episodio un ejemplo típico de la “locura” de Don Quijote o de la discontinuidad entre la realidad y la fantasía, presente a lo largo de toda la obra. Aquí, como en otros pasajes, se nos muestra un hecho que un personaje (Sancho) reconoce y define *tal cual es realmente*, y que otro (Don Quijote) inventa y narra como *cree o imagina que es*. Julián Marías³⁶ pone en cuestión esta discontinuidad semántica, preguntándose por quién es el verdadero intérprete de la bacía como yelmo. A lo que argumenta: “Se dirá que Don Quijote; no es así, sino el barbero, que se la puso en la cabeza. La bacía no está hecha para ponérsela en la cabeza, el barbero la convierte en yelmo, la yelmifica, lo único que Don Quijote añade es la identificación con el que le interesa, el de Mambrino”. Bajo la canícula, en medio de la desolación del llano manchego, Don Quijote ve cosas prodigiosas (descubrir lo maravilloso en lo cotidiano, casi siempre a través del humor: ¿puede haber mejor *objetivo* para la educación?).

Marías nos recuerda también el posterior reencuentro de los tres protagonistas del suceso y la disputa que entablan sobre un objeto que el barbero sigue llamando bacía, que Sancho, en un mar de dudas, renombra como “baciyelmo” y que Don Quijote, en sus trece, sigue viendo como yelmo, aunque ahora admite que la realidad de las cosas es interpretable: “*Eso que a ti te parece bacía de barbero, me parece a mí el yelmo de Mambrino y a otro le parecerá otra cosa*” (I, 25).

Como señala agudamente Luis Cernuda,³⁷ la figura de Don Quijote sólo empieza a definirse y a crecer cuando une su destino al de Sancho. Caballero y escudero no caminan por los páramos manchegos como una pareja de actores que personifican un guión o encarnan dos categorías alegóricas, sino como dos amigos que dialogan y van forjando entre sí una relación de mutua deferencia. Los moralistas y no pocos profesores, que la miran más bien como una relación docente, se empeñan en ver en estos diálogos una comunicación asimétrica entre un sabio y un ignorante, entre alguien que enseña y alguien que aprende. Sin embargo, no habría

³⁶ MARÍAS, Julián, 1990, pp. 241-242.

³⁷ CERNUDA, Luis, 1994.

novela sin diálogo. Antonio Machado lo ha subrayado claramente poniendo de relieve que en *Don Quijote* y *Sancho* se produce al mismo tiempo una decidida afirmación de sí mismos, como sujetos independientes y distintos, y un extraordinario sentido de la alteridad, que se constituye en la médula del relato. Emboscados en la sierra, caballero y escudero encuentran a unos cabreros que los convidan a sentarse en torno al fuego y a compartir su pobre cena. Se sienta *Don Quijote*, y viendo que *Sancho* permanecía de pie para servirle el vino, le dice: "...quiero que aquí a mi lado y en compañía desta buena gente te sientes y que seas una misma cosa conmigo, que soy tu amo y natural señor; que comas en mi plato y bebas por donde yo bebiere; porque de la caballería andante se puede decir lo mismo que del amor se dice: que todas las cosas iguala" (I, 11).

¿Por qué, entonces, se habla del *Quijote* de manera tan rectilínea, por qué se le aplican calificativos tan categóricos?. Una de las cosas que más ha contribuido a ello es que *el Quijote* haya llegado a ser un canon de referencia, utilizado por unos y por otros para explicar la historia de la nación española y sustentar una identidad nacional, de la que *Don Quijote* sería arquetipo, y para fijar un plantel de normas que orienten la vida personal y colectiva. En la exaltación cervantina del tercer centenario (1905), inmediata a la definitiva crisis colonial de 1898, la polarización interpretativa del *Quijote* fue la tónica general, lo siguió siendo gran parte del siglo XX y, en cierto modo, lo es todavía.³⁸ *Don Quijote* podía ser tanto un faro de modernización, como un paladín de la tradición católica; parecer un luchador en pos de un ideal o bien un loco decadente. Para los latinoamericanos, en cambio, *Don Quijote* fue sobre todo un símbolo del sueño de la libertad desde los mismos comienzos de los levantamientos anticoloniales.

Naturalmente, en medio de tanta extremosidad interpretativa, presente por igual en ámbitos ideológicos antagónicos, a partir de un sujeto concreto se destila un símbolo inmortal que vale para alimentar una determinada razón histórica o una tesis ideológica. La disolución del sujeto, en nombre de un principio superior, ha producido algunas de las más pavorosas tragedias de la edad contemporánea. Con *Don Quijote* convertido en paradigma, con la novela convertida en lectura canónica o en tratado

³⁸ STORM, Eric, 1998; Gutiérrez, 1999.

pedagógico, su vida y la vida de su creador quedan archivadas o, al menos, relegadas.

Sin embargo, no hay más que leer la novela de principio a fin, dejándonos arrastrar por su corriente narrativa, para experimentar cuánta vitalidad y humanidad contiene. La grandeza de esta novela, como de cualquier obra literaria, está en su claroscuro, en su carácter subjetivo e inacabado. Pocas veces la pedagogía se ha enfrentado con *el Quijote* pensando simplemente en la capacidad educadora del relato novelesco *per se*, dándolo a leer sin un programa previsto ni un fin instrumental. Del *Quijote* se han hecho y se hacen lecturas pedagógicas muy diversas, pero las más persiguen una u otra finalidad exterior al texto, y en consecuencia la gracia narrativa se ve siempre postergada. Ya en el siglo XVIII aparecieron análisis de esta novela como fábula moral y, en consecuencia como libro educativo. Desde entonces hasta hoy mismo, entenderla como un manual de moral y regla de vida ha sido una de las vías más transitadas por la interpretación pedagógica.

Sin intención de elaborar una clasificación exhaustiva, se puede decir que otra vía interpretativa, también muy frecuentada, sería la que representan innumerables textos de carácter hermenéutico, entre los que destacan muchos de los aparecidos a finales del siglo XIX y primeras décadas del XX en torno al tercer centenario (sobresalen, entre todos, los ensayos de Unamuno y Ortega y Gasset). Desde esta perspectiva, se concibe al *Quijote* como un símbolo egregio de lo español que puede contribuir a la regeneración de la nación.³⁹ También es ésta una visión lectora con vocación pedagógica porque, como la anterior, plantea un proyecto educador o reeducador a partir de la reconstrucción de la memoria colectiva, en la doble dirección en que se mueve la memoria: el pasado y el futuro. La novela se convierte en una crónica histórica, en un reflejo novelado de la intrahistoria o de la psicohistoria nacional, pero también en un acicate para impulsar e incluso orientar un futuro nacional mejor. También, como la anterior, esta vía interpretativa contiene, además de la tentación doctrinaria en lo político, paralelas pretensiones moralizantes.

Cabría hablar de una tercera vía, también muy visitada, que ve en *el Quijote* un recurso didáctico-escolar tanto por el contenido de su argu-

³⁹ BOYD, Carolyn, 1999, p. 164.

mento como por su condición de objeto literario y lingüístico. Esta lectura explícitamente pedagógica suele ser la más descriptiva, pero también la más analítica, dado que tiende a elegir un foco de investigación restringido y seguir una lógica disciplinar convencionalmente académica. En este género de lecturas podríamos incluir, además, las numerosas adaptaciones escolares, que se limitan a buscar la accesibilidad al texto y la motivación del lector, eliminando fragmentos o capítulos enteros, cambiando vocablos de difícil comprensión, seleccionando pasajes con más acción que reflexión e incorporando ilustraciones alusivas.⁴⁰ Las versiones animadas también cabrían en este capítulo de adaptaciones pedagógicas. En otro trabajo, he analizado detalladamente varios textos pedagógicos de la primera mitad del siglo XX que pueden ilustrar con lujo de detalles las tres perspectivas citadas.⁴¹

En las tres, como ya adelantamos, se recurre a la fragmentación de la novela o a su simplificación en anécdotas, párrafos sueltos o imágenes estereotipadas, buscando pretendidamente un provecho educativo. Pero los árboles ocultan el bosque. Al perder de vista la narración en su conjunto, sólo nos queda lo obviamente pedagógico: el consejo. Ciertos capítulos, como aquellos en los que el caballero aconseja al escudero sobre el buen gobierno de la ínsula Barataria, han sido un verdadero maná para los rastreadores de citas instructivas. Algunos, creyendo ver sugerencias educativas por doquier, han caído en la cuenta de que casi todo puede ser pedagógico en *el Quijote*. Otros se restringen a un campo disciplinar y entresacan del texto un catálogo de buenos modales o un breviario de gramática castellana. La táctica, insistimos, es casi siempre la misma: la desintegración del texto para aplicarle una disciplina o una estrategia didáctica. El resultado, también: la devastación de la narración y el empobrecimiento de la experiencia lectora.

El Quijote es un libro que suele adornar muchas estanterías, pero es un libro menos leído de lo que se confiesa, leído a trozos, despachado a veces con unas cuantas estampas y etiquetas y un revoltijo de estudios hiperespecializados. Gran parte del texto, como la cara oculta de un astro, queda en sombra y su condición novelada se quiebra en pedazos.

⁴⁰ TIANA, Alejandro, 2004.

⁴¹ GONZÁLEZ, Juan, 2004.

Además del desguace del relato, el efecto inmediato que esta operación “quirúrgica” produce es la deshumanización de la novela, pues sus personajes se transforman en modelos o expresiones de un orden político, moral o académico que los sobrepasa. Si la literatura es una defensa de lo individual o de lo concreto, este juego de oposiciones metafísicas (supuestamente educativas o didácticas) daña el corazón mismo de la creación literaria que es, ante todo, el fruto y realización de una experiencia intensamente humana, en la que la imaginación juega un papel vital: “A través de la fábula emerge la vida de los hombres, sus íntimos secretos, sus angustias, sus antiguas ambiciones. Por los caminos de la imaginación cada ser humano inventa su propia vida y descubre el mundo”.⁴²

Según H. Arendt, como nos recuerda Bárcena,⁴³ ni el *lector pasivo* que sigue a pies juntillas las recomendaciones académicas, ni el *lector curioso* que con la lectura quiere evadirse del mundo, ni menos aún el *lector ilustrado* que busca una enseñanza en la lectura, podrán entender una obra creativa, por ejemplo como la de Kafka, pues para conseguirlo sería necesario que el lector hiciera el mismo ejercicio que el autor hizo para escribir sus novelas: el ejercicio de la imaginación. Una obra de arte reducida a mero objeto didáctico condena la imaginación en nombre de un principio trascendental, ante el que palidece y desaparece el encantamiento de la lectura.

El gozo de la lectura

En realidad, el Quijote no empieza con esta conocidísima evocación: “En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme...”. No. *El Quijote* empieza en su prólogo de este otro modo: “*Desocupado lector...*”. Sí, la primera invocación del libro es a un ausente a quien Cervantes no quiere incomodar, ni persuadir o ”motivar”; tan sólo insinuarle un placentero ejercicio para llenar su tiempo ocioso. No es, pues, este prólogo una proposición lectora: tan sólo un susurro, una invitación amable a disfrutar de la lectura. Naturalmente, Cervantes quería tener lectores, como los profesores quieren tener alumnos que lean, pero no les plantea un desafío ni un compromiso, no les anuncia un objetivo ni les augura una

⁴² JANER, Gabriel, 2002, p. 23.

⁴³ BÁRCENA, Fernando, 2006, pp. 65-66.

ganancia, no los quiere convencer: tan sólo les insinúa, les da a leer un relato, como quien convida a un banquete.

Al fin y al cabo, *el Quijote* cuenta la historia de un lector apasionado que la tradición (tan tenaz en el error) ha querido ver como un lector enloquecido, sólo porque la lectura avivó en él el deseo de vivir de otro modo. Es también el caso de Arenas, a quien los libros (leerlos y escribirlos) lo libraron de una mediocre vida de contable agrícola, le aliviaron las innumerables desgracias por las que transcurrió su existencia y alentaron su portentosa fantasía y su furia contra todo modo de opresión. Ambas le permitieron escribir, es decir, sobrevivir.

Una lectura “antipedagógica” debe ser una lectura gozosa que busca recuperar y revivir no las palabras sino la pasión y el testimonio radical del escritor, su humanidad, y en ella el sentido profundamente narrativo y misterioso de la experiencia, no siempre amable, de la vida. Entre los trágicos griegos, la escritura era tenida por misión sagrada, una iluminación y no un oficio. Así la concebía Arenas, quien sintiéndose perseguido por las autoridades cubanas, pocos meses antes de ser apresado y encarcelado, confía una maleta con cartas, poemas y la primera versión de su novela *Otra vez el mar* a un amigo. Más tarde quiso recuperar su maleta y le remite una extensa y afectuosa carta tratando desesperadamente de persuadirlo de que le devuelva el manuscrito de la novela, sin sospechar aún que ese “amigo” lo había traicionado entregándolo a la policía. Esa carta⁴⁴ contiene uno de los testimonios más expresivos y desgarradores que se hayan podido decir de la escritura. Vale la pena, a pesar de su longitud, incluir aquí algunos de sus párrafos:

Soy el instrumento de algo que me maneja (la creación) y que si me abandona, perezco. Interpreta estas palabras literalmente... Yo no puedo concebir la vida si no es dentro de ese mundo magnífico y único de la creación, si no, no fuera realmente un escritor. Yo siento, intuyo, sé, que estoy aquí -entre tanto espanto- para cumplir una misión, no me debo a mí mismo sino a la hoja en blanco. Yo sé lo difícil que es llevar a cabo esa misión, y lo importante que es, para nuestra historia verdade-

⁴⁴ Esta carta está incluida en los anexos de la correspondencia que Arenas mantuvo con sus amigos Jorge y Margarita Camacho entre 1967 y 1990. En estos momentos, como ya se dijo en una nota anterior, esta correspondencia está en proceso de publicación. Arenas tuvo que reescribir *Otra vez el mar* dos veces más.

ra poderla realizar. Para mí, mi obra representa más que todos los hijos que puede tener un hombre, pues en ella no está sólo un instante de la vida, de mi placer y de mi amor, sino toda mi vida, todo mi amor, todo mi placer, todo mi odio, y aún más, está toda una sedimentación angustiosa que no es solamente la mía, la que yo siento, sino que pertenece a la inmortal tradición del hombre, de la expresión, del arte (...) Hago un esfuerzo desesperado e inmenso, casi religioso, porque no se extinga aquí el hilo de esa inmortal tradición, por sustentar aquí una secreta continuidad creadora, esa corriente subterránea, oscura, que solicita a millones de factores que la alimentan y de mil tradiciones que la engrandecen. (...) Una obra de arte es más que el fruto del desvelo, el terror y el talento de una persona, es la verdadera justificación del hombre como tal.

El lector debe verse involucrado en esa corriente creadora, que tan emocionadamente evoca Arenas, y debe entrar en ella como quien se zambulle en un río, sin saber a dónde lo llevarán sus aguas. Leer es como acercarse a un precipicio y quedar en suspenso ante esa profunda herida en el paisaje. No se lee para asegurar los cabos de la embarcación y resguardarla de la marejada, sino para desatarlos y dejar que navegue, tal vez a la deriva. Las lecturas escolares típicas, en cambio, se obstinan en prever, prescribir y controlar el proceso lector, midiéndolo incluso (debemos algo de ello a la que Borges llamaría “la soberbia gramatical” de los filólogos, sin contar con que ahora hay programas de ordenador que hasta quieren cuantificar el sentido de los textos). Sin embargo, el mundo es un texto en movimiento, lo que, como afirma Octavio Paz,⁴⁵ desemboca en la desaparición del texto único. Don Quijote, recordemoslo, escribe su historia cabalgando por sierras agrestes, llanos despejados, senderos angostos y caminos reales en los que se cruza y habla con otros caminantes. *El Quijote* es ya en sí mismo un texto plural, pluralidad que, fertilizada por los lectores, no tiene fin.

Las lecturas pedagógicas ponen demasiadas condiciones a la aventura lectora que, como toda aventura, conduce a ámbitos inextricables y tierras movedizas, nuevas para los sentidos y la inteligencia. Su obcecación didáctica convierte a la pedagogía en amiga de la claridad meridiana, de la palabra prevista y de la transmisión de lo que el tiempo (es decir, el poder) ha aquilatado. De ahí que una lectura verdaderamente educativa

⁴⁵ PAZ, Octavio, 1993.

deba atreverse, incluso con descaro, a poner en cuestión lo evidente, lo que se da por sentado, a desconfiar de lo conocido, preservando a toda costa el enigma de la narración. Ya lo dijimos, la novela habita la hora del lubricán, hora mágica de seres imaginarios (de perros que parecen lobos, de lobos que parecen perros), el reino inquietante, amenazante incluso, de lo inesperado, pero también del misterio, del amor y del deseo. La certeza, es decir, la claridad, se marchita pronto. Sólo la duda, es decir, la penumbra, se mantiene siempre fresca y joven, como sugería Emile Cioran en *La chute dans le temps* (1966). Leer con libertad implica, pues, desembarazarse de las supuestas luces que iluminan (y ciegan) nuestro entendimiento de los textos, despojarse de modelos, categorías y normas, y quedarse a la intemperie, sin ningún clavo ardiente al que agarrarse.

Una lectura “antipedagógica” es deseablemente una lectura irreverente, no en el sentido de una lectura que ignora o desprecia otras lecturas (ni siquiera las que el “feudalismo académico”, que diría Steiner, ha estipulado), tan sólo una lectura curiosa y abierta a la sorpresa; en el fondo, una reescritura del texto. Decía Arenas:⁴⁶ “A mí lo que me interesa es que cuando se lee un libro comience entonces otra lectura, la que va a hacer ese lector interesado en interpretar ese texto y hasta cierto punto en reescribirlo”. Ningún testimonio mejor que el suyo propio, pues no sólo se empeñó en que cada una de sus novelas fuera un acto de experimentación, es decir, una experiencia creativa nueva, sino que también lo fuera cada una de sus lecturas. Y esa convicción dio como resultado varias obras escritas a partir de textos leídos: el escritor como lector que reescribe o “deconstruye” lo leído.

Una de estas obras es *La loma del Ángel*, recreación de un clásico de las letras cubanas, la novela de Cirilo Villaverde *Cecilia Valdés o la Loma del Ángel*, publicada en 1882. El encargo de escribir una versión adaptada para jóvenes lo transformó Arenas en “otra novela”,⁴⁷ la del lector-Arenas: su propia traducción, su versión herética, es decir, su traición.⁴⁸ “No presento al lector -confiesa en el prólogo- la novela que escribió Cirilo Villaverde (lo cual es obviamente innecesario), sino aquella que yo hubiese escrito en su lugar. Traición, naturalmente. Pero precisamente es ésa una de las primeras condiciones de la creación artística. Ninguna

⁴⁶ ARENAS, Reinaldo, 1990, p. 57.

⁴⁷ Reinaldo Arenas (1989) *La Loma del Ángel*. Málaga, Dador.

obra de ficción puede ser copia o simple reflejo de un modelo dado, ni siquiera de una realidad, pues de hecho dejaría de ser obra de ficción". En ésta como en otras ocasiones, el sarcasmo, la deformación y sobre todo la burla, son las herramientas de las que se vale Arenas en su lectura de textos "clásicos" o muy reconocidos, en cierto modo como hizo Cervantes con los libros de caballería.

Pero quizás el mejor ejemplo en el caso de Arenas sea *El cometa Halley*, cuento escrito en 1986 e incluido en un solo volumen bajo el título común de *Adiós a mamá*.⁴⁹ En *El cometa Halley* Arenas entra a saco en *La Casa de Bernarda Alba* trastocando descaradamente su final y hasta el mismo destino del autor, Federico García Lorca, que muere degollado por el amante clandestino de Adela, quien sobrevive milagrosamente a su suicidio. Mientras la madre aúlla de soberbia, las cuatro hijas se alejan de la casa y huyen hacia Cuba, donde inician una nueva vida que, tras peripecias diversas, culmina en el desenfreno erótico y grotesco de un carnaval que se celebra ante la inminencia del fin del mundo, que provocará el encuentro catastrófico del cometa Halley con la Tierra. Como el mundo no se acabó, las hermanas fundaron un prostíbulo, al que pusieron el nombre de este astro. De él vivieron y en él se regocijaron hasta su muerte. La tragedia lorquiana, solemne y en cierto modo moralizante, es releída y reescrita, reinventada y renovada, sacada de quicio con un humor delirante y una fantasía sin contención alguna, por un lector impertinente que admira, respeta y ama al autor y a su texto y que, precisamente por eso, abjura de su paternidad, los traiciona, es decir, los cuestiona y se libera de ellos.

En otro de sus cuentos, *La torre de cristal*, incluido también en *Adiós a mamá*, son los personajes quienes releen su propia historia y se rebelan contra el autor, ante el que se presentan airados e insolentes reclamándole su atención. En otras de sus novelas incluso lo atacan enfurecidos. No olvidemos que en la segunda parte del *Quijote* los personajes son ya conscientes de su condición narrada y aluden de vez en cuando a Cervantes. Pero sobre todo, recordemos el cambio de rumbo que emprende la novela cuando éstos se enteran de que alguien ha escrito una historia

48 ETTE, Omar, 1996, pp. 98-99; Soto, 1990, p.47.

49 Reinaldo Arenas (2006) *Termina el desfile seguido de Adiós a Mamá*. Barcelona, Tusquets. Colección Andanzas.

apócrifa o espuria sobre ellos (el conocido como “Quijote de Avellaneda” de 1614) y deciden contradecirla. Una vez los personajes se han convertido en lectores, nadie, ni siquiera su autor, puede ser ya dueño absoluto de su destino. La lectura, como la realidad con la ficción, se confunde con la escritura y viceversa. Esta disolución de fronteras es clave para una lectura antipedagógica de la obra literaria, es quizás su rasgo más sustancial. También su fuerza más transgresora, puesto que va al corazón mismo del orden del discurso, regido por la inmutabilidad semántica del símbolo, la univocidad de su significado y la negación de la diferencia.⁵⁰ Para propiciar una lectura realmente educativa de un texto literario deberíamos encararlo ligeros de concepto, ingenua y gratuitamente, como un enamoramiento.

Una lectura antipedagógica es, sin duda, una lectura enamorada, pero no locuaz, ni siquiera elocuente; es una lectura interior, callada y sorda ante los clamores que aprisionan y ahogan las palabras en pura palabrería, como la que sin rubor suelen producir tantas interpretaciones de la obra literaria, cuanto más en estos tiempos de excesos verbales.⁵¹ La verbalización es, por otro lado, uno de los lastres más comunes de la lectura pedagógica, porque la pedagogía quiere dar cuenta de todo, expresarlo todo, clasificarlo todo, programarlo todo, no dejar nada al albur. Pero la lectura es hermana del silencio. El maestro, vestido de profesor, convierte la experiencia lectora (íntima, silente e inefable) en un espectáculo público o en un experimento social, el testimonio en ejemplo, y la aventura de educarse en una especie de paquete turístico donde todo ha de estar reglado y previsto.

Una lectura antipedagógica es una lectura que se sabe siempre precaria e insuficiente, que rehúsa ofrecer una interpretación acabada y huye desfavorida del espíritu binario con el que, con mirada estructural y ánimo didáctico, suelen leerse y celebrarse los textos literarios en las escuelas y en otros escenarios públicos. Aún muchos lectores ven en el *Quijote* la historia de un pobre loco que ve fantasmas y acomete extravagantes y graciosas aventuras, y no son pocos los textos pedagógicos que ponen precisamente el énfasis en esta condición “patológica” para arrojar luz sobre el relato y su significado, e incluso extraer una moraleja. Son tam-

⁵⁰ FOUCAULT, M. 1970.

⁵¹ STEINER, George, 1980.

bién bastantes, sea por ignorancia o por simple malevolencia, los que hablan de Reinaldo Arenas como alguien que confunde literatura y realidad; un escritor -aseguran- al que una pulsión homosexual desaforada y la persecución política volvieron paranoico y por tanto, muy dado a la exageración y a la suspicacia en sus afirmaciones y juicios. No es casual que en los régimenes totalitarios la patología mental sea un recurso típico para “explicar” y hasta para “compadecer” la diferencia o la disidencia.

Por otra parte, el texto literario navega en el tiempo confuso y contradictorio de la memoria. Cada lectura lo resucita, lo prolonga y lo acerca a la eternidad. Al mismo tiempo, cada lectura lo deshace, lo hace caduco y efímero. Carente de esencia, incierto e inestable, el texto no se atiene a una temporalidad clara, distinta y predecible. Va y viene, se oculta y reaparece y termina burlando todos los códigos y todos los confinamientos. Renace de sus cenizas mal apagadas. Nunca es el mismo. Estas cualidades lo enfrentan y lo afrontan con la necesaria sujeción al tiempo y a los intereses temporales (y morales) del mensaje pedagógico-escolar o de la lectura escolarizada. Por eso, una lectura antipedagógica duda de las celebradas bondades del aprendizaje significativo y la motivación, columnas vertebrales de la renovación pedagógica del siglo XX, pues ambos implican una sumisión al contexto “objetivo” y a lo inmediato y no pocas veces, a lo inmediatamente útil. Son por ello principios predilectos para una razón tecnocientífica, pero no pueden serlo para una razón narrativa o literaria, para la que sólo se puede comprender lo ético comprendiendo el valor de lo inútil, de lo que por ser valioso no tiene precio, de lo que se da sin esperar nada a cambio.⁵² El tiempo literario, a diferencia del tiempo pedagógico, no es un tiempo alineado en una secuencia de partes iguales, sino un relámpago, tan intenso como instantáneo. Como escribir, leer es una incandescencia cuya efímera luz una vez desaparecida puede quedar en los ojos indefinidamente. Es en ese instante único, fugaz pero duradero, donde habita lo bello. Una lectura antipedagógica de la obra literaria es, por encima de cualquier otro interés, una lectura amorosa e inocente que espera confiadamente un encuentro con la belleza.▲

⁵² MÈLICH, Joan, 2006, p. 31.

Bibliografía

- ABREU, Juan. *A la sombra del mar. Jornadas cubanas con Reinaldo Arenas*. Casiopea. Barcelona, 1998.
- AGUIRRE Lora, María Esther "Ciudadanos de papel, mexicanos por decreto", en PO-PKEWITZ, T. S. Barry, M. y Pereyra, M. (comp.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares, Barcelona y México, pp. 297-331, 2003
- ANDERSON, Benedict. *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Verso. New York, 1993.
- ARENAS, Reinaldo. *Antes que anochezca. Autobiografía*. Tusquets. Barcelona, 1992.
- ARENAS, Reinaldo. *Necesidad de libertad. Grito, luego existo*. Ediciones Universal. Miami, (1^a ed. 1986, Caracas, Venezuela, Editorial Kosmos), 2001.
- ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Paidós. Barcelona (*The Human Condition*, 1958), 2002.
- BÁRCENA, Fernando. "La respiración de las palabras. Ensayo sobre la experiencia de una lectura imposible". *Educación y Pedagogía*, 14 (32), pp. 23-38, 2002.
- BÁRCENA, Fernando. *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Herder. Barcelona, 2006.
- BARTHES, Roland. *El placer del texto*. Siglo XXI. Madrid (*Le plaisir du texte*. París, Editions du Seuil, 1973). 1991.
- BOYD, Carolyn P. *Historia Patria. Política, historia e identidad nacional en España: 1875-1975*. Pomares- Corredor. Barcelona (*Historia patria: politics, history, and national identity in Spain, 1875-1975*. Princeton University Press, 1997). 1999.
- CERNUDA, Luis. "Cervantes", en *Prosa I. Obra Completa*. Volumen II. Ediciones Siruela. Madrid, pp. 669-691. Texto original de 1940, 1994.
- ETTE, Omar (ed.) *La escritura de la memoria. Reinaldo Arenas: textos, estudios y documentación*. Iberoamericana. Vervuert, Frankfurt y Madrid, 2^a edición. 1996.
- FOUCAULT, M. *L'ordre du discours*. Gallimard. París. 1970.
- GADAMER, Hans G. *Educar es educarse*. Paidós. Barcelona (*Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg, Kurpfälzischer, 2000). 2000.
- GONZÁLEZ Faraco, Juan Carlos. "Arte, lenguaje y educación: apuntes para una crítica a la razón pedagógica en el Quijote". *Revista de Educación* (monográfico: "El Quijote y la educación"), pp. 77-104. 2004.
- GRAMIGNA, Anita. "La epistemología de la diferencia en la formación educativa". *Perfiles Educativos*, 27 (108), pp. 70-93. 2005.
- GUTIÉRREZ, Carlos M. "Cervantes, un proyecto de modernidad para el Fin de Siglo (1880-1905)". *Bulletin of the Cervantes Society of America*, 19 (1), pp. 113-124. 1999.
- JANER Manila, Gabriel. *Infancias soñadas y otros ensayos*. Fundación Germán Sánchez Rupérez, Madrid. 2002.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Ediciones Novedades Educativas. México y Buenos Aires. 2000.
- LARROSA, Jorge. *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes. Barcelona. 2003.
- LARROSA, Jorge y FENOY, Sebastián. *María Zambrano: L'art de les mediacions (Textes pedagógics)*. Universitat de Barcelona. 2002.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mirar, escuchar, leer*. Siruela. Madrid, 2^a edición. (*Regarder, écouter, lire*. París, Plon, 1993). 1995.
- MARÍAS, Julián. *Cervantes, clave española*. Alianza Editorial. Madrid. 1990.
- MARQUARD, Odo. *Apología de lo contingente: estudios filosóficos*. Institució Alfons el Magnanim. Valencia. (*Apologie des Zufälligen*, Reclam, 1986). 2000.
- MÈLICH, Joan Carles. *Filosofía de la finitud*. Herder. Barcelona. 2002.

- MÈLICH, Joan Carles. *Transformaciones. Tres ensayos de Filosofía de la Educación*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires. 2006.
- NÓVOA, Antonio. "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación", en T. S. Popkewitz, B. M. Franklin y M. Pereyra (comp.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares. Barcelona y México. pp. 61-84. 2003.
- PAZ, Octavio. *Los hijos del limo*. Seix Barral. Barcelona, 4^a edición. 1993.
- POPKEWITZ, Thomas S. "Infancia, modernidad y escolarización: Nacionalidad, Ciudadanía, Cosmopolitismo y los otros en la constitución del sistema educativo norteamericano", en M. Pereyra, J. Carlos González Faraco y J. M. Coronel, *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Akal. Madrid. pp. 17-69. 2002.
- POPKEWITZ, Thomas S.; FRANKLIN, Barry M. y PEREYRA, Miguel A. (comp.). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares. Barcelona y México. 2003.
- ROSSI, Rosa. *Tras las huellas de Cervantes*. Trotta. Madrid. (*Sulle tracce di Cervantes*, Editori Reuniti, Roma. 1997). 2000.
- SAHLINS, Marshall. *Culture in Practice: Selected Essays*. Zone Books. New York.. 2000.
- SLOTERDIJK, Peter. *Normas para el parque humano. Una respuesta a la carta sobre el humanismo de Heidegger*. Siruela. Madrid. 2^a ed. (*Regeln für den Menschenpark. Ein Antwortschreiben zu Heideggers Brief über den Humanismus*, 1999). 2001.
- SOTO, Francisco. *Conversación con Reinaldo Arenas*. Betania. Madrid. 1990.
- STEINER, George. *Después de Babel. Aspectos del lenguaje y la traducción*. Fondo de Cultura Económica. México (After Babel: Aspect of Language and Translation. Oxford University Press, 1975). 1980.
- STEINER, George. *Lenguaje y silencio. Ensayo sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Gedisa. Barcelona. (*Language and Silence*. Atheneum. New York. 1976). 1994.
- STEINER, Georg. *Presencias reales*. Destino. Barcelona. (*Real Presences*. London, Faber & Faber, 1989). 1998.
- STEINER, George. *Extraterritorial. Ensayos sobre literatura y la revolución lingüística*. Siruela. Madrid (*Extraterritorial: Papers on Literature and the Language Revolution*, London, Faber & Faber, 1972). 2002.
- STEINER, George y LADJALI, Cécile. *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. Siruela. Madrid (*Éloge de la transmisión. Le maître et l'élève*. Paris, Éditions Albin Michel, 2003). 2005.
- STORM, Eric. "El tercer centenario de Don Quijote en 1905 y el nacionalismo español". *Hispania. Revista Española de Historia*, LVII/2, 199, pp. 625-654. 1998.
- TIANA Ferrer, Alejandro. "Los libros de lectura extensiva y desarrollo lector como género didáctico. El Quijote en la escuela. Las gramáticas escolares", en Escolano Benito, Agustín (dir.) *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del Antiguo Régimen a la Segunda República*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Madrid. pp. 255-289. 1997.
- TIANA Ferrer, Alejandro. "Ediciones infantiles y lectura escolar del Quijote. Una mirada histórica. *Revista de Educación* (monográfico: "El Quijote y la educación"), pp. 207-220. 2004.
- ZAMBRANO, María. *España, sueño y verdad*. Edhsa. Barcelona. 2002.