

SYLVA I

LA LITERATURA QUE NO ESTUVO ALLÍ: INTERMEDIALIDAD Y FORMAS HISTÓRICAS DE LA LECTURA

1. Introducción: dos nociones de tiempo

La escena tuvo que suceder en algún momento de la década de los cincuenta, en Ithaca, Nueva York. Más en concreto, en la conocida como clase de Literatura 311-312 de la Universidad de Cornell. El profesor al que dicha institución le habría de encomendar durante algunos años un curso de literatura europea gastaba también, por entonces, su tiempo como entregado colaborador del Museo de Entomología Comparada de la Universidad de Harvard. O sea, le interesaban mucho los insectos, y ese día la lección iba a versar precisamente sobre el más famoso de ellos: Gregor Samsa. Resulta imposible determinar cuándo se convirtió en cosa común la suposición de que el protagonista de *La metamorfosis* es una cucaracha, pero debemos insistir en que tal creencia es equivocada y carece de fundamento, como con todo rigor se ocuparía de demostrar ante sus alumnos aquel profesor de literatura europea tan docto en materia de bichos.

Sus argumentos siguen siendo inapelables: las cucarachas tienen las patas grandes y son planas, mientras que Gregor, cuyas patas son pequeñas, es tan convexo por la cara abdominal como por la dorsal. Además, su gran vientre dividido en dos

segmentos, unido a una espalda dura y abombada, son pistas más que suficientes para no descartar la existencia de unos élitros. De ser así, habría indicios que darían pie a suponer razonablemente que, al modo de los escarabajos, Gregor Samsa podría esconder bajo ellos unas alitas muy finas de las que no llega nunca a ser consciente. Kafka no se toma la molestia de especificar en qué tipo de insecto se transforma su personaje, y desde luego no menciona ningunas alas, pero que no diga ni mu al respecto no es motivo suficiente para descartar que Gregor las tenga. Ante tal imprecisión, de hecho, todo lo más que puede advertir un comentarista que esté al quite es lo mismo que ya le enfatizaba a sus alumnos el profesor de aquella clase de Literatura 311-312 de la Universidad de Cornell: «Algunos Gregorios, algunos Pedros y Juanes, no saben que tienen alas».

Por cierto, quien dibujaba en la primera página de la traducción inglesa de *La metamorfosis* el tipo de coleóptero que imaginaba en Gregor Samsa para después ilustrar a sus estudiantes era un ruso, educado en Cambridge, que había llegado a Estados Unidos a comienzos de la década de los cuarenta huyendo de la Segunda Guerra Mundial. Se llamaba Vladimir Nabokov y andaba cerca ya de publicar *Lolita* (1955), la novela cuyo éxito le permitiría pasar el resto de sus días con bastante desahogo. El suficiente al menos como para no tener que preocuparse nunca más de ganarse la vida dando clases de literatura.¹

Esta historia es muy conocida, por supuesto, pero que la recuerde en esta intervención no es injustificado. Más allá de la anécdota, está claro que la publicación de *Lolita* supuso

¹ Ahora puedo desvelar el truco: la disertación sobre el insecto Gregor Samsa puede encontrarse en la reconstrucción en forma de libro que Fredson Bowers realizó a partir de los apuntes de Nabokov (2010: 380-382).

para Nabokov la posibilidad de acceder a uno de los mayores bienes que es posible desear. Un bien tan infrecuente, tan raro y codiciado, que se diría que sólo una ínfima parte de la humanidad lo posee verdaderamente: tiempo. Tiempo, entendiéndose, desligado de esas urgencias y necesidades cotidianas que a la mayoría de los mortales nos hacen torcer el gesto con frecuencia. Tiempo de ocio. Tiempo para dedicarnos a lo que queremos dedicarnos por encima de cualquier otra cosa, en suma. Nos ocuparemos enseguida de ahondar en eso, aunque la faceta de profesor de literatura metido a entomólogo que le conocemos a Nabokov tal vez merezca explorarse un poco más.

Visto hoy, no parece que el autor de *Lolita* fuese un profesor demasiado sistemático. Su glosa a *La metamorfosis* nos hace pensar de inmediato en alguien nada ortodoxo y en un docente poco amigo de la disciplina. Es más, se diría que se va por las ramas de manera descarada, pues donde debiera dictar apuntes, dibuja, pone excesivo énfasis en los matices y, por si fuera poco, se dedica a especular en lugar de concentrarse en exponer. Aunque no es mi caso, sin duda habrá quien piense que la apostilla sobre los Pedros, Juanes y Gregorios que no saben que tienen alas no pasa de ser una simpática estupidez. Yo mismo he conocido a bastantes estudiantes que por menos de eso pondrían el grito en el cielo, estudiantes que de verse en esa situación se quejarían agriamente de que su profesor de literatura se dedicase a divagar sobre la morfología de los insectos en lugar de a enseñarles algo útil. Pero, bien considerada, no deja de ser cierto que de la gracieta de Nabokov podemos concluir un par de cosas nada despreciables.

Una es muy sencilla: nadie puede comentar *La metamorfosis* como lo hacía el profesor Nabokov si no ha invertido su

buen tiempo en preparar el tema. Incluso quienes tiendan a pensar que su disquisición sobre la identidad insectil de Gregor Samsa es extemporánea en el contexto de una clase de literatura, no tendrán más remedio que reconocer que resulta impecable como indagación entomológica, y que delata una buena dosis de estudio previo. Estudiar, como sabemos de sobra quienes amamos esa venerable tarea, es algo que sólo puede hacerse bien cuando se cuenta con un mínimo de sosiego, de tiempo desligado de otros quehaceres más inmediatos como llevar el coche a revisión o fregar el suelo de la cocina.

La otra cosa, indemostrable, es más difícil de explicar aunque no de enunciar: no descarto, desde luego, que Nabokov exasperase a algunos de sus alumnos con sus métodos, pero por encima de todo apuesto a que con ellos hizo al mismo tiempo reír e interesarse por la naturaleza de Gregor Samsa a más de uno. Mover a risa siempre ha sido algo muy socorrido en una clase, por cierto. Y además con razón, dado que en verdad hay pocas cosas más profundas que la risa. Para comprenderlo, bástenos con pensar en alguno de esos ratos que hemos pasado riéndonos mucho y en cómo perdemos la noción del tiempo cuando nos divertimos. En ese sentido, la risa evidencia que en nuestra vida cotidiana operan, cuando menos, dos nociones antagónicas de tiempo: hay un *tiempo vacío* y un *tiempo significativo*. Veamos.

A veces en el primero, el *tiempo vacío*, la única conciencia que parecemos albergar es precisamente la del propio tiempo, sobre todo cuando lo único que percibimos que pasa –lenta-mente, por lo general– es un tiempo en el que no pasa nada, razón por la cual nos parece que debe ser llenado con algo. Para ello lo convertimos en horas, minutos o segundos que amenazan con ser interminables si concentramos sobre ellos

toda nuestra atención... Nada que cualquier profesor no haya visto en las caras de sus alumnos de la clase de literatura en uno de esos días malos en los que las cosas no salen como le gustaría.

Frente a esto, yo diría que el *tiempo significativo* no es sino una pérdida de vista, un olvido o suspensión momentánea de ese sentido mensurable del tiempo. En el *tiempo significativo* no se piensa en el tiempo, de hecho, porque el *tiempo significativo* suele irrumpir en forma de punto de fuga, de fisura por la que de pronto se cuelan lo inesperado o iluminador en cuanto hay de previsible en la realidad cotidiana. Traducido al román paladino, esto explica que nos importe un bledo el tiempo que nos quede para irnos de un sitio si permanecer en él significa encontrarse bien a gusto o reírse con ganas, de la misma manera que nos trae sin cuidado cuánto pueda quedar para el final de una lección que estemos escuchando si ésta nos apasiona o está bien impartida... Nada que cualquier profesor no haya visto en las caras de su alumnos de la clase de literatura en un buen día, tampoco.²

Es esta segunda noción de tiempo, la de *tiempo significativo*, la que vamos a considerar con más detenimiento a continuación.

2. El concepto clásico de *scholé*

Platón, en un conocido pasaje de su diálogo *Teeteto* (171c y ss.), representa a Sócrates discurriendo con un discípulo llamado

² La bibliografía sobre el problema de la conceptualización del tiempo es inabarcable. Con todo, para una exposición mucho más sistemática y rigurosa que la muy llana que he ofrecido yo, puede consultarse el conflicto entre las dos modernidades, la modernidad industrial burguesa y la modernidad estética, tal como lo expone Calinescu (2003: 50-60).

Teodoro acerca del principio de verdad de Protágoras. El fragmento en el que está comprendido el tema que nos ocupa es breve, de apenas unos pocos párrafos, pero concentra sobre sí una extraordinaria densidad, por lo que no nos queda más remedio que tratar de sintetizar *grosso modo* lo imprescindible. Del tratado *Acerca de la verdad* de Protágoras apenas se ha conservado una observación famosa y de interpretación bastante menos transparente de lo que pudiera parecer: «El hombre es la medida de todas las cosas». Platón, manteniendo una posición mucho más hostil que la que había mostrado en el *Protágoras* hacia el sofista nacido en Abdera, parece optar por tomársela en un sentido muy similar al que mucha gente le sigue confiriendo hoy: cada uno es la norma de su verdad. No obstante, es necesario puntualizar que Platón aquí no ensalza a Protágoras, sino que lo rebate ridiculizándolo, para lo que le conviene presentarlo como un relativista algo ramplón.

Sea como fuere, me atrevería a afirmar que el objeto último contra el que Platón dirige su crítica no es tanto Protágoras como la democracia ateniense. Si las cosas no tienen esencia sino que son siempre en relación a algo, si cada uno es dueño de su verdad, en suma, entonces hasta en asuntos tan serios como la organización de la *polis*, encomendados en última instancia a la *ekklesia* o asamblea, acabará por concedérsele el mismo rango de verdad a la mera opinión espontánea que al conocimiento de los sabios forjado a través del estudio, esto es, se considerarán equivalentes por indistintas la *doxa* y la *episteme*. Ello lleva a Sócrates a hacerle ver a su discípulo la diferencia que existe entre quienes cuentan con tiempo para no precipitarse en sus indagaciones, pasando «siempre de una investigación a otra y de una menor a otra mayor» (Platón, 2008: 157) antes de establecer lo que es verdad, y quienes ha-

blan «siempre con prisas, pues les acucia el agua que va cayendo» (*Ibid.*, 159). Los primeros serían los filósofos, cuyo lugar privilegiado es la Academia, espacio en el que cada asunto es sometido a examen sin prisas; los segundos, los oradores que intervienen ante la *heliaia* o tribunal popular, cuyas posibilidades de persuasión dependen del aprovechamiento de un turno de palabra delimitado de la forma más rigurosa imaginable por la clepsidra.

Como se puede comprobar, pues, el mismo Platón tiene en cuenta la existencia de dos tiempos: uno mensurable y fiscalizado por la mirada ajena, y otro cuya cualidad esencial es precisamente la de ser un tiempo liberado de ambas ataduras. Por eso, cuando Teodoro pregunta «¿Es que no tenemos tiempo, Sócrates?» (Platón, 2008: 157), el traductor de la edición española que manejo, Manuel Balasch, se vale de un término común para trasladar esa segunda acepción, *tiempo*, el cual nos daría la impresión de designar hoy a ambos sentidos por igual, cuando en realidad ese concepto bastante más amplio que leemos oculta de algún modo el restringido que está presente en el texto griego original, nombrado mediante la palabra σχολή. Nosotros la transcribimos como *scholé*, vocablo que está en el origen tanto de algunos nuestros actuales (pues tales son *escuela*, *escolar*, *escolástica*, *escolio* o *escoliaista*) como de otros que delatan la extensión del mismo étimo por diversas lenguas (*school*, *scholar*, *scholarship*, *école*, *scuola*, etc). En la Grecia clásica, por lo general, la *scholé* o tiempo de ocio tiene su negación en la *ascholia* o tiempo del trabajo.

Las implicaciones de esta distinción, como podrá suponerse, son cruciales. Ya lo fueron en la Antigüedad, pero ahora no menos. Evidentemente, tomada en sentido clásico, la *scholé* representa la liberación de la necesidad de trabajar y,

por ende, un «elemento primordial para la búsqueda de la sabiduría y la práctica del mejor modo de vida» (Hernández de la Fuente, 2012: 78), que no es otro que el *bios theoretikós* o vida contemplativa, en el sentido que ésta tiene de existencia a la que son incorporadas las condiciones necesarias para la especulación intelectual y la indagación epistémica. Su contrario, el *bios praktikós* o *politikós*, supone una subsistencia que se incardina de lleno a la lucha por la satisfacción de la necesidad o al trato con la preeminencia de los asuntos inmediatos de la *polis*. Pero tomada en sentido moderno, la noción de *scholé* nos sitúa cara a cara frente a asuntos que distan mucho de ser, como diría Bernal Díaz del Castillo, «cuentos viejos, ni historias de romanos».

En un libro absolutamente iluminador, *Meditaciones pascalianas*, Pierre Bourdieu se ocupaba de definir y estudiar las condiciones de acceso y adquisición de lo que él llama la «situación escolástica», sustentada, cómo no, sobre la idea clásica de *scholé*. En su definición, la *scholé* es el tiempo liberado de las ocupaciones y las preocupaciones prácticas, el tiempo de la escuela que constituye una forma privilegiada de ocio estudioso, condición tanto del ejercicio escolar como de las actividades sustraídas a la necesidad inmediata, como lo son, a saber, el deporte, el juego o la producción y contemplación de obras de arte y formas de especulación gratuita sin más fin que sí mismas (Bourdieu, 1999: 27-28).³ El orden escolar, observa

³ Sobre la noción se *scholé* puede verse, además de los ya mencionados Bourdieu (1999), Hernández de la Fuente (2012) y Simons & Masschelein (2014), a los que citaremos enseguida, el trabajo clásico de Jacques Rancière (1988). Aunque no vamos a entrar a analizarlo ahora, Fumaroli (2010: 39-52) también le dedica enjundiosas páginas a esta cuestión. Para una aproximación histórica al concepto contamos con Segura Munguía & Cuenca Cabeza (2007: 22-25).

el sociólogo francés, representa la forma institucional de tal situación escolástica. Y eso es algo que nos devuelve a nosotros el problema del ocio en toda su actualidad.

Concordarán conmigo, supongo, en que aprender a leer es uno de esos acontecimientos verdaderamente decisivos que nos ocurren en la vida. No en vano, la modifica y transforma por completo. Incluso en este momento, en que la figura del maestro y, en general, las formas de magisterio tradicionales parecen estar en la antesala de un severo cuestionamiento, la posibilidad de que millones de personas puedan acceder a ese inmenso bien que es la lectura sigue siendo directamente proporcional al grado de universalización y gratuidad que pueda alcanzar la escuela pública entre una población determinada. Sólo que por escuela, a la luz de lo que acabamos de exponer, no ha de entenderse el espacio físico de la escolarización, sino «la invención de una forma específica de tiempo libre y no productivo, indefinido, al que no se puede tener acceso fuera de la escuela» (Simons & Masschelein, 2014: 30). Es difícil hacer siquiera un pequeño rasguño en los discursos dominantes, y lo cierto es que los que hoy imperan respecto a la escuela suelen ignorar la propia condición de *scholé* de la que proviene la verdadera utilidad de esta vieja institución para la sociedad. Más bien oímos hablar demasiado de calidad, resultados, éxito o fracaso académico, rendimiento y, sobre todo, empleabilidad, dando por hecho que el sistema educativo no es otra cosa que la pasarela más o menos prolongada hacia el mundo laboral. Dicho de otra manera, la idea ya comúnmente asentada es aquella que convierte a la escuela y al sistema educativo en el lugar donde se forjan las condiciones de acceso al trabajo, esto es, en una de las formas más reconocibles de la *ascholía* contemporánea.

No va a cambiar esta intervención mía de hoy ese estado de cosas, desde luego, pero sí me gustaría invitarles a que consideren otra faceta de este asunto a la luz de lo que hemos expuesto. Me conformaría con ponerles ante una cara del problema que, siéndonos en realidad tan poco ajena como la de la empleabilidad, nos cuesta mucho más detectar pese a ser tan o más determinante que ésta. A ver si me explico: sospecho que la utilidad de una escuela pública que se precie, precisamente en tanto que pública, ha de calibrarse en la medida en que se muestre capaz de facilitar la mayor ecuanimidad posible en el desarrollo de las potencialidades laborales de cada cual, pero tal ecuanimidad es de todo punto imposible si la escuela no puede garantizar, a su vez, un alto grado de igualdad en el acceso a las condiciones de ocio, sin las cuales no puede alcanzarse la situación escolástica. Si lo prefieren, plantéenselo así: no sólo para formar sujetos críticos, como un tanto mecánicamente tiende a repetirse, sino aun para formar buenos profesionales, con posibilidades de intervención activa en el mundo que les toque en suerte, es muy conveniente garantizar primero el privilegio de ese periodo de la vida desligado de las necesidades que llamamos *scholé*.

Dicho lo cual, imagino que ustedes se estarán preguntando desde hace un buen rato qué tiene que ver todo esto con la literatura y las formas históricas de la lectura, que es lo que nos ha congregado aquí. Pues bien, les ruego que permanezcan atentos.

3. Contra la «lectura de *lector*»

Me remontaría a 1726 si tuviera que elegir uno de esos textos seminales para la forma de leer lo que se publica en nuestra

lengua en el presente, año en que una incipiente Real Academia Española da a la imprenta la primera edición del *Diccionario de la lengua castellana*, más conocido hoy como *Diccionario de autoridades*. Los preliminares del primer volumen de los seis de que constaba incluían, entre otros prolegómenos, un «Discurso proemial de la Ortographia de la Lengua Castellana». Como podrá suponerse, la norma ortográfica ha cambiado mucho desde aquel primer esbozo hasta la última y un tanto discutida *Ortografía de la lengua española* publicada por la RAE en 2010. El afán normalizador que representa la ortografía, «porque sin ella no se puede comprender con la claridad conveniente lo que se quiere dár a entender», no tanto.⁴

De acuerdo con la tendencia que se había iniciado en Francia algo antes, la ortografía académica implica la asunción de unos postulados típicamente racionalistas: lo que opera de fondo es el intento por aunar unos criterios de sentido, sancionados en el caso del siglo XVIII no por el uso común sino por el de los *auctores*, capaces de vertebrar formalmente cualquier texto, ya sea del pasado o del presente, subordinándolo a un tipo de interpretación hermenéutica que se deriva en primera instancia de la lectura silenciosa y la escritura. Puede parecer poco relevante esto, pero un editor de textos medievales, pongamos por caso, nos podría hablar largo y tendido del quebradero de cabeza que le supone algo así, dado que trabaja con un material en el que a menudo tanto la lectura silenciosa como la escritura son dos expectativas no previstas o

⁴ La cita la extraemos de la edición no venal, reproducción facsímil del mencionado «Discurso proemial», que acompaña a la edición de la *Ortografía de la lengua española* de 2010.

muy poco importantes. Es verdad que si puede suplirlas es en buena medida gracias a la ortografía, pero no menos que esto comporta también algunos riesgos.

Pongamos un ejemplo muy conocido. La copla más famosa del *Libro de Alexandre*, y por extensión una de las más comentadas de nuestra tradición medieval, nos llega hoy por intercesión de su editor ya canónico, Juan Casas Rigall, de la siguiente manera:

Mester trayo fermoso: non es de joglaría;
 mester es sin pecado, ca es de clerecía
 fablar curso rimado por la quaderna vía,
 a sílavas contadas, que es grant maestría.⁵

Los dos puntos, el punto y coma y los demás signos de puntuación que apreciamos en ella nos marcan claramente la pauta de sentido con la que ha de ser interpretada. Se ha señalado muchas veces que los versos b y c adaptan al romance castellano el genitivo de cualidad latino, por lo que se entiende que es propio de la clerecía el narrar un discurso –«curso», que viene también del latín *cursus*– rimado, en una estrofa determinada y con un cuidado exhaustivo del cómputo silábico. Tendremos ocasión de volver sobre eso en breve.

Por ahora bástenos con señalar cómo la mera existencia de estos cuatro versos ha dado para llenar capítulos enteros en los manuales de Historia de la Literatura española, toda vez que a partir de ellos se ha supuesto una suerte de manifiesto que dividía la poesía castellana del siglo XIII en dos escuelas o mesteres contrapuestos. No nos corresponde entrar ahora a demostrar cómo tal idea sólo pudo surgir de las postrimerías de cierto tradicionalismo neorromántico decimonónico bas-

⁵ Véase Alexandre (2007: 130).

tante antes que de una *intentio auctoris* que en absoluto está tan clara. Sí podemos recordar cómo en el segundo verso, «mester es sin pecado, ca es de clerecía», se marca con la coma que lo escinde la pausa previa a la enumeración de rasgos que, se supone, dan consistencia a la escuela llamada «mester de clerecía». Parece una lectura de lo más transparente, pero hay algo que no conviene ignorar: dicha coma en realidad sólo se encuentra ahí por la mediación del trabajo de los editores. En los manuscritos que conservamos, posteriores por lo demás a la fecha de la primera recepción del *Libro de Alexandre*, o no hay signos de puntuación o los que hay obedecen a criterios de construcción del sentido del texto muy diferentes. No por ello, sin embargo, ha dejado de elevarse nunca esta marca ortográfica de los editores a la categoría de escisión historiográfica.

Así pues, el afán normalizador resultará siempre un tanto conflictivo se quiera o no. Tal vez incluso ambiguo cuando se ocupe de textos del pasado. Por una parte, es innegable que de tal afán surge la norma sobre la que los filólogos podemos apoyarnos en nuestro trabajo, y eso no es algo despreciable en absoluto. Pero, por otra, tampoco debemos pasar por alto que esa norma, universalizada desde el siglo XVIII en adelante, en no pocos casos es un cuerpo extraño con respecto al texto al que se aplica, un añadido forzado que se vuelca sobre formas discursivas cuyo destino, en principio, no pasaba por acabar convertidas en libros a la manera en que los entendemos hoy, con sus pautas de organización negro sobre blanco y su disposición visual pensada para seguirse en silencio las más de las veces.

Hemos de volver por un momento a la obra ya mencionada de Bourdieu, quien en la impecable crítica de la razón escolástica que traza alude a la «lectura de *lectors*». Para él, ésta

surge como universalización del estatus de *lector*; lo que le lleva a hablar de un procedimiento, típico de la *academia mediocritas*, que a buen seguro nos suena mucho: aquél que consiste en «asimilar lo desconocido a lo ya conocido, variante académica del manido “nada nuevo bajo el sol” tan caro al pensamiento conservador, y convertir a los autores “conocidos” en simples *lectores*, [...] poco innovadores y no siempre honrados, de otros autores conocidos» (Bourdieu, 1999: 86).

Hay algo de eso en los manuales de Historia de la Literatura, desde luego. Por ello no es infrecuente que quienes tradicionalmente han disfrutado de las condiciones de acceso a la situación escolástica no hayan sido otra cosa que lectores profesionales, enfrascados en no pocos casos en la confección de tales manuales. Hablamos de lectores, de hecho, que liberados de las ataduras y necesidades a las que está sujeta la gente ordinaria se podían permitir, en el ejercicio de una profesión liberal, una cierta especulación acerca de la esencia de sus diferentes objetos de estudio. En el caso de los estudios literarios, tal objeto lleva un nombre tras el cual hay un concepto mucho más confuso de lo que la mayoría de las veces se admite: la Literatura.

Uno de mis maestros más queridos publicó en su día un libro que comienza con una negación famosa: «La Literatura no ha existido siempre» (Rodríguez, 1990: 5). Tal ha sido el título elegido para el volumen de homenaje que el pasado año le dedicamos sus discípulos y amigos, para más señas, aunque pocas veces se repara en que la palabra está escrita en mayúscula en esa frase de apertura de *Teoría e historia de la producción ideológica*. Y ése no es un detalle insignificante. Aunque sería imposible extenderse en eso ahora, sabido es —o al menos debería serlo— que lo que hoy llamamos Literatura, escrita en

mayúscula por su asimilación dentro del campo de lo que la preceptiva francesa empezó a llamar ya en el siglo XVII *Belles Lettres*, es un invento relativamente reciente. Durante siglos, los orígenes latinos del término, *litteratura*, derivado de *littera*, sugerían dos cosas no necesariamente asociadas a esa idea del lenguaje en su función estética que tenemos asumida nosotros como universal: por un lado, era una de las formas recurrentes para traducir el término griego *grammatiké*; por otro, designaba, y a veces sin exclusión de un matiz un tanto despectivo, la lujosa nadería erudita, *id est*, la acumulación de todo cuanto se conservaba gracias al arbitrio de ese medio técnico que es la escritura.

Sólo después de un proceso muy complejo, que tiene su cenit en la construcción de los diferentes Estados-nación europeos, empiezan las universidades a fundar las cátedras de Literatura en el sentido específico que le conocemos hoy a la palabra. Esto nos lleva a referirnos a un problema de lo más mundano: en un momento dado, ganar por oposición una de esas cátedras, incluso sin necesidad de llevar siempre aparejados grandes beneficios económicos, implicaba el acceso a ese otro tipo depreciado bien al que nos referíamos antes. Implicaba, para más señas, el acceso a las condiciones de la *scholé*. Hay un proceso de interdependencia política evidente: los diferentes Estados necesitan construir identidades históricas singulares para legitimarse en tanto que naciones, y en aras de ello favorecen y posibilitan las condiciones necesarias para que una élite académica se pueda permitir construir tales identidades en todos sus aspectos. Para que se hagan una idea, y aunque obviando muchos matices, es ésta la razón por la que ustedes están estudiando aún hoy una Filología adjetivada como Hispánica, que conforme a sus fundamentos decimonó-

nicos se ocupa de cuidar un patrimonio lingüístico y literario asociado a un gran bloque de cultura singularizado y diferenciado del resto.

Con ello ustedes, para más señas, y aunque insisto en que con muchos matices, se están ejercitando en la adquisición de esa «lectura de *lector*» a la que se refería Bourdieu. Sólo que una buena parte de este auditorio, y me atrevo a ser tajante con esto, seguramente ya habrá empezado a ser consciente de que tal ejercicio se lleva a cabo desde un lugar contradictorio. Por decirlo sin rodeos: para ser productiva, la disciplina que están aprendiendo requiere de tiempo, tiempo desligado de la urgencia y destinado a la especulación intelectual, pero muchos de ustedes tendrán seguramente que fregar el suelo de su casa o quitar el polvo del estante donde guardan sus propios libros cuando no estén aquí.

En ese sentido, el aula se torna un espacio algo más que valioso. Resulta así imprescindible en la medida en que deja en suspenso durante un periodo de tiempo limitado esas otras ataduras que nos distraen. Fuera, no obstante, la vida y sus condicionantes siguen su curso, pero no de la misma forma para todos. Lo que para algunos es una clara línea divisoria entre dos ámbitos no siempre bien avenidos y a menudo en abierto conflicto, para otros sólo es concebible como una suerte de «frontera mágica», por volver a valerme de la terminología de Bourdieu, establecida de manera natural entre los elegidos y los excluidos, entre los agraciados por el talento y los olvidados por él. En los ritos de selección que se imponen en el acceso a la situación escolástica, las siempre complejas y más bien opacas tensiones sociales, que se quiera o no están de fondo, suelen diluirse con suma facilidad mediante la reducción de toda diferencia a un mero problema de naturaleza.

Volviendo a la cuestión de la lectura, sin embargo, yo no quisiera irme de aquí hoy sin poner el acento en la importancia de la diferencia. Antes hemos establecido cómo la «lectura de *lector*» persigue, en tanto exponente de la *scholé*, la formación de hermeneutas profesionales, esto es, de lectores privilegiados cuya condición de expertos los habilita en el arte de asimilar lo desconocido dentro de los cánones de lo conocido. Para que nos hagamos una idea: asumimos casi sin querer que Homero funda la literatura occidental y que después todo lo que venga no será sino una vastísima sucesión de variantes, de lecturas y re-lecturas del propio Homero. Al fin y al cabo, diría un gran *lector*, con erudición sobrada para lanzar consignas maximalistas con la seguridad de quien habla desde su situación escolástica, no hay otro tema desde la Odisea al Quijote que el viaje. Lo que efectivamente es una forma de volver a decir que «no hay nada nuevo bajo el sol». Lo que, a su vez, sólo puede afirmarse con certeza cuando se ha traspasado esa frontera mágica que lleva a quien lo dice a saberse en una situación en la que se dispone del tiempo necesario para contemplar todo lo que sucede entre el sol y la tierra, en verdad.

Contra esa sutil forma de aristocracia yo sólo quisiera plantearles la siguiente pregunta: ¿seguro?

4. Ya lo dijo Homero, si es que fue Homero quien lo dijo

Todos los ejemplos que citaré en este apartado tienen en común los siguientes atributos: son textos muy canónicos y por lo tanto nada rebuscados; de hecho, son todos ellos ediciones de obras clásicas que encuentro sin demasiado esfuerzo en mi biblioteca. En cuanto tales, suelen ser libros en formato de bolsillo acompañados de sus correspondientes anotaciones, dis-

puestas a facilitar su comprensión a un público lector lo más amplio posible. El medio por el que me han llegado, a mí y a millones de lectores, determina en cierto modo la concepción que se tiene de ellos, pues damos por hecho que entre tapa y tapa un autor (no siempre de nombre conocido, pero un autor) enuncia un discurso ficticio que suponemos socialmente trascendente. De ahí que los conservemos hoy en un formato material que privilegia la conservación de la escritura, que tan valiosa consideramos.

Como es sabido, con estas palabras comienza la *Iliada*, según la traducción que seguimos de Antonio López Eire:

Canta, diosa, de Aquiles el Pelida
Ese resentimiento —¡que mal haya!⁶

Al inicio de la *Odisea*, cuya traducción será esta vez la de José Luis Calvo, nos encontramos estos dos famosos versos:

Cuéntame, musa, la Historia del hombre de muchos
senderos,
que anduvo errante muy mucho después de Troya
sagrada asolar.⁷

En numerosas ocasiones he preguntado a mis alumnos en clase quién es el autor de ambas epopeyas, esperando siempre la misma y obvia respuesta: Homero. Sucede, sin embargo, que no tenemos nada claro por lo que respecta a Homero, pero que más allá de eso es factible pensar que, según se desprende de los versos citados, ningún autor aquí podría ser otra cosa fundamentalmente que un amanuense de la Musa, cuya voz es en realidad la que acaba por ser transcrita.

⁶ Véase Homero (1996: 35).

⁷ Véase Homero (2013: 45).

No por nada son ambos poemas palabra sagrada en nuestra tradición occidental. Lo que seguro no fueron en origen es algo ni remotamente parecido a los libros en los que yo se los cito ahora, producidos para facilitar su lectura silenciosa y completamente desgajada de un contexto en el que se suele decir que los aedos improvisaban, cuando en realidad no cabe margen alguno de improvisación si quien habla es la diosa o la Musa. Puede que a nosotros nos parezca esa invocación inicial un motivo retórico sin más importancia, pero lo cierto es que no es lo mismo declamar tales versos en un mundo donde la Musa no pinta nada que en otro donde su voz se deja oír a través de la poesía.

La escritura, esa realidad que en estos poemas apenas se menciona, es un medio a todas luces posterior a su primer ámbito de recepción. Sus funciones, además, fueron tan diversas en la Antigüedad que, a veces, la tentación de asimilarlas desde la «lectura de *lector*», es decir, de asemejarlas a los cánones escriturarios que conocemos hoy, puede suponer una forma segura de errar el tiro. Cualquiera diría, por ejemplo, que el siguiente epigrama de Marcial, el número 77 de su Libro XIII, está pensado para que un lector solitario se admire de la belleza de esta imagen:

El cisne, cantor él mismo de su propio funeral, entona
con lengua desfalleciente un dulce canto.⁸

Sucede sin embargo que tal Libro XIII del poeta hispano-romano, que llegó a ser muy apreciado y vendido en Roma, lo fue sobre todo por su valor en tanto colección de *xenia* o tarjetas de regalo para los huéspedes, por lo que haríamos bien en situar esa composición donde le corresponde, esto es, como un

⁸ Véase Marcial (2011: 504).

refinado anejo, pensado para agradar al invitado al succulento banquete que se está a punto de disfrutar.⁹ Y poco más, pese a que yo se lo cite ahora extrayéndolo de la conocida colección de Letras Universales de la editorial Cátedra.

Volvamos por un momento al *Libro de Alexandre*. En el folio 45^v del Manuscrito de Osuna, hoy en custodia de la Biblioteca Nacional de Madrid, encontramos una de las escasísimas iluminaciones que contiene este códice. En ella apreciamos a un hierático Alejandro ataviado al modo de un rey medieval y flanqueado por sus huestes, las cuales se nos muestran en impaciente actitud de escucha. Ese aire de expectación se debe a que dentro de esa imagen se está contando una historia: en concreto, la de la guerra troyana. El relato se desempeña, según se advierte en alguna ocasión, «cuemo lo diz'Omero» (c. 441b). Pero hay que tener en cuenta que ese Homero del poema castellano no es ni mucho menos el autor fundacional para cuya edición, de hecho, junto con la de la Sagrada Escritura, sin que sea casual el nexo entre estas dos formas de sacralidad, Carl Lachmann desarrollase con un rigor sistemático desconocido hasta entonces su método de crítica textual.

Tal método, como es sabido, busca la reconstrucción de un arquetipo avanzando a través del cotejo de las diferentes variantes que contienen los manuscritos. Como todo método, éste también requiere de la aplicación de una serie de técnicas sin que por ello se agote en la técnica. Algún mito, queriendo o sin querer, también acarrea consigo. Así, uno de los supuestos más recurrentes en la «lectura de *lector*» pasa por considerar que toda obra es la expresión singular de la intención de un sujeto (a la propia nación, ojo, se le puede acabar concediendo carta de naturaleza en tanto tal, como muy bien mostrarían

⁹ Sobre esto puede consultarse el libro de Dupont (2001: 15).

las lecturas en clave tradicionalista de los cantares de gesta). De ahí esa importancia a veces inflexible que se le concede a la idea de texto original o a la valoración de los testimonios en términos de mayor o menor fidelidad al arquetipo.

No me gustaría que este pequeño inciso se considerase una toma de postura contra la ecdótica, esa disciplina generosa hacia la cual sólo cabe el mayor de los agradecimientos. Lo que trato de decir es que los métodos de reconstrucción textual que hemos conocido desde el siglo XIX, si bien necesarios, terminan, como es lógico, por dar una forma definitiva a ciertas obras que, pese a la abnegada persecución del arquetipo, se acaba alejando mucho, paradójicamente, de la que en origen se sustentaba sobre unas categorías muy diferentes. La edición que busca la restitución de un texto original sirve al final para satisfacer una forma histórica de la lectura de corte neorromántico —pues así la calificaría yo en función de su subordinación a la búsqueda de una pureza arquetípica— de la que todavía no nos hemos llegado a desprender del todo. Esto, sin embargo, sólo se consigue a costa desplazar otras formas históricas de la lectura en las que el texto estuvo inmerso en origen.

Tras la aplicación del criterio ilustrado, vimos antes, todo documento del pasado al que se le aplique el marchamo de «literario» queda reducido a un tipo de objeto, el libro tal como lo entendemos hoy, en el que un texto pasado por el tamiz de la ortografía académica copa el protagonismo. La iluminación de Alejandro narrándole la guerra de Troya a sus caballeros a la que he aludido, por ejemplo, no tendría más cabida en una edición moderna que la de ser un apéndice optativo a un texto principal. En todo caso, será vista a modo de una especie de reclamo goloso venido desde las «afueras» del *Libro de Alexan-*

dre y no como un componente intrínseco del mismo. De igual manera, lo normal es que un editor haga constar en nota a pie de página, en una operación absolutamente paradigmática de «lectura de *lector*», que el autor del poema castellano no sigue en su interpolación de la *Iliada* el texto original de Homero, sino la vulgata que se extendió por toda Europa y que se conoce como la *Ilias latina*.

Pero Homero, en el *Libro de Alexandre*, sigue siendo Homero. Por lo menos el Homero que es posible concebir desde una forma histórica de la lectura para la cual tal nombre no significa tanto la garantía de una originalidad primigenia como la de una sustancial *auctoritas*. Y la *auctoritas*, por supuesto, es todo lo contrario de la originalidad. La iluminación del *Libro de Alexandre* con el rey narrando la materia troyana empieza así a dejar de ser una mera curiosidad arqueológica: Alejandro está a las puertas de Asia recordando hechos de grandes reyes, hazañas marcadas por la soberbia y la caída. Todo lo que ha de sucederle, más allá de la contingencia, es necesario porque ha sucedido ya. Lo saben bien los *scholares* que lo trasladan al escrito. Quien hace (o quienes hacen) en algún momento de finales del siglo XIII o principios del XIV copia de la versión en cuaderna vía de esta historia en la no tan remota Castilla, legándonos el Manuscrito de Osuna, por suerte nos deja algunas pistas más.

Uno puede observar sobre la vitela de este testimonio en concreto que no carece ni mucho menos de puntuación. El texto se nos muestra según las pautas más habituales de la cuaderna vía: con un calderón marcando el comienzo de copla, dentro de la cual cada verso está rigurosamente escindido en dos hemistiquios separados por una coma, en el sentido que tenía la palabra en las *ars dictaminis* del siglo XIII, esto

es, el punto con la vírgula encima. Al final de todo alejandrino encontramos el colon, considerado por nosotros un punto. Esta reiteración obsesivamente regular de elementos puede parecernos hoy innecesaria, pesada, pero sólo porque nuestro sentido de la regularidad tiene ya muy poco que ver con el propio de la forma histórica de la lectura a la que atiende el *Libro de Alexandre*, en la que el componente visual y el recitativo son indisociables. Frente al anisosilabismo de los juglares, la clerecía se aplica una poética en la que la regularidad y el cómputo silábico, como he señalado en varias ocasiones, son poco menos que un decreto de la *auctoritas*. Tal celo escriturario no es sino una glosa del Libro Sagrado: «Pero tú todo lo dispusiste con medida, número y peso» (*Sabiduría*, 11, 21). Un eco, asimismo, de sus comentaristas canónicos: «Quita de todas las cosas el número y todo parece», escribe San Isidoro (*Etymologiarum* III, 4, 4).

Hay una cosa que me parece clara: el medio de un poema como éste era el libro; pero los medios del *Libro de Alexandre* eran la vista, la voz, el oído... Aquellos sitios en los que no siempre estuvo la «literatura de *lector*».

5. En conclusión

Soy consciente de que ir de los insectos de Nabokov al *Libro de Alexandre* puede resultar algo forzado o, cuando menos, exagerado. A quien así lo piense, le habré dado buenas razones para ello mezclando viejos intereses con inquietudes bastante más recientes. El caso es que aprendí a no hacerle ascos a esa voracidad siendo estudiante en clases de literatura, y no quisiera perder de vida que esta conferencia está dirigida precisamente a ese público: estudiantes de literatura.

Quizá por ello me he sentido libre de insinuar con especial franqueza la existencia de un problema como la desigual distribución en el acceso a las condiciones del ocio, que me parece no se suele tener en cuenta en disciplinas como la Filología y los estudios literarios, a pesar de ser la *scholé* —otra vez Bourdieu— su condición de posibilidad. Voy, por qué no decirlo, poniendo fin a estas líneas a pocos días de una huelga estudiantil convocada para intentar frenar la implantación del modelo conocido como 3+2. Éste se basa en realidad en una estrategia nada compleja: al reclamo de una supuesta homologación del sistema universitario español con el de otros países del llamado Espacio Europeo de Educación Superior, el tiempo para la formación universitaria integral se reduce a favor de un aumento del tiempo de especialización. También se incrementan los precios por matrícula que tal especialización requiere. Parece, pues, que la disputa por el tiempo, la lucha contra la creencia en que éste es mensurable y lleva aparejada una equivalencia en saber, no es un asunto residual en este momento.

Tampoco es residual, ni lo ha sido nunca, la espinosa cuestión de la lectura. Si acaso, ésta acarrea una serie de consecuencias mucho más difíciles de detectar en nuestro día a día. Más allá de la hueca retórica institucional sobre la lectura, de la loa permanente a su supuesta condición liberadora, siempre he sostenido que no existe ser más dependiente sobre la faz de la tierra que un lector. Si quieren saber por qué lo digo, no miren muy lejos, pues nadie comete el disparate de estudiar una carrera como la de ustedes, Filología Hispánica, si en el fondo no intuye que la lectura es una forma de vida. No es ya que desde nuestro campo se lea como si nos fuera

la vida en ello, sino que en verdad nos va. A la lectura fiamos incluso nuestro *modus vivendi*.

Siendo pocos, los ejemplos que he puesto creo que pueden contribuir a dar cuenta de la complejidad y variedad histórica de un acto, el de leer, que corre el peligro de acabar pareciendo mucho más pobre de lo que en realidad es cuando se reduce a esa práctica académica acumulativa que es la «lectura de *lector*». El futuro inmediato parece estar abriendo expectativas que la rebasan con mucho. Así, siendo cosas increíblemente diferentes, cosas que no quisiera caer en el error de hermanar demasiado a la ligera, se diría que la simultaneidad de códigos (aurales, visuales, retóricos, etc.) que suelen estar presentes en un manuscrito medieval, pongamos por caso, se asemeja más a lo que vemos en las pantallas de nuestros dispositivos que el libro en papel que hemos relacionado siempre con un tipo de forma histórica de la lectura de la cual no puede predicarse que sea eterna. Si acaso es al revés: dado lo reciente de esa forma de la lectura en términos históricos, nos resulta tan inmediata que nos puede acabar pareciendo que siempre estuvo ahí.

Pero tal forma de la lectura, la «lectura de *lector*», no siempre estaba allí donde la vemos por la sencilla razón de que la literatura, tal como la entendemos hoy, tampoco estaba ni podía. ¿Qué había en su lugar? Más que ofrecerles una respuesta que no tengo, debo acordarme de agradecer su atención antes de acabar formulando un deseo, un sincero deseo: ojalá cuenten con el tiempo necesario para averiguarlo. Ustedes ya me entienden.

Bibliografía

- Alexandre (2007). *Libro de Alexandre* (Juan Casas Rigall, ed.), Madrid, Castalia.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama.
- Calinescu, Matei (2003). *Cinco caras de la modernidad. Modernismo, vanguardia, decadencia, kitsch, postmodernismo*, Madrid, Tecnos-Alianza.
- Dupont, Florence (2001). *La invención de la literatura*, Madrid, Debate.
- Fumaroli, Marc (2010). *París – Nueva York – París. Viaje al mundo de las artes y las imágenes*, Barcelona, Acantilado.
- Hernández de la Fuente, David (2012). «La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 747, pp. 77-99.
- Homero (1995). *Iliada* (Antonio López Eire, ed.), 4ª ed., Madrid, Cátedra.
- _____ (2013). *Odisea* (José Luis Calvo, ed.), 23ª ed., Madrid, Cátedra.
- Marcial (2011). *Epigramas completos* (Dulce Estefanía, ed.), Madrid, Cátedra.
- Nabokov, Vladimir (2010). *Curso de literatura europea*, Barcelona, RBA.
- Platón (2008). *Teeteto o Sobre la ciencia*, 2ª ed., Madrid, Anthropos.
- Rancière, Jacques (1988). «Ecole, production, égalité», en *L'école de la démocratie*, Paris, Edilig-Fondation Diderot, pp. 79-96.
- Rodríguez, Juan Carlos (1990). *Teoría e historia de la producción ideológica. Las primeras literaturas burguesas (siglo XVI)*, 2ª ed., Madrid, Akal.
- Simons, Marrrten; y Masschelein, Jan (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires, Miño y Dávila
- Segura Munguía, Santiago; y Cuenca Cabeza, Manuel (2007). *El ocio en la Grecia clásica*, Bilbao, Universidad de Deusto.

Nota:

Este texto pertenece a una conferencia leída para los alumnos de la asignatura Literatura Española e Intermedialidad, del Grado de Filología Hispánica de la Universidad de Jaén. Tuvo lugar el 12 de abril de 2016. A ellos les agradezco su asistencia. A su profesora, Cristina Castillo, el que me invitarse a darla.