

Cómo reconocer un poema cuando vemos uno

Stanley Fish¹

Universidad Johns Hopkins

La última vez esboqué un argumento según el cual los significados no son la propiedad de textos fijos y estables ni de lectores libres e independientes, sino de comunidades interpretativas que son responsables tanto de la forma de las actividades de un lector como de los textos que estas actividades producen. En esta conferencia propongo extender este argumento para comprender no solo los significados que se le atribuyen a un poema sino también el hecho de que sea reconocido como un poema en primer lugar. Y nuevamente, me gustaría comenzar con una anécdota.

En el verano de 1971 estaba dictando dos cursos bajo el auspicio conjunto del Instituto de Lingüística de América y del Departamento de Inglés de la Universidad Estatal de Nueva York en Buffalo. Dictaba ambos cursos por la mañana y en el mismo salón de clases. A las 9:30 me encontraba con un grupo de estudiantes interesados en la relación entre la lingüística y la crítica literaria. Nuestro objeto de estudio nominal era la estilística, pero nuestra preocupación era ante todo teórica y se extendía a presunciones y asunciones asociadas tanto a la lingüística como a la práctica literaria. A las 11:00, estos estudiantes eran reemplazados por otro grupo cuyas preocupaciones eran exclusivamente literarias y estaban, de hecho, limitadas a la poesía religiosa de habla inglesa del siglo XVII. Estos estudiantes habían estado aprendiendo cómo identificar símbolos del cristianismo, reconocer patrones tipológicos y moverse de la observación de estos símbolos y patrones a la especificación de una intención poética, usualmente didáctica u homilética. En este día particular en el que estoy pensando, la única conexión entre las

¹ Versión original: "How to Recognize a Poem When You See One". *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980. Traducción de Camila Callieri.

dos clases era una lista de nombres correspondiente a la consigna de trabajo que le había dado al primer grupo y que permanecía en el pizarrón al comienzo de la segunda clase. Decía:

Jacobs—Rosenbaum
 Levin
 Thorne
 Hayes
 Ohman (?)

Estoy seguro de que muchos de ustedes habrán ya reconocido los nombres en esta lista, pero para que no haya dudas, permítanme identificarlos. Roderick Jacobs y Peter Rosenbaum son dos lingüistas que comparten la autoría de numerosos libros de texto y han coeditado varias antologías. Samuel Levin fue uno de los primeros lingüistas en aplicar las operaciones de la gramática transformacional a los textos literarios. J.P. Thorne es un lingüista de Edimburgo que, al igual que Levin, estaba intentando extender las reglas de la gramática transformacional a las notorias irregularidades del lenguaje poético. Curtis Hayes es un lingüista que por ese entonces estaba utilizando la gramática transformacional en función de establecer un objetivo básico para su impresión intuitiva de que el lenguaje de Gibbon en *La declinación y caída del imperio romano* es más complejo que el de las novelas de Hemingway. Finalmente, Richard Ohmann es el crítico literario que, más que ningún otro, fue responsable de la introducción del vocabulario de la gramática transformacional en la comunidad literaria. El nombre de Ohmann fue escrito como lo ven aquí porque no podía recordar si contenía una o dos eses. En otras palabras, el símbolo de pregunta entre paréntesis no significaba otra cosa más que una falla en mi memoria y un deseo de mi parte de parecer escrupuloso. El hecho de que los nombres aparezcan en una lista dispuesta verticalmente, y de que Levin, Thorne, y Hayes formasen una columna que estaba más o menos centrada en relación al par de nombres de Jacobs y Rosenbaum, parecía accidental y era evidencia sólo de una cierta compulsividad, si es que de hecho era evidencia de algo.

En el tiempo que transcurrió entre las dos clases realicé solo una modificación. Dibujé un marco alrededor de la consigna de trabajo y escribí por encima de ese marco “p. 43”. Cuando los miembros de la segunda clase

ingresaron les dije que lo que veían en el pizarrón era un poema religioso del tipo que habían estado estudiando y les encomendé interpretarlo. Inmediatamente comenzaron a trabajar de una forma que, por razones que serán esclarecidas, era más o menos predecible. El primer estudiante en hablar señaló que el poema era probablemente un jeroglífico, aunque no estaba seguro de si se trataba de una cruz o de un altar. Esta pregunta fue relegada a medida que los otros estudiantes, siguiendo su iniciativa, comenzaron a concentrarse en palabras individuales, interrumpiéndose los unos a los otros con sugerencias que surgían tan rápidamente que parecían espontáneas. El primer verso del poema (el mismo orden de los eventos asumió el carácter ya constituido del objeto) recibió la mayor atención: Jacobs era entendido como una referencia a la escalera de Jacobo, tradicionalmente alegorizada como una figura del ascenso cristiano al cielo. En este poema, sin embargo, o así me decían mis alumnos, el medio del ascenso no era una escalera sino un árbol, un árbol de rosas o Rosenbaum. Esto era percibido como una referencia obvia a la Virgen María, comúnmente caracterizada como una rosa sin espinas, siendo aquello mismo un emblema de la inmaculada concepción. En este punto, el poema parecía estar operando, para los estudiantes, en el modo familiar de un enigma iconográfico. En un movimiento el poema postulaba la pregunta, “¿cómo puede un hombre escalar al cielo a través de un árbol de rosas?”, al mismo tiempo que dirigía al lector hacia una respuesta inevitable: a través del fruto de aquél árbol, el fruto del vientre de María, Jesús. El establecimiento de esta interpretación recibió el apoyo de la palabra “thorne” [espina], la cual a su vez adquirió un significado preciso, pues sólo podría ser una alusión a la corona de espinas, un símbolo del sufrimiento de Jesús y del precio que pagó para salvarnos a todos. Era tan solo un corto paso (en realidad, ni siquiera era un paso) saltar de esta lectura al reconocimiento de Levin como una doble referencia: en primer lugar, a la tribu de Levi, de cuya función sacerdotal Cristo es la realización, y, en segundo lugar, al pan ácimo llevado por los hijos de Israel en su éxodo desde Egipto, el lugar del pecado, siguiendo el llamado de Moisés, quizás la tipología más parecida a la imagen de Cristo que se pueda encontrar en el Antiguo Testamento. A la palabra final del poema le fueron otorgadas al menos tres lecturas complementarias: podría ser “omen” [profecía], especialmente porque gran parte del poema está destinado a la adivinación y profecía; podría ser “oh, man” [oh, hombre], ya que el tema del poema es la historia del encuen-

tro del hombre con el plan divino; y podría ser, por supuesto, simplemente “amén”, la conclusión apropiada para un poema celebratorio del amor y la piedad mostrados por un Dios que cedió a su único hijo para que nosotros pudiésemos vivir.

Además de la especificación de significados para las palabras del poema y el establecimiento de relaciones entre unos y otros significados, los estudiantes comenzaron a discernir patrones estructurales más amplios. Se observó que, de los seis nombres del poema, tres —Jacobs, Rosenbaum y Levin— son hebreos, dos —Thorne y Hayes— son cristianos y uno —Ohman— es ambiguo, estando su ambigüedad marcada en el mismo poema por el signo de pregunta entre paréntesis. Esta división era observada como un reflejo de la distinción básica entre la antigua y la nueva dispensación, la ley del pecado y la ley del amor. Esa distinción, sin embargo, es difuminada y finalmente disuelta por la perspectiva tipológica que reviste los eventos y héroes del Antiguo Testamento con significados del Nuevo Testamento. La estructura del poema, concluyeron mis estudiantes, es por lo tanto doble, ya que establece y socava su patrón básico (hebreo vs. cristiano) en un mismo gesto. En este contexto, finalmente, ya no hay presión para dar resolución a la ambigüedad de “Ohman”, en tanto las dos lecturas posibles —el nombre es hebreo, el nombre es cristiano— están ambas autorizadas por la presencia reconciliadora de Jesucristo en el poema. Finalmente, debo señalar que un estudiante contó las letras y encontró, sin que a nadie le sorprenda, que las letras más prominentes en el poema eran S, O, N [hijo].

Algunos de ustedes habrán notado que aún no he dicho nada sobre Hayes. Esto se debe a que, entre todas las palabras del poema, esta resultó ser la más resistente a la interpretación, un hecho no sin consecuencias, pero que por el momento dejaré de lado en tanto estoy menos interesado en los detalles del ejercicio que en la habilidad de mis estudiantes para ejecutarlo. ¿Cuál es la fuente de esa habilidad? ¿Cómo fue posible que hicieran lo que hicieron? ¿Qué es lo que hicieron? Estas preguntas son importantes porque tienen que ver directamente con una pregunta comúnmente formulada en la teoría literaria: ¿cuáles son las características distintivas del lenguaje literario? O, para plantear la cuestión de manera más coloquial: ¿cómo reconocer un poema cuando vemos uno? La respuesta del sentido común, a la cual muchos críticos literarios y lingüistas adhieren, es que el acto de reconocimiento está dado por la presencia observable de características distintivas. Esto es, usted

reconoce un poema al ver uno porque su lenguaje despliega las características que usted sabe son propias de los poemas. Esto, sin embargo, es un modelo que obviamente no encaja con el ejemplo presentado. Mis estudiantes no procedieron desde la notación de características distintivas hacia el reconocimiento de que estaban frente a un poema; en vez de eso, el acto de reconocimiento aconteció primero —sabían por adelantado que estaban tratando con un poema— y las características distintivas sobrevinieron luego.

En otras palabras, las características formales no desencadenan los actos de reconocimiento; antes bien, estos son la fuente de aquellas. No es que la presencia de cualidades poéticas obligue a cierto tipo de atención sino que el prestarle cierto tipo de atención resulta en la emergencia de cualidades poéticas. En el momento en que mis estudiantes fueron conscientes de estar ante un poema empezaron a ver con ojos que ven poemas, esto es, con ojos que veían todo en relación a las propiedades que ellos sabían que un poema posee. Sabían, por ejemplo (porque así les fue dicho por sus profesores), que los poemas son (o se supone que son) más densa e intrincadamente organizados que las comunicaciones ordinarias; y que el conocimiento se traduce en una voluntad —uno podría decir incluso una determinación— de ver conexiones entre una palabra y la otra y entre cada palabra y la visión central del poema. Más aún, a partir de la suposición de que *hay* un propósito informativo (ya que los poemas tienen propósitos unificantes) mis estudiantes procedieron a encontrar uno y formularlo. Fue a la luz de tal propósito (ahora asumido) que los significados de las palabras individuales comenzaron a sugerir por sí mismos significados que luego desarrollaron la suposición que los había generado en primer lugar. Por lo tanto, los significados de las palabras y la interpretación a la cual estas palabras estaban adheridas emergieron juntos como consecuencia de las operaciones realizadas por mis estudiantes, una vez que les fue dicho que esto era un poema.

Fue casi como si estuvieran siguiendo una receta —si es un poema, haga esto, si es un poema, obsérvelo de esta forma— y de hecho las definiciones de la poesía *son* recetas, a partir de las cuales los lectores son dirigidos a buscar determinadas cosas en un poema; se les instruye en modos de observación que producirán lo que esperan ver. Si la definición de poesía que usted maneja dice que el lenguaje poético es complejo, usted someterá a escrutinio el lenguaje de algo identificado como un poema de manera tal que pueda extraer la complejidad que usted sabe está “allí”. Buscará, por

ejemplo, ambigüedades latentes; atenderá la presencia de patrones aliterativos y consonantes (siempre habrá algunos) e intentará hacer algo con ellos (siempre tendrá éxito); buscará significados subvertidos, o que existen en tensión con los significados presentes en primer lugar, y si estas operaciones fallan en producir la complejidad anticipada, usted incluso propondrá significados para las palabras que *no* están allí, porque, como todos sabemos, todo en un poema, incluyendo sus omisiones, es significativo. Al hacer estas cosas no tendrá la sensación de estar actuando de un modo deliberado, ya que solo estará haciendo lo que aprendió a hacer en el proceso de convertirse en un habilidoso lector de poesía. La lectura habilidosa es usualmente pensada como una cuestión de discernimiento de lo que está ahí, pero si el ejemplo de mis estudiantes puede ser generalizado, es una cuestión de saber cómo *producir* lo que puede luego decirse que está ahí. La interpretación no es el arte de analizar sino el de construir. Los intérpretes no decodifican poemas; los crean.

Para muchos, esta será una conclusión angustiosa, y hay múltiples argumentos que podrían ser presentados en función de prevenirla. Uno podría señalar que las circunstancias de la operación de mis estudiantes eran especiales. Después de todo, habían estado estudiando únicamente poesía religiosa por varias semanas y, por lo tanto, eran especialmente vulnerables a mi engaño, y estaban, a su vez, preparados de manera excepcional para imponer temas y patrones religiosos a palabras que eran inocentes en ambos sentidos. Debo señalar, sin embargo, que repetí este experimento numerosas veces en nueve o diez universidades, en tres países, y los resultados son siempre los mismos, incluso cuando los participantes saben desde el principio que lo que están observando era originalmente una consigna de trabajo. Por supuesto, este mismo hecho podría ser transformado en una objeción: ¿acaso la reproducibilidad del ejercicio prueba que hay algo acerca de estas palabras que lleva a todos a actuar de la misma manera? ¿No es tan solo un accidente feliz que nombres como Thorne y Jacobs tengan contrapartes o casi contrapartes de nombres y símbolos bíblicos? ¿Y no habrían sido mis estudiantes incapaces de hacer lo que hicieron si la consigna de trabajo que les otorgué a los de la primera clase hubiera estado compuesta por nombres diferentes? La respuesta a todas estas preguntas es no. Al serles otorgada una creencia firme de que estaban confrontados a un poema religioso, mis estudiantes podrían haber convertido cualquier lista de nombres en el tipo

de poema que tenemos frente a nosotros ahora, porque habrían leído los nombres a partir de la suposición de que estos comportaban significados cristianos (esto no es otra cosa que el análogo literario de la regla de fe de San Agustín). Se puede probar esta afirmación reemplazando los nombres Jacobs—Rosenbaum, Levin, Thorne, Hayes y Ohman por los apellidos de los profesores de la universidad de Kenyon: Temple, Jordan, Seymour, Daniels, Star, Church. No gastaré mi tiempo ni la paciencia de ustedes realizando un análisis completo, lo cual implicaría, por supuesto, la relación entre los que vieron el Río Jordán y los que vieron más al ver la Estrella de Belén, cumpliendo así la profecía según la cual el templo de Jerusalén sería reemplazado por el templo o iglesia interior erigido en el corazón de cada cristiano. Baste decir que se podría hacer fácilmente (pueden llevar el poema a su casa y hacerlo ustedes mismos) y que la forma de su obrar no estaría restringida por los nombres sino por las suposiciones interpretativas que les otorgan significado incluso antes de haberlos visto. Esto sería verdadero incluso si no hubiera nombres en la lista o si el papel o pizarrón estuvieran en blanco; el vacío no supondría ningún problema para el intérprete, que inmediatamente vería allí el vacío a partir del cual Dios creó a la tierra, o el abismo en el cual caen los pecadores no regenerados o, en el mejor de todos los poemas posibles, ambas cosas.

Incluso así, uno podría argumentar que todo lo que he hecho ha sido demostrar cómo una interpretación, si es encausada con el suficiente vigor, puede imponerse a sí misma sobre un material que tiene forma propia. Básicamente, en el nivel fundamental, “Jacobs—Rosenbaum, Levin Thorne Hayes Ohman (?)” es una consigna de trabajo; sólo mediante un truco es transformado en un poema, y cuando los efectos del truco se desgasten, retornará a su forma natural y será visto como una consigna de trabajo nuevamente. Este es un argumento poderoso porque parece en un mismo gesto darle a la interpretación lo que le corresponde (como un acto de voluntad) y mantener la independencia de aquello que se está interpretando. En síntesis, nos permite preservar nuestra intuición del sentido común de que la interpretación debe ser la interpretación de *algo*. Desafortunadamente, el argumento no resiste porque la consigna de trabajo que vemos no es menos el producto de una interpretación que el poema en el que fue convertida. Esto es, requiere la misma cantidad de trabajo, y un trabajo del mismo tipo, ver esto como una consigna de trabajo antes que como un poema. Si esto

parece contraintuitivo, lo es solo porque el trabajo requerido para verlo como una consigna de trabajo es trabajo ya hecho, en el curso de la adquisición de la gran cantidad de conocimiento de base que permite que ustedes y yo funcionemos en el mundo académico. En función de saber lo que es una consigna de trabajo, es decir, en función de saber qué hacer con algo identificado como una consigna de trabajo, se debe primero saber lo que es una clase (saber que no se trata de una agrupación económica) y saber que las clases se reúnen en momentos específicos en una determinada cantidad de semanas, y que nuestro rendimiento en una clase es en gran medida una cuestión relativa al rendimiento que tenemos entre una clase y otra.

Piensen por un momento en cómo explicarían esto último a alguien que no lo supiese. “Bueno”, podrían decir, “una clase es una situación grupal en la que cierta cantidad de gente es instruida por una persona informada acerca de un tema determinado”. (Por supuesto, la noción de “tema” por sí misma requerirá explicación). “Una consigna de trabajo es algo que realizás cuando no estás en clases”. “Oh, ya veo,” podría responder el interlocutor, “una consigna de trabajo es algo que hacés para despejar tu mente de lo que has estado haciendo en clases”. “No, una consigna de trabajo es parte de la clase”. “¿Pero cómo puede ser así si solo lo hacés cuando la clase no está reunida?”. Ahora sería posible, finalmente, responder a esa pregunta, pero solo mediante la extensión de los horizontes de su explicación para incluir el mismísimo concepto de universidad, qué es lo que uno puede estar haciendo allí, por qué uno puede estar haciendo eso en lugar de estar haciendo miles de otras cosas, etc. Para la mayoría de nosotros, estas cuestiones no requieren explicaciones y, de hecho, nos resulta difícil imaginar a alguien que las necesite; pero esto es así porque nuestro conocimiento tácito de lo que significa moverse a través de la vida académica fue adquirido tan gradualmente y hace tanto tiempo que ya no parece conocimiento en absoluto (y por lo tanto algo que otra persona podría *no* saber) sino una parte del mundo. Ustedes podrían pensar que cuando se encuentran en el campus (una frase que por sí misma requiere volúmenes) están sencillamente caminando por ahí con las dos piernas que Dios les dio; pero ese caminar está informado por una conciencia internalizada de metas y prácticas institucionales, de normas de comportamiento, de listas de aquello que puede y no puede hacerse, de líneas invisibles y los peligros de cruzarlas; y, como resultado, ustedes verán todo como *ya* organizado en relación a las mismas

metas y prácticas. Jamás se les ocurriría, por ejemplo, preguntarse si la gente saliendo de aquel edificio está huyendo de un incendio, ustedes *saben* que están saliendo de una clase (¿qué podría ser más obvio?) y saben eso porque la percepción de la acción ocurre en el interior de un conocimiento de lo que la gente en la universidad puede posiblemente estar haciendo y las razones que pueden tener para hacerlo (asistir a la siguiente clase, volver a los dormitorios, encontrarse con alguien en el consejo estudiantil). Es en el interior de este mismo conocimiento en el que una consigna de trabajo se vuelve inteligible, apareciendo para ustedes inmediatamente como una obligación, una serie de direcciones, algo con partes, algunas de las cuales pueden ser más significativas que otras. Es decir, es adecuado preguntarse si algunas partes de una consigna de trabajo pueden ser omitidas o pasadas por alto (la regla es que “todo cuenta”), y no descansar hasta que a cada parte se le haya otorgado un significado.

De alguna manera, esto se reduce a decir lo que ya todo el mundo sabe: los poemas y las consignas de trabajo son diferentes, pero mi punto es que las diferencias son el resultado de diferentes operaciones interpretativas que ejecutamos y no de algo inherente al uno o la otra. Una consigna de trabajo no obliga a su propio reconocimiento más que un poema; en lugar de ello, como en el caso del poema, la forma de una consigna de trabajo emerge cuando alguien ve una con ojos observadores de consignas de trabajo, es decir, con ojos capaces de ver las palabras como ya imbuidas dentro de la estructura institucional que hace posible que las consignas de trabajo tengan sentido. La habilidad de ver, y por lo tanto de hacer, una consigna de trabajo no es menos una habilidad aprendida que la de ver, y por lo tanto de hacer, un poema. Ambos son artefactos construidos, los productos y no los productores de la interpretación, y mientras las diferencias entre ambos son reales, estas son interpretativas y no tienen su fuente en un nivel de objetividad de base.

Por supuesto, uno podría argumentar que hay un nivel básico en el cual estos nombres no constituyen ni una consigna de trabajo ni un poema sino que son meramente una lista. Pero ese argumento también cae porque una lista no es un objeto más natural —uno que lleve su significado en el rostro y que pueda ser reconocido por cualquiera— que una consigna de trabajo o un poema. Para poder ver una lista, uno debe estar ya equipado con los conceptos de serialidad, jerarquía, subordinación, etc.; y si bien no son

conceptos esotéricos y parecen estar disponibles para casi todo el mundo, se trata sin embargo de conocimientos aprendidos. Si hubiera alguien que no los haya aprendido, él o ella no serían capaces de ver una lista. El siguiente recurso es descender aún más (en la dirección de los átomos) y reclamar la objetividad de las letras, el papel, el grafito, marcas negras en espacios blancos, etc. Pero aquellas entidades también poseen una palpabilidad y forma solo por la aceptación de uno u otro sistema de inteligibilidad, y son por lo tanto tan susceptibles a una disolución deconstructiva como los poemas, las consignas de trabajo y las listas.

La conclusión, así pues, es que todos los objetos son construidos y no descubiertos, y que son construidos por las estrategias interpretativas que desplegamos. Sin embargo, esto no me compromete a un subjetivismo, porque los medios a partir de los cuales son construidos son sociales y convencionales. Es decir, el “yo” que hace el trabajo interpretativo que pone poemas, consignas de trabajo y listas en el mundo es un yo comunal y no un individuo aislado. Nadie se despierta en la mañana y (a la francesa) reinventa la poesía o piensa en un nuevo sistema educacional o decide rechazar la seriedad en favor de alguna otra forma de organización completamente original. No hacemos estas cosas porque no podríamos hacerlas, porque las operaciones mentales que podemos ejecutar están limitadas por las instituciones de las que estamos ya imbuidos. Estas instituciones nos preceden, y es solo al habitarlas, o al ser habitadas por ellas, que tenemos acceso a los sentidos públicos y convencionales que generan. Así pues, mientras que es verdadero afirmar que creamos poesía (y consignas de trabajo y listas), la creamos a través de estrategias interpretativas que finalmente no son nuestras sino que tienen su base en un sistema de inteligibilidad disponible públicamente. En la medida en que el sistema (en este caso un sistema literario) nos constriñe, también nos moldea, equipándonos con categorías de entendimiento, con las que a su vez modelamos las entidades que después señalamos. En síntesis, deberíamos añadirnos a nosotros mismos a la lista de objetos construidos o constituidos, ya que somos, al igual que las listas que vemos, productos de patrones sociales y culturales de pensamiento.

Presentar la cuestión de esta manera permite ver que la oposición entre objetividad y subjetividad es falsa, ya que ninguna de las dos existe en la forma pura que le daría sentido a la oposición. Esto es ilustrado de manera precisa en mi anécdota, en la que no encontramos lectores libres en una rela-

ción de adecuación o inadecuación con un texto igual de libre. Más bien, tenemos lectores cuyas conciencias están constituidas por un conjunto de nociones convencionales que al ser puestas en funcionamiento constituyen a su vez un objeto convencional, y visto convencionalmente. Mis estudiantes pudieron hacer lo que hicieron, y hacerlo al unísono, porque como miembros de la comunidad literaria sabían lo que era un poema (su conocimiento era público), y ese conocimiento los llevó a analizar el panorama de manera tal que fuera poblado con lo que sabían que eran los poemas.

Por supuesto, los poemas no son los únicos objetos constituidos al unísono por formas compartidas de ver. Cada objeto o evento que está disponible dentro de un escenario institucional puede ser caracterizado de la misma manera. Pienso, por ejemplo, en algo que ocurrió en mi salón de clases el otro día. Mientras estaba explicando vigorosamente un punto, uno de mis estudiantes, llamado William Newlin, agitaba su mano con el mismo vigor. Cuando les pregunté a los otros miembros de la clase qué estaba haciendo el Sr. Newlin, todos respondieron que estaba pidiendo permiso para hablar. Luego les pregunté cómo sabían eso. La respuesta inmediata fue que era obvio: ¿qué otra cosa podía estar haciendo? El significado de su gesto, en otras palabras, era evidente en la superficie, estaba disponible para cualquiera que tuviera ojos para ver. Ese significado, sin embargo, no estaría disponible para alguien sin ningún conocimiento acerca de aquello que implica ser un estudiante. Una persona, así, podría haber pensado que el Sr. Newlin estaba apuntado a las luces fluorescentes que colgaban del techo, o llamando la atención sobre un objeto que estaba por caer (“el cielo se está cayendo, el cielo se está cayendo”). Y si la persona en cuestión fuera un niño de primaria o secundaria, el Sr. Newlin bien podría haber sido visto como alguien que está pidiendo permiso no para hablar sino para ir al baño, una interpretación o lectura que jamás se le ocurriría a un estudiante de Johns Hopkins o de cualquier otra institución de “altos estudios” (¿y cómo explicaríamos a los no iniciados el significado de *esa* frase?).

Ya he explicado este punto varias veces: no se trata de que el significado del gesto del Sr. Newlin esté impreso en su superficie de modo tal que solo hubiera que leerlo, ni que el sentido otorgado al gesto por todos en la habitación fuera individual e idiosincrático. En lugar de eso, la fuente de nuestra unanimidad interpretativa era una estructura de intereses y metas entendidas, una estructura cuyas categorías llenaban de tal manera nuestras

conciencias individuales que se convertían en una sola, invistiendo inmediatamente un fenómeno con el significado que *debe* serle otorgado, las suposiciones ya existentes sobre lo que alguien puede estar intentando hacer en un salón de clases (ya sea mediante palabras o gestos). Al ver la mano levantada del Sr. Newlin con un único ojo moldeador, estábamos demostrando lo que Harvey Sacks ha caracterizado como “el fino poder de una cultura que, por así decirlo, no se limita únicamente a llenar cerebros más o menos de la misma manera, sino que los llena de forma tal que se parezcan en sus detalles más finos” (218). La ocasión de la observación de Sacks fue la habilidad de sus oyentes de entender una secuencia de dos oraciones —“El bebé lloró. La mamá lo alzó”— exactamente de la forma en que él lo hizo (suponiendo, por ejemplo, que “la mamá” que alza al “bebé” es la mamá de ese bebé), a pesar del hecho de que interpretaciones alternativas fueran posiblemente demostrables. Esto es, que la mamá de la segunda oración podría haber sido la mamá de algún otro bebé, y no tiene por qué haber sido nunca un bebé lo que esta mamá “circulante” estaba recogiendo. Uno se ve tentado a pensar que ante la ausencia de un contexto específico estamos autorizados a tomar las palabras literalmente, que es lo que los oyentes de Sacks hicieron; pero, como Sacks observa, es dentro de la suposición de un contexto —uno asumido tan profundamente que no somos conscientes de él— que las palabras adquieren lo que parece ser su sentido literal. No hay nada en las *palabras* de esta historia que diga a Sacks y a sus oyentes cómo se relacionan la mamá y el bebé, así como no hay nada *en la forma* del gesto del Sr. Newlin que le diga a sus compañeros cómo determinar su significado. En ambos casos, la determinación (de relaciones y significados) es el trabajo de categorías de organización —la familia, el ser estudiante— que desde el primer momento dan forma y valor a lo que se oye y se ve.

De hecho, estas categorías son la forma misma del ver, en el sentido de que no podemos imaginar un terreno perceptivo más básico que el que ofrecen. En este sentido, no debemos imaginar un momento en el que mis alumnos “simplemente ven” una configuración física de átomos y *luego* le asignan un significado según la situación en la que se encuentren. Estar en la situación (esta o cualquier otra) es “ver” con los ojos de sus intereses, sus metas, sus prácticas entendidas, valores y normas, de modo tal que se pueda conferir significado *al ver*, y no después. Las categorías de la visión de mis alumnos son las categorías por las que ellos se entienden a sí mismos como estudiantes

(lo que Sacks podría denominar “hacer estudiantado”), y los objetos se les aparecen en maneras relacionadas a esa forma de funcionamiento en lugar de alguna forma objetiva o preinterpretativa. (Esto es así incluso cuando un objeto es visto como sin relación, ya que la no-relación no es una categoría pura sino diferencial —la especificación de algo por medio de la enumeración de lo que no es; en síntesis, la no-relación es meramente una forma de relación, y su percepción siempre es específica a una situación.)

Por supuesto, si alguien que no funcionara como alumno entrase a mi salón de clases podría ver perfectamente la mano levantada del Sr. Newlin (y “mano levantada” ya es una descripción cargada de interpretaciones) de una manera diferente, como la prueba de una enfermedad, como el saludo de un seguidor político, como un ejercicio para mejorar los músculos, como un intento de matar moscas; pero siempre lo vería de *alguna* manera, y nunca como un dato puramente físico a la espera de su interpretación. Y, más aún, la manera de ver, sea la que sea, nunca sería individual o idiosincrática, en tanto su fuente siempre será una estructura institucional por la cual el “veedor” es un agente extensivo. A esto es a lo que Sacks se refiere al decir que la cultura llena cerebros “para que sean parecidos en sus detalles más finos”; los llena de manera tal que ningún acto interpretativo sea exclusivamente de nadie, sino que estos nos correspondan en virtud de nuestra posición en algún entorno socialmente organizado y, por tanto, sean siempre compartidos y públicos. De ello se desprende que el temor al solipsismo, a la imposición de prejuicios por parte de un yo sin restricciones, es infundado, porque el yo no existe al margen de las categorías de pensamiento comunales o convencionales que permiten sus operaciones (de pensar, ver, leer). Una vez que uno se da cuenta de que las concepciones que llenan la conciencia, incluyendo cualquier concepción de su propio estatus, se derivan culturalmente, la noción misma de un yo sin restricciones, de una conciencia total y peligrosamente libre, se vuelve incomprensible.

Pero sin la noción del yo sin restricciones, los argumentos de Hirsch, Abrams y los demás defensores de la interpretación objetiva se ven privados de su urgencia. Estos autores temen que, en ausencia de los controles que ofrece un sistema normativo de significados, el yo simplemente sustituya los significados (normalmente identificados con las intenciones del autor) que los textos traen consigo, los significados que los textos *tienen*, por sus propios significados personales. Sin embargo, si el yo no se concibe como una entidad

independiente, sino como una construcción social cuyas operaciones están delimitadas por los sistemas de inteligibilidad que lo informan, entonces los significados que confiere a los textos no son propios, sino que tienen su origen en la comunidad interpretativa (o comunidades) de las cuales el yo es una función. Además, estos significados no serán ni subjetivos ni objetivos, al menos en los términos asumidos por quienes argumentan dentro del marco tradicional: no serán objetivos porque siempre habrán sido producto de un punto de vista en lugar de haber sido simplemente “leídos” en el texto; y no serán subjetivos porque ese punto de vista siempre será social o institucional. O, por el mismo razonamiento, se podría decir que son tanto subjetivos como objetivos: son subjetivos porque se inscriben en un punto de vista particular y, por lo tanto, no son universales; y son objetivos porque el punto de vista que los emite es público y convencional, y no individual o único.

Plantear la cuestión de una manera u otra es ver lo poco útiles que resultan finalmente los términos “subjetivo” y “objetivo”. Al decidir de antemano qué forma debe adoptar la investigación, en lugar de facilitarla, la impiden. En concreto, realizan una suposición sin ser conscientes de qué es un supuesto y que, por lo tanto, es susceptible de ser cuestionado por la misma distinción que he estado haciendo, esto es, la distinción entre los intérpretes y sus objetos de interpretación. Esa distinción, a su vez, supone que los intérpretes y sus objetos son dos tipos diferentes de entidades *a*-contextuales, y dentro de este par de supuestos la cuestión solo puede ser una de control: ¿se debe exigir que los textos limiten su propia interpretación o se debe permitir que intérpretes irresponsables sean libres de oscurecer y sobrepasar los textos? En el espectáculo que resulta a partir de esta manera de plantear las cosas, el espectáculo de la controversia crítica angloamericana, los textos y los yoes luchan a través de sus respectivos campeones: Abrams, Hirsch, Reichert, Graff, por un lado; y Holland, Bleich, Slatoff, y (en algunas caracterizaciones de él) Barthes, por el otro. Pero si los yoes están constituidos por las formas de pensar y ver que se dan en las organizaciones sociales, y si estos yoes constituidos a su vez constituyen textos de acuerdo con estas mismas formas, entonces no puede haber una relación adversa entre el texto y el yo porque son necesariamente productos relacionados por las mismas posibilidades cognitivas. Un texto no puede ser sobrecargado por un lector irresponsable y no hay que preocuparse por proteger la pureza de un texto de las idiosincrasias del lector. Solamente concibiendo la distinción

entre sujeto y objeto se puede dar lugar a estas preocupaciones, pero una vez disuelta la distinción, estos problemas simplemente se desvanecen. Uno puede responder con un alegre sí a la pregunta: “¿los lectores hacen los significados?”, y comprometerse muy poco porque esto es equivalente a decir que los significados, en forma de categorías interpretativas derivadas de la cultura, forjan a los lectores.

Ciertamente, muchas cosas parecen bastante diferentes una vez que la dicotomía sujeto-objeto es eliminada como el marco asumido dentro del cual se produce la discusión crítica. Los problemas desaparecen, no porque se hayan resuelto, sino porque se demuestra que en realidad nunca fueron problemas. Abrams, por ejemplo, se pregunta cómo es posible que en ausencia de un sistema normativo de significados estables, dos personas puedan estar de acuerdo sobre la interpretación de una obra, o siquiera de una oración; pero, como hemos visto, esta dificultad solo es una dificultad si se piensa en las dos (o más) personas como individuos aislados cuyo acuerdo surge forzosamente de algo externo a ellos (hay algo de Estado policial en la visión de Abrams, lleno de reglas, fronteras, procedimientos y centinelas para identificar a sus infractores como criminales). Pero si la comprensión del texto de las personas en cuestión viene dada por las mismas nociones de lo que es un hecho, o de lo que es central, periférico y digno de ser observado —en resumen, por los mismos principios interpretativos—, entonces el acuerdo está asegurado. La fuente de este acuerdo no será un texto que imponga su propia percepción, sino una forma de percepción que conduce a la emergencia del mismo texto entre aquellos que lo comparten (o aquellos a quien se comparte). El texto de mi anécdota puede ser un poema, como lo fue en el caso de los que “vieron” por primera vez “Jacobs-Rosenbaum Levin Hayes Thorne Ohman (?)”, o una mano, como sucede cada día en un millar de salones de clase; pero sea lo que sea, la forma y el significado que parezcan tener inmediatamente es el “logro continuo”² de quienes se ponen de acuerdo para producirlo.

² Expresión empleada por los etnometodólogos para caracterizar las actividades interpretativas que crean y mantienen las características de la vida cotidiana. Véase, por ejemplo, Zimmerman.

Bibliografía

- Sacks, H. "On the Analysability of Stories by Children". *Ethnomethodology*. Ed. R. Turner. Baltimore: Pinguin, 1974.
- Zimmerman, H. "Fact as Practical Accomplishment". *Ethnomethodology*. Ed. R. Turner. Baltimore: Pinguin, 1974.