

ISSN: 1130-3743

DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20142614367>

## UNA EDUCACIÓN PROUSTIANA. PEDAGOGÍA *MORE LITTERATURA DEMONSTRATA*

*A proustian education.* Pedagogy more litteratura  
demonstrata

*Une éducation proustienne.* Pédagogie more litteratura  
demonstrata

Fernando BÁRCENA

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de  
Teoría e Historia de la Educación. C/. Rector Royo Villanova, 1. 28040 Madrid.  
fernando@edu.ucm.es*

Fecha de recepción: marzo de 2014

Fecha de aceptación: junio de 2014

Bibliid [(1130-3743) 26, 2-2014, 43-67]

### RESUMEN

Este artículo trata de responder a una cuestión en apariencia sencilla: ¿puede la literatura, desde el punto de vista, no ya del conocimiento, sino del saber –cuyo fin es transformarnos–, decirnos alguna cosa a los pedagogos, a los teóricos o a los filósofos de la educación? ¿Cabe pensar una pedagogía *more litteratura demonstrata*? Para ofrecer alguna clase de respuesta a este interrogante, se intenta aquí una reflexión en torno a lo que se llamará *una educación proustiana*. A partir de una relectura de algunas partes de la *À la recherche du temps perdu*, de Proust, que se adopta como principal fuente de inspiración, este artículo pretende un ejercicio de filosofía de la educación cuyo motivo principal es pensar la educación como gesto literario.

*Palabras clave:* filosofía de la educación; filosofía y literatura; educación y poética; Marcel Proust.

## SUMMARY

This article tries offer an answer to one question apparently simple: can the literature, from the wisdom's point of view, not of knowledge at all, say something to the pedagogues, theorists or philosophers of education? Should we think a *pedagogy more litteratura demonstrata*? To provide some sort of answer to this question, we try here a reflection on what is called a *proustian education*. From a rereading of some parts of *À la recherche du temps perdu*, which is adopted as the main source of inspiration, this article aims to an exercise in philosophy of education whose main purpose is to think education as a literary gesture.

*Key words:* philosophy of education; philosophy and literature; education and poetic; Marcel Proust.

## SOMMAIRE

Cet article tentera de répondre à une question apparemment simple: est-ce-que peut la littérature, du point de vue, pas de connaissances, mais du savoir – dont le but est de nous transformer –, dire quelque chose pour les éducateurs, les théoriciens ou philosophes de l'éducation? Est-ce qu'on peut penser une *pédagogie more litteratura demonstrata*? Afin de fournir une sorte de réponse à ces questions, on tente ici une réflexion sur ce qui s'appelle une *éducation proustienne*. Après une relecture de certaines parties de *À la recherche du temps perdu*, qui est adopté comme la principale source d'inspiration, cet article vise à un exercice de philosophie de l'éducation dont le but principal est de penser à l'éducation comme un geste littéraire.

*Mots clés:* philosophie de l'éducation; philosophie et littérature; éducation et poétique; Marcel Proust.

...c'était les leçons avec lesquelles on fait  
son apprentissage d'homme de lettres.  
Proust (1989b, 485)

## INTRODUCCIÓN

Las palabras se empujan entre sí, se rozan, y de ese movimiento que producen, y de ese mutuo frotarse, algo nuevo ocurre, aunque es impredecible saber lo que van a producir. Los efectos de las palabras, como los del lenguaje, son un acontecimiento imprevisible. El escritor que experimenta de verdad su escritura nunca sabe cómo va a concluir lo que a diario hace, incansable y a veces agotadoramente. Escribe un libro y, con ese gesto, compone una experiencia.

¿Qué obtenemos, nosotros, de la lectura de su libro? Desde el punto de vista utilitario, absolutamente nada. Tal solo, quizá, placer. Virginia Woolf expresó este pensamiento del modo siguiente:

Es cierto que no obtenemos absolutamente nada de la lectura aparte de placer; es cierto que el más sabio entre nosotros es incapaz de decir en qué consiste tal placer. Pero este placer –aunque sea misterioso, desconocido e inútil– es suficiente. Este placer es tan curioso, tan complejo, tan inmensamente fecundo para la mente de cualquiera que lo disfrute y tan copioso en sus efectos que no resultaría en absoluto sorprendente descubrir el día del juicio, cuando los secretos se revelen y lo oscuro se haga claro, que la razón por la que hemos pasado de ser cerdos a hombres y mujeres, por la que hemos salido de las cuevas y soltado los arcos y las flechas, por la que nos hemos sentado alrededor del fuego para charlar, beber y pasarlo bien, por la que hemos construido casas y aceras, y por la que hemos levantado algún tipo de refugio y sociedad sobre la tierra yerma no es otra sino ésta: hemos amado la lectura (Woolf, 2013, 158-159).

Y es que hay cosas que solo la lectura puede proporcionarnos, cosas que solo la literatura nos ofrece con sus medios específicos y su propio método: poder salir de nosotros mismos y alcanzar a ver, y saber, lo que el otro ve de un universo que no es exactamente el nuestro. En esto la literatura responde a un proyecto de conocimiento del hombre, de la vida, del mundo y de todas sus posibilidades aún no realizadas. La literatura examina la potencia de creación y existencia humanas; e introduce la *perspectiva* como vía del conocimiento del mundo. Esta es una tesis fuerte de *À la recherche du temps perdu*, la gran obra de Marcel Proust, que nos va a servir de guía en este ensayo: «Gracias al arte, en vez de ver un solo mundo, el nuestro, lo vemos multiplicarse, y tenemos a nuestra disposición tantos mundos como artistas originales hay, unos mundos más diferentes unos de otros que los que giran en el infinito» (Proust, 1989b, 474).

Una parte de las ocupaciones del hombre en la tierra tiene que ver con esa pequeña parte del universo humano que llamamos «educación escolar». Hay allí, sin duda, muchas experiencias a realizar. Pero es una parcela diminuta, en comparación con todas las posibilidades de experiencia que el ser humano puede hacer en el mundo y con su vida; y es que el universo escolar es una parcela muy pequeña del tratamiento cultural de la vida. La experiencia, pedagógicamente conceptualizada, es sin duda menor a la que nos espera en el transcurso de nuestra existencia. Fuera de la escuela también aprendemos, o desaprendemos, y sin embargo nos resistimos a llamar educación a lo que pasa allí; allí afuera.

Los que nos dedicamos a la educación creemos saber lo que es nuestra orilla pedagógica. Creemos conocerla bien, porque la habitamos y la cultivamos. Sin duda, hasta la orilla de alguna de nuestras playas llegan muchas cosas, residuos de otros mares y de otros lugares. ¿Qué hacemos con ellos? Imaginemos que nos llega un mensaje de naufrago, un mensaje en una botella, y que lo que contiene dentro es un relato, una fábula, un cuento: pura literatura. Leemos ese cuento, claro. ¿Y qué más? Se lo damos a leer a otros, iguales que nosotros, habitantes de esa playa, de esa provincia pedagógica. ¿Y qué más se puede hacer con ese cuento? ¿Copiarlo, distribuirlo, encuadernarlo, depositarlo en una biblioteca? No diríamos, por supuesto, que se trata de un texto pedagógico. Pues es tan solo un cuento, una

fábula. Y, sin embargo, podríamos llegar a considerar que con un texto de esas características podemos hacer cierta clase de didáctica, alguna clase de pedagogía. Lo usamos en una de nuestras aulas, con algunos chicos y chicas, y lo comentamos, y hablamos de él y decimos lo que nos parece y quizá conversamos acerca de lo que nos ha pasado leyéndolo. A la orilla de esa playa llegan otras cosas: fragmentos de textos filosóficos, capítulos de tratados políticos, libros de poemas... Las preguntas serían las mismas. ¿Qué hacemos con todo esto en nuestra orilla pedagógica? Las usamos con «fines educativos». Consideramos que la pedagogía es un saber que, aunque dependa de esos fragmentos de cultura para poner en marcha todos sus dispositivos, está dotado de tal autonomía que se basta a sí mismo para saber lo que tiene que hacer y cómo.

El texto que tiene el lector en sus manos es el fruto de una antigua preocupación del autor del mismo, de una vieja obsesión, si se puede decir así, relacionada con la *sospecha* de la existencia de un vínculo íntimo entre la educación y lo literario, y que una relectura de algunas partes de *À la recherche* ha vuelto a reactivar.

En esta obra hay una especie de doble movimiento. Por una parte, tenemos al narrador (Marcel), que aprenderá a base de constantes decepciones, y que al final de su periplo narrativo, que es al mismo tiempo un periplo formativo (en este sentido, *À la recherche* es una «novela de aprendizaje o formación»), descubrirá, como una *revelación*, quién es él y cuál es el tema de la obra que quiere escribir y cuya escritura, a lo largo del relato proustiano, ha venido demorando a base de constantes distracciones: «La materia de mi experiencia, que sería la materia de mi libro» (Proust, 1989b, 493).

Pero, por otro lado, en un segundo movimiento, apreciamos una especie de crítica solapada a la idea dominante de la filosofía como tendencia natural e instintiva hacia la verdad. Este segundo movimiento hace de la obra de Proust una novela filosófica, o una novela que esconde una filosofía *crítica*. Ahí, Proust se muestra como un filósofo y, al mismo tiempo, como un tipo de filósofo-educador. Mientras que la imagen dominante de la filosofía presupone en el filósofo una buena voluntad en búsqueda de la verdad, una tendencia natural hacia ella –el pensador, en tanto que pensador, busca y ama la verdad, tiene una buena voluntad de verdad–, el narrador proustiano nos muestra, a lo largo de su experiencia formativa, que la verdad es algo que proviene de innumerables signos del mundo que fuerzan y violentan el pensamiento y nos dan a pensar. Esta tesis ha sido desarrollada por Gilles Deleuze en su famoso ensayo sobre Proust (2011, 115-124) y en *Différence et répétition* (2011, 169-217): «La verdad nunca es el producto de una buena voluntad previa, sino el resultado de una violencia en el pensamiento» (Deleuze, 2011, 24). La lectura que hace Deleuze de Proust es muy interesante y tiene importantes derivaciones pedagógicas (Charbonnier, 2009; D'Hoest, 2012), en cuyo detalle no entraremos aquí por no ser objeto específico de este trabajo.

En este ensayo voy a partir de este presupuesto crítico para tratar de extraer de él algunas conclusiones para mi tema. Pues si la búsqueda de la verdad no es ya una tendencia natural –no presupone esa buena voluntad de pensar atribuida

al filósofo como pensador— sino que es algo forzado, entonces, la misma no tiene más remedio que revelársenos azarosamente, contingentemente, como le ocurre al narrador proustiano a lo largo de su periplo formativo, cuyo aprendizaje es un aprendizaje a base de constantes decepciones, es decir, el aprendizaje de un hombre de letras. El descubrimiento de la verdad que nos concierne no vendría como la simple aplicación de un método, sino mediante un extraño juego de atención y distracción. Un aprendizaje literario, podríamos decir.

Así, el asunto que deseo tratar no tiene que ver con el valor educativo o formativo de la literatura, ni con los medios, didácticos o de otra índole, que podrían o quizá deberían ponerse en marcha para lograr determinados objetivos educativos en relación con la literatura. Lo que quiero es tratar de pensar un imposible: pensar la educación como gesto literario. ¿Puede la literatura, desde el punto de vista, no ya del conocimiento, sino del saber —cuyo fin es transformarnos—, decirnos alguna cosa a los pedagogos, a los teóricos o a los filósofos de la educación? ¿Cabe pensar una pedagogía *more litteratura demonstrata*? Para que pueda haber literatura es necesario que exista un pasado, una biografía, y cierta experiencia profunda del tiempo vivido. Solo entonces una vida lograría disponerse como una vida escrita (como una *biografía*). Y es aquí donde se pone en juego una noción diferente de la educación, que una concepción de la pedagogía *more litteratura demonstrata* puede ayudar a enriquecer.

#### 1. NOTA BREVE SOBRE UN MÉTODO

En lo que sigue, el lector encontrará, mezclados, un registro de escritura académica y, también, literaria, incluido un breve relato ficcional. Parte de mi tesis, como se verá después, es que es nuestro cansancio y desorientación, y no nuestra fortaleza y seguridad pedagógica y racional acerca de lo que hacemos en educación, lo que, como profesores que enseñamos o estudiantes que aprendemos, puede permitirnos —en la percepción existencial de que lo que hacemos tiene algo de falso—, descubrir verdades acerca de nosotros mismos (un *saber de sí*) que solo se revelan a condición de que sean descubiertas por azar.

Hay aquí un deseo de obtener el máximo provecho de cierta reflexión proustiana acerca de la verdad. Por lo demás, asumiré que en el litigio histórico entre filosofía y literatura, la primera ha tratado de superarlo simplificando los términos y oponiendo, por ejemplo, imagen a concepto, sentido propio a sentido figurado, obra abierta a totalidad sistemática, ficción a no ficción. Y por eso la filosofía no tiene el menor escrúpulo de presentarse a sí misma como la detentadora, incluso como la garante, de la verdad que la literatura, por principio, siempre ha suscrito aún en su ambigüedad misma (Audi, 2013, 11).

En este sentido, y por así decir, mi método de indagación aquí no podrá ser otro que una especie de método literario. En el campo de la escritura pedagógica, la reivindicación de una metodología de estas características encuentra muchas resistencias. Porque un escrito de investigación, este escrito por ejemplo, se supone

que debe ser un escrito académico, y los textos académicos no son literatura. Se puede escribir con un estilo más o menos literario o ensayístico, pero el ensayo es una forma de prosa esencialmente digresiva y fragmentaria que, como dijo Adorno, «no obedece la regla de juego de la ciencia y la teoría organizadas, según la cual, como dice la proposición de Spinoza, el orden de las cosas es el mismo que el de las ideas» (Adorno, 2003, 19). El ensayo resulta, entonces, una forma de prosa que avanza desde lo efímero y lo cambiante, cosa que desde Platón es indigno de la filosofía (tanto como de la ciencia). Así pues, un texto académico no es una novela. ¿Qué significa, entonces, la apelación a lo literario como método de indagación?

Años después de la publicación de *Historia de la locura*, Foucault dijo en una entrevista publicada en 1978 que esa obra había funcionado para él, y tal vez también para los lectores que la leyeron, mucho más como una *transformación* que como la comprobación de una verdad histórica. Para poder hacer esa clase de experiencia de transformación a través del libro –precisaba Foucault– era necesario, sin embargo, que lo que el libro decía fuese verdadero en términos de cierta «verdad académica», o sea, que fuese históricamente verificable: no podía ser exactamente igual que una novela. De todos modos, lo esencial residía en el tipo de experiencia que el libro permitió hacer, y esta experiencia –he aquí lo central del asunto– no es verdadera ni falsa, pues «una experiencia es siempre una ficción; es algo que uno se fabrica para sí mismo, que no existe antes y que encontrará su existencia después» (Foucault, 2001, 864).

La pregunta sobre el significado de la apelación a lo literario como método de indagación podría parecer que obtiene, de acuerdo con las palabras de Foucault, una respuesta en parte evasiva. Un escrito académico no es como una novela, pero la experiencia individual y singular que puede producir la lectura de determinadas obras es como una ficción, esto es, algo que se sitúa más allá de lo verdadero y de lo falso aunque, al mismo tiempo, supone esta distinción. Quien hace, escribiendo o leyendo, una experiencia (de escritura o de lectura) parece estar en un plano cuyo valor y méritos no podría desmentirse apelando solo a lo estipulado como verdadero o como falso desde el orden de conocimiento más general en el que se inscribe dicha actividad (escribir o leer un libro como escritor o lector de libros de pedagogía, por ejemplo); porque el valor de una experiencia solo se manifiesta en su propia realización, nunca antes.

¿Qué aporta la ficción, la novela, lo literario, entonces? No se trata simplemente de un embellecimiento del discurso. Es un modo-otro de investigación. En *La insoportable levedad del ser*, decía Kundera: «Una novela no es una confesión del autor, sino una investigación sobre lo que es la vida humana dentro de la trampa en que se ha convertido el mundo» (Kundera, 1985). Como expresión de lo que llamamos lo «literario», una novela es una investigación, una exploración de las posibilidades «no realizadas» de la vida humana: «La novela ha descubierto por sus propios medios, por su propia lógica, los diferentes aspectos de la existencia» (Kundera, 1994, 15). Lo literario amplía el campo de percepción. Y quizá por ello

decía Mallarmé que «todo método es una ficción, y buena para la demostración» (Mallarmé, 1996, 861).

Así pues, frente al inmoderado elogio de un único y universal método, la pluralidad metódica: abundancia y diversidad de métodos; a cada disciplina, a cada saber, a cada proyecto, a cada libro, a cada texto y a cada poema, su propio método (Clément, 2005, 9). Zambrano señalaba que «a esta clase de conocimiento, que a medida que se logra se va convirtiendo en saber transmisible, aunque nunca por entero, se le ha llamado experiencia» (Zambrano, 2011, 61), e insistía en que si la experiencia es *a priori*, el método *a posteriori*, aunque «esto solamente resulta verdadero como una indicación, ya que la verdadera experiencia no puede darse sin la intervención de una especie de método» (*ibid.*, 68); se trata del método que ha debido estar desde un principio en una determinada experiencia. Con todo, concluye, «ha sido indispensable una cierta aventura y hasta una cierta perdición en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad» (*ibid.*, 68). Por eso, un método es siempre un camino a recorrer una y otra vez, algo a hacer y deshacer constantemente: «Lugar de llegada más que de partida» (*ibid.*, 69).

## 2. DEL CANSANCIO PEDAGÓGICO (FICCIÓN)

Pasaron los años de enseñanza –se acumularon, a decir verdad, muchos–, y el profesor, que aún no podía decir de sí mismo que fuese un «viejo profesor», empezó a notar que algo estaba cambiando. Algo estaba transformándose en él y en la percepción que hasta entonces había tenido de lo que había hecho: *leer, estudiar, enseñar*. Ya no podía decir que amaba todo eso porque simplemente era a lo que se había estado dedicando durante años, sintiendo que lo amaba. De repente, todo era diferente. No era que ahora supiese concretar un momento –un instante exacto del tiempo–, en el que todo, por así decir, deviniese más claro; era simplemente que las cosas que hacía, siendo en realidad las mismas de siempre, habían dejado de presentarse a su percepción como lo habían venido haciendo. Como él mismo ya no era el de siempre, tampoco su relación con ellas era la misma. Y ese difuso sentimiento, esa sensación vaporosa y extraña, lejos de tranquilizarle, le incomodaba, conduciéndole a un estado de mucha mayor fragilidad e inseguridad, hasta el punto de que en muchas ocasiones se planteó seriamente abandonarlo todo. Pero eso no lo podía hacer, pues lo que había estado haciendo era lo único, así lo creía, que podía insistir, *obstinadamente*, en seguir realizando. Podía hacer lo que ya hacía porque había acumulado muchos hábitos y automatismos; pero creía que no podría (porque no sabría cómo hacerlo) dedicarse a otra cosa. Se sentía impotente, incompetente, discapacitado.

El problema, quizá, residía en que había estado pensando en cosas, que había estado componiendo palabras y frases en sus ensayos, que había estado construyendo pensamientos cuya importancia o cuya grandeza o cuya supuesta profundidad no se correspondían en absoluto, en sus mismas realizaciones teóricas, con su

vida; es decir, el problema era que se daba cuenta de que ninguna de esas cosas las había vivido de verdad, aunque no imaginaba qué significaba aquí «la verdad». La sensación, bastante más aterradora de lo que era capaz de decirse a sí mismo, era de una rotunda *falsedad*: la falsedad de las clases y su modo de abordarlas cada semana; la falsedad de los exámenes que tenían que realizar sus alumnos; la falsedad en la preparación de las lecciones, pues así le gustaba llamar a lo que contaba a sus alumnos de Universidad; la falsedad en la selección de los contenidos y de las lecturas, en la disposición de los ejemplos, en la fabricación anticipada y rutinaria de los problemas que les ofrecía para discutir con ellos, y la falsedad de su misma presencia en clase; esa necesidad que tenía –en cada hora, aunque fuese ocultamente– de *hablar de sí mismo* y de sus dificultades, a partir de lo que consideraba como su tragedia más íntima y personal. La falsedad, en fin, en la que consistía haber estado ahí, hora a hora, día a día, hasta acumular semanas, meses y muchísimos años, como un personaje de una obra de teatro eternamente repetida de memoria, un personaje que se ha construido a sí mismo tan perfectamente que ahora se sentía incapaz de saber quién era él en realidad (dónde estaba su verdadero *yo*) y cuál su máscara, su consolidado y rutinario personaje.

La falsedad no estaba en su disciplina; tampoco en los libros que leía, pues trataba de leer los mejores. La falsedad no estaba en el hecho del conocimiento acumulado y distribuido de tantas maneras en inabarcables parcelas del saber. Tampoco se trataba exactamente de que él se hubiera dado cuenta de que había estado mintiendo a sus estudiantes, o de que no se hubiera tomado en serio lo que hacía. Cada año renovaba su programa y, con exquisito cuidado, revisaba las lecturas, matizaba los conceptos, renovaba o profundizaba en sus autores predilectos. Nadie podría decir justificadamente de él que no se hubiese entregado todos esos años con pasión a la preparación de los cursos. Porque amaba muchísimo lo que hacía, y con total sinceridad. La falsedad se encontraba en los artificios y en los dispositivos, que él mismo había aprendido a criticar con inteligencia, pero cuyo empleo justificaba de acuerdo con las mejores razones pedagógicas. El sentimiento de falsedad que tenía era, también, la consecuencia de su percepción de que, en el fondo, ninguno de sus alumnos tenía una auténtica necesidad (interior) en aprender lo que él les ofrecía con su mejor voluntad, y que, por tanto, aun los mejores de entre todos ellos, estudiaba porque eso era lo que había que hacer, lo que *se esperaba* de ellos, aunque nada de lo aprendido afectase lo más mínimo a sus jóvenes existencias. Lo hacían porque era «necesario» hacerlo, pero esa necesidad era, al mismo tiempo, una especie de «necedad», una clase de «torpeza» y de «pereza» de la mente y del espíritu. La falsedad estaba en el hecho de que el tiempo de la enseñanza y el tiempo del aprender de los alumnos nunca coincidía, ni tenía por qué hacerlo, aunque todo parecía empeñado en decir lo contrario: que una buena enseñanza tiene como resultado, previsto y previsible, el aprender en el otro, sin dejar tiempo para ninguna clase de *despertar* en el estudiante. No había, pues, ninguna clase de íntima necesidad en todo aquello (sobre todo en el aprender y en el estudiar de ellos), sino un estado de necesidad más o menos

institucionalizada, socializada o comunitariamente instituida, y que nadie se atrevía a cuestionar en ningún sentido. Y, entonces, esa impresión –que sobre la enseñanza, el aprendizaje y el estudio de sus estudiantes pesaba una especie de lógica implacable que afirmaba la inevitabilidad de tener que dedicarse a esas tareas–, le parecía estar asociada a una especie de sentimiento de pérdida de tiempo, del tiempo libre, que era el único tiempo al que merecía la pena dedicarse perdiéndose uno sin restricciones en él.

Como en otras ocasiones, el profesor buscaba orientación y consuelo en los libros. Y yendo de libro en libro encontró en su biblioteca personal el ejemplar de una obra de teatro –*Incendies*–, de Wajdi Mouawad, un joven escritor de origen libanés afincado en Canadá. La obra de teatro cuenta una historia que tiene mucho dolor: es la historia de una gran ira que busca romper su círculo perverso. Y tiene que ver con promesas incumplidas. Es una tragedia griega. Una joven es obligada por la familia a dar a su hijo recién parido a unos extraños y asiste a su abuela, que se está muriendo. La abuela: Nazira; la nieta: Nawal. Nazira reclama a su nieta, pues necesita decirle algo antes de morir:

No sucumbas Nawal, no digas sí. Di no. Rebélate. [...] No aceptes, Nawal, no aceptes jamás. Pero para poder rebelarse, hay que saber hablar. ¡Así pues, ármate de valor y trabaja a conciencia! Escucha lo que una vieja que va a morir tiene que decirte: aprende a leer, aprende a escribir, aprende a contar, aprende a hablar. Aprende [...] Nosotros, nuestra familia, las mujeres de nuestra familia, estamos atrapadas en la ira desde hace mucho tiempo: yo estaba llena de ira contra mi madre y tu madre estaba llena de ira contra mí lo mismo que tú sientes ira contra tu madre. Tú también dejarás a tu hija la ira en herencia. Es preciso romper el hilo. Así pues, aprende. Luego vete [...] Aprende a leer, a escribir, a contar, a hablar: aprende a pensar. Nawal. Aprende (Mouawad, 2009, 41-42).

Nuestro profesor cansado se queda atónito; lee y relee el fragmento una y otra vez y ni siquiera sabe qué pensar, porque encuentra en las palabras de Nazira una prescripción de otro orden, inscrita en una diferente clase de necesidad –la de aprender a leer, y a pensar, y a escribir, y a contar–, que jamás halló ni en él ni en sus estudiantes. Y esto fue todo un descubrimiento; una revelación.

El azar le hace coger otro libro de su estantería. Se trata de la novela de un profesor de filosofía suizo, nacido en la ciudad de Berna, que imparte sus clases en la Universidad Libre de Berlín. La historia que cuenta describe la aventura de Raimund Gregorius, un profesor de lenguas clásicas, hombre cultísimo que un día, repentinamente, abandona el centro donde imparte sus clases y toma un tren para Lisboa, empujado por la lectura de una serie de reflexiones filosóficas escritas por un médico portugués: Amadeu. Gregorius queda fascinado por ese puñado de reflexiones y decide averiguar todo lo relacionado con él. Abandona su estilo de vida y se embarca en una aventura que en absoluto se corresponde ni con su carácter ni con su estilo de vida. En el tren que le conduce a Lisboa, Gregorius alterna la lectura del escrito de Amadeu con sus propias ensoñaciones y recuerdos

de joven estudiante. El fragmento que lee nuestro profesor cansado describe uno de esos recuerdos del protagonista de la novela, y dice así:

La tarde había comenzado con la clase de griego. El director impartía la clase... Tenía la caligrafía griega más bonita que alguien pueda imaginar, pintaba formalmente las letras, y particularmente las redondeces... Amaba el griego. «Pero lo amaba de forma equivocada», pensaba Gregorius, sentado en el fondo del aula. Su forma de amarlo era vanidosa. No le importaba tanto celebrar las palabras... no celebraba las *palabras*, sino que se celebraba *a sí mismo* como alguien que las conocía. De ese modo, las palabras se convertían en un ornamento para él; con ellas se engalanaba (Mercier, 2009, 60).

Ese viejo profesor de griego lo *sabía* todo de los griegos –de su filosofía, de su poesía y de su teatro–, pero no *entendía* nada de ellos. Ahí estaba, magnífica y aterradoramente expresada, la idea de la falsedad que él mismo estaba experimentando. Se daba cuenta de que sabía algunas cosas, pero que no entendía nada de lo que pasaba con ellas, y entre ellas, cuando las juntaba y las ponía a dialogar entre sí, cuando las frotaba unas con otras. Entonces, ¿cómo podía pretender que sus estudiantes, mediante su enseñanza, entendieran una mínima parte de lo que les transmitía? ¿Cómo hacerles llegar el murmullo que imperceptiblemente se escucha por debajo del saber si él mismo parecía sordo a sus compases?

Sentado delante de su escritorio, entre cigarrillo y cigarrillo, rasga con su estilográfica en uno de sus cuadernos algunas de sus impresiones, con la esperanza, en parte baldía, de aclararse, escribiendo en un extraño e impertinente diario.

### 3. PROUST COMO EDUCADOR

Imagino que el lector estará preguntándose ahora mismo qué es lo que el autor de este texto hace o pretende hacer. Quizá esté preguntándose qué viene ahora, después de haber leído las líneas precedentes, que parecen el inicio de un relato o de un cuento o, en el peor de los casos, el fragmento de una novela vulgar y quizá no muy buena.

A lo mejor el lector de este texto se pregunta quién es ese profesor que ha acumulado un buen número de años de docencia y que, no sintiéndose todavía muy viejo, parece bastante cansado, desorientado, y como desconsolado ante la presión que sobre él ejercen un determinado número de circunstancias que vuelven irreconocible para él lo que antes tenía pleno sentido hacer. Podría decir que estoy hablando de mí, pero sería más apropiado sugerir que quizá estoy hablando de otros que, a diferencia de lo que yo no he tenido el valor de hacer, hicieron con mucha dignidad. Podría decir, por ejemplo, que hablo de un profesor de filosofía amigo mío, al que admiro y quiero muchísimo, Miguel Morey, hombre sabio en ideas y muchas lenguas, que un día, joven todavía para tener que hacerlo, tomó la decisión de abandonar la enseñanza en su Universidad. Y podría recordar lo que él mismo dice sobre su propia decisión:

Conozco pocas alegrías más intensas que las de aprender y alcanzar a descubrir el modo para que lo que uno ha aprendido sea accesible a los demás, incluso ahora [...] Y también que, en el momento de firmar mi solicitud de jubilación, mi vocación permanecía intacta [...] No dejé mi plaza vacante en la universidad porque creyera que ésta había muerto o porque viera llegar tiempos de una posuniversidad en la que no podía ni quería seguir participando, no [...]: firmé mi jubilación porque en el espacio que diseñaba la barbarie que viene ya no parecía haber ocasión para cumplir debidamente con lo que siempre he entendido que era mi deber: enseñar. Nacimos griegos, y moriremos griegos (Morey, 2013, 263-264).

En realidad no puedo responder a estas preguntas. No puedo, por ejemplo, sugerir cómo va seguir esta historia que yo mismo he inventado; imposible saber ahora qué decisiones tomará nuestro enigmático profesor, si es que adoptará alguna. Solo sabemos algo acerca de cierto sentido de la decepción y del cansancio, y determinada percepción de la «falsedad», aunque entendida como una vía de acceso a la «verdad» de algo, esto es, como una forma de visibilización de lo verdadero.

En este aspecto, este texto tiene, como ya se advirtió, un lado proustiano, en lo que se refiere a la teoría de la verdad que Proust esboza en *À la recherche*, y que podría resumirse en tres aspectos fundamentales: a) la verdad no se da, sino que se *traiciona*; b) la verdad no se comunica, sino que se *interpreta*; c) la verdad no es querida intencionalmente, sino que es *involuntaria* (Macherey, 2013). La teoría de la verdad proustiana nos proporciona un tipo de apreciación de la verdad de la existencia que hace de él, del escritor Proust, no solo un filósofo, sino un educador. Proust como educador, o una *educación proustiana*; fórmula tan seductora como exigente. El relato que Proust compone es ambicioso y arduo. La tentación de abandonar la lectura es constante. La pereza nos asalta. ¿Por qué una educación proustiana? ¿Por qué Proust *como* educador?

Al inicio de su tercera intempestiva –*Schopenhauer como educador*– Nietzsche explica la sensación que le produjo la primera vez que leyó los escritos de Schopenhauer, y recuerda las ideas que en su juventud le asaltaban cada vez que pensaba en el tremendo esfuerzo que suponía que iba a depararle la obligación de *educarse a sí mismo*. Entonces pensaba que ese esfuerzo le sería dispensado «por el destino de encontrar a tiempo un filósofo al que poder convertir en mi educador» (Nietzsche, 2001, 30). Al leer a Schopenhauer, Nietzsche tiene la sensación de haber encontrado por fin al educador y al filósofo que durante mucho tiempo había buscado, y señala que «la relevancia que tiene un filósofo para mí está en función directa de su capacidad para ofrecerme un ejemplo» (*ibid.*, 39). No diré yo tanto, pero tengo que reconocer que desde que comencé a leer por primera vez la gran obra de Proust, y hace muchos años ya de eso, mi sentimiento de que leer a Proust es una experiencia de aprendizaje y de educación ha sido constante.

Los temas que Proust recorre en su obra son numerosos. La memoria (y el tiempo) recorre toda la obra. Su gran descubrimiento: la *memoria involuntaria*. Pero la obra de Proust no consiste solamente en una exploración (*recherche*) de la

memoria, sino en otra cosa. En Proust encontramos también interesantísimas anotaciones sobre la *lectura* y los libros. Pero sobre todo una reflexión sobre la *verdad* y, a su lado, el gran tema por excelencia: el *amor* (el amor homosexual, el deseo, los celos, el desamor). Y también la *muerte*. *À la recherche* es, pues, a su modo, una investigación (literaria) sobre la verdad (en el tiempo que se recorre y que se pierde). El «amor a la verdad» (o a la sabiduría) es lo que siempre ha definido a la filosofía, única disciplina que contiene en su propia denominación un sentimiento (*philía*). ¿Libro de filosofía o novela filosófica? Es difícil dar una respuesta clara a esta pregunta.

A lo largo de toda la obra de Proust los diferentes personajes tienen sus propios encuentros, más o menos casuales, con alguna clase de verdad. Y, en este sentido, si la verdad es el resultado de un encuentro, y no el fruto de una búsqueda voluntaria o intencional, entonces encontrarla no es una cuestión de aplicación de un método, sino del *azar*. Así, en el último volumen de *À la recherche* —«Le temps retrouvé»— el narrador evoca algunas verdades que había descubierto por azar en relación al amor que en otro tiempo había sentido por su amante Albertine, ya fallecida, verdades que encuentros casuales con determinadas personas le habían desvelado y que eran, dice, «las lecciones con la cuales se hace el aprendizaje del hombre de letras» (Proust, 1989b, 485).

El narrador-niño (el pequeño Marcel) también *creía* que desde su casa en Combray se iba por el mundo a través de dos caminos divergentes, que jamás se encontrarían: uno era el camino de Guermantes (que simboliza la esfera de la aristocracia y la nobleza) y el otro el camino de Méséglise (que simboliza el mundo de la burguesía financiera). Tres mil páginas después, ese niño es casi un anciano residente de París que *habrá aprendido* que el camino de Méséglise conduce al de Guermantes. Esto es, por supuesto, meramente simbólico. Lo que interesa, y es esencial aquí, es que el aprendizaje del narrador se resolverá sabiendo que el mundo tiene varios *costados*, como toda formación —y como todo aprender—, y que por cualquiera de ellos se llega hasta el mundo. Deleuze sugiere esta idea en su ensayo *Proust et les signes*. El lado Méséglise y el lado de Guermantes son los dos lados (simbólicos) de una misma formación: «Proust insiste constantemente en esto: en tal o cual momento el protagonista no sabía determinada cosa, lo aprenderá más tarde. Estaba bajo determinada ilusión de la que acabará por desprenderse. De ahí el movimiento de decepciones y revelaciones que marca el ritmo de toda la *Recherche*» (Deleuze, 2010, 10). Aprender, cuando tiene que ver con descubrir verdades que nos hacen adultos, está vinculado a la posibilidad de poder comparar los diversos lados del mundo, las diversas ficciones o narraciones simbólicas con las que narramos el mundo y su entrada en él.

En todo esto la cuestión que se plantea es si existe o no un conocimiento de la psique humana que esté reservado únicamente a la literatura (Bouveresse, 2013, 225). La tesis de Proust es que las verdades más importantes de la psicología humana no se pueden comprender o comunicar solamente con la actividad intelectual, es decir, con la inteligencia voluntaria. Así, insistía en que las emociones

pueden, en igual o superior medida que el intelecto, aportar conocimiento y tener una función cognitiva destacable. Y por eso evoca con frecuencia el amor y el sufrimiento que nos hace descubrir tantas verdades psicológicas profundas (Proust, 2005); o dicho de otro modo: «Aunque la felicidad es saludable para el cuerpo, solo la pena desarrolla las fuerzas espirituales» (Proust, 1989b, 484). La misma idea es repetida por Proust a lo largo de su obra en diversos momentos (Proust, 1989a; Proust, 1988).

El enlace entre el descubrimiento de que algo es falso y de que esa falsedad se revela en una franja o pedazo del tiempo podemos llamarlo *desorientación*. Lo que hacemos –el enseñar– es lo problemático, pero no por sus aspectos técnicos, sino por su sentido y destino. Y como la enseñanza no es simplemente un medio para ganarnos la vida, sino un ingrediente especialmente importante de nuestro existir –algo que nos permite orientarnos entre las cosas–, nuestro hacer en la enseñanza, como algo devenido de repente falso y problemático, nos afecta personalmente: nos da que pensar.

Leyendo *À la recherche*, y dejándonos llevar por sus vericuetos, uno acaba, con paciencia, entendiéndolo algunas cosas y con la sensación de que existe, junto a un Proust escritor, a un Proust neurótico y obsesionado por acabar su obra antes de morir, un *Proust educador*. Proust (nos) educa pero, aparentemente, no hay en él una intención, ni clara ni manifiesta, de erigirse como cuanto tal. No hay intención pero sí cierto *efecto*. El caso es que el lector paciente y atento acaba aprendiendo algunas cosas. A este aprendizaje lo llamamos *aprendizaje de un hombre de letras*, primero, porque se trata del aprendizaje proustiano; alguien que quiere escribir una obra literaria que no termina de componer a causa de las constantes distracciones de su vida social, distracciones que, precisamente, serán las que finalmente harán posible su obra. Y, segundo, porque es gracias a la literatura, según terminará reconociendo el propio narrador, como uno acaba accediendo a la verdad de la vida: «La verdadera vida, la vida por fin descubierta y aclarada, la única vida por tanto plenamente vivida, es la literatura. Esa vida que, en cierto sentido, habita en cada instante en todos los hombres tanto como en el artista» (Proust, 1989b, 474).

Hay obras que son el fruto de una solapada impotencia autoimpuesta. De una especie de frustración, obsesiva, cultivada, de una inquietud que se desgasta a sí misma y produce un adormecimiento del espíritu, al mismo tiempo que una clase de intimidad. Leo, para componer este texto, *À la recherche*, esa obra que habla del mundo de un narrador que solo ha estado en él como mero espectador, por cierto sumamente atento y perceptivo, y me pregunto de qué clase de vida nos está diciendo algunas cosas. El mundo proustiano no es el nuestro, claro. Pero hoy la gente expone sus cosas más íntimas sin ningún pudor, como si con ese gesto de colocarlas fuera de uno les aligerase de todo peso, que no soportan cargar a solas. Nuestra intimidad se carga con el peso de los sueños incumplidos, por el peso de los desatinos y todo lo que suman los anhelos y las vidas no vividas. Se carga con vacíos. Con inexistencias. El aprendizaje de un hombre de letras. ¿Qué significa esta expresión? ¿Acaso se puede vivir solo de palabras? Hay muchas en Proust. Todo se

envuelve de lenguaje. Hasta sus relaciones amorosas. No puede pasar al cuerpo de sus amantes si antes no pasa por las palabras. Las palabras le sirven para explicarse, y a menudo para excusarse; ¿de qué?

El profesor cansado de mi cuento ha encontrado en los fragmentos de algunos libros un sentido a lo que le pasa, aunque las verdades que ha podido descubrir leyendo no le hayan calmado de todo. A su manera, ha accedido a un *saber de sí* bastante proustiano, porque ha sido experimentando vívidamente su sentido de que lo que hacía era falso el modo como está en disposición de descubrir algunas verdades sobre lo que hacía. Al mismo tiempo, ese saber de sí compromete ciertos modos de ver, determinadas maneras de pensar, y una forma de relacionarse con la escritura. El narrador de la *recherche* se debate a lo largo de toda la obra con estas disposiciones en relación a su talento, o falta de disposiciones, como él las denomina, para la literatura. Su periplo formativo tiene que ver con una obra que desea escribir y siempre demora. Él no tiene claro en qué punto se encuentra en relación a su talento literario, y ni siquiera sabe exactamente si el valor de la literatura como reveladora de verdades profundas para la vida es tan importante como tradicionalmente se le ha dicho. Tendrá que descubrir todo eso, tendrá que aprenderlo un poco a ciegas, y no siempre orientadamente.

Podemos poner en relación con Nietzsche lo que quizá Marcel precisa –aunque ni él ni el lector lo saben de antemano, es cierto– para obtener ese aprendizaje. Recordemos, por ejemplo, que en el *Crepúsculo de los ídolos* Nietzsche desarrolla toda su fiereza crítica contra la educación alemana de su tiempo en el capítulo titulado «Lo que los alemanes están perdiendo». Hay un momento en que sugiere cuáles han de ser las tres tareas de las que tienen necesidad todos los educadores: «Se ha de aprender a *ver*, se ha de aprender a *pensar*, se ha de aprender a *hablar y escribir*: la meta en estas tres cosas es una cultura aristocrática» (Nietzsche, 2001, 89). Ese *aprender a ver* tiene que ver con acostumbrar el ojo a la calma ya la paciencia o, lo que es lo mismo, a dejar que las cosas se nos acerquen y aprender a aplazar el juicio, abarcando el caso de que se trate desde todos los lados. Y dice que «ésta es la *primera* enseñanza preliminar para la espiritualidad» (*ibid.*, 89). En otro momento dice: «el *poder* no “querer”, el *poder* diferir la decisión» (*ibid.*, 89). Y añade: «La famosa “objetividad” moderna, es mal gusto, es algo *no aristocrático par excellence*» (*ibid.*, 89). Y el *aprender a pensar* tiene que ver no ya con un método, sino con una especie de baile: «*Bailar* en todas sus formas, el saber bailar con los pies, con los conceptos, con las palabras; ¿he de decir todavía que también hay que saber bailar con la *pluma* –que hay que aprender a *escribir*?» (*ibid.*, 90).

Dejar que las cosas sean y dejar que se nos aproximen; saber esperar. Dejar volar el pensamiento, dejarle que baile con palabras y conceptos: *penser come il veut*, dice Georges Picard (2014, 7), un pensar que gana en espontaneidad lo que pierde en método, un pensar que, a pesar del riesgo de la arbitrariedad y la divagación, obtiene una ganancia en vitalidad, el lugar donde ciertas verdades también moran, en vez de únicamente en los contenidos del pensar. No expertos, sino *artistas del pensamiento*. Y de ahí, como resultado, cierta relación con la escritura,

algo que quizá falta en pedagogía. El valor que Nietzsche concede al arte como justificación estética de la existencia lo encontramos en el Proust novelista a través de la criatura –Marcel– inventada por él. Habrá un momento en el que Proust devendrá Marcel (devendrá ficción) y su ficción tomará cuerpo en las decisiones que Proust adoptará en sus últimos años: dormir de día y escribir, de noche, hasta el agotamiento para lograr terminar su obra.

#### 4. EL SABER DE SÍ COMO LOGRO LITERARIO: LA EJERCITACIÓN

Con mi exposición de las páginas precedentes me gustaría haber dejado más o menos claro que la tentativa de poner en relación lo pedagógico o a la pedagogía con lo literario no es tarea fácil, si de lo que se trata es de algo más, u otra cosa, que de reflexionar acerca del valor formativo de la literatura y la lectura. Mi tentativa de pensar una educación proustiana tiene que ver con otra cosa, a saber: con explorar la intimidad de una relación entre literatura y educación; o como ya he dicho: pensar la educación como gesto literario, a partir del impulso que la obra de Proust me proporciona.

La concepción más o menos dominante de la pedagogía es hereditaria, desde el punto de vista de la historia del pensar filosófico, de un antiguo litigio algunos de cuyos momentos teóricos culminantes serían la hostilidad entre la filosofía y la política (Arendt, 2005); la disputa entre la filosofía y la poesía (Zambrano, 1993); y la contraposición entre la filosofía y la literatura (Bouveresse, 2013; Descombes, 2009). Dentro de esta disputa, la parte *política*, *poética* y *literaria* de la confrontación vendrían a evocar, más o menos, la ineludible presencia de cierta esfera de los «asuntos humanos» –entre los que la educación se encuentra– susceptibles de ser atendidos, adecuadamente a su naturaleza, desde un régimen del pensamiento (y de la sensibilidad) del todo diferente al modo como la filosofía –metafísica, racionalista o positivista– pretendería abordarlos.

En este sentido, Hannah Arendt decía que la tradición posplatónica nos dejó, desde el punto de vista de las preocupaciones tradicionales de la filosofía, desvalidos para afrontar la comprensión de acontecimientos tales como los modernos totalitarismos, a causa del desinterés que mostró, a raíz de la muerte de Sócrates, hacia la esfera política, que encarna los asuntos comunes para los cuales no debía haber expertos o especialistas: «La mayoría de las filosofías políticas tienen su origen en la actitud negativa, a veces incluso hostil, del filósofo hacia la polis y la esfera de los asuntos humanos en su totalidad» (Arendt, 2005, 515). Otro tanto se puede decir en relación con la tradicional hostilidad entre la filosofía y la poesía: «La verdad es que pensamiento y poesía se enfrentan con toda gravedad a lo largo de nuestra cultura. Cada una de ellas quiere para sí eternamente el alma donde anida» (Zambrano, 1993, 13). Zambrano decía que las dos mitades del hombre son el filósofo y el poeta, pues no se encuentra el hombre entero en la filosofía ni la totalidad de lo humano en la poesía: «En la poesía encontramos directamente al hombre concreto, individual. En la filosofía al hombre en su historia universal, en

su querer ser. La poesía en encuentro, don, hallazgo por gracia. La filosofía busca, requerimiento guiado por un método» (*ibid.*, 14).

Por lo que respecta al litigio entre lo filosófico y lo literario, no sin cierta ironía Marcel Proust, en un escrito de 1896, concedía a los filósofos un «derecho a la oscuridad» pues, según su interpretación, los filósofos se dirigen a –y están gobernados por– las facultades lógicas, no por las facultades sensibles: «Al no dirigirse a nuestras facultades lógicas, el poeta no puede beneficiarse del derecho que todo filósofo profundo tiene de parecer ante todo oscuro» (Proust, 1971, 392). El mundo humano dividido por la mitad: claridad lógica frente a esclarecimiento estético.

Esta filosofía de la que Proust hablaba está hoy casi difunta, desde luego, aunque ha dejado sus efectos en nuestro mundo y maneras de pensar, tanto en filosofía como en pedagogía. El «derecho a la oscuridad» del filósofo responde al hecho de que ver las cosas desde cierta estructura lógica, o pretender construir –tarea tradicionalmente atribuida a la filosofía según tal concepción– un sistema lógico del mundo, significa erigir un edificio al que el mero «sentido común» jamás podría acceder ni tampoco entender. Resultaría, pues, ininteligible para este último; de ahí la oscuridad del filósofo. Según esa ecuación que hace de la estructura lógica el equivalente de la estructura de lo real, al menos desde el siglo XVIII la filosofía atribuye lo sensible al reino de las artes y la literatura. La literatura de Proust mismo sería, en este orden, un tipo de *anti-filosofía* (Badiou, 2009; Groys, 2012), siendo que, paradójicamente, su gran obra es, también, una «búsqueda de la verdad» (Descombes, 2009). Así, lo que un escritor como Proust haría pertenece a esa parte del mundo que no ha logrado encontrar su lugar adecuado dentro del sistema racional del mundo, una parte que ha privilegiado la «representación» frente a la «presencia», la «razón» frente a la «existencia», la «inteligencia» contra el «sentimiento», «la deducción a priori» frente al «acontecimiento» y la «finalidad» o la «utilidad» frente a la «gratuidad». De este modo, la definición de la literatura como «anti-filosofía» es solidaria de una concepción de la filosofía como «construcción racional» de un sistema «coherente», aunque «oscuro» (*ibid.*, 88-89).

Este irónico derecho a la oscuridad del que habla Proust se puede relacionar con otra historia, una según la cual el ser humano, como pensador, en algún momento devino un teórico o un filósofo que, elevándose de los asuntos humanos, quiso ver las cosas desde arriba (*sub specie aeternitatis*). Entonces se operó un cambio que lo transformó en una especie de «muerto en vacaciones», según irónicas palabras de Sloterdijk (2013, 13). Los filósofos, dice Sloterdijk, o algunos de ellos al menos, son espectros convertidos en intelectuales puros que anhelan la vida teórica desde una posición incontaminada por los avatares de la existencia. Aquí, el camino (*mêthodus*) que conduce a la ciencia, a la filosofía o a la contemplación pura es un viaje que lleva «al estado de casi-muerte promotor del conocimiento» (*ibid.*, 13).

En su ensayo, Sloterdijk cita una carta enviada por Edmund Husserl al joven Hugo von Hofmannsthal el 12 de enero de 1907. Se trata de una epístola filosófica que ejemplifica, más o menos, esa actitud en la que el filósofo busca un grado

de elevación y pureza no contaminada a la que acabamos de referirnos. Por esa misma época, Hofmannsthal había dictado una conferencia («El poeta y nuestro tiempo») y en ella habló del poeta como testigo y observador universal; entre otras cosas, señalaba que el artista, el poeta, es el espectador, «el silencioso hermano de todas las cosas» y «sufre por todas las cosas y al hacerlo goza de ellas» (Hofmannsthal, 1998, 69-94). Husserl encuentra en esta intervención de Hofmannsthal ciertas resonancias con su propia forma de entender la tarea del filósofo. Y así se lo hace saber en su carta: «Cuanto más resuene el mundo externo o más se tome de él con viveza, cuanto más posicionamiento existencial exija de nosotros la obra de arte [...] menos estéticamente pura será esa obra» (citado por Sloterdijk, 2013, 30). Para el artista (y para el filósofo, según Husserl) el mundo, contemplado a distancia, se convierte en «fenómeno»; «su existencia le resulta indiferente, exactamente igual que para el filósofo (en la crítica de la razón)» (*ibid.*, 30). Así como, según lo que Husserl dice –y cree poder derivar de las palabras de Hofmannsthal– uno no va al teatro para purificarse, porque ya llega purificado de antemano, el filósofo observa el mundo protegido del impacto que pueda recibir de un encuentro abierto con él. Lo observa y analiza desde una distancia crítica, pues es solo un objeto de conocimiento.

Vistas las cosas en términos quizá algo más genéricos, diríamos que ese litigio al que me refiero se traduce en una confrontación entre la idea de la «experiencia» –elogiada por Montaigne en sus *Ensayos*– y la del «método», tal y como este se encontraría ilustrado en Descartes. Según Stephen Toulmin (2001, 18) no sería Descartes quien empieza lo que él denomina el «ajedrez de la Modernidad», sino que el primer movimiento habría correspondido a Montaigne, siendo la obra cartesiana una respuesta contra dicha jugada, por ejemplo, a favor de la tolerancia escéptica, la cual se consideraba definitivamente fracasada en Europa tras el asesinato de Enrique de Navarra en 1610. O dicho de otro modo: el trasfondo de la modernidad racionalista (cartesiana) no estaría en otro lugar que en Montaigne. Y este dato es importante, porque lo que escribe Montaigne son unos «ensayos», algo que está más cerca de la literatura que de la escritura, científica o filosófica, académica (Adorno, 2003; Jay, 2009).

En cada uno de esos momentos culminantes, lo que nos encontramos es un mundo dividido en dos instancias que, históricamente, han provocado otros tantos enfrentamientos: teoría frente a práctica; metafísica frente a razón poética; inteligencia (racional) frente a sensibilidad, y otras similares. Desde el punto de vista de la constitución de la pedagogía como saber con aspiraciones científicas, estos enfrentamientos han derivado en la predominancia de un concepto *normativo* de educación fuertemente comprometido con una identificación, por un lado, entre la verdad y el bien y, por otro, el mal con el error. Desde una óptica diferente –política, social y cultural– se hablaría de secuestro de la educación en manos de *una lógica del beneficio*. En el seno de un mundo regido por la economía y el utilitarismo, la reivindicación de cierta «utilidad» de los «saberes inútiles», de distinto orden al modo como esta palabra está siendo pensada, resulta una

batalla definitivamente perdida. De este modo, ni los «asuntos humanos» de los que hablaba Arendt en su crítica a la tradición de la filosofía postplatónica, ni la «razón poética» reivindicada por María Zambrano, ni la apuesta que representa la literatura de Proust, por ejemplo, tendrían ya casi nada que decir acerca de la educación como una experiencia de transformación del ser humano en la serie del tiempo.

No es casual que, en este panorama, nuestro concepto epistemológico de educación dependa de una especie de exigencia clasificatoria, de la que da cuenta, por ejemplo, *Les mots et les choses*, de Michel Foucault. Este libro comienza como un homenaje al genio literario de Borges. Hemos leído ese inicio muchas veces, o quizá no tantas: «Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que sacude, al leerlo, todo lo familiar al pensamiento –al nuestro: al que tiene nuestra edad y nuestra geografía–, trastornando todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de seres, provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro» (Foucault, 2002a, 9). El texto de Borges es una breve nota dedicada a John Wilkins (1614-1672), que fue capellán de Carlos Luis, príncipe palatino y rector de uno de los colegios de Oxford, así como, entre otras cosas, primer secretario de la Real Sociedad de Londres. Foucault se hace eco del texto de Borges, en el que se cita «cierta enciclopedia china» (titulada *Emporio celestial de conocimientos benévolos*) donde se indica que los animales se dividen en diversas categorías, hasta componer una casi imposible de pensar extraña taxonomía. La referencia de Foucault al texto de Borges le sirve de base para una crítica al empeño del orden clasificatorio en las ciencias humanas. Nada hay más vacilante, señalaba Foucault, que la instauración de un orden de las cosas, y nada exige más una mirada alerta y atenta: «Nada exige con mayor insistencia que no nos dejemos llevar por la proliferación de cualidades y de formas» (*ibid.*, 11).

En *El orden del discurso*, que fue la lección inaugural pronunciada en el Collège de France el 2 de diciembre de 1970, Foucault insiste en la misma idea, y recuerda que en ciertos momentos, durante los siglos XVI y XVII, aparece una «voluntad de saber» que diseña planes de objetos posibles de estudio –observables, medibles, clasificables– que «imponía al sujeto conocedor (y de alguna manera antes de toda experiencia) una cierta posición, una cierta forma de mirar y una cierta función (ver más que leer, verificar más que comentar); una voluntad de saber que prescribía [...] el nivel técnico del que los conocimientos deberían investirse para ser verificables y útiles» (Foucault, 1987, 21). Y esta voluntad de saber y de verdad, dirá Foucault, tiene su soporte institucional: «Está a la vez reforzada y acompañada por una densa serie de prácticas como la pedagogía, el sistema de los libros, la edición, las bibliotecas, las sociedades de sabios de antaño, los laboratorios actuales» (*ibid.*, 22).

Lo que Foucault decía, primero a finales de los años sesenta del siglo XX, y un poco después a comienzos de los setenta, llega a su máxima expresión en nuestros días donde, en palabras de Nuccio Ordine, «la lógica del beneficio mina por su base las instituciones (escuelas, universidades, centros de investigación, laboratorios, bibliotecas, archivos) y las disciplinas (humanísticas y científicas) cuyo

valor debería coincidir con el saber en sí, independientemente de la capacidad de producir ganancias inmediatas o beneficios prácticos» (Ordine, 2013, 9).

Orden clasificatorio; lógica del beneficio; desprecio por los «saberes inútiles»; este conjunto de elementos, comentados hasta la náusea y demasiado conocidos ya, componen las condiciones estrictamente contemporáneas donde se instala la crítica y el pensamiento. La cuestión no reside, sin embargo, en que estemos obligados a adoptar una especie de distanciamiento crítico de la realidad, como si la cuestión consistiese en tomarla como mero objeto de nuestras indagaciones. Sin duda, esta distancia crítica con lo real ha sido provechosa desde el punto de vista filosófico para el progreso del conocimiento. Es mucho más dudoso, en cambio, que nos haya ayudado en relación con la experiencia del *saber*. Pues si por conocimiento entendemos –y asumo aquí una distinción del propio Foucault– el trabajo que permite multiplicar los objetos cognoscibles, desarrollando su inteligibilidad y comprender su racionalidad, sin que nada de eso altere al sujeto que indaga, conoce o investiga, el saber es, quizá, un proceso más complejo por medio del cual el sujeto sufre una modificación, una *transformación*, durante el trabajo que efectúa para conocer (Foucault, 2001).

Accedemos, entonces, a otro tipo de trabajo: el *ejercicio* del sujeto sobre sí mismo. Estoy usando la palabra «ejercicio» en un sentido cercano a como Montaigne la emplea en su ensayo «La ejercitación», donde dice: «Es difícil que la razón y la enseñanza, aunque nuestra creencia se aplique de buena gana, tengan la fuerza suficiente para llevarnos hasta la acción, si además no ejercitamos y formamos el alma mediante la experiencia en la vía a la cual queremos someterla» (Montaigne, 2007, 533). Montaigne dice que «no hay descripción tan ardua como la descripción de uno mismo, ni ciertamente tan útil» (*ibid.*, 545), e insiste en que «hace muchos años que mis pensamientos no tienen otro objeto que yo mismo, que no me examino y estudio sino a mí mismo. Y si estudio otra cosa, es para aplicarla de inmediato a mí, en mí, por decirlo mejor» (*ibid.*, 545). Este ejercicio *de sí sobre sí* tiene que ver con el oficio de ser humano: «Mi oficio y mi arte es vivir» (*ibid.*, 546). En la estela de «conócete a ti mismo» socrático, Montaigne dice exhibirse entero en sus *Ensayos*. Se hace presente enteramente ante sí mismo, y ante todo lector que lea su obra, siendo los *Ensayos* su *skeletons*, una anatomía en la cual aparece, en una sola visión, cada pieza en su sitio: «No escribo mis acciones, me escribo yo, mi esencia» (*ibid.*, 547). El gesto de Montaigne se inscribe en una tradición filosófica muy antigua (la filosofía como forma de vida o como ejercicio espiritual) dentro de la cual la vida teórica del filósofo, o del pensador, tiene que ver con la transformación de una vida, es decir, donde la filosofía busca cierta presencia en la existencia contradictoria y trágica del ser humano, que sabe que va a morir.

Esta ejercitación es la base de ese *saber de sí* del que estoy hablando. No hay que olvidar que lo que dice Montaigne se encuentra en la estela de la tradición griega de la filosofía como forma de vivir, como un arte de vida o como una «estética de la existencia». Como dice Alexander Nehamas: «Aparte de la filosofía como frecuentemente la percibimos –como un esfuerzo de ofrecer respuestas

sistemáticamente conectadas a un conjunto dado de problemas independientes—otra tradición, igualmente importante, se interesa por lo que yo he llamado el arte de vivir, el cuidado de sí, o la autoformación. Esa es la tradición a la que Montaigne, siguiendo a Sócrates, pertenece» (Nehamas, 2005, 161-162). Su propósito no consiste en construir una teoría del mundo, sino en articular un modo de vida. Foucault, en su curso *La hermenéutica del sujeto*, ya señaló que el imperativo socrático del «conócete a ti mismo» (*gnothi seauton*) escondía un imperativo no exclusivamente epistemológico, sino más bien ético mucho más fuerte: una inquietud o cuidado de sí que supone, en primer lugar, una manera determinada de considerar las cosas, de estar en el mundo, de realizar acciones y tener relaciones con los otros; además, una forma determinada de atención, cierta clase de mirada, un llevar la mirada desde el exterior hacia uno mismo; y, por último, un conjunto de ejercicios, de acciones por medio de las cuales el sujeto se modifica a sí mismo (Foucault, 2002b, 28).

Esta tradición es, al mismo tiempo, un logro filosófico y un *logro literario*: el tipo de yo creado exige cierta capacidad para defender ciertas opiniones sobre temas tradicionalmente considerados como filosóficos (el amor, la muerte, el deseo, la verdad, etc.), y porque la interrelación entre estas ideas filosóficas no es un problema relativo a determinadas conexiones lógicas, sino un problema de *estilo*. Y es aquí donde Proust desempeña un papel importante en nuestra educación. Para Richard Rorty, Proust es uno de esos «ironistas liberales» que han intentado su propia autonomía a través de un constante ejercicio (artístico) de redesccripción de sí mismos, o de las personas que conoció a lo largo de su vida, de las reacciones que tuvo frente a ellas y de las relaciones que mantuvieron.

La novela de Proust es un tejido de pequeñas contingencias que se dan vida las unas a las otras... Proust se tornó autónomo explicándose a sí mismo por qué los otros no ostentaban el carácter de autoridades, sino que eran sencillamente contingencias como él. Los redescrive como productos de las actitudes de otros respecto de ellos, tal como el propio Proust era producto de las actitudes de ellos respecto de él. Al final de su vida y de su novela, al mostrar lo que el tiempo había hecho de aquellas otras personas, Proust mostraba lo que había hecho con el tiempo de que dispuso. Había escrito un libro y, por tanto, había creado un yo —el autor de ese libro— al que aquellas personas no podrían haber predicho o entrevisto (Rorty, 1991, 121).

Lo que Proust hizo fue tratar de *poseerse a sí mismo* a través de la literatura. Y no es por casualidad, pues el arte de vivir es un arte pragmático, pero sobre todo algo que se practica en la escritura. Una *escritura de sí*. Y esta autoposesión terminó mostrándose como una revelación del mundo, un encontrarse en los demás y a los otros en él, ya que «nuestra vida es también la de los demás». Este viaje está gobernado en todo momento por un deseo, por un anhelo de verdad, está presidido por un «saber de sí mismo» que no desprecia la verdad, pero que al mismo tiempo no la sitúa fuera del tiempo ni de las contingencias vitales.

La obra de Proust adquiere todo su sentido –para el Proust escritor, para el Marcel narrador, para el lector mismo– como un largo proceso de aprendizaje que debía demorar la escritura precisamente para poderla realizar algún día. Han tenido que pasar muchas cosas –infinitas decepciones, amores y desamores, muertes, celos, encuentros con pintores y con músicos–, para que la obra, finalmente, pudiera escribirse como una expresión y un reflejo de una vida devenida arte de sí misma y también *estilo*. En este periplo, la finitud, la muerte –precedida por la muerte de la amada abuela de Marcel–, es la angustia y el acicate que, al final de la obra, lo muestra todo, como una revelación aguda y a la vez trágica.

Lo que yo debía escribir era otra cosa, más larga y para más de una persona: larga de escribir. De día, lo más que podría intentar sería dormir. Si trabajaba, no sería sino de noche, pero necesitaría muchas noches, tal vez cien, tal vez mil, y viviría con la ansiedad de no saber si el dueño de mi destino, menos indulgente que el sultán Sheriar, por la mañana, cuando interrumpiera mi relato, tendría a bien aplazar mi condena a muerte y me permitiría proseguir la noche siguiente (Proust, 1989b, 620).

Hay un extraño juego entre la atención y la distracción. El narrador de Proust, lo hemos visto, parece demorar continuamente el gesto de escribir su obra (es desatento frente a ella), lo cual le produce un agudo sentimiento de culpa, mientras, al mismo tiempo, en esa distracción, se centra en la vida social, se pierde en ella, pues, al igual que un pintor necesita ver muchas iglesias para pintar una sola, el escritor, dirá al final de *À la recherche*, «necesita de muchos seres para un solo sentimiento» (Proust, 1989b, 486).

El encuentro con la verdad proustiana es un momento de *revelación* que un «saber de sí mismo» –lento, paciente y conquistado un poco a ciegas– proporciona. Así, cuando el narrador descubre por fin el tema de su obra, escribe:

Entonces se hizo en mí una nueva luz, sin duda menos resplandeciente que la que me había hecho percibir que la obra de arte era el único medio de recobrar el Tiempo perdido. Y comprendí que todos esos materiales de la obra literaria eran mi vida pasada; comprendí que vinieron a mí, en los placeres frívolos, en la pereza, en la ternura, en el dolor, almacenados por mí, sin que yo adivinase su destino, ni su supervivencia, como no adivina (Proust, 1989b, 478).

#### A MODO DE CONCLUSIÓN

En este texto he intentado, hasta donde me ha sido posible, hacer coincidir el tema de que quería hablar con el método más apropiado para realizarlo, para que forma y contenido pudieran armonizarse al máximo; y se habló de «una» educación proustiana. La expresión ha ido alcanzando, para quien esto ha escrito, cierto sentido, pues quizá se refiere a la educación de quien escribe, de quien lee, de quien piensa *comme il veut*. El asunto comenzó como debe comenzar, más o menos, un texto académico, pero casi inmediatamente el asunto derivó en otra cosa. Y ahora

que esto acaba, ¿cómo terminar? ¿Acaso se puede concluir algo, como se supone tienen que concluir las investigaciones *comme il faut*? Me temo que no. Sospecho que la cosa ha de terminar transcribiendo algunos fragmentos de los cuadernos de notas de ese profesor cansado, donde descubrimos que, junto a su trabajo como profesor, existe una vocación diferente, que apenas se atreve pronunciar su nombre. Si pudiéramos acercarnos a esos cuadernos, bocetos de una vida pensada desde el arte, ¿con qué nos encontraríamos?

\* \* \*

A veces deseo que las páginas de este cuaderno permanezcan eternamente en blanco, porque nada de lo que escribo me satisface. ¿A quién le puede interesar lo que yo escriba? En algún momento escribí que lo que importa es dejarse llevar por el ritmo de la propia escritura, y a cada momento desmiento mi propia afirmación. Me interrumpo constantemente. Muchas veces he reflexionado acerca del modo como hacen los buenos escritores para escribir, y cómo es posible que se encierren, como hacía Thomas Mann, varias horas al día, con disciplina casi escolar, a escribir, saliera lo que saliera cada jornada. Escribo estos fragmentos, con la pretensión de que un día compongan una especie de novela, pero no tengo hilo conductor, no hay una trama clara, ni siquiera unos personajes de carne y hueso, tan reales como lo puedan ser los personajes literarios. ¿O tal vez sí? De todos modos, cada página que escribo es como una isla separada del resto; una isla abandonada y solitaria. Trato de inspirarme leyendo, hasta la manía, a Proust. ¿Por qué este empeño? He de tener paciencia y seguir, esperar a que las cosas ocurran, a que los acontecimientos que pueda narrar vengan a mí. Quiero decir: nadie puede forzar que un acontecimiento, de la naturaleza que sea, venga hasta nosotros, porque ellos vienen por sí mismos. Pero, de algún modo, uno se prepara, se dispone, o se predispone a que las cosas ocurran. ¿Cómo se hace eso?

El otro día creí ver algo. Fue algo que me pasó de repente. Me ocurre de vez en cuando. Como en el mundo proustiano, según Deleuze (estaba yo relejendo algunos pasajes del ensayo de Deleuze sobre Proust), hay también en lo que hago, me decía a mí mismo, diversos mundos de signos. Por ejemplo, el círculo del amor (del matrimonio y de los amantes); el círculo de la paternidad (del padre perdido, del padre divorciado); el círculo de la amistad (de los amigos antiguos, de los amigos reencontrados, de los amigos abandonados, de las nuevas amistades); y el círculo académico (las aspiraciones universitarias, las aspiraciones intelectuales, las lecturas, la escritura). Tenemos, pues, varios círculos y diversas, por llamarlas así, *ficciones*: la ficción del matrimonio; la ficción del hijo; las amistades fingidas; la ficción literaria. ¿Tiene esto algún sentido, o es una mala copia?

El personaje que me construyo se pregunta si podría seguir en su guarida, en las habitaciones de su casa convertidas, cada una de ellas, en diversas clases de refugios protectores, con casi todos los ingredientes necesarios como para no tener que salir a la calle. ¿Le bastaría con ver el mundo reducido al trozo de calle que se ve desde la ventana de su dormitorio? Tal vez sí, si uno fuera alguien como

Proust: un enfermo obsesionado por escribir su gran obra, donde el sacrificio de la retirada del mundo era la condición imprescindible para realizarla. Yo no tengo ni esas ganas ni esa disciplina, pero sí mis propias obsesiones.

Lo había leído en un ensayo de un filósofo francés bastante conocido. Había leído ese ensayo sin entenderlo del todo y me había quedado prendado de esa frase, de una fórmula que podría parecer más bien llamativa pero con poco contenido, pero que con el paso de los años había mostrado todo un continente de sentidos nuevos. Había leído: *aprendizaje de un hombre de letras*, y había vuelto, una y otra vez, sobre él, e incluso le había dedicado él mismo algún pequeño escrito tratando de exponer mis propias reflexiones sobre lo que pensaba del asunto; *aprendizaje de un hombre de letras*. Me recuerdo a sí mismo, desde muy joven, entre libros, con un raro amor hacia esos objetos llamados «libros». Y de nuevo me veo callejeando por las calles con una mochila que contiene algún cuaderno y varios libros: de filosofía, alguna novela, un ensayo con título llamativo, que parece querer decirme algo y que es misión mía tratar de descifrar. Y ahora me pregunto si no es eso lo que se encierra en esa enigmática fórmula, el aprendizaje de un hombre de letras. Me pregunto en qué consiste esta otra frase que acabo de inventarme: *educación proustiana*. Tendría que explicarme muy bien a propósito de esta exigente fórmula. Con mucho cuidado, para que los demás le entendieran. Pero de hacerlo así se acabaría el misterio. Y sobrar las explicaciones. «Basta ya de explicaciones», me digo. Tengo que intentar otra táctica. El narrador de *À la recherche* demora constantemente la escritura de la obra proyectada. ¿Por qué demora su escritura, si escribir solo se satisface escribiendo? Tal vez el narrador no se siente preparado. Tal vez necesite experimentar algunas cosas –ver algunas cosas, mezclarse con el mundo– para luego trasladarlo a las hojas en blanco. Quizá esa educación proustiana tenga que ver con la educación del ojo que ve, del oído que escucha, de la paciencia que espera. Tal vez quiera decir que primero hay que estar *abí*, mezclado con las cosas y las gentes, y empaparse de todo, y solo después, quizá, ponerse a recrearlo, a falsearlo todo, en la escritura. Generar una nueva ficción que aparte las caóticas mentiras que nos arrancan el sueño y aplastan la vida. Sí; debe ser algo así.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Th. (2003) El ensayo como forma, en *Obra completa, II: Notas sobre literatura*. Barcelona, Akal, 11-34.
- ARENDT, H. (2005) La preocupación por la política en el reciente pensamiento filosófico europeo, en *Ensayos de comprensión, 1930-1954*. Madrid, Caparrós.
- AUDI, P. (2013) *Qui témoignera por nous? Albert Camus face à lui-même*. París, Verdier.
- BADIOU, A. (2009) *L'antiphilosophie de Wittgenstein*. París, Nous.
- BOUVERESSE, J. (2013) *El conocimiento del escritor. Sobre la literatura, la verdad y la vida*. Barcelona, Ediciones del subsuelo.
- CHARBONNIER, S. (2009) *Deleuze Pédagogue. La fonction transcendente de l'apprentissage et du problème*. París, L'Harmattan.

- CLÉMENT, B. (2005) *Le récit de la méthode*. París, Seuil.
- DELEUZE, G. (2010) *Proust et les signes*. París, Puf.
- DESCARTES, R. (2002) *Discurso del método y Meditaciones metafísicas*. Madrid, Tecnos.
- DESCOMBES, V. (2009) *Proust. Philosophie du roman*. París, Les Éditions de Minuit.
- D'HOEST, F. (2012) Voluntad de verdad y principio de veracidad en el aprendizaje. Una conversación entre Descartes, Rancière y Deleuze. *Bajo Palabra. Revista de Filosofía*, n.º 7, 309-421.
- FOUCAULT, M. (1987) *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets.
- FOUCAULT, M. (2001) Entretien avec Michel Foucault, en *Dits et écrits*, vol. II. París, Quarto-Gallimard, 860-914.
- FOUCAULT, M. (2002a) *Les mots et les choses*. París, Gallimard.
- FOUCAULT, M. (2002b) *La hermenéutica del sujeto*. México, FCE.
- GROYS, B. (2012) *Introduction to Antiphrilosophy*. Londres, Verso.
- HADOT, P. (2006) *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid, Siruela.
- HOFMANNSTHAL, H. von (1998) El poeta y nuestro tiempo, en *Instantes griegos y otros sueños*. Valladolid, Cuatro Ediciones.
- JAY, M. (2009) *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires, Paidós.
- JULLIEN, F. (2011) *Philosophie du vivre*. París, Gallimard.
- LEWIS, T. (2003) *On study: Giorgio Agamben and educational potentiality*. New York, Routledge.  
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven\\_louvain-la-neuve\\_communicu%C3%A9\\_april\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/leuven_louvain-la-neuve_communicu%C3%A9_april_2009.pdf).
- MACHEREY, P. (2013) *Proust. Entre littérature et philosophie*. París, Éditions Amsterdam.
- MALLARMÉ, S. (1996) *Oeuvres Complètes*. París, Gallimard.
- MASSCHELEIN, J. (2012) On the Experience of School Study, en RUITENBERG, C. (ed.) *Philosophy of Education 2012*. Columbia, University of British Columbia.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2011) El odio a la educación pública. La escuela como *marca* de la democracia, en SIMONS, M.; MASSCHELEIN, J. y LARROSA, J. (eds.) *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 305-342.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MERCIER, P. (2009) *Tren nocturno a Lisboa*. Barcelona, El Aleph editores.
- MONTAIGNE, M. (2007) De la ejercitación, en *Los Ensayos*, vol. II. Barcelona, El Acantilado, 533-547.
- MOREY, M. (2013) Nacimos griegos, en HERNÁNDEZ, J.; DELGADO-GAL, A. y PERICAY, X. (eds.) *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Barcelona, Anagrama.
- MOUAWAD, W. (2009) *Incendies*. Montréal, Actes-Sud.
- NEHAMAS, A. (2005) *El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault*. Valencia, Pre-Textos.
- NORTH, P. (2012) *The problem of distraction*. Stanford, California, Stanford University Press.
- NUSSBAUM, M. (2005) *El conocimiento del amor. Ensayos sobre filosofía y literatura*. Madrid, Antonio Machado Libros.
- PARDO, J. L. (2004) *La regla del juego*. Barcelona, Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores.
- PICARD, G. (2014) *Penser comme on veut*. París, Éditions Corti.
- PROUST, M. (1971) *Contre Sainte-Beuve*. París, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.

- PROUST, M. (1988) La Prisonnière, en *À la recherche du temps perdu*, vol. III. París, La Pléiade, 519-915.
- PROUST, M. (1989a) Albertine disparu, en *À la recherche du temps perdu*, vol. IV. París, La Pléiade, 3-274.
- PROUST, M. (1989b) Le temps retrouvé, en *À la recherche du temps perdu*, vol. IV. París, La Pléiade, 275-628.
- RORTY, R. (1991) *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona, Paidós.
- SLOTERDIJK, P. (2013) *Muerte aparente del pensar. Sobre la filosofía y la ciencia como ejercicio*. Madrid, Siruela.
- TOULMIN, S. (2001) *Cosmópolis. El trasfondo de la modernidad*. Barcelona, Península.
- WOOLF, V. (2013) ¿Cómo hay que leer un libro?, en *Leer o no leer*. Madrid, Abada editores, 158-159.
- ZAMBRANO, M. (1993) *Filosofía y poesía*. México, FCE.
- ZAMBRANO, M. (2011) *Delirio y destino*. Madrid, San Cristóbal.
- ZAMBRANO, M. (2011) *Notas de un método*. Madrid, Tecnos.