

2. Literatura

Stanley Fish

*¿Hay algún texto en esta clase?**

El primer día del nuevo semestre, un colega de la Johns Hopkins University fue abordado por una estudiante que, según se supo, acababa de cursar una de las materias que yo dictaba. Esta estudiante le formuló lo que creo podríamos convenir en considerar una pregunta absolutamente directa: “¿Hay algún texto en esta clase?” Mi colega, con una confianza tan perfecta que era inconsciente de ella (aunque al relatar la historia se refiere a ese momento como “el camino hacia la trampa”), le contestó: “Sí, la *Norton Anthology of Literature*”, ante lo cual la trampa (no puesta por la estudiante sino por la infinita capacidad del lenguaje para ser apropiado) se cerró: “No, no –dijo ella– quiero decir si en esta clase creemos en poemas y esas cosas o simplemente nos manejamos por nuestra cuenta”. Ahora bien, es posible (y para muchos tentador) leer esta anécdota como una ilustración de los peligros que se desprenden de escuchar a personas como yo, que sermonean sobre la inestabilidad del texto y la inaccesibilidad de los significados establecidos;

* El texto de Stanley Fish que se reproduce apareció originalmente bajo el título “Is there a Text in this Class?”, en *Is There a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1987, pp. 303-321 [reproducido por permiso de Harvard University Press]. Traducción: Horacio Pons.

empero, en lo que sigue trataré de leerla como una ilustración de cuán carente de fundamentos es, en definitiva, el temor a estos peligros.

Entre las acusaciones elevadas contra los que Meyer Abrams llamó hace poco los Nuevos Lectores (Derrida, Bloom, Fish), la más persistente es la de que estos apóstoles de la indeterminación y la indecidibilidad ignoran —al mismo tiempo que se basan en ellas— las “normas y posibilidades” incorporadas al lenguaje, los “significados lingüísticos” que las palabras innegablemente tienen, y con ello nos invitan a abandonar “nuestro ámbito corriente de experiencia al hablar, escuchar, leer y entender”, en favor de un mundo en el cual “ningún texto puede significar nada en particular” y donde “nunca podemos decir simplemente qué es lo que quiere decir alguien con cualquiera de las cosas que escribe”.¹ La acusación es que los significados literales o normativos son avasallados por el accionar de intérpretes premeditados. Supongamos que examinamos esta denuncia en el contexto del presente ejemplo. ¿Cuál es exactamente el significado normativo, literal o lingüístico de “¿Hay algún texto en esta clase?”

Dentro del marco del debate crítico contemporáneo (tal como lo reflejan, digamos, las páginas de *Critical Inquiry*), parecería haber sólo dos maneras de contestar esta pregunta: o bien *existe* un significado literal de la expresión y nosotros tendríamos que ser capaces de decir cuál es, o bien hay tantos significados como lectores, y ninguno de ellos es literal. Pero la respuesta sugerida por mi pequeño relato es que la expresión tiene *dos* significados literales: en las circunstancias supuestas por mi colega (no me refiero a que se propuso suponerlas, sino a que ya se movía dentro de ellas), se trata evidentemente de una pregunta acerca de si se exige o no un libro de texto en este curso en particular; pero en las circunstancias señaladas a él por la respuesta aclaratoria de la estudiante, la expresión es una pregunta igualmente

¹ M. H. Abrams, “The Deconstructive Angel”, *Critical Inquiry*, III.3, primavera de 1977, pp. 431 y 434.

evidente sobre la posición del docente (dentro de la gama de posiciones existentes en la teoría literaria contemporánea) con respecto al estatus del texto. Adviertan que no estamos aquí ante un caso de indeterminación o indecidibilidad sino de una determinación y decidibilidad que no siempre tienen la misma forma y que pueden cambiar, como lo hacen en este ejemplo. Mi colega no vacilaba entre dos (o más) significados posibles de la expresión: antes bien, captó de inmediato lo que parecía ser un significado ineludible, dada su comprensión preestructurada de la situación, y luego captó, también de inmediato, otro significado ineludible cuando esa comprensión se vio modificada. Ningún significado se impuso (una de las palabras predilectas en la polémica contra los nuevos lectores) a otro más normal mediante un acto interpretativo privado e idiosincrásico; ambas interpretaciones eran precisamente una función de las normas públicas y constituyentes (del lenguaje y el entendimiento) invocadas por Abrams. Lo que ocurre, simplemente, es que esas normas no están incorporadas al lenguaje (donde pueden ser leídas por cualquiera con una mirada suficientemente clara, esto es, imparcial) sino que son inherentes a una estructura institucional dentro de la cual las expresiones se escuchan como ya organizadas por referencia a ciertos propósitos y objetivos supuestos. Como tanto mi colega como su alumna están situados en esa institución, sus actividades interpretativas no son libres, pero lo que las restringe son las prácticas y supuestos sobreentendidos de la institución y no las reglas y significados fijos de un sistema de lenguaje.

Otra manera de expresarlo sería decir que ninguna lectura de la pregunta —que por razones de conveniencia podríamos rotular como “¿Hay algún texto en esta clase?”₁ y “¿Hay algún texto en esta clase?”₂— sería inmediatamente accesible a un hablante nativo de la lengua. “¿Hay algún texto en esta clase?”₁ sólo puede ser interpretada o leída por alguien que ya sepa qué es lo que se incluye en el acápite general de “primer día de clases” (qué preocupaciones mueven a los estudiantes, que asuntos burocráticos deben atenderse antes de que empiece la instrucción) y que por lo tanto escuche la expresión am-

parado en ese conocimiento, que no se aplica después del hecho pero que es responsable de la forma que éste tiene de manera inmediata. Para alguien cuya conciencia no está ya informada por ese conocimiento, “¿Hay algún texto en esta clase?”₁ será tan inaccesible como “¿Hay algún texto en esta clase?”₂ para quien no conozca ya los temas en discusión en la teoría literaria contemporánea. No digo que para algunos lectores u oyentes la pregunta vaya a ser completamente ininteligible (en realidad, a lo largo de este artículo voy a sostener que la ininteligibilidad, en sentido estricto o puro, es una imposibilidad), sino que hay lectores y oyentes para quienes su inteligibilidad no tendrá ninguna de las formas que tuvo, en una sucesión temporal, para mi colega. Es posible, por ejemplo, imaginar a alguien que escuchara o entendiera la pregunta como un interrogante acerca de la ubicación de un objeto, esto es, “creo que dejé mi texto en esta clase: ¿lo ha visto?” Tendríamos entonces un “¿Hay algún texto en esta clase?”₃ y la posibilidad, temida por los defensores de lo normativo y determinado, de una interminable sucesión de números, es decir, de un mundo en el cual toda expresión tuviera una pluralidad infinita de significados. Pero esto no es, en modo alguno, lo que sugiere el ejemplo, no importa cuánto pueda ampliárselo. En cualquiera de las situaciones que he imaginado (y en cualquiera de las que podría ser capaz de imaginar), el significado de la expresión se vería seriamente restringido, no después de ser escuchada sino en las maneras en que, ante todo, *podría* serlo. Una pluralidad infinita de significados sería de temer sólo si las oraciones existieran en un estado en el cual no estuvieran ya incorporadas a una situación dada y no aparecieran como una función de la misma. Ese estado, si pudiera ubicarse, sería el normativo, y constituiría un hecho perturbador sólo si la norma fluctuara libremente y fuera indeterminada. Pero tal estado no existe; las oraciones surgen únicamente en situaciones dadas, y dentro de esas situaciones dadas, el significado normativo de una expresión siempre será obvio o al menos accesible, aun cuando dentro de otra situación esa misma expresión —ya no la misma— tendrá otro significado normativo que no será me-

nos obvio y accesible. (La experiencia de mi colega es precisamente una ilustración de ello.) Esto no quiere decir que no haya forma de discriminar entre los significados que una expresión tendrá en diferentes situaciones, sino que la discriminación ya se habrá producido en virtud de nuestra presencia en una situación (nunca dejamos de estar presentes en alguna) y del hecho de que en otra situación tal discriminación también habrá tenido lugar, pero de manera diferente. En otras palabras, si bien en cualquier punto siempre es posible ordenar y clasificar las afirmaciones “¿Hay algún texto en esta clase?”₁ y “¿Hay algún texto en esta clase?”₂ (porque siempre habrán sido ya clasificadas), nunca será posible darles una clasificación inmutable y de una vez por todas, una clasificación que sea independiente de su aparición o no aparición en situaciones (porque sólo es en situaciones donde aparecen o no aparecen).

No obstante, hay que hacer entre las dos afirmaciones una distinción que nos permita decir que, en un sentido limitado, una es más normal que la otra: puesto que si bien cada una de ellas es absolutamente normal en el contexto en el cual su literalidad es inmediatamente obvia (los contextos sucesivos ocupados por mi colega), tal como están ahora las cosas, con seguridad uno de esos contextos es más accesible que el otro, y por lo tanto más susceptible de ser la perspectiva dentro de la cual se escucha la expresión. En rigor de verdad, parece que aquí tenemos un ejemplo de lo que yo llamaría “anidamiento institucional”: si “¿Hay algún texto en esta clase?”₁ sólo puede ser escuchado por quienes saben qué se incluye bajo el acápite “primer día de clases”, y si “¿Hay algún texto en esta clase?”₂ sólo puede serlo por aquellos cuyas categorías de entendimiento engloban las preocupaciones de la teoría literaria contemporánea, entonces es evidente que en una población elegida al azar a la que se presentara la expresión, más personas “escucharían” “¿Hay algún texto en esta clase?”₁ que “¿Hay algún texto en esta clase?”₂; y, por otra parte, que si bien “¿Hay algún texto en esta clase?”₁ podría ser inmediatamente entendible para alguien a quien tuviera que explicarse laboriosamente

“¿Hay algún texto en esta clase?”², es difícil imaginar a alguna persona capaz de escuchar esta última que no estuviera ya en condiciones de escuchar la primera. (Una es entendible por cualquier miembro de la profesión, la mayoría de los estudiantes y muchos de los que trabajan en el negocio del libro, y la otra sólo por los pertenecientes a la profesión que no consideren singular descubrir, como me pasó a mí hace poco, a un crítico referirse a una frase “popularizada por Lacan”.) Admitir tanto no significa debilitar mi argumento con el restablecimiento de la categoría de lo normal, porque ésta, tal como aparece en ese argumento, no es trascendental sino institucional; y si bien ninguna institución tiene una vigencia tan universal y perdurable como para que los significados que posibilita sean normales para siempre, algunas instituciones o formas de vida son tan ampliamente habitadas que, para una gran cantidad de gente, los significados que posibilitan parecen “naturalmente” accesibles, y hay que hacer un esfuerzo especial para verlos como un producto de las circunstancias.

El detalle es importante, porque explica el éxito con el cual un Abrams o un E. D. Hirsch pueden apelar a un entendimiento compartido del lenguaje corriente y usarlo como base para sostener la accesibilidad de un núcleo de significados establecidos. Cuando Hirsch propone “el clima es tonificante” como ejemplo de un “significado verbal” que está al alcance de todos los hablantes de la lengua, y distingue lo que es compartible y determinado en él con respecto a las asociaciones que, en ciertas circunstancias, pueden acompañarlo (por ejemplo “debería haber comido menos en la cena”, “el clima tonificante me recuerda mi infancia en Vermont”),² da por sentado que sus lectores estarán tan completamente de acuerdo con su idea de lo que es un significado verbal compartido y normativo que ni siquiera se molesta en especificarlo; y aunque yo no haya realizado una encuesta, me

² E. D. Hirsch, *Validity in Interpretation*, New Haven, Yale University Press, 1967, pp. 218-219.

aventuraría a sostener que su optimismo, con respecto a este ejemplo en particular, está bien fundado. Vale decir: la mayoría de sus lectores —si no todos— entienden de inmediato la expresión como una descripción meteorológica aproximada que pronostica una cierta cualidad de la atmósfera local. Pero la “felicidad” del ejemplo, lejos de favorecer el argumento de Hirsch (que, como volvió a afirmarlo recientemente, consiste en sostener siempre “la determinación estable del significado”),³ favorece el mío. La obviedad del significado de la expresión no es una función de los valores que tienen sus palabras en un sistema lingüístico independiente del contexto; antes bien, las palabras tienen un significado que Hirsch puede señalar luego como obvio porque se las escucha como ya incorporadas a un contexto. Es posible verlo si las incorporamos a otro contexto y observamos con cuánta rapidez surge otro significado “obvio”. Supongamos, por ejemplo, que nos encontramos con “el clima es tonificante” (que aun en este caso usted escucha como Hirsch presume que lo hace) en medio de una conversación sobre el trabajo (“cuando hacemos nuestro trabajo con agrado, el clima es tonificante”): se la escucharía inmediatamente como un comentario sobre el desempeño de algunas personas que en sus tareas logran crear un buen “clima laboral”.* Por otra parte, sólo se la entendería de esa manera, y hacerlo a la manera de Hirsch exigiría un esfuerzo de modo que generaría una tensión. Podría objetarse que en el texto de Hirsch “el clima es tonificante”,¹ no tiene absolutamente ningún marco contextual; meramente se lo presenta, y por lo tanto cualquier acuerdo en cuanto a su significado debe fundarse en sus pro-

³ E. D. Hirsch, *The Aims of Interpretation*, Chicago, University of Chicago Press, 1976, p. 1.

* En el original, la expresión es *the air is crisp*, el aire está fresco, o es vigorizante o tonificante. Su segunda aplicación se refiere al ámbito musical, y en ese caso su traducción sería “el aire (o la melodía) es vivo, brillante”. Como en castellano esta comparación de los dos usos sería bastante forzada, nos permitimos reemplazar el reino musical por el laboral, a fin de lograr una mejor comprensión (n. del.t.).

piedades acontextuales. Pero *si hay* un marco contextual, y el signo de su presencia es precisamente la ausencia de toda referencia a él. Vale decir: ni siquiera es posible pensar en una oración independientemente de un contexto, y cuando se nos pida que consideremos una para la cual no se especifica ninguno, la entenderemos automáticamente en el contexto en el cual la hemos encontrado la mayor parte de las veces. De tal manera, Hirsch invoca un contexto al no invocarlo; al no rodear de circunstancias la expresión, nos orienta a imaginarla en las circunstancias en que es más probable que haya sido producida; e imaginarla así ya es haberle dado una forma que en ese momento parece ser la única posible.

¿Qué conclusiones pueden sacarse de estos dos ejemplos? En primer lugar, ni mi colega ni el lector de la oración de Hirsch están restringidos por los significados que tienen las palabras en un sistema lingüístico normativo; y sin embargo, ninguno tiene la libertad de atribuir a una expresión cualquier significado que le guste. En realidad, "atribuir" es precisamente el término erróneo porque implica un mecanismo de dos etapas en el cual un lector u oyente primero examina una expresión y *luego* le da un significado. El argumento de las páginas precedentes puede reducirse a la afirmación de que esa primera etapa no existe, que uno escucha una expresión con un conocimiento de sus propósitos e intereses y no como paso preliminar a determinarlos, y que entenderla así ya es haberle asignado una forma y dado un significado. En otras palabras, el problema de cómo se determina el significado sólo es un problema si hay un punto en el cual su determinación todavía no se ha producido. Lo que yo digo es que ese punto no existe.

No digo que uno nunca está en la situación de tener que imaginarse de manera autoconsciente qué significa una expresión. A decir verdad, mi colega se encuentra en esa situación cuando su alumna le informa que no interpretó su pregunta como ella pretendía que lo hiciera ("No, no, quiero decir si en esta clase creemos en poemas y esas cosas o simplemente nos manejamos por nuestra cuenta"), y por lo tanto ahora debe imaginársela. Pero en este caso (o en cualquier otro), el "la" de

"imaginársela" no es una colección de palabras a la espera de que se les atribuya un significado sino una expresión cuyo significado ya asignado se ha considerado inapropiado. Si bien mi colega tiene que empezar todo de nuevo, no debe hacerlo desde la casilla número uno; en realidad, nunca estuvo en ella, dado que desde el principio mismo su manera de escuchar la pregunta de la alumna estaba informada por lo que suponía acerca de cuáles podían ser los posibles intereses de esa pregunta. (Ésa es la razón por la que no está "libre", aunque no sufra la restricción de significados establecidos.) Lo que la corrección que le hace la estudiante pone en tela de juicio es esa suposición, más que su desempeño en relación con ella. La alumna le dice que se equivocó respecto de lo que ella quería decir, pero esto no significa que ha cometido un error al combinar sus palabras y sintaxis en una unidad significativa; antes bien, lo que ocurre es que la unidad significativa que él discierne es una función de una identificación errónea (hecha antes de que ella hable) de la intención de la estudiante. Cuando ésta lo abordó, mi colega estaba preparado para escuchar el tipo de cosas que, por lo común, los estudiantes dicen el primer día de clases, y por lo tanto eso fue precisamente lo que escuchó. No leyó equivocadamente el texto (el suyo no es un error de cálculo) sino que lo *preleyó* equivocadamente, y si pretende corregirse tiene que hacer otra (pre)determinación de la estructura de intereses de la que surge la pregunta de la alumna. Desde luego, esto es exactamente lo que hace, y la pregunta sobre cómo lo hace es crucial; la mejor forma de contestarla es considerando en primer lugar el modo en que *no* lo hizo.

No lo hizo prestando atención al significado literal de la respuesta de la alumna. Es decir que no estamos ante un caso en el que alguien que ha sido mal interpretado aclara su significado al hacer más explícitas, modificar o mejorar sus palabras a fin de lograr que su sentido sea ineludible. En las circunstancias en que tuvo lugar la expresión tal como él las supuso, las palabras de la estudiante son perfectamente claras, y lo que ella hace es pedirle que imagine otras circunstancias en las cuales las mismas palabras serán igualmente claras, pero de manera

diferente. Tampoco se trata de que las palabras que agrega (“No, no, quiero decir...”) lo encaminen hacia esas otras circunstancias seleccionándolas de un inventario de todas las posibles. Para que fuera así, tendría que haber una relación inherente entre las palabras que ella pronuncia y un conjunto determinado de circunstancias (esto sería un nivel más elevado de literalismo) tal que cualquier hablante competente de la lengua que escuchara aquéllas se refiriera de inmediato a ese conjunto. Sin embargo, he contado la historia a varios hablantes competentes de la lengua que simplemente no la comprendieron, y un amigo —un profesor de filosofía— me informó que en el lapso transcurrido entre el relato y la explicación que le di sobre él (y cómo pude hacerlo es otra cuestión crucial) se encontró a sí mismo pensando: “¿Qué clase de broma es ésta, que me la perdí?” Durante un momento, al menos, sólo pudo escuchar “¿Hay algún texto en esta clase?” de la manera en que la escuchó mi colega por primera vez: las palabras adicionales de la estudiante, lejos de conducirlo a otra forma de escucharla, sólo lo hicieron consciente de la distancia que lo separaba de la pregunta. En contraposición, están los que no sólo comprenden la historia sino que lo hacen antes de que se las cuente; esto es, saben de antemano qué es lo que sigue apenas digo que a uno de mis colegas le preguntaron hace poco “¿Hay algún texto en esta clase?” ¿Quiénes son esas personas y qué es lo que hace que su comprensión del relato sea tan inmediata y fácil? Bueno, sin ser chistoso en lo más mínimo, uno podría decir que son las personas que vienen a oírme hablar porque ya conocen mi posición sobre ciertas cuestiones (o saben que *tendré* una posición). Vale decir, escuchan “¿Hay algún texto en esta clase?”, aun cuando aparezca al comienzo de la anécdota (o, para el caso, comó el título de un artículo), a la luz de su conocimiento de lo que probablemente voy a hacer con la expresión. La escuchan como proveniente de mí, en circunstancias que me han comprometido a pronunciarme sobre una gama de cuestiones estrictamente delimitada.

Mi colega fue finalmente capaz de escucharla precisamente de esa forma, como proveniente de mí, no porque yo estuviera en su clase, y

tampoco porque las palabras de la pregunta de la estudiante apuntaran a mí de una manera que habría sido obvia para cualquier oyente, sino porque pudo imaginarme en una oficina tres puertas más allá de la suya, diciendo a los estudiantes que no hay significados establecidos y que la estabilidad del texto es una ilusión. En rigor de verdad, tal como él lo informa, el momento del reconocimiento y la comprensión fue aquel en que se dijo a sí mismo: “¡Ah, aquí tenemos a otra de las víctimas de Fish!” No lo dijo porque las palabras de la alumna la identificaran como tal sino debido a que su aptitud de verla como tal informó su percepción de esas palabras. La respuesta a la pregunta “¿Cómo llegó a partir de las palabras de la chica a las circunstancias dentro de las cuales ella pretendía que las escuchara?” es que mi colega debe estar pensando ya situado en dichas circunstancias a fin de poder escuchar en sus palabras una referencia a ellas. Hay que rechazar la pregunta, entonces, porque supone que el análisis del sentido conduce a la identificación del contexto de la expresión y no al revés. Esto no significa que el contexto esté primero y que una vez identificado puede iniciarse el análisis del significado. Ello sólo implicaría invertir el orden de precedencia, cuando ésta está fuera de la cuestión porque las dos acciones que presuntamente ordena (la identificación del contexto y la atribución de sentido) se producen simultáneamente. Uno no dice “me encuentro aquí en una situación; ahora puedo empezar a determinar qué significan estas palabras”. Encontrarse en una situación es ver las palabras, éstas o cualesquiera otras, como ya significativas. Para mi colega, darse cuenta de que tal vez está frente a una de mis víctimas es *al mismo tiempo* escuchar lo que ésta dice como una pregunta acerca de sus creencias teóricas.

Pero eliminar una pregunta sobre el “cómo” sólo es plantear otra: si las palabras de la estudiante no lo llevan al contexto de su expresión, ¿cómo llega él allí? ¿Por qué me imagina diciéndoles a mis alumnos que no hay significados establecidos y no piensa en alguna otra persona u otra cosa? Antes que nada, bien podría hacerlo. O sea que es claro que podría haber imaginado que la chica provenía de otra direc-

ción (y que trataba de averiguar, digamos, si el curso iba a centrarse en los poemas y ensayos o en nuestras respuestas a ellos, una pregunta del mismo linaje que la que efectivamente hizo pero muy distinta de ella) o simplemente haberse quedado bloqueado, como mi amigo filósofo, limitado, en ausencia de una explicación, a su primera decisión sobre los intereses de la alumna e incapaz de dar a las palabras de ésta otro sentido que el que les atribuyó originalmente. ¿Cómo lo hizo, entonces? Hasta cierto punto, lo hizo porque *podía* hacerlo; era capaz de llegar a ese contexto porque éste ya formaba parte de su repertorio para organizar el mundo y sus acontecimientos. Ya poseía la categoría “una de las víctimas de Fish” y no tenía que esforzarse por adquirirla. Desde luego, dicho contexto no siempre *lo* había tenido *a él*, en el sentido de que el mundo de mi colega no siempre era organizado por tal categoría, y ciertamente tal contexto no contaba con él al comienzo de la conversación; pero le era asequible, y él a aquél. Todo lo que tenía que hacer era recordar la mencionada categoría [“una de las víctimas de Fish”] o ser consciente de su existencia para que surgieran los significados que englobaba. (En caso de no haberla tenido a mano, el proceso de su comprensión habría sido diferente; en breve haremos una consideración sobre esa diferencia.)

Esto, sin embargo, sólo lleva un poco más atrás nuestra indagación. ¿Cómo o por qué fue consciente de ella? La respuesta a esta pregunta debe ser probabilística, y se inicia con el reconocimiento de que cuando algo cambia, no todo lo hace. Aunque la comprensión que mi colega tiene de sus circunstancias se modifica en el transcurso de esta conversación, esas circunstancias aún se interpretan como académicas, y dentro de esa comprensión perdurable (si bien modificada), los caminos que podría tomar su pensamiento se ven ya seriamente limitados. Como lo hizo en un principio, todavía supone que la pregunta de la estudiante tiene algo que ver con la actividad universitaria en general y con la literatura inglesa en particular, y es probable que lo que le venga a la mente sean los títulos organizadores asociados con estos ámbitos de la experiencia. Uno de esos títulos es “qué-pasa-en-

los-otros-cursos”, uno de los cuales es el mío. Y de ese modo, por un camino que no carece completamente de señalización, ni está totalmente determinado, llega a mí, a la noción “una de las víctimas de Fish” y una nueva interpretación de lo dicho por su alumna.

Por supuesto, ese camino habría sido mucho más sinuoso si no hubiera tenido ya a su disposición la categoría “una de las víctimas de Fish” como instrumento de producción de inteligibilidad. En caso de que no hubiese formado parte de su repertorio, en caso de que mi colega hubiera sido incapaz de tomar conciencia de su existencia, debido, ante todo, a que no la conocía, ¿cómo habría actuado? La respuesta es que no habría podido actuar en absoluto, lo que no significa que uno esté atrapado para siempre en las categorías de comprensión de que dispone (o las categorías a cuya disposición uno se encuentra), sino que la introducción de nuevas categorías o la expansión de las antiguas hasta incluir otros datos (nuevos, y por lo tanto recién advertidos) siempre debe provenir del exterior o de lo que, por un momento, se percibe como tal. En la eventualidad de que mi colega fuera incapaz de identificar la estructura de las preocupaciones de la alumna porque esa estructura nunca fue la suya (o porque nunca perteneció a ella), habría sido obligación de la estudiante explicársela. Y aquí tropezamos con otro ejemplo del problema que hemos considerado a lo largo de todo el artículo. Ella no podía explicársela con la modificación o el agregado de palabras o siendo más explícita, porque sus palabras sólo serían inteligibles si él tenía ya el conocimiento de lo que presuntamente transmitían, el conocimiento de los supuestos e intereses de los que surgieron. Es claro, entonces, que la chica tendría que empezar de nuevo, aunque no desde la nada (en realidad, empezar desde la nada nunca es una posibilidad); pero sí debería retroceder hasta algún punto en que hubiera un acuerdo compartido en cuanto a lo que era razonable decir, a fin de poder constituir una nueva y más amplia base para el acuerdo. En este caso en particular, por ejemplo, podría empezar con el hecho de que su interlocutor ya sabe qué es un texto; vale decir, tiene una manera de pensar en ello que es responsable de que escuche la primera pregunta de la

alumna como si se refiriera a mecanismos burocráticos de la clase. (Deben recordar que el "él" de estas oraciones no es ya mi colega sino alguien que no tiene su conocimiento especial.) Es esa manera de pensar la que ella debe esforzarse por ampliar o impugnar, en primer lugar, tal vez, señalando que hay quienes piensan en el texto de otra forma, y luego tratando de encontrar una categoría de la comprensión de su interlocutor que pueda servir como análoga de la que éste todavía no comparte. Podría estar familiarizado, por ejemplo, con los psicólogos que sostienen el poder constituyente de la percepción, o con la teoría de Gombrich sobre la participación del espectador, o con la tradición filosófica en la cual la estabilidad de los objetos siempre ha sido una cuestión polémica. El ejemplo debe seguir siendo hipotético y esquelético, porque sólo se le puede dar carnadura luego de determinar las creencias y supuestos particulares que, en primer lugar, harían necesaria la explicación; puesto que, sean cuales fueren, dictarán la estrategia con la que la alumna tratará de reemplazarlos o cambiarlos. La importancia de sus palabras resultará clara cuando una estrategia tal tenga éxito, no porque las haya reformulado o afinado sino porque ahora se leerán o escucharán dentro del mismo sistema de inteligibilidad del que surgieron.

En síntesis, este interlocutor hipotético llegará a su tiempo al mismo punto de comprensión en que se encuentra mi colega cuando puede decirse a sí mismo: "¡Ah, aquí tenemos a otra de las víctimas de Fish!", aunque presumiblemente aquél, si es que dice algo, se dirá algo muy diferente. La diferencia, sin embargo, no debería oscurecer las semejanzas básicas entre ambas experiencias, una comunicada, la otra imaginada. En los dos casos las palabras expresadas se escuchan inmediatamente dentro de un conjunto de supuestos sobre la dirección de que es posible que provengan, y en los dos casos lo que se requiere es que la escucha se produzca dentro de otro conjunto de supuestos en relación con los cuales las mismas palabras ("¿Hay algún texto en esta clase?") ya no serán las mismas. Lo que ocurre es simplemente que, mientras que mi colega está en condiciones de cumplir esa exigencia al evocar un contexto de expresión que ya forma parte

de su repertorio, el repertorio de su hipotético sustituto debe ampliarse hasta incluir ese contexto, de modo que, si algún día se encuentra en una situación análoga, sea capaz de evocarlo.

La distinción, entonces, se plantea entre poseer ya una aptitud y tener que adquirirla, pero se trata de una distinción que, en definitiva, no es esencial, porque los caminos mediante los cuales puede ejercerse, por un lado, y aprenderse, por el otro, son muy similares. Lo son, ante todo, porque están similarmente no determinados por las palabras. Así como las palabras de la estudiante no encaminarán a mi colega hacia un contexto que ya posee, del mismo modo fracasarán en dirigir hacia su descubrimiento a alguien que carece de él. No obstante, la ausencia de una determinación tan mecánica no significa en ningún caso que el camino que uno transita se encuentre al azar. El cambio de una estructura de comprensión a otra no es una ruptura sino una modificación de los intereses y preocupaciones ya vigentes; y como ya están vigentes, restringen la orientación de su propia modificación. Es decir que en ambos casos el oyente ya está en una situación informada por propósitos y objetivos tácitamente conocidos, y en ambos casos termina en otra situación cuyos propósitos y objetivos mantienen alguna relación elaborada (de contraste, oposición, expansión, extensión) con los que reemplazan. (La única relación que no podrían mantener es la de ninguna relación en absoluto.) Lo que ocurre, simplemente, es que mientras que en un caso la red de elaboración (desde el texto como un objeto evidentemente material hasta la cuestión de si el texto es o no un objeto material) ya ha sido articulada (aunque no todas sus articulaciones se enfocan en un mismo momento; siempre hay una selección), en el otro la articulación de la red es tarea del docente (aquí el alumno), quien comienza, necesariamente, por lo que ya está dado.

La semejanza final entre los dos casos es que en ninguno está garantizado el éxito. No fue más inevitable que mi colega cayera en la cuenta del contexto de la expresión de la estudiante de lo que lo sería que ésta pudiera presentar ese contexto a alguien previamente desconocedor de él; y, en realidad, si mi colega se hubiera quedado perplejo

(simplemente, si no hubiera pensado en mí), habría sido necesario que la estudiante lo acompañara de una manera que, finalmente, habría sido indistinguible de la forma en que hubiera llevado a alguien a un nuevo conocimiento, es decir, empezando por la configuración de su comprensión presente.

Me he demorado tanto en la consideración de esta anécdota que su relación con el problema de la autoridad en la clase y en la crítica literaria tal vez parezca oscura. Permítanme que la traiga a colación con la evocación del argumento de Abrams y otros que sostienen que la autoridad depende de la existencia de un núcleo determinado de significados, porque en su ausencia no hay una manera normativa o pública de analizar lo que alguien dice o escribe, con el resultado de que la interpretación se convierte en un asunto de análisis individuales y privados, ninguno de los cuales se somete a verificación o corrección. En la crítica literaria, esto implica que no puede afirmarse que una interpretación es mejor o peor que cualquier otra, y, en la clase, significa que no tenemos respuesta al estudiante que dice que la interpretación de Fulano es tan válida como la mía. Sólo si existe una base compartida de acuerdo que guíe la interpretación y a la vez proporcione un mecanismo para decidir entre dos o más de ellas podemos evitar un relativismo total y debilitante.

Pero el objetivo de mi análisis ha sido mostrar que si bien "¿Hay algún texto en esta clase?" no tiene un significado establecido, un significado que sobreviva a un cambio drástico de situaciones, en ninguna situación que podamos imaginar el significado de la expresión es o bien perfectamente claro, o bien capaz de aclararse con el paso del tiempo. ¿Qué es lo que hace que esto sea posible, como no sean las "posibilidades y normas" ya codificadas en el lenguaje? ¿Cómo se produce la comunicación si no es con referencia a una norma pública y estable? La respuesta, implícita en todo lo que ya dije, es que la comunicación se produce en situaciones y que encontrarse en una situación es estar ya en posesión de (o estar poseído por) una estructura de supuestos, de prácticas consideradas pertinentes en relación con los

propósitos y objetivos ya vigentes; y sólo desde dentro de tal supuesto es que se escucha *inmediatamente* cualquier expresión. Subrayo "inmediatamente" porque me parece que el problema de la comunicación, como lo plantea alguien como Abrams, sólo es un problema debido a que éste supone una distancia entre la recepción de una expresión y la determinación de su significado: una especie de espacio muerto en el que uno sólo tiene las palabras y luego enfrenta la tarea de analizarlas. Si ese espacio existiera, un momento antes de comenzar la interpretación, entonces sería necesario recurrir a algún procedimiento mecánico y algorítmico por medio del cual pudieran calcularse los significados, y en relación con el cual pudieran reconocerse los errores. Lo que he sostenido es que los significados ya vienen calculados, no debido a normas incorporadas al lenguaje sino porque éste siempre se percibe, desde el mismísimo comienzo, dentro de una estructura de normas. Esa estructura, sin embargo, no es abstracta e independiente sino social; y por lo tanto no es una única estructura con una relación privilegiada con el proceso de la comunicación tal como éste se produce en cualquier situación, sino una estructura que cambia cuando una situación, con su trasfondo supuesto de prácticas, propósitos y objetivos, ha dado paso a otra. En otras palabras, la base compartida de acuerdo buscada por Abrams y otros nunca deja ya de encontrarse, aunque no siempre es la misma.

Muchos considerarán que en esta última oración, y en el argumento cuya conclusión representa, no hay otra cosa que una versión sofisticada del relativismo que temen. No será de ninguna ayuda, dicen, hablar de normas y estándares que son específicos de contextos, porque esto significa meramente autorizar una pluralidad infinita de aquéllos, y carecemos todavía de alguna forma de juzgar entre ellos y entre los sistemas antagónicos de valores de los cuales son funciones. En síntesis, tener muchos estándares es lo mismo que no tener ninguno en absoluto.

En un nivel, este contraargumento es inexpugnable, pero en otro, en definitiva, no viene al caso. Es inexpugnable como conclusión ge-

neral y teórica: la postulación de normas específicas de contextos o instituciones seguramente excluye la posibilidad de la existencia de una norma cuya validez sea reconocida por todos, sea cual fuere su situación. Pero no viene al caso para cualquier individuo en particular porque, como todo el mundo está situado en alguna parte, no hay nadie para quien la ausencia de una norma asituacional tenga alguna consecuencia práctica, en el sentido de que su desempeño o la confianza en su aptitud para desempeñarse se vea menoscabada. Así, pues, si bien en general es cierto que tener muchos estándares es no tener ninguno en absoluto, no lo es para nadie en particular (porque no hay nadie en condiciones de hablar "en general") y por lo tanto es una verdad de la cual uno puede decir que "no importa".

En otras palabras, si bien el relativismo es una posición que uno puede sostener, no es una posición que pueda ocupar. Nadie puede ser relativista, porque nadie logra la distancia con respecto a sus propias creencias y supuestos que daría como resultado que éstos no representarían *para esa persona* una autoridad mayor que las creencias y supuestos sostenidos por otros o, para el caso, los que esa misma persona solía sostener. El temor de que en un mundo de normas y valores autorizados de manera indiferente el individuo carezca de una base para la acción no tiene fundamentos, ya que nadie es indiferente a las normas y valores que hacen posible su conciencia. El individuo actúa y argumenta en nombre de normas y valores personalmente sostenidos (de hecho, son éstos los que sostienen a aquél), y lo hace con la plena confianza que acompaña la creencia. Cuando sus creencias cambian, las normas y valores a los cuales alguna vez dio un asentimiento irreflexivo quedan rebajados a la condición de opiniones y se convierten en el objeto de una atención analítica y crítica; pero esa misma atención es posible gracias a un nuevo conjunto de normas y valores que, por el momento, son tan indudables y acrílicos como aquellos a los que desplazaron. La cuestión es que nunca hay un momento en que uno no crea en nada, en que la conciencia sea inocente de absolutamente todas las categorías del pensamiento, y en el que, por lo tanto,

cualquiera de éstas que esté vigente en un momento dado servirá como fundamento indudable.

Sospecho que en este punto un defensor del significado establecido exclamaría: "¡solipsista!" y sostendría que una confianza cuya fuente fueran las categorías de pensamiento del individuo no tendría valor público. Esto es: desconectada de todo sistema estable y compartido de significados, no nos posibilitaría desempeñar las actividades verbales de la vida cotidiana; una inteligibilidad compartida sería imposible en un mundo en el cual todos estuvieran atrapados en el círculo de sus propios supuestos y opiniones. La réplica a esto es que los supuestos y opiniones de un individuo no le son "propios" en ningún sentido que pueda suscitar el temor del solipsismo. Es decir que él no es su origen (de hecho, sería más exacto decir que aquéllos son el suyo); antes bien, es la disponibilidad previa de esos supuestos y opiniones lo que delimita de antemano los senderos que es posible que tome la conciencia del individuo. Cuando mi colega se consagra a analizar la pregunta de su alumna ("¿Hay algún texto en esta clase?"), ninguna de las estrategias interpretativas a su disposición es exclusivamente suya, en el sentido de que las invente; se deducen de su precomprensión de los intereses y metas que posiblemente animen el discurso de alguien que actúa dentro de la institución de la Norteamérica académica, intereses y metas que no son propiedad de nadie en particular pero que vinculan a todos aquellos para quienes suponerlos es tan habitual que no reflexionan en ello. Sin duda vinculan a mi colega y su alumna, que pueden comunicarse y hasta razonar sobre sus intenciones recíprocas, no, sin embargo, a causa de que sus esfuerzos interpretativos estén restringidos por la forma de un lenguaje independiente sino porque su comprensión compartida de lo que posiblemente esté en juego en una situación de clase da como resultado que el lenguaje se les presente en la misma forma (o sucesiones de formas). Esa comprensión compartida es la base de la confianza con que hablan y razonan, pero sus categorías les son propias sólo en el sentido de que como actores dentro de una institución heredan automáticamente las

maneras en que ésta atribuye sentido, sus sistemas de inteligibilidad. Por eso resulta tan difícil para alguien cuyo ser mismo se define por su posición dentro de una institución (si no ésta, alguna otra) explicar a alguien ajeno a ella una práctica o un significado que no le parecen exigir explicación, porque los considera como naturales. Cuando se la apremia, es probable que esa persona diga: "bueno, simplemente así es como se hace" o "pero, ¿acaso no es obvio?", con lo que atestigua que la práctica o el significado en cuestión es propiedad comunitaria, como, en un sentido, también ella lo es.

Vemos entonces que 1) la comunicación tiene lugar, pese a la ausencia de un sistema de significados independiente y al margen de contextos dados, que 2) quienes participan en esta comunicación lo hacen confiada y no provisionalmente (no son relativistas), y que 3) si bien su confianza tiene su fuente en un conjunto de creencias, éstas no son específicas de cada individuo o idiosincrásicas sino comunitarias y convencionales (no son solipsistas).

Desde luego, el solipsismo y el relativismo son lo que Abrams y Hirsch temen y lo que los lleva a abogar en favor de la necesidad de un significado establecido. Pero si en vez de actuar por su propia cuenta los intérpretes actúan como extensiones de una comunidad institucional, el solipsismo y el relativismo se eliminan como temores porque no son modos posibles de ser. Es decir, la condición exigida para que alguien sea solipsista o relativista, ser independiente de los supuestos institucionales y tener la libertad de crear unos propósitos y objetivos propios, nunca podría cumplirse, y por lo tanto es vano tratar de precaverse contra ella. Abrams, Hirsch y compañía pasan mucho tiempo buscando maneras de limitar y restringir la interpretación, pero si el ejemplo de mi colega y su alumna puede generalizarse (y es evidente que yo creo que se puede), lo que buscan nunca deja de estar ya descubierto. En síntesis, mi mensaje para ellos no es en definitiva desafiante sino consolador: no se preocupen.