

De estudiosos y estudiantes

Jorge Larrosa
Marta Venceslao (coords.)

守破離

De estudiosos y estudiantes

De estudiosos y estudiantes

Jorge Larrosa
Marta Venceslao (coords.)



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions

Pedagogías UB

DIRECTOR DE LA COLECCIÓN

Enric Prats

© Edicions de la Universitat de Barcelona

Adolf Florensa, s/n

08028 Barcelona

Tel.: 934 035 430

comercial.edicions@ub.edu

www.edicions.ub.edu



IMAGEN DE LA CUBIERTA

Los tres caracteres componen la expresión japonesa *shuhari* (守破離), ideada en las artes tradicionales para dar cuenta de la progresión en el estudio. Con el significado de ‘custodiar’ (*shu* 守), ‘romper’ (*ha* 破) y ‘abandonar’ (*ri* 離), respectivamente, indican las tres etapas principales de un proceso de aprendizaje que dura toda la vida.

ISBN

978-84-9168-755-9

Este documento está sujeto a la licencia de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada de Creative Commons, cuyo texto está disponible en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.



ÍNDICE

Nota liminar	
<i>Marta Venceslao</i>	9
Elogio del estudio	
<i>Jorge Larrosa</i>	11
Coreografía del estudio	
<i>Marina Garcés</i>	29
«Cogito ergo sum» ¿Concebir el estudio de otro modo?	
<i>Fernando González Placer</i>	41
El sentido de leer (poesía)	
<i>Virginia Trueba</i>	53
Ceremonias del interior. Preparativos para un ensayo sobre la vida estudiantil	
<i>Fernando Bárcena</i>	63
Sobre el estudio pensativo	
<i>Miguel Morey</i>	77
Desde los márgenes del estudio	
<i>Elena Gabriela Fraj Herranz</i>	93
La dificultad del estudio o cómo aprender a vivir entre las cuerdas	
<i>Daniel Pajuelo</i>	105
De la iniciación al estudio	
<i>Marta Venceslao</i>	113
Los puntos de partida ¿Dónde comienza el estudio?	
<i>Luciana Chait</i>	119
Vida de estudiante	
<i>Manuel Delgado, Marta López Moya</i>	127
De los estudios intransitivos, indisciplinados, inútiles, antinormativos e insólitos	
<i>Ester Jordana Lluch</i>	151

Batir alas, trazar signos: estudiar entre Oriente y Occidente <i>Raquel Bouso García</i>	171
Del ánimo estudioso <i>Antonio F. Rodríguez</i>	185
Estudiar como gesto y un gesto del estudio <i>Diana M. Suárez A.</i>	195
Notas sobre estudio, ánimo y amor <i>Luiz Guilherme Augsburguer</i>	209
Notas biográficas	221

NOTA LIMINAR

MARTA VENCESLAO

Los textos que componen este libro tienen como punto de partida un encuentro en torno a la publicación del libro de Jorge Larrosa *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor* (Barcelona, 2019). El encuentro, titulado *De estudiosos y estudiantes*, tuvo lugar en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA) el 24 y 25 de octubre de 2019 y contó con el apoyo de la editorial Candaya y del Grup de Recerca sobre Exclusió i Control Socials (GRECS) de la Universidad de Barcelona. La presencia del GRECS quería ser un homenaje y un reconocimiento a Jorge, miembro de ese grupo de investigación, por su larga trayectoria como profesor y maestro de profesores. De ahí que este libro pueda considerarse como el efecto, en la escritura, de una reunión de amigos (del estudio y en el estudio) que tuvo un marcado carácter celebratorio. De hecho, no todos los participantes son universitarios (profesores o investigadores), ninguno de ellos fue convocado como especialista, y todos y todas acudieron en tanto que estudiosos y estudiantes que, eso sí, han pensado sobre qué es eso de estudiar y cuáles son las condiciones (también sociales y materiales) del estudio. Nuestra gratitud a los que participan en el libro por su amistad y su generosidad. Y también a las ediciones de la Universidad de Barcelona por acoger en su colección de Pedagogía estos textos a la vez críticos y amorosos con una institución que albergó lo que en otros tiempos se llamaban «estudios superiores» y en la que muchos de los participantes en este libro trabajan, a pesar de todo, para que no deje de ser «la casa del estudio».

Cada texto está firmado y sus autores o autoras han escogido libremente el registro de escritura que les ha parecido más conveniente incluido, en algunos casos, un uso no convencional de la lengua en lo que se refiere al género.

ELOGIO DEL ESTUDIO

JORGE LARROSA

Pensar es para mí
pensar de nuevo una vieja palabra.

PETER HANDKE

Llevarse una palabra a la boca
no es utilizar un instrumento.
Es ponerse en el camino que ella abre.

HANS GEORGE GADAMER

Lo que voy a hacer a continuación, para abrir el juego, es contar cómo esa vieja palabra pasada de moda y ya casi ininteligible, la palabra «estudio», comenzó a habitar mis pensamientos y los de algunos de mis amigos: esos con los que uno piensa o, por utilizar verbos menos solemnes, esos en relación con los cuales uno lee y escribe y, en definitiva, conversa. Se trata también de señalar algunos de los caminos que esa palabra ha abierto y está abriendo para nosotros, para un nosotros que aquí se encarna en todas y todos los que aceptaron participar en esos dos días de conversación de los que este libro es el efecto y el testimonio. Y se trata, por último, de invitar a los lectores a entrar en la conversación y, por tanto, en los caminos que nos pueda abrir esa palabra en desuso que aquí nos estamos llevando a la boca (o a la letra). De ahí que sean inevitables algunas referencias bibliográficas que no quieren ser otra cosa que las huellas de lo que hemos hecho y, a la vez, unas indicaciones para quien se disponga a continuar alguna de esas líneas.

Reescribí la experiencia de la lectura (o la lectura como experiencia) en términos de estudio en un prólogo y en un librito, ambos de 2003, hace casi veinte años.¹ Pero la historia que quiero contar aquí no es personal sino colectiva. Podría empezar de muchas maneras, pero para darle un comienzo playero y soleado la haré empezar en Río de Janeiro, hace poco más de tres años, en

1. El primer párrafo de ese prólogo dice así: «Estudiar: leer escribiendo. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. Y también: escribir leyendo. En una mesa llena de libros» (Larrosa, 2003b, p. 12). Y el librito comienza: «Estudiar: algo pasa. Entre leer y escribir algo pasa» (Larrosa, 2003, p. 4).

una conversación con Maximiliano López, profesor de Filosofía de la Educación en una universidad brasileña.

Maxi y yo acabábamos de volver de Florianópolis, de un seminario llamado «Elogio de la escuela»² que tuvo como punto de partida un libro que había sido y es todavía muy inspirador para nosotros: *Defensa de la escuela* (Simons y Masschelein, 2014). En ese libro la palabra «estudio» aparece usada, pero no desarrollada ni tematizada. Su parte central se titula «¿Qué es lo escolar?» y consiste en una elaboración de qué es lo que hace que una escuela sea una escuela (y no una fábrica, por ejemplo, o un mercado). Y se dice que lo que hace la escuela es convertir cualquier cosa en materia de estudio (no en asignatura, en disciplina o en contenido, sino en materia de estudio) o, de otra manera, que lo que hace la escuela es abrir, presentar y disponer el mundo para el estudio. O, de un modo más radical, que a la escuela no se va a aprender sino a estudiar.

En algunas universidades latinoamericanas aún se dice que un profesor imparte una materia, o que un estudiante se ha inscrito en una materia o, de un modo aún más hermoso, que un estudiante es «cursante» de una materia. También en Latinoamérica se usa todavía la expresión «casa de estudios» como sinónimo de universidad. Hoy en día ya apenas se emplea eso de «estudios superiores», aunque se ha puesto de moda lo de «estudios avanzados», mucho más feo y que, en consonancia con los tiempos, no remite a una concepción arquitectónica del saber o a un movimiento ascendente, sino a una línea de progreso o, lo que es peor, a una carrera deportiva. Antes había estudios «básicos», «medios» y «superiores», pero ahora no sé si debe de haber estudios «atrasados» y «avanzados». En cualquier caso, dudo que la universidad contemporánea sea aún capaz de percibir algo de la sonoridad y la riqueza de esa vieja palabra de que hablamos, y me da la impresión de que tampoco está muy dispuesta a repensarla o a actualizarla.

En el citado libro de Jan Masschelein y Maarten Simons la palabra «estudio» es fundamental para pensar la escuela. Me gustaría precisar que, en dicha obra, la escuela comprende desde la primaria hasta la universidad (las cuales constituyen distintas especies de escuela) y, además, no se corresponde exactamente con una institución sino con una forma. La escuela es allí una determinada composición de tiempos, espacios, cuerpos, lenguajes, saberes, procedimientos, tecnologías, formas de atención, materialidades, etc., de manera que la escuela puede acontecer fuera de la escuela y, al revés, puede haber algunas escuelas que, aunque tengan ese nombre, no sean realmente tales.

2. Los textos del seminario pueden encontrarse en Larrosa (ed.), 2018.

Del mismo modo que en las plazas españolas se oía eso de «le dicen democracia y no lo es», tal vez podría decirse, en algunos casos, «le dicen escuela y no lo es», o «le dicen universidad y no lo es»; y uno de los síntomas o indicadores de ello podría ser el que aún alberguen, o no, esa extraña manera de relacionarse con las cosas, los textos y los saberes (con el mundo, en definitiva) que llamamos estudio. Después de cuestionar que esa democracia lo fuera, la gente reclamaba «¡democracia real ya!», y a lo mejor nosotros podríamos decir «¡escuela real ya!», o «¡universidad real ya!», reivindicando con eso una escuela, o una universidad, merecedoras de su nombre, es decir, que sean «realmente» escuelas o universidades o, como aún se dice en algunos sitios, que continúen siendo casas del estudio.

De hecho, unos meses antes de esa conversación con Maxi, yo había coordinado un taller en una escuela de artes belga con Jan y Maarten. El tema del taller era algo así como «el futuro de una escuela de arte», pero nosotros planteamos una pregunta previa: «¿Qué es lo que hace que una escuela de arte sea una escuela?». Después de darle algunas vueltas se nos ocurrió que una escuela de arte es «escuela» cuando admite entre sus profesores no solo a expertos en arte o a artistas en ejercicio, sino también a «estudiosos» del arte, es decir, a personas que se interesan por eso que llamamos arte en sí mismo, sea lo que sea; y cuando admite entre sus alumnos no solo a personas que quieren ser artistas, formarse como tales, aprender los saberes y las técnicas que les permitirán ser artistas o dedicarse a otras profesiones relacionadas con el arte, sino también a «estudiantes» de arte, es decir, a personas interesadas en eso, en el arte, sea eso lo que sea, independientemente de cualquier pretensión, digamos, práctica o profesional.³

Maximiliano había participado en ese taller y ya allí habíamos empezado a afinar el oído y a reflexionar, por ejemplo, sobre la diferencia entre aprender arte y estudiar arte, aprender o estudiar filosofía, aprender y estudiar un oficio, aprender o estudiar una lengua, leer a Paulo Freire o estudiar a Paulo Freire, aprender la tabla periódica de los elementos o estudiarla, aprender o estudiar cine, ver una película o estudiar una película.

La cuestión es que la palabra «estudio» ya se había convertido para nosotros en una palabra pedagógicamente esencial. Lo que hicimos allí, en esa tarde carioca, fue decidir que Maxi organizaría en su universidad, en Juiz de Fora, un evento titulado «Elogio del estudio», y que ese evento sería paralelo al que es-

3. He contado ese ejercicio en la sección titulada «Las reglas del aula» en Larrosa (2019, pp. 71 ss.) Otro texto inspirado en el mismo ejercicio puede encontrarse en Masschelein, Simons y Larrosa (2019, pp. 135 ss.).

tábamos preparando en Florianópolis con el título de «elogio del profesor». Pensamos también que nuestro común amigo Fernando Bárcena sería la persona más adecuada para encargarle una especie de «elogio de la vida estudiantil», con el fin de que nos ayudara a pensar el estudio como forma de vida. Fernando había publicado recientemente un libro titulado *El aprendiz eterno*,⁴ pero a nosotros nos pareció que él encarnaba más bien la figura del estudioso eterno, y que podría construir también la figura de sí mismo como profesor, entendido como un estudioso entre estudiantes, como alguien que trata de iniciar a los jóvenes en lo que él mismo llamó «un cierto amor al estudio». Y se nos ocurrió que podríamos pedirle a Jan Masschelein que nos contara, en términos de estudio, algunos de los ejercicios que hace con sus estudiantes.⁵

A partir de ahí decidimos que íbamos a darnos tiempo para estudiar el estudio. Poco después Maximiliano elaboró la convocatoria para su evento, una llamada muy hermosa que está transcrita en mi libro sobre el oficio de profesor, concretamente en una sección titulada «De aprendices y estudiantes». Copio un fragmento:

Aun cuando puedan parecer a primera vista términos equivalentes, existe una gran diferencia entre aprender y estudiar. El término aprender deriva del latín *apprehendere*, que significa literalmente capturar. La palabra aprender enuncia básicamente el gesto del gato que caza al ratón, del policía que atrapa al ladrón, o del aprendiz que se esmera por capturar un determinado saber. En la órbita de esta expresión encontramos términos como aprensión, presa, empresa.

La palabra estudio proviene del latín *studium*, con el significado de empeño, aplicación, celo, cuidado, desvelo. En el aprender, el acento está colocado en el sujeto que aprende, sus inquietudes, deseos y propósitos, mientras que en el estudio el acento está colocado en la materia a ser estudiada. Se aprende una lengua para viajar, para emprender un negocio, para comunicar una idea; se estudia una lengua por un encantamiento que está más allá de cualquier utilidad. La palabra aprender expresa el deseo de tomar algo del mundo, mientras que el término estudio señala, sobre todo, el deseo de colocarse en relación con algo, cuidarlo y prestarle atención. En ese sentido, podría decirse que el estudioso no se sirve de aquello que estudia, sino que, por el contrario, se desvive por ello, le dedica su vida.

Si esta distinción entre aprender y estudiar nos interesa es porque intuimos que en ella está en juego un particular modo de relación con el mundo, con el

4. Bárcena (2012).

5. Uno de esos ejercicios que tanto Maxi como yo pudimos acompañar tuvo lugar en Río de Janeiro y está publicado en Fernandes, Vargas y Kohan (eds.) (2014). El texto escrito por Jan a partir de su intervención en Juiz de Fora es Masschelein (2019).

tiempo y con los otros. Creemos que una consideración de la idea de estudio, de sus formas, sus presupuestos, sus condiciones y sentidos, podría revelarnos algo acerca de nuestras actuales instituciones educativas y permitirnos pensar su naturaleza específica y el modo en que las habitamos cotidianamente (Maximiliano López, citado en Larrosa, 2019, pp. 382-383).

Se podrían completar las consideraciones etimológicas de Maxi recordando que tanto «aprender» como «comprender» tienen que ver con prender y apresar, con prisión, presa, depredación y también con emprender y con empresa. De manera que el aprendiz es un emprendedor o un empresario, alguien que hace presa en alguna cosa para aprenderla y emprender algo con ella.

La palabra «estudio», en cambio, tiene que ver con estupor, con estupefacción, con algo que podríamos relacionar con el asombro, el pasmo y la admiración. Viene de *stupere*, que significa algo así como quedarse inmóvil. De ahí su relación con «estúpido», que significa alguien que se queda parado, estupefacto, incapaz de hacer o decir nada, o alguien que es de lenta comprensión. De hecho, «estudio» viene del indoeuropeo (*s*)*teu*, *stup-é*, *stup*, que tiene que ver con golpear; de ahí la relación fónica entre estudio y tunda, contusión o contundente. El estudioso y el estudiante serían entonces los que se quedan fascinados, estupefactos, pasmados, inmovilizados, ante algo que los golpea y los paraliza.

Tenemos entonces una distinción en lo que se refiere al movimiento del sujeto (el aprendiz corre detrás de su presa mientras que el estudioso se queda quieto) y a la relación con el objeto (el objeto del aprendizaje es apropiado, devorado, asimilado, mientras que el objeto del estudio es admirado, contemplado, mantenido a distancia), y también quizá respecto al foco (en el aprendizaje el acento está en el sujeto, en el interés del sujeto, mientras que en el estudio está en el objeto, en la atención al objeto). En el aprendizaje uno se apropia de las cosas, mientras que en el estudio uno se detiene ante ellas o en ellas y las mantiene a distancia y, por ende, inapropiables. Como si el aprendizaje implicase un sujeto agente, activo, impaciente, depredador y emprendedor, y el estudiar supusiese más bien un sujeto paciente, contemplativo, pasmado, asombrado y estupefacto.

En el seminario de Juiz de Fora la conversación iniciada en Río derivó en otras conversaciones. Además de las de Fernando y Jan que he comentado más arriba, hubo una presentación de Diego Tatián, un filósofo argentino, spinozista, militante contra la mercantilización de la universidad, estudioso de la revuelta estudiantil que tuvo lugar en Córdoba, Argentina, en 1918, y editor de las obras completas de uno de los revoltosos más interesantes, Deodoro Roca, que hace más de cien años ya se quejaba de una universidad reducida a máqui-

na de examinar y a fábrica de habilitaciones profesionales. Diego tituló su conferencia «Del estudio como cuidado del mundo» y la elaboró analizando la distinción y la relación entre *studiositas* y *curiositas*, la estudiosidad y la curiosidad, dos términos que son considerados opuestos, como una virtud y un pecado, en santo Tomás por ejemplo, pero que se hacen complementarios después, con la revitalización moderna de la curiosidad, una palabra, por cierto, que viene del latín *cura*, que podría traducirse como ‘cuidado’.

Maximiliano López nos guio por una exposición con fotos, diagramas y textos basada en un trabajo que hizo con sus estudiantes tratando de percibir, en distintos espacios universitarios, lo que él llamó la atmósfera, el ánimo o la disposición estudiosa, a partir de la categoría heideggeriana de *Stimmung*. Para Maxi y sus colaboradores, el estudio supone una determinada disposición ante el mundo, una manera particular de prestar atención, que requiere un sustrato anímico. Pero ese ánimo no es en absoluto algo «psicológico», una cualidad del sujeto, sino que depende de dimensiones espaciales, temporales, materiales e incluso técnicas muy concretas.

La exposición de Maxi y sus estudiantes nos hizo pensar el estudio no solo como práctica, como actividad, sino también como espacio, como lugar, como un lugar que incorpora una cierta atmósfera, una cierta disposición, un cierto ánimo, que inspira una cierta manera de relacionarse con las cosas.

En primer lugar, desde luego, está el estudio privado del estudioso, el *estudiolo*, el gabinete, ese que tiene como icono el célebre *San Jerónimo en su estudio* de Antonello da Mesina, un cuadro que comenta bellamente Georges Perec poniéndolo en relación con su propio escritorio (Perec, 1999, pp. 132-133).

Una imagen del *estudiolo* es también el cuadro que seleccionamos para el cartel de las jornadas que dieron lugar a este libro. Se trata de una obra de un pintor holandés llamado Gerrit Dou. El cuadro es de 1655 y se titula *Astrónomo a la luz de una vela*. Allí están el libro y la esfera terrestre (dos iconos de la escuela), así como el reloj de arena (un icono de la lectura y también de la melancolía). Está la cabeza del estudioso inclinada sobre la página (Joan-Carles Mèlich dice a veces que esa inclinación tiene algo de reverencia, como si el lector presentara sus respetos al texto que lee). Está el silencio y la atención concentrada. Hay una mano que sostiene el mundo o que se apoya en él, o que mantiene el contacto con el mundo representado por una esfera terrestre, y otra mano que sujeta una vela y proyecta una sombra sobre el libro. Hay una luz artificial, una luz que no es la de Dios ni la del sol, sino una luz hecha y sostenida por la mano del hombre (en una entrevista Derrida explicó que no escribe sin luz artificial). Está la noche y la oscuridad rodeándolo todo (Kafka escribió que «mientras todos duermen el estudiante vela»). Este es el

studiolo, el gabinete, el rincón, el sitio apartado del estudio solitario, una especie de campana de vacío en la que el estudioso se retira a estudiar.

En segunda instancia, tenemos uno de los lugares públicos más importantes del estudio, ese cuyo emblema sería la universidad misma entendida como el ámbito donde el estudio se hace público y en público, en ese lugar tan extraordinario que es una clase, una sala de aula, y a través de un procedimiento tan antiguo como la *lectio*, la lección. De hecho, y no es por casualidad, uno de los patrones de los profesores es santo Tomás, el escolástico, cuya iconografía lo representa con un libro abierto en las manos. Pero el santo no está leyéndolo sino mostrándolo, abriéndolo hacia afuera, hacia los lectores o los estudiantes, y señalando hacia sus páginas con el dedo, en un gesto que es al mismo tiempo una indicación, una invitación, una introducción y una iniciación. El *aula* es, pues, el espacio de la iniciación pública al estudio bajo la tutela o la guía de un maestro o de un profesor.⁶

Por último, en tercera instancia, está otro de los lugares públicos del estudio, ya no el aula de la iniciación al estudio con la dirección de un estudioso, sino el *co-legium*, el colegio, el círculo de la lectura colectiva, ese al que los estudiantes aún se refieren como un *grupo de estudios*. De hecho, aún es común entre los estudiantes inquietos, insatisfechos con los profesores que les han tocado y con la bibliografía que les ha sido asignada, sentir el impulso de crear un grupo, una especie de fraternidad o de cofradía, para estudiar juntos, para encontrar una cierta camaradería o compañerismo en el que poder ejercitarse en un estudio no tutelado. Por eso, en un grupo de estudios el libro no está delante, en las manos de un estudioso, de un profesor, de un maestro, sino que está en medio, en el centro de una esfera pública horizontal, sin jerarquías, sin palabras maestras, hecha a la vez de igualdad y de diferencia, una esfera en la que se habla del libro y a partir del libro desde distintas posiciones. Por eso todo *co-legium*, toda lectura en común, toda comunidad de lectores, es también un *co-loquium*, una conversación.

Esos tres espacios se han modificado. El *studiolo* tiene ahora un motor de búsqueda y un procesador de textos. En el *aula* el profesor ya no señala hacia el libro sino, quizá, a la pizarra, y desde luego hay imágenes junto con los textos. Y un *grupo de estudios* no tiene por qué ser presencial e, incluso, algunos lo llaman *red*. Los espacios del estudio han cambiado, pero su estructura sigue siendo esencialmente la misma: un vaivén entre el *studiolo*, el *aula* y el *cole-*

6. Un comentario al carácter público del estudio universitario y a la relación entre la iconología del *studiolo* y la del *aula* puede encontrarse en Masschelein (2017).

gium. Aunque, desde luego, haya muchos tipos de gabinete, muchos tipos de aula y muchos tipos de colegios.⁷

Siguiendo con el seminario de Juiz de Fora, diré que Karen Rechia (profesora de secundaria, de historia) preparó conmigo un trabajo sobre otra de las sonoridades de la palabra «estudio»: el estudio como trabajo preparatorio, como búsqueda, como proceso. Eso a lo que se refiere Giorgio Agamben cuando habla de esas libretas que «a veces me parecen la parte más viva y preciosa de mi vida, y otras, sus inertes desechos». De esas libretas Agamben dice que son su estudio: «las libretas como forma del estudio y el estudio como esencialmente inacabado» (Agamben, 2018).

Karen y yo trabajamos con dos películas de Pedro Costa: *¿Dónde yace tu sonrisa escondida?*, en la que muestra a los Straub montando una película, y *Ne change rien*, con Jeanne Balibar ensayando un concierto. Se trataba de ver el estudio como preparación, como boceto, como borrador y como búsqueda; de ver su materialidad y sus gestos y también, desde luego, la duda, el tedio, la repetición, el fracaso, los caminos que no conducen a ninguna parte, la obsesión, el volver a empezar; de ver, por último, las maneras propias de cada uno y el modo como se integran en una comunidad y en una tradición. Algo que estaría en el estudio del pintor, del escultor, del arquitecto, del diseñador, de cualquier actividad que podamos llamar creativa o poética, y asimismo en el estudio del profesor entendido como todo lo relacionado con el trabajo preparatorio de sus cursos o de sus clases; y, claro, en el estudio de los estudiantes. Ahí la palabra «estudio» está relacionada con el término «ejercicio», otro de esos vocablos antiguos, tan interesantes para definir la escuela (y la universidad), una palabra que nos llevaría enseguida a los ejercicios espirituales tal como los tratan, por ejemplo, Pierre Hadot o el último Foucault.⁸ En cualquier caso, a Karen y a mí no nos interesó tanto elaborar la idea de estudio como mostrar sus espacios y sus tiempos, su materialidad, sus gestos, sus maneras, sus condiciones, los modos de hacer en los que el estudio se sostiene o, por decirlo con Agamben, las condiciones materiales en las que sostenemos el estudio y, a la vez, somos sostenidos por él.

Cuando tuvo lugar la conversación de Río, yo mismo andaba ya en una etapa muy avanzada de la redacción de mi trilogía sobre el oficio de profesor que, de alguna manera, está atravesada por diferentes usos de la palabra «estu-

7. En relación con esta tipología de los espacios (y las formas) del estudio, Pablo Martínez citó un libro de Aurora Fernández Polanco en el que hace una crítica a esa concepción del estudio que, para ella, está ligada al concepto burgués, individualista y eurocéntrico de *Bildung* (Fernández Polanco, 2019).

8. Véase la sección titulada «Nuestros ejercicios» en Larrosa (2019).

dio» (Larrosa y Rechia, 2018; Larrosa, 2019; Larrosa, 2020). Por ejemplo, en la palabra «alumno» de *P de profesor* (un libro que escribí con Karen Rechia con la forma de un diccionario y que ya estaba terminado cuando el evento de Juiz de Fora) se dice que la tarea del profesor es convertir a los alumnos en estudiantes, es decir, en desplazarlos desde una categoría puramente administrativa a una categoría, digamos, existencial.

Además, en la palabra «universidad» hay un brevísimo excursus sobre la emergencia de la nueva figura del estudiante en la universidad medieval y sobre cómo esa figura se separa de dos que la preexisten. Por una parte, de la figura del aprendiz, ligada a la adquisición de las competencias propias de un oficio, que se hace en el lugar de trabajo y bajo la tutela de un maestro artesano. Y, por otra parte, de la figura del discípulo, ligada a la iniciación religiosa, que se hace en un lugar apartado del mundo y que está tutelada por un director o guía espiritual. Uno se constituye en aprendiz cuando adquiere habilidades prácticas o técnicas, y se constituye en discípulo cuando se convierte en seguidor de una doctrina religiosa o de un maestro espiritual. Pero en la universidad no hay aprendices ni discípulos sino estudiosos y estudiantes, escolares, habitantes de la escuela, de la *scholé*, del tiempo libre, personas cuya tarea no es de naturaleza privada, no es una aventura personal, como en los aprendices y en los discípulos, no está ligada a un interés propio —ya sea productivo, profesional, o religioso, de salvación— sino que es de naturaleza pública. Por otra parte, la universidad no está apartada de la ciudad sino que se encuentra dentro de ella, aunque obedece a reglas que no son exactamente las de la ciudad, como si fuera una separación de la ciudad establecida en su propio interior.

De ahí, tal vez, la deriva posterior del estudioso en intelectual público, en alguien que interviene políticamente; y de ahí también, quizá, la larguísima tradición de revueltas estudiantiles en las que los estudiantes se convierten ya, claramente, en actores políticos que intervienen en el espacio público. Y es posible asimismo que allí se origine el texto de una de las pancartas que los estudiantes llevaban en las movilizaciones contra Bolonia, ese de «somos estudiantes y no capital humano», o «somos estudiantes y no mercancías en manos de políticos y banqueros». Lo que hacían los chicos y las chicas, me parece, era ampararse en la categoría de estudiante, «somos estudiantes», en su derecho a estudiar, para combatir la deriva mercantilista y credencialista de una universidad que ya no estará más orientada al estudio sino a la investigación y al aprendizaje, es decir, a la producción y al mercado.

Siguiendo con *P de profesor*, diré que en la palabra «estudiante» se dice que la obligación de la universidad no solo es tratar a los alumnos como futuros profesionales, sino también convertirlos, por un tiempo, en estudiantes; que

en la universidad no solo se aprende a ser médico, o antropólogo, o educador, sino que además se estudia medicina, o antropología, o educación; que una facultad de educación no es solo una fábrica de profesionales, sino también, y quizá sobre todo, un lugar en el que la educación, sea eso lo que sea, es objeto de estudio, esto es, de ocupación y de preocupación, de atención y de cuidado; que en una facultad de educación las profesiones educativas no solo se aprenden sino que se estudian, es decir, se ponen a distancia para considerar su sentido, para pensar una y otra vez qué quiere decir eso de ser educador, o pedagogo, o profesor, qué quiere decir *educación*, sin que ese estudio lleve nunca a una conclusión definitiva; que, a diferencia del aprendizaje o de la investigación, el estudio no es productivo; que, a diferencia del aprendizaje o de la investigación, de los que se pueden esperar resultados concretos y parece que mensurables, el estudio nunca termina; que el estudio requiere atención, humildad, paciencia, una cierta obediencia incluso, un ponerse a la escucha, un cierto dejarse guiar por la autoridad de la materia de estudio; que uno de los verbos que mejor corresponden al estudio es «entregarse»: los estudiosos y los estudiantes se entregan al estudio; que ser un estudioso, un profesor estudioso, no es ser un investigador ni un autor; y que ser un estudiante (un alumno estudioso) no significa ser creativo, ni innovador, ni participativo, ni tener todo el tiempo opiniones propias.

Llegados aquí, quisiera subrayar que el título de este libro no es «de profesores y alumnos», «de maestros y discípulos» o «de maestros y aprendices», sino «de estudiosos y estudiantes». Entendiendo la escuela, desde la primaria hasta la universidad, como un espacio y un tiempo en el que conviven dos tipos de escolares: los estudiosos, que son los que ya están en el estudio, los que sostienen el estudio y a la vez son sostenidos por él; y los estudiantes, que son los que están empezando a estudiar. Lo que queremos tematizar en este libro es el estudio, las distintas formas del estudio; sobre lo que nos gustaría conversar es sobre las modalidades, también diversas, de la condición de estudioso y de estudiante; y lo que pretendemos problematizar es la dificultad del estudio, la degradación de los espacios y los tiempos para el estudio, la conversión masiva de los estudiosos en investigadores (productivos, innovadores y creativos), de los estudiantes en aprendices (individualizados y perfilados), de los profesores en facilitadores de aprendizaje, de las salas de aula en entornos de aprendizaje, de las materias de estudio en campos de entrenamiento de competencias o de producción de resultados de aprendizaje, de los profesores y los alumnos en emprendedores cognitivos que invierten, calculan, especulan, compiten, aportan, acumulan y capitalizan, es decir, producen valor añadido, etcétera, etcétera, etcétera.

Por eso el título de este texto introductorio contiene la palabra «elogio», un término que viene del latín *elogium* y del griego *elegeion* y que, con la raíz indoeuropea *leg*, remite a una inscripción hecha sobre una tumba o sobre una imagen con la intención de alabar las virtudes del difunto o del personaje. De ahí su parentesco etimológico con «elegía» que significa, como se sabe, una composición poética escrita para lamentar la pérdida de algo o de alguien. Además, el *elogium* se constituye retóricamente como discurso fúnebre, es decir, como una composición altamente codificada destinada a elogiar al muerto y consolar a los deudos. Por eso late en este libro la sospecha de que hacer el elogio del estudio es también, al mismo tiempo, lamentar su desaparición o, al menos, late la convicción de que reivindicar el estudio implica a la par señalar hacia todo aquello que lo vuelve cada vez más difícil, casi imposible.

Esa conversación comenzada en Río todavía continuó en un monográfico que Fernando Bárcena promovió para la revista institucional de eso que ahora se llama «área de conocimiento» (AA. VV., 2019) y que incluye textos de diversos autores: del mismo Fernando sobre la relación entre estudio e intimidad; de Karen Rechia y Caroline Cubas sobre el estudio como dimensión constitutiva del oficio de profesor y de la formación de profesores; de Maximiliano López sobre la relación entre el estudio, el ocio, la melancolía y el cuidado; de J. M. Touriñán sobre el significado pedagógico de estudiar; de H. Schildermans, J. Vandenabeele y J. Vlieghe sobre una experiencia concreta de una práctica de estudio, y un texto mío sobre la diferencia entre aprendizaje y estudio a propósito de aprender o estudiar una lengua.⁹ La operación que quisimos hacer con el monográfico consistió en colocar la reivindicación del estudio en el núcleo oficial de los discursos dominantes sobre educación y pedagogía. Y eso como una crítica a lo que algunos llamamos la *learnification* de la educación, es decir, la sustitución del discurso educativo por el discurso del aprendizaje entendido de un modo cognitivo. El estudio, creemos, permite pensar qué es la educación al margen de las lógicas individualistas, meritocráticas y competitivas que aparecen casi automáticamente cuando se considera desde el punto de vista del aprendizaje; y permite también elaborar la posibilidad de separar la escuela (en todas sus modalidades, desde la primaria hasta la universidad) de su subordinación a las lógicas económicas y biopolíticas del capitalismo cognitivo. Con esta perspectiva, el monográfico pretendía abrir un camino para pensar el estudio como una interrupción, o una suspensión, tanto de la socie-

9. Algunos de estos textos, junto con otros del evento de Juiz de Fora al que me he referido antes, pueden encontrarse también, reescritos, en Bárcena, López y Larrosa (eds.) (2020).

dad como de la escuela (y la universidad) del aprendizaje. Algo no muy diferente de «somos estudiosos y estudiantes» y no investigadores y aprendices, «somos estudiosos y estudiantes» y no capital humano, «somos estudiosos y estudiantes» y no mercancías en manos de políticos y banqueros.

Siguiendo con este pequeño inventario de las distintas derivas de una conversación sobre el estudio que, poco a poco, fue proliferando y diversificándose, diré que Jan Masschelein organizó hace apenas unos meses, en la Universidad de Lovaina (Bélgica), una conferencia internacional sobre educación superior que se tituló «Reclaiming study practices». La convocatoria de la conferencia decía, entre otras cosas, lo siguiente:

En lugar de pensar las funciones de la universidad, su estructura organizativa o sus contextos sociales, económicos o políticos, queremos centrarnos en las prácticas de estudio que definen la vida tanto de los profesores como de los estudiantes (cursos, seminarios de lectura y escritura, conferencias, talleres, trabajos de campo, etc.) para pensar en su estado presente y en sus posibles modalidades futuras. Nuestro primer objetivo es comprender cómo estas prácticas de estudio han sido ocupadas por diferentes poderes que se han apropiado de sus espacios, sus tiempos, sus procedimientos y su materialidad. Nuestro segundo objetivo es pensar cómo podríamos reclamar de nuevo esas prácticas de estudio, protegiéndolas, defendiéndolas, liberándolas o reinventándolas.

Es decir, cómo volver a ser estudiosos y estudiantes cuando los espacios, los tiempos, los procedimientos y la materialidad del estudio nos han sido ya, en gran parte, arrebatados; cómo reclamar lo que algún día fue nuestro: algo así como «¡fuera las fuerzas de ocupación!». La conferencia inaugural, «On building university for the common good», la hizo el antropólogo Tim Ingold, quien en su último libro se dedica a contar algunas de las prácticas de estudio que hizo con sus estudiantes (y en las que se le ocurrieron muchas de sus ideas) y a reflexionar sobre el estudio como un modo de atender a las cosas y de abrir caminos (ejercicios) para la conversación y el pensamiento (Ingold, 2017). Además, Ingold participa en un movimiento llamado Reclaiming our University! en el que estudiantes y profesores de la Universidad de Aberdeen tratan de resignificar práctica y experimentalmente qué significa ser estudiante, qué significa ser profesor y qué significa habitar una casa de estudios.

Continuaré insistiendo precisamente en lo de la invención y la experimentación de procedimientos o de ejercicios para el estudio, en lo de la resignificación inventiva, práctica y experimental de maneras de estudiar. Y es que los elogios clásicos, concebidos como ya he dicho como elogios fúnebres, como *epitáphioi logoi*, literalmente como «discursos sobre la tumba», tienen tres par-

tes. Dos que ya he nombrado: la alabanza del muerto (el *egkómion* o *laudatio*) y el consuelo a los deudos (la *paramuthía* o *consolatio*). Pero hay una tercera parte (la *paránesis* o *exhortatio*) que podría traducirse como una llamada a los jóvenes a seguir el ejemplo del difunto, como una exhortación a continuar un legado, a la vez asumiéndolo y renovándolo.

En esa lógica, podría quedarme, quizá con razón, hablando de la obsolescencia del estudio en la escuela y en la sociedad del aprendizaje, o del acabamiento del estudio en la universidad productivista, credencialista, evaluacionista y mercantilizada. Podría cultivar un tono elegíaco, como de duelo, como de final de época. Hace unos años yo mismo, al calor de las revueltas estudiantiles contra el plan Bolonia y, sobre todo, irritado por el entusiasmo con que la mayoría de mis colegas lo estaban aceptando, escribí un texto en el que me declaraba triste y cansado, como reconociendo que ese juego milenario entre estudiosos y estudiantes había terminado o estaba a punto de terminar (Larrosa, 2011). Pero, siguiendo la llamada de la conferencia a la que me acabo de referir, quisiera sugerir la posibilidad de otro camino que pueda conducir, no a un lamento de despedida o de duelo, sino a una inspiración y a una llamada, como a una exhortación a hacerse cargo de una tarea o de una responsabilidad: la de proteger, defender, liberar o inventar formas de estudio. Y también a seguir dándole vueltas a qué es eso de estudiar.

En ese último sentido, y como una continuación posible a esa conversación en marcha, diré que una revista académica, *Philosophy and Theory in Higher Education*, acaba de convocar un monográfico titulado «Respuestas a una cuestión: ¿Qué es estudiar?», cuya llamada es la siguiente:

En los últimos años el concepto de estudio ha ganado una importancia renovada en los discursos filosóficos y teóricos sobre la educación superior. No solo porque permite abrir nuevas perspectivas sobre las tareas tradicionales de la universidad (investigación-enseñanza-servicio), sino porque aporta una nueva luz tanto sobre la relación entre universidad y sociedad como sobre el futuro de la universidad misma. El concepto de estudio permite percibir los aspectos «estudiosos» de la investigación y de la enseñanza universitaria, revela aquellos aspectos de la educación superior que han sido recubiertos y borrados por el discurso del aprendizaje, e invita a pensar otras maneras de hacer «lo público» en la universidad. Sin embargo, el significado preciso de «estudio» parece difícil de elaborar. Hay una oscilación entre entenderlo como una actividad individual o colectiva, como políticamente comprometido o como una relación con el mundo, como predominantemente mental o intelectual o como encarnado en materialidades y prácticas. Además, hay concepciones divergentes sobre cuáles son los espacios, los tiempos, los lenguajes, los saberes, los cuerpos y las materialidades del estudio.

Casi para terminar, con el objetivo de separar el estudio de lo que antes se llamaba «vida contemplativa» y apartarlo también de una concepción, digamos, tradicional de la universidad, contaré que estos dos últimos años he leído en clase, con mis estudiantes, a Paulo Freire y, como puede suponerse, he descubierto algunos momentos en los que Freire se refiere al estudiar. Hablaré de tres de ellos.

Uno de los textos complementarios de *La importancia del acto de leer* (Freire, 2015) está dedicado a las campañas de alfabetización de Freire en las excolonias portuguesas de Príncipe y Santo Tomé, y allí aparece un fragmento titulado «El acto de estudiar». Una de las frases de ese fragmento estuvo escrita durante un año entero en una cartulina pegada a la pared de una de las aulas en las que doy clase en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. La frase dice así: «estudiar es crear y recrear y no repetir lo que los otros dijeron». Pero lo que me llamó la atención es que mis alumnos no habían copiado lo que viene antes ni lo que viene después de esa frase. Freire dice que «un texto para ser leído exige ser estudiado»; que «el estudio exige seriedad, atención, curiosidad y perseverancia»; que «estudiar no es fácil y exige disciplina»; dice, claro, que «estudiar es crear y recrear y no repetir lo que los otros dijeron»; y termina afirmando que «estudiar es un deber revolucionario» (Freire, 2015, p. 73). Tuve la sensación de que a los chicos no les habían gustado las palabras exigencia, seriedad, atención, perseverancia, disciplina, deber y dificultad. Y que tampoco les había gustado eso de que para un estudiante lo que es revolucionario es, precisamente, estudiar.

El segundo momento es un texto muy breve, también de Freire, titulado *Consideraciones en torno al acto de estudiar*. El texto es la presentación de la bibliografía recomendada para un curso sobre educación y reforma agraria impartido en Chile en 1968, y lo que hace Freire, como cualquier profesor, es dar algunas indicaciones sobre cómo pretende que se lean esos textos que ha seleccionado para el curso (Freire, 1968). Ahí el estudio aparece como un tipo particular de lectura. Freire dice eso de reinventar, recrear y reescribir, claro. Pero dice también que el estudio es un trabajo difícil que exige disciplina intelectual, práctica constante, curiosidad, predisposición a la búsqueda, espíritu crítico, insistencia, agudeza, sensibilidad y humildad. Y declara, y eso me parece muy bello, que el acto de estudiar es una actitud frente al mundo: la actitud de quien pregunta, indaga, busca y piensa. Lo que se juega en el estudio, en definitiva, es una determinada relación con el mundo. Lo que habría que pensar es qué es una relación estudiosa con el mundo. Una relación que, desde luego, al menos para muchos de nosotros, pasa por el texto. De ahí que la retirada del estudioso, esa separación o esa puesta a distancia del mundo para

concentrarse en la lectura y la escritura, no sea otra cosa, muchas veces, que una manera de entrar en el mundo, de vincularse con él.

Pero la iluminación vino al releer muchas veces el primer párrafo de la *Pedagogía del oprimido*, ese que empieza con «una vez más», como insistiendo en que no somos los primeros ni los últimos, en que siempre es una vez más, y que dice así: «una vez más, los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema» (Freire, 2003, p. 31). Enseguida aparece la actitud estudiosa: descubren lo poco que saben y quieren saber más, buscan, problematizan, indagan, interrogan, y las respuestas los conducen a nuevas preguntas. Además, hay una nota al pie en la que Freire se refiere a los movimientos de rebelión de ese tiempo, los de los jóvenes estudiantes, los de las universidades, y afirma que reflejan el sentido antropológico de la época. La conclusión es clara: lo que Freire llama «los hombres», esos que se toman a sí mismos como problema, esos que se sienten desafiados por el momento presente, no pueden ser los opresores, por razones obvias, pero tampoco los oprimidos. Solo pueden ser los estudiantes.

Además, los estudiantes son seres aún indeterminados, personas que todavía no han entrado en el mundo (al menos de una forma productiva) y que se mantienen, por así decirlo, en un intermedio, en un intervalo, en una relativa separación estudiosa que les permite, en términos de Freire, emerger del mundo. No solo vivir en el mundo o estar sumergidos en el mundo, sino mirarlo y admirarlo. Los estudiantes tendrían algo de esa *atopia*, de ese sin lugar, que, desde la Antigüedad, caracteriza una vida de lectura, escritura y pensamiento. De ahí, tal vez, que sean fundamentalmente los estudiantes los que pueden tomar conciencia de constituir una nueva generación y, asimismo, los que pueden tomar conciencia de estar destinados no solo a recibir el mundo, o a entrar en el mundo, sino también a renovarlo.

Así que, parafraseando a Freire, podríamos decir que, una vez más, en una relación con el presente, con los desafíos del presente, algunos estudiosos y algunos estudiantes se proponen a sí mismos, y al mundo en el que viven, como problema. Y —también parafraseando a Freire— que de lo que se trata no es solo de defender y recuperar las formas de estudio que ya están y que, de alguna manera, nos están siendo expropiadas, sino también de crear y recrear, de inventar y reinventar otras formas de estudiar, unas que puedan ser realmente revolucionarias. Algo así está en el espíritu de este libro.

Hasta aquí un elogio del estudio que solo he podido articular de una forma coral a través de un rápido recorrido por algunas de las conversaciones en las que he participado en los últimos años, esas que me han inspirado y que espero que puedan inspirar a los lectores de este libro. Casi para terminar, transcribiré la llamada a las jornadas que están en la base de este libro:

Hace tiempo que venimos dándole vueltas a eso del estudio: a su significado, a su historia, a su centralidad como concepto pedagógico (y filosófico), a su potencia para separar la escuela (y la universidad) de su subordinación al programa educativo del capitalismo cognitivo, ese que hace del aprender (y del aprender a aprender) su principal fuerza productiva.

Para seguir dándole vueltas a todo eso y, sobre todo, para conversarlo pública y amistosamente, la pretensión de estas jornadas no es otra que suscitar y compartir palabras, ideas y perplejidades a propósito de asuntos tales como la idea del estudio, la vida estudiosa, la lectura estudiosa, el estudio y el pensamiento, las condiciones materiales y sociales del estudio, las artes o los procedimientos del estudio, la iniciación al estudio, la vida estudiantil, las revueltas estudiantiles, los espacios y los tiempos del estudio, el carácter público del estudio, la obsolescencia del estudio, las dificultades del estudio en una sociedad (en una escuela y en una universidad) del aprendizaje, etc.

Se trata, en definitiva, de explorar la fuerza de una vieja palabra para probar si puede sernos de alguna ayuda tanto para la crítica de las instituciones educativas del presente como para la invención y el sostenimiento de formas otras de relacionarse con el decir, con el saber y con el pensar.

Ahora sí, para terminar, y con la esperanza de que puedan servir de pórtico, o de inspiración, para la lectura de este libro, transcribiré, completas, las tres citas que estaban en el programa de esas jornadas. La primera, de Peter Handke:

Desde que tengo uso de razón he sentido siempre, de un modo reiterado, la necesidad de tener un maestro. Algunas veces bastaba una palabra para que, vivificado por el ansia de saber, me sintiera atraído a la proximidad de otra persona. A los tres o los cuatro profesores que a lo largo de mi vida tuvieron algo que enseñarme les estoy agradecido; pero de ninguno de ellos podría decir que es «mi maestro». En la Universidad la única persona ante la cual me sentí presa de un gusto por saber hasta entonces desconocido para mí y de quien ansié (fueron verdaderas ansias) ser su «discípulo» —cuando en una clase sobre Derecho explicaba la naturaleza ética de las cosas con frases matemáticas, misteriosas y a la vez sencillas— estaba sólo como profesor invitado y al cabo de una semana escasa había desaparecido. Los escritores de quienes soy un lector concienzudo y serio me resultan queridos más bien como hermanos, y a veces están demasiado cerca. Ahora, después de los años, la única persona a la que a veces veo como una especie de maestro es mi abuelo (probablemente mucha gente tiene un «abuelo» así): siempre que me llevaba de paseo por algún camino, éste se convertía para mí en una lección (aunque de un modo muy distinto al de los «caminos didácticos» que encontramos en los bosques de hoy).

La ignorancia la siento siempre como un estado de precariedad y de ella surge entonces un ansia de saber de la que no sale ninguna idea, precisamente porque no tiene «objeto» con el cual pudiera «coincidir». Pero entonces puede ser que una sola cosa dé a entender algo y de este modo instaure «el espíritu del comienzo»; y puede ser que el estudio, que en todas las otras ocupaciones no dejó de ser un anhelo, se convierta en algo serio (Handke, 1985, pp. 28-29).

La segunda, de Giorgio Agamben:

Una forma de vida que se mantiene en relación con una práctica poética, cualquiera que sea, está siempre en el estudio, está siempre en su estudio. (*Su*, ¿pero de qué modo ese lugar, esa práctica, le pertenecen? ¿No es verdad más bien lo contrario, que ella está a merced de su estudio?)

[...] El estudio es la imagen de la potencia: de la potencia de escribir para el escritor, de la potencia de pintar o esculpir para el pintor o el escultor. Intentar la descripción del propio estudio significa entonces intentar la descripción de los modos y las formas de la propia potencia, una tarea, al menos a primera vista, imposible.

¿Cómo se tiene una potencia? No se puede tener una potencia, sólo se la puede habitar (Agamben, 2018, p. 13).

Y la tercera, de Pascal Quignard:

No soy historiador del arte. No soy filósofo. No soy latinista ni helenista ni arqueólogo ni psicoanalista. Sólo soy una persona que ha leído mucho o, mejor aún, un literato, es decir, un hombre que aprende continuamente a escribir sus letras, a descifrarlas, a transportarlas, que no deja de seguir con este aprendizaje, al que le gusta apasionadamente leer, estudiar, traducir, volver a traducir, escribir.

Así es como hay un aprender que nunca encuentra el conocer —y que es infinito (Quignard, 2016, p. 7).

REFERENCIAS

- AA. VV. (2019). «Estudiar: investigaciones pedagógicas sobre su valor educativo». Monográfico publicado en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 31, núm. 2, DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.2019312%28jul-dic%29>.
- AGAMBEN, G. (2018). *Autorretrato en el estudio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BÁRCENA, F. (2012). *El aprendizaje eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BÁRCENA, F.; LÓPEZ, M. y LARROSA, J. (eds.) (2020). *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- FERNANDES RIBEIRO MARTINS, F.; VARGAS NETTO, M. J. y KOHAN, W. O. (eds.) (2014). *Encontrar escola*. Río de Janeiro: Lamparina.
- FERNÁNDEZ POLANCO, A. (2019). *Crítica visual del saber solitario*. Bilbao: Consonni.
- FREIRE, P. (1968). *Considerações sobre o ato de estudar*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4648124/mod_resource/content/1/Paulo%20Freire%20-%20Ato%20de%20estudar%20%282%29.pdf.
- (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (2015). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- HANDKE, P. (1985). *La doctrina del Saint-Victoire*. Madrid: Alianza.
- INGOLD, T. (2017). *Anthropology and/as education*. Londres: Routledge.
- LARROSA, J. (2003). *Estudiar / Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (2003b). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación* (nueva edición revisada y aumentada). México: Fondo de Cultura Económica.
- (2011). «Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una Facultad de Educación». 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.
- (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- (2020). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, J. (ed.) (2018). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LARROSA, J. y RECHIA, K. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- MASSCHELEIN, J. (2017). «Some notes on the university as studium: A place of collective public study». En RUITENBERG, C. (ed.), *Reconceptualizing study in educational discourse and practice*. Londres / Nueva York: Routledge.
- (2019). «Turning a city into a milieu of study. University pedagogy as frontline». *Educational Theory*, vol. 69, núm. 2.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. y LARROSA, J. (2019). «The matter with/of school. Storylines of the scholastic fable». En MAYER, R.; SCHÄFER, A. y WITTIG, S. (eds.), *Jacques Rancière. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer.
- PEREC, G. (1999). *Especies de espacios*. Barcelona: Montesinos.
- QUIGNARD, P. (2016). *La imagen que hoy nos falta*. Madrid: Cuatro.
- RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J. y LARROSA, J. (eds.) (2020). *Elogio del profesor*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

COREOGRAFÍA DEL ESTUDIO

MARINA GARCÉS

El estudio no es una actitud natural. Siempre implica algún tipo de torsión de la atención. Una detención, un desvío, una suspensión. Implica también unas técnicas, unas artes y unos modos de hacer. Porque altera e intensifica nuestro modo de estar en el mundo, es también una actividad codiciada y manipulada por todo tipo de poderes, ya sean religiosos, políticos, económicos o académicos. De ahí que, en nuestro lenguaje común, «estudiar» sea sinónimo o bien de una actividad esforzada y penosa, a menudo sin sentido, o bien de la obtención de un título académico. La transmisión de determinadas técnicas de estudio y el acceso a sus correspondientes objetos de conocimiento siempre han sido unos elementos de distinción en diferentes culturas y contextos.

Al mismo tiempo, el estudio como actitud que interrumpe los modos habituales de estar en el mundo siempre es una posibilidad. Un paso que se puede dar sin previo aviso, sin titulación acreditada... Se puede empezar a estudiar sin pedir permiso. Se pone en marcha entonces una coreografía que puede ser muy sencilla o complicarse, puntual y breve o siempre inacabada. Sea como sea, implica unas acciones del cuerpo en su encuentro con algo. Objeto o idea, existente o por inventar... Incluso se puede estudiar una fantasía. Pero, en cualquier caso, siempre hay una acción o una secuencia de acciones que alteran la disposición del cuerpo y su disposición mental. Siguiendo las pistas coreográficas de algunos textos clave de la filosofía occidental, nos acercaremos a cuatro movimientos posibles de esta coreografía del estudio y a las relaciones que tejen entre sí: la admiración, la desviación, la revisión y la implicación. Antes, nos ocuparemos de definir cuáles son las condiciones de la atención sobre las que se pueden bailar hoy estos movimientos.

EXTRACTIVISMO DE LA ATENCIÓN

La atención tampoco es una disposición natural. Es una relación que está determinada por condiciones materiales, culturales, sensoriales, psicológicas y circunstanciales. Actualmente, es el recurso principal de todo un dispositivo tecnoeconómico que extrae su valor de su capacidad de capturar atención. Se ha desarrollado, así, un campo de estudio conocido como «economía de la atención» que involucra elementos de valoración económica, descubrimientos neurocientíficos, desarrollos tecnológicos y técnicas de comunicación. No se trata solo de capturar y dirigir, sino también de explotar de forma intensiva la capacidad de atención tanto de individuos como de colectividades. Por eso podemos hablar hoy de un extractivismo de la atención.

La paradoja de esta economía es que necesita del equilibrio justo entre distracción y concentración. Cuando Michel Foucault estudió, en *Vigilar y castigar*, cómo se generaba la docilidad en las sociedades disciplinarias, mostró que la docilidad necesitaba de la combinación justa entre obediencia y potencia, entre subyugación y capacidad. Un sujeto solamente obediente pero pasivo e incapaz no sirve. Del mismo modo, demasiada capacidad puede despertar un deseo de rebelión o de autonomía. La docilidad contemporánea se conjuga también mediante este difícil equilibrio entre hiperestimulación y focalización, interrupción continua del flujo de novedades y continuidad de la sujeción a su consumo, entre superficialidad y personalización, entre deseo y saturación. La economía de la atención no solo calcula cuánto valor puede extraer de nuestra atención, sino que además organiza la gestión pormenorizada de estos equilibrios precarios y altamente rentables.

Los expertos que colaboran en estas tareas extractivistas que diseñan y capitalizan nuestros comportamientos también nos estudian, y mucho. Como lo hacían los científicos al servicio del totalitarismo o los filósofos morales del siglo XVIII, que pusieron las bases del capitalismo moderno. El estudio puede ser una práctica de dominación que convierte nuestras vidas en objetos de manipulación y de explotación. En su contribución al proyecto y libro colectivo *Humanidades en acción*, el sociólogo David Casassas se pregunta cómo hacernos libres en y desde el conocimiento, no como preocupación meramente epistemológica sino como condición para hacer mundo. La condición para ello, sostiene Casassas, es poder sostener una atención clara y consciente hacia el mundo que nos rodea. La tradición intelectualista e idealista sitúa esta condición solamente en la autonomía del sujeto, como principio soberano y autofundamentado. Desde un punto de vista materialista, en cambio, la posibilidad de la atención clara y consciente implica una reflexión sobre las

condiciones simbólicas y materiales que la hacen posible. David Casassas establece tres parámetros para esta reflexión necesaria: la lentitud, que nos posibilita hacer experiencia de la realidad en su propia consistencia; la presencia, es decir, poder estar ahí, observando, y sentirse con derecho a esa observación y sus consecuencias; y, finalmente, la interrelación, por la que es posible convertir la atención hacia un determinado fenómeno en una experiencia de comprensión.

Con estos tres parámetros, la atención no es una disponibilidad vacía, como un contenedor, sino que se concreta en una posibilidad que desvela los conflictos y los límites que sujetan a cada subjetividad en una relación específica de conocimiento y de experiencia de su propio mundo. Del mismo modo, los tres nos permiten intervenir en cada uno de ellos, a partir de preguntas como: ¿qué fenómenos del mundo con el que tratamos nos permiten tener una relación sostenida con ellos, en tiempos de precariedad existencial y de distracción extractiva y programada? ¿Quién se atribuye el derecho de aportar su mirada y su perspectiva a las representaciones del mundo que compartimos y por qué medios? ¿Y qué efectos tiene cada conocimiento respecto a la percepción de sus contextos de interacción? Con preguntas como estas, la atención arraiga en un mundo en el que puede intervenir y al que puede intentar transformar. El extractivismo de la atención muestra su violencia y sus condiciones simbólicas y materiales. Aparecen sus límites y se insinúa una posibilidad de reapropiación de la atención.

También a partir de ahí podemos aventurar otra aproximación a lo que han sido algunas de las referencias clave para entender lo que en la cultura occidental hemos delimitado como idea de estudio o actividad contemplativa y teórica. Podemos liberar su coreografía de su captura idealista y de su explotación extractivista desde un punto de vista que, con el pensador francés Yves Citton, podríamos calificar como una «ecología de la atención». En el libro *Pour une écologie de l'attention*, Citton nos invita a ir más allá de la dicotomía atención-distracción, que siempre se puede cuantificar y dirigir, «para aprender los trasfondos» o «despertar los ecos». Esto significa prestar atención a lo común, a lo que hay tras las figuras que ocupan el primer plano o entre ellas.

ADMIRACIÓN

La primera y más conocida de las observaciones acerca de la especificidad de la actitud del estudio o de la contemplación es la sentencia de Aristóteles, repetida hasta la saciedad: «Lo que en principio movió a los hombres a hacer las

primeras indagaciones filosóficas fue, como lo es hoy, la admiración» (Aristóteles, *Metafísica*, A, 980a-993a). Estas palabras señalan, precisamente, este cambio de plano que hace aparecer lo que no estaba más inmediatamente a la vista, o lo estaba pero no era percibido como tal. Es una alteración de la percepción que interrumpe el flujo de los fenómenos bajo su apariencia y trato normal.

Las interpretaciones idealistas de la afirmación aristotélica entienden la admiración como una suspensión del trato con el mundo. Aparece el objeto, con las implicaciones epistemológicas y estéticas que tiene esta separación del sujeto respecto a su objeto recién descubierto. Entendida así, la admiración pone al sujeto frente al mundo. Pero ¿realmente podemos pensar que Aristóteles, observador y minucioso descriptor de lo concreto, nos está explicando la autoconstitución del sujeto de conocimiento? Pienso que más bien describe, de forma muy literal y concreta, qué sucede cuando prestamos atención a una cosa más que a otra. Es una descripción fenomenológica que, lejos de romper el tejido de lo real y el sentido del contexto, explica cómo se recomponen estos cuando, por alguna razón, la observación se detiene en algo o alguien. No se trata, por tanto, de una experiencia de la separación, sino de una alteración de las proximidades posibles.

Lo que da comienzo a la indagación es, pues, un cambio de actitud respecto a lo que siempre estaba ahí, lo más inmediato, dice Aristóteles. No está claro qué provoca ese cambio. De hecho, el texto de Aristóteles no establece ninguna condición para que eso pueda ocurrir o no. No hay encuentros más o menos legítimos para despertar la actitud indagadora y, en consecuencia, la actividad del estudio. Cualquier elemento es digno de ser estudiado si despierta admiración, es decir, la atención necesaria. La admiración, entendida así, más que reforzar las jerarquías ya establecidas entre existencias de mayor o menor rango, puede subvertirlas y poner en un primer plano aquello que pasaba desapercibido o no era considerado digno de atención. El estudio puede ser una herramienta del poder, o la práctica de un contrapoder.

Si cualquier elemento tiene la capacidad de despertar admiración y dar comienzo a un proceso de indagación, ¿qué le tiene que pasar al sujeto de ese encuentro para que cambie de tal modo su actitud respecto a los contextos de experiencia normales? ¿Qué hace que alguien se ponga en disposición de estudiar algo que ha llamado su atención? Lo que Aristóteles da a entender es que no se trata de un mero acto de la voluntad, sino que depende de un encuentro previo. Es difícil decir qué hay de activo y de pasivo en ese encuentro, cuánta decisión y cuánta afición tienen que darse para que se despierte la disposición al estudio. Sabemos que es posible forzarla, y en eso se ha basado la instrucción escolar durante siglos, pero entonces la admiración no desempeña

ningún papel. El estudio basado únicamente en la voluntad, propia o impuesta, nos informa o nos deforma, pero no nos transforma. La admiración que está en la raíz de la indagación, tal como la describe Aristóteles, es inseparablemente activa y pasiva. Nos tiene que «pasar» algo para que empecemos a mirar de otro modo el mundo que nos rodea.

DESVIACIÓN

La escena de este primer paso en la coreografía del estudio parece situarnos entre las cosas y objetos del mundo. Incluso entre las imágenes o ideas que pueden cruzar nuestra mente y ponernos en situación de empezar a pensar de manera estudiosa. Pero ¿y si ese encuentro con alguien es lo que provoca una desviación en nuestra manera de estar hasta entonces en el mundo?

Ya es mucho que podamos levantar alguna vez la cabeza y observar en qué corriente estamos tan profundamente sumergidos. Y ni siquiera lo conseguimos con nuestras propias fuerzas [...]. Hemos sido elevados. ¿Y quiénes son los que nos elevan? (Nietzsche, 2000, pp. 71-72).

Nietzsche dedica estas palabras al que en ese momento considera su maestro: Schopenhauer. Y, desde su figura, a los maestros en general. No a los profesores de profesión, sino a los verdaderos maestros de vida.

Tu verdadera esencia no yace oculta en lo hondo de ti, sino inmensamente por encima de ti o, cuando menos, por encima de lo que usualmente consideras tu yo. Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores (Nietzsche, 2000, p. 29).

Nietzsche parte de la experiencia personal y concreta de un desvío para el cual no han bastado sus propias fuerzas. Lo decisivo han sido los encuentros: encuentros con todo aquello que nos hace mirar y aspirar más allá del yo más inmediato y encuentros con quienes nos pueden sacar la cabeza de la corriente, tirarnos del pelo, agarrarnos por los hombros, acariciar el rostro y provocar, así, una torsión. Este es el sentido fisiológico de la liberación. No se basa únicamente en un proyecto de vida o en una idea. Es una experiencia corporal, fi-

siológica dice incluso Nietzsche. Un trasvase de fuerzas, como una transfusión. Un choque entre anatomías. Una violencia, sí, porque solo se puede salir de la corriente violentando la comodidad de las representaciones.

La iconografía visual del estudio muestra cuerpos normalmente encerrados en habitaciones retiradas, en laboratorios aislados, en archivos o bibliotecas... Pero ¿qué les está pasando a esos cuerpos? ¿Por qué fuerzas están siendo poseídos? ¿Qué encuentros desvían sus trayectorias, incluso las más apacibles y silenciosas? El otro imaginario posible es el del paseo. Es el ideal peripatético, presente en diversas culturas y épocas. Pensar caminando, estudiar en movimiento, explorar, contemplar y conversar al ritmo de los pasos. El estudioso viajero, la investigadora aventurera. El filósofo alpinista que tiene que salir de la cueva para alcanzar una idea que verdaderamente lo sea. Y los detectives, como figura popular del estudioso y de su lado más oscuro.

Sea con la figura que sea, una de las características del estudio es la imposibilidad de volver atrás. Ningún objeto de estudio que verdaderamente lo sea nos puede dejar indemnes. Cualquier pista o indicio altera el recorrido y transforma la visión. Sentados o en camino, la coreografía del estudio está atravesada por la experiencia de la irreversibilidad. Incluso cuando hay que volver, como el filósofo de la caverna, los ojos rojos y la piel quemada indican que ya no se volverá a ser el mismo ni a ver el mundo de la misma manera.

Precisamente porque el estudio está marcado por esta experiencia de lo irreparable, las instituciones y autoridades que custodian sus límites se encargan de neutralizar sus efectos. Que no haya pasado nada: tal es la consigna de la neutralización ética, política y estética de la práctica del estudio. Por eso, la inquietud más común entre estudiantes inquietos es hacer muchas cosas, cada vez más y más pautadas, y sentir que no está pasando nada. Es un mal que arrasa hoy las aulas y la vida académica en general. No es efecto de un fallo o de un déficit en las propuestas educativas. Es el resultado de un propósito esterilizador. Durante años, terminaba mis cursos en la universidad con una última sesión en la que hacía a mis estudiantes una única pregunta: ¿Qué te ha pasado haciendo esta asignatura? En la mayor parte de los casos, no entendían la pregunta. El desvío había sido conjurado hacía ya mucho tiempo en sus recorridos escolares y académicos. Activar el estudio hoy, por tanto, no puede consistir solamente en elaborar buenos programas, debe también combatir esta clausura anestésica de sus efectos provocando y acompañando nuevos e irreversibles desvíos.

REVISIÓN

Con admirarse y desviarse no basta. Es preciso revisar los recorridos. La experiencia es irreversible, no se puede volver atrás ni se puede volver a ser el mismo. Pero sí podemos recorrer lo andado a contrapelo. Preguntarnos cómo hemos llegado hasta allí. Cómo y por qué algo ha alterado nuestra atención, cómo y por qué alguien nos ha desviado de nuestro camino. Podemos comprender el camino, incluso no darlo por bueno o por lo bastante acertado. Podemos pautarlo y hasta dibujarlo, como hacía Fernand Deligny con los muchachos autistas en los bosques de Les Cévennes. Así, podemos incluso compartirlo y traspasarlo. Como un mapa secreto que esconde tesoros para que otros los encuentren... o los inventen.

A menudo la verdad solo tiene un camino por el cual el inventor ha llegado a ella y del que no queda ningún vestigio. Entonces, tiene más mérito reencontrar la ruta que descubrirla. El inventor muchas veces solo es un aventurero que la tormenta ha lanzado a puerto; el crítico es el piloto hábil que llega hasta allí por su propio arte, si es que se puede llamar arte a una serie de tentativas inciertas y de encuentros fortuitos en que se camina con pasos temblorosos (Diderot, 1751-1772).

Este fragmento de la *Encyclopédie* de Diderot toma el símil del inventor como explorador del conocimiento y nos alerta de lo venturosa que puede llegar a ser la relación con los descubrimientos o las creaciones científicas y culturales en general. Estamos en un siglo de viajes, comerciales y coloniales, que movilizan una amplia dinámica y desplazan los contornos hasta entonces muy estables de la observación, representación y categorización de la realidad. Podríamos decir que a partir del siglo XVIII el conocimiento viaja en barco y a toda vela. Va al encuentro de culturas, formas de vida y especies naturales que nunca habría podido sospechar. El instrumental para observar la realidad a otras escalas también descubre mundos: lentes de aumento y lentes de aproximación. La materia multiplica sus dimensiones, y el universo, a la vez que se acerca, expande sus límites hasta el infinito. ¿Qué garantías de certeza ofrecen estos nuevos escenarios ampliados? ¿Hasta dónde alcanza la mirada estudiosa cuando los horizontes y los contornos de la realidad se amplían sin fin? ¿Y dónde se sostiene el objeto mismo de atención, cuando no solo se han borrado sus contornos, sino que se empieza a poner en duda su fundamento último?

La experiencia del mundo, si es una experiencia humana, necesariamente es frágil y equívoca, venturosa y arriesgada. Por eso el estudio no es solo sus-

pensión de la atención y desviación de la mirada, sino que es un movimiento de continua revisión. De ida y vuelta sobre los propios pasos, de verificación y de desmentido, de discriminación y de confirmación. Este movimiento inestable, estas «tentativas inciertas» y estos «pasos temblorosos», en palabras de la *Encyclopédie*, son la coreografía crítica. Eso a lo que muy pomposamente hemos llamado el pensamiento crítico no es la labor de ningún juez, poderoso e inmune tras su tribuna y su toga. Es precisamente el baile del tanteo. La crítica es la virtud del tacto. Revisar es repasar. Volver a pasar, pero también tocar con cuidado, como las manos de la modista que con sus entrenadas yemas verifica la calidad de una tela o la fortaleza de una costura. Así funciona también el pensamiento crítico. Vuelve sobre sus pasos y se pregunta: ¿por dónde se puede romper el tejido del pensamiento?

Entendida de esta forma, la crítica, como parte de la coreografía del estudio, no es un juicio sino un arte que se desarrolla a través de un movimiento múltiple. Es la relación que mantiene el estudio con lo inestable de su relación con el mundo y de la experiencia que podemos hacer de él. Por eso podemos decir también que la crítica no se juega solamente en la distancia, sino que es precisamente el arte de encontrar la proximidad correcta en cada caso. No hay un punto de vista único ni fijo, pero hay que adoptar un punto de vista y poder sostenerlo. No hay un lugar de enunciación privilegiado, pero hay que poder articularlo y compartirlo. ¿Desde dónde miras? ¿Desde dónde y para quién hablas? Estas son las preguntas de la crítica, de una crítica que por lo tanto es ya, en sí misma, un ejercicio de implicación. Demasiado a menudo se ha interpretado y representado la actitud estudiosa como un ponerse aparte, ya sea en el laboratorio, en la torre de marfil o en el impoluto mundo de la abstracción y de las ideas. Pero se trata de todo lo contrario: admirarse, desviarse y revisar lo ocurrido en esta sucesión de movimientos no sitúa al estudioso fuera del mundo sino que le da otro lugar, anómalo y no previsto, desde el que relacionarse con él.

IMPLICACIÓN

El dualismo entre teoría y práctica atribuye el compromiso al momento de la acción. Ya sea la acción social o política, ya sea la aplicación de un determinado modelo, idea o patente a un determinado proyecto o producto, en cualquier caso el momento del estudio queda confinado a la separación de la teoría respecto a su implicación directa con lo que ocurre. Pienso que esta es la razón por la que cada vez se habla menos del «estudio» como actividad con un senti-

do propio. La reducción de la vida educativa a la maximización de resultados, ya sea de aprendizaje o de investigación, no tiene un lugar que pueda ser valorizable en el estudio como tal. O bien se instrumentaliza: estudiar para obtener un título o estudiar (un estado de cosas) para preparar un proyecto (de investigación o de implementación). O bien se residualiza en el «frikismo» o la pérdida de tiempo. Pero el estudio, como actividad que tiene una finalidad en sí misma por su implicación específica con aquello de lo que trata, cada vez se entiende menos. ¿Algún profesor de escuela o de universidad puede decir hoy que «estudia», sin que alguien piense que o bien está mejorando su currículum o bien es un inútil que pierde el tiempo en sus aficiones?

El extractivismo de la atención anula el dualismo teoría/práctica sometiendo el valor de la primera a los resultados de la segunda. No lo supera, entonces, sino que lo dobla violentamente sobre sí mismo. La pregunta «¿para qué sirve?» queda reducida así a algo aún más violento que lo que el utilitarismo clásico podía entender como sentido amplio de la utilidad. Significa, únicamente: ¿qué resultados verificables puede producir?

Frente a esta violencia simbólica, institucional y material del sistema de conocimiento actual, hace tiempo que surgen voces que desde la academia y desde la intelectualidad pública defienden la inutilidad y el carácter *non-profit* del estudio, de la ciencia básica y, especialmente, de las humanidades. Son posiciones que, en general, pretenden mantener estos ámbitos de la experiencia humana «a salvo» de su mercantilización e instrumentalización. Por eso se presentan, normalmente, como defensa y preservación, ya sea de un legado o patrimonio, ya sea de un espíritu y una pureza. En el fondo, estas posiciones funcionan dentro del código que opone lo útil y lo inútil, lo aplicable y lo no aplicable, lo que solo es un medio y lo que se basta a sí mismo. Rechazan, pues, la pregunta «¿para qué sirve?». Pero esta pregunta también se puede formular en un sentido distinto del de la captura extractiva y orientada a resultados. «¿Para qué sirve?» también significa «¿qué implicaciones tiene?» Toda forma de indagación y de conocimiento está implicada en algún tipo de relación. No hay estudio que no esté implicado. Esto es lo que Fernand Deligny explica de manera inmejorable en su imagen de la balsa:

Una balsa, ya sabéis cómo está hecha: hay unos troncos de madera atados entre ellos de tal forma que quedan bastante sueltos, de modo que cuando les caen encima montañas de agua, el agua pasa a través de los troncos separados. Por eso una balsa no es un esquife. Dicho de otro modo: nosotros no retenemos las preguntas. Nuestra libertad relativa procede de esta estructura rudimentaria, y yo creo que quienes la concibieron —me refiero a la balsa— lo hicieron lo mejor que

podieron, cuando de hecho no estaban en condiciones de construir una embarcación. Cuando llueven los interrogantes, nosotros no cerramos filas —no juntamos los troncos— para constituir una plataforma bien concertada. Muy al contrario. Del proyecto sólo retenemos lo que nos vincula a él. Podéis ver aquí la importancia primordial de los vínculos y del modo de atadura, y de la distancia que los troncos pueden tener entre sí. El vínculo tiene que ser lo bastante suelto y que no se suelte (Deligny, 1978, p. 42).

Este fragmento es, para mí, como un poema, salmo, oración o receta de cocina. No me funciona como cita sino como recordatorio y como orientación. Es texto-brújula, una práctica terapéutica o una herramienta de reparación. Por eso necesito invocarlo repetidamente y dejar emerger de él, cada vez, un sentido ligeramente nuevo. Es un texto que nos habla del vínculo y de la implicación: solo podemos estar implicados en aquello que sabemos o aprendemos, a condición de disponer de unos vínculos que sean, al mismo tiempo, lo bastante sueltos y lo bastante consistentes. Es la magia del nudo: enlazar sin ahogar, atar sin inmovilizar, relacionar sin unir del todo. El secreto de una balsa y de su capacidad para permitirnos navegar a pesar de su carácter rudimentario reside precisamente ahí, en la magia del nudo. Lo que permite su justa medida es algo muy simple: que el agua pase entre los troncos. Navegar, pues, es atravesar el agua sin naufragar. Pero nunca quedarse en la orilla. La coreografía del estudio quizá se pueda ensayar, por un momento, a salvo de las olas. Pero estudiar es surcarlas, desplazarse entre ellas, moverse en contacto con ellas y, si hay suerte y buenas artes de navegación, llegar a algún lugar.

La conjugación de admiración, desvío y revisión es, en último término, una experiencia intensificada de la implicación en el mundo. Vivimos siempre implicados, pero las estrategias para tolerar con normalidad lo que nos rodea conjuran los efectos de esta relación. Vivimos en el mundo como si no estuviéramos en él, o no formáramos parte de él. El extractivismo de la atención no nos hace más implicados, más bien al revés. Puede parecer una contradicción, pues cuanto más atentos más implicados deberíamos estar. Pero en realidad la extracción, como ocurre con cualquier otro recurso, funciona en una sola dirección. Quizá consumimos más información, o más comunicación, o más mercancías tanto materiales como simbólicas, pero los patrones de relación son siempre unidireccionales y estándares. El extractivismo de la atención convierte la admiración en disponibilidad, el desvío en voracidad y la revisión en repetición. La implicación, entonces, es mera entrega. Servidumbre adaptativa en forma de aparente autogestión. La coreografía del estudio queda, así, neutralizada como gesticulación hiperactivamente servil.

Por eso, bajo el régimen cognitivo actual y sus correspondientes formas de dominación no se estudia. La educación no termina nunca, el consumo de formación es exponencial e inacabable, y la información y la comunicación hacen de cada estudiante una subjetividad expuesta a la incertidumbre y a unos cambios de los que, más que admirarse, solo puede corroborar su existencia para adaptarse mejor, es decir, con dosis maximizadas de éxito. Estudiar más y estudiar mejor no es, pues, ser más dócil. Al contrario: estudiar es combatir, con la coreografía de un baile siempre inacabado, la captura de nuestra atención para reapropiarnos de su potencia como vínculo y transformación. No se trata, pues, de estudiar para llegar a ser algo, sino de estudiar para no convertirnos en aquello que se espera y se extrae de nosotros. Para ello, como decía al principio, no hace falta pedir permiso.

REFERENCIAS

- ARISTÓTELES (1987). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- CASASSAS, D. (2019). «Atención». En GARCÉS, M. (coord.), *Humanidades en acción*. Barcelona: Rayo Verde.
- CITTON, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. París: Seuil.
- DELIGNY, F. (1978). *Le croire et le craindre*. Citado en ÁLVAREZ DE TOLEDO, S. (ed.) (2009), *Fernand Deligny. Permitir, trazar, ver*. Barcelona: MACBA.
- DIDEROT, D. (1751-1772). «Critique». *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Versión online: <https://encyclopedia.uchicago.edu>.
- FOUCAULT, M. (2018). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- NIETZSCHE, F. (2000). *Schopenhauer educador*. Madrid: Biblioteca Nueva.

«COGITO ERGO SUM» ¿CONCEBIR EL ESTUDIO DE OTRO MODO?

FERNANDO GONZÁLEZ PLACER

Los poemas homéricos griegos, entonces, ofrecen escasas pruebas del pensar acerca de la mente como instrumento del yo empleado en controlar el cuerpo y en llevar a cabo acciones intencionales. Casi no hay pruebas de la existencia de un concepto que se asemeje al ego cartesiano.

D. R. OLSON

La incertidumbre del pensamiento es que no se puede canjear ni por la verdad ni por la realidad. ¿Es el pensamiento el que hace caer al mundo en la incertidumbre o todo lo contrario?

J. BAUDRILLARD

Revisando para su publicación mi intervención en las jornadas sobre el estudio, he ganado conciencia de cómo, en el fondo, lo que traté de hacer entonces —y ahora me doy plena cuenta de ello— no fue sino poner sobre la mesa algo muy parecido a lo que en mis clases de Sociología en el grado de Antropología había sido, pienso, una buena estrategia reflexiva; allí, con los estudiantes, tratando de iniciarlos en la problematización de la condición humana, especialmente en su carácter abierto, (in)determinado, procesual e histórico, nos habíamos interrogado sobre las dimensiones locales, culturales; en definitiva, sobre la arbitrariedad de eso que, a nosotros, occidentales modernos, se nos presenta como «indiscutible» (obvio, natural, universal, irrenunciable, etc.): los *derechos humanos*. Habíamos estudiado cómo en otras culturas, de las que solemos decir perezosa y arrogantemente que «no respetan los derechos humanos», la dignidad humana —lo que nosotros ciframos como «derechos»— está tan presente y es tan plena o parcialmente reconocida como en la nuestra pero, eso sí, conjugada y concebida con una *doxa*, una lógica, una gramática y una retórica inconmensurable con las nuestras: *dharmā* —en la cultura hindú—, *umma* —en la islámica—, etc. (Sousa, 2001, pp. 178-179). Así pues, y esa podía ser una primera e importante lección sociológica para los estudiantes de antropología, habría diferentes e —insisto— inconmensurables maneras de conce-

bir las cosas; al menos cosas tan fundamentales para nuestra humanidad como esa cuestión de «la dignidad». ¿Podría ocurrir también así con la infancia, la justicia, el sexo, la riqueza, la vida, etc.? Pues bien, como se verá, en estas jornadas traté de ofrecer recursos para cuestionar nuestra *doxa* sobre el estudio, de nombrar algunas de nuestras dificultades para concebir el estudio como algo más que una actividad «mental» o algo distinto de esta.

En mis clases, y al hilo de esa cuestión relativa a la forma occidental de concebir la dignidad humana, también nos habíamos planteado la posibilidad de que «pensar», pensar críticamente, fuera básicamente eso: encarnarnos con nuestras verdades más firmes e indiscutibles (en ese caso, los derechos humanos) para interesarnos por su veracidad y su poder; o, mejor, por cómo se habían elaborado y qué formas de intervención, clasificación y jerarquización se legitimaban con ellas. De ser así, el pensamiento crítico podría tener que ver con nuestra locuacidad (nuestra sólida, firme e insistente manera de nombrar las cosas) y nuestra sordera (nuestra dificultad para escuchar otros lenguajes, otras maneras de cifrar y descifrar el mundo, la existencia y la vida). El pensamiento crítico haría posible entonces pensar «de otro modo», trastocar los marcos en los que se produce el debate cívico (Wacquant, 2002). Teníamos así la ocasión de pensar la dignidad humana sorteando ese trillado, mediático y cansino debate sobre qué derechos deben reconocerse, a quién, a cambio de qué, con qué carácter, etc., y, en su lugar, podíamos interesarnos por el tipo de saberes y poderes que *clausuran* nuestra palabra, nuestro oído, nuestra mirada, quiero decir, que nos impiden percibir y pensar las cosas de otra manera, e intentar reflexionar sobre ellos.

Y, dicho ahora muy brevemente, creo que lo que ensayé en las jornadas fue simplemente ofrecer algunos recursos que quizá podían perturbar nuestras certidumbres sobre el asunto que nos convocaba: qué es eso de estudiar, en qué consiste ser estudiante y estudioso. Y, claro está, no lo hice con la voluntad de tener razón, ¡pobre de mí!, sino, por un lado, por si fuera posible —tal como intento con mis estudiantes—, para percibir, hablar, experimentar y pensar todo eso de otra manera; y, por otro, porque quise ofrecer una muestra de mi manera de manejarme en esto del estudio.

En la preparación de mi intervención, lo que actuó de detonador, lo que viví como una revelación que quería compartir es, en cierto sentido, bien sencillo, quizá sobradamente conocido por algunos —en ese caso, pido disculpas—, y está perfectamente recogido en la cita de D. R. Olson que figura más arriba: los griegos prearistotélicos carecían del concepto, de la noción, de «mente» o de algo que se asemeje al *ego* cartesiano. La atención a esa cuestión provocó en mí una pregunta que pretendía ser a la vez filosófica, antropológica y

sociológica: entonces ¿cómo concebían el estudio?, ¿cómo hablaban de eso?, ¿cómo lo practicaban?, ¿cómo lo experimentaban?, etc. Y, más allá de esto, no me abandonaba la inquietud sobre cuáles serían, a propósito de esa cuestión, las preguntas pertinentes.

Como es natural, comprendí que esa problemática no es simplemente epistemológica; quiero decir, que no es algo que se agote en dilucidar cómo pueden pensarse las cosas de diferentes maneras. Supone también una inquietud que, por así decirlo y como enseguida trato de explicar, remite al tipo *antropológico*, al tipo de sujeto, de individualidad y de «socialidad», posibilitado o impedido por el hecho de conjugar las cosas, de identificarlas y diferenciarlas, de ordenarlas, de contarlas y contabilizarlas *con* esa noción de mente (o de ego cartesiano) o *sin* ella.

Norbert Elias es uno de los sociólogos que presento en el curso de Teoría Social que prolonga al de Sociología; con Elias, sobre todo a través de su ensayo sobre el tiempo (Elias, 1989), se abre muy explícitamente la posibilidad de pensar sobre cómo afecta a nuestra *actitud social* y a nuestra *estructura social* de la personalidad el hecho de que nuestro acervo cultural recoja determinados recursos simbólicos y no otros. En su ensayo, Elias coloca en el centro la cuestión del «calendario», ese que, desde que fue elaborado, nos obliga a un tipo particular de autocontrol y disciplina, y que pauta nuestras actividades, nuestros encuentros, etc. Pero nada impide, creo, que nos interese por las consecuencias de disponer de esa voz que no tuvieron los griegos prearistotélicos ni de ese posterior ego cartesiano alumbrado en el siglo XVII, y que nos preocupemos por el tipo de *autoacciones* y *coacciones externas* que quizá implica y quedan establecidas con él. Así pues, la cuestión es no solo a qué nos obliga o de qué nos libera eso de «la mente» y el ego cartesiano a la hora de pensar y experimentar el estudio, sino también qué formas de reciprocidad, de jerarquización, de mercantilización y, en general, de «socialidad» habilita. ¿Y cómo estudiosos?

Pero en el curso de Teoría Social también intento poner sobre la mesa algunas de las estrategias reflexivas de Cornelius Castoriadis. Con él, la problematización de lo que para Elias son recursos simbólicos toma otros derroteros. La noción de mente (y, más tarde, la de ego cartesiano) podría abordarse como unas *significaciones imaginarias sociales*, algo instituido por los seres humanos (como lo han ido siendo «el mercado», «la monarquía», «las fronteras», etc.) y que, al ser cosificada, esencializada, sustancializada, etc., es decir, al no ser reconocida fundamentalmente como algo imaginario, alimentaría la heteronomía en la que, según el autor, ha acabado cayendo la sociedad occidental. De tal manera que interesarse por ellas, estudiarlas, será no solo, tal como vengo diciendo, una cuestión de conocimiento, sabiduría o lucidez, o una cuestión

sobre el tipo de sujeto, sino, también y más explícitamente, una cuestión «política»; una cuestión en la que, de nuevo, lo que estaría en juego sería la posibilidad de ser, experimentar y vivir de otro modo —en este caso, el estudio—. Y, si bien dan ganas de ponerse en pie y aplaudir al imaginar la posibilidad de un mundo sin mercado ni fronteras ni monarquía y no digamos ya sin calendario —o, simplemente, un mundo en el que sus habitantes sepan de dónde viene todo eso y cómo nace y se instituye—, debo reconocer que (me) da como vértigo la posibilidad de sortear, desbordar o impugnar la noción de mente y de aquel ego cartesiano a la hora de reflexionar sobre el estudio.

Pido disculpas por este preámbulo que sin duda alguna resultará redundante con lo que sigue, sobre todo con su final, pues obviamente en mi intervención traté de insistir en estas cuestiones, pero me ha parecido necesario explicitar y anticipar algunas cosas y, a la vez, he considerado deseable mantener el texto en su versión original (me gusta hacerlo así) con la esperanza de que, con lo ahora escrito, su lectura (ya no su audición) pueda resultar menos confusa.

* * * *

Casi al final de *El taxista ful*, Pepe Rovira, reflexionando sobre la amistad que ha fraguado con Marc y sus amigos y las cosas que ha descubierto con ellos —sin descartar la posibilidad de que también ellos hayan aprendido algo de él—, dice, como para explicarlo todo: «son gente que quiere aprender, es decir, que mira el mundo como estudiándolo».

Esa forma de amistad y de vivir que incluye «mirar el mundo como estudiándolo» es la que, precisamente ahora, a unos cuantos amigos y estudiosos diversos nos sirve de excusa para intercambiar, compartir y regalarnos buena parte de todo eso que hemos ido encontrando (y, en ocasiones, perdiendo) en nuestra vida y en nuestro trabajo.

Pero, antes de seguir, necesito hacer referencia a un precioso artículo de Marina Garcés de hace casi veinte años que, entre otras, recoge una glosa a la amistad que me va ayudar a justificar mi presencia en estas jornadas sobre «estudiosos y estudiantes», porque, tal como saben mis amigos, siempre he sido un estudiante curioso pero inconstante, intermitente, algo torpe y lento; con dificultades de concentración, poco aplicado y, en consecuencia, un estudioso —y, sinceramente, me gusta poder decirlo así— de segunda división: nunca un *crack*. Y os aseguro que lo confesado no es nada parecido a «falsa modestia», ni tan siquiera a una demanda de tregua anticipada, como a veces hago; simplemente necesito y quiero poner algunas cosas en su lugar. El comentario de Marina dice:

Se lucha con los amigos. El rostro de un amigo no es un cobijo ni un territorio sobre el que establecer un coto de familiaridad. Ni cura ni distrae de la soledad. La hace gozosa. El amigo está en el gesto que te hace más valiente. No se presta como ejemplo. Lejos de decir «haz como yo», tiende una mano que invita: «haz conmigo» (Garcés, 2002, pp. 16-17).

Recojo esas preciosas palabras para que entendáis por qué me ha resultado imposible rechazar esa mano, en este caso la de Marta y la de Jorge, a los que he escuchado decirme precisamente eso de: «haz con nosotros». Y ha sido el gesto de que ellos contasen conmigo el que me ha dado la valentía para, pese a mi impericia e incertidumbre, redactar estas líneas y estar hoy aquí.

Así pues, entre amigos, intentaré de buena gana asumir la responsabilidad de tener voz y presencia en estas jornadas para, como estudioso y como estudiante, ofrecer lo que creo que se me pide: una muestra del gesto con el que trabajo, de cómo experimento y pienso eso de estudiar; en mi caso, tal como yo lo he entendido, algo que os permita haceros una mínima idea, tanto del tipo de saberes que intento ofrecer a mis estudiantes en el grado de Antropología (en el que asumo la docencia de Sociología y de Teoría Social), como de las formas de conocimiento y modalidades de estudio que, desde años, busco propiciar.

Pepe Rovira hablaba de la curiosidad con que Marc y sus amigos miran el mundo («como estudiándolo»), y yo quiero, ahora, hablar del tipo de interés y atención que trato de cultivar en mi trabajo; un tipo de curiosidad que añade un matiz importante y que tiene que ver, no tanto con el objeto de estudio, como con el sujeto que se ejercita en él. Con la atención que pone en lo que hace y en lo que (le) acontece.

Esa curiosidad seguro que os resulta bien conocida: es la expresada por Michel Foucault en la introducción a su segundo volumen de la *Historia de la sexualidad (El uso de los placeres)*, que se publicó casi ocho años después de haber sido anunciado y con un contenido muy diferente del que en su día se anticipó. En esa introducción, titulada precisamente «Modificaciones», y tratando de aclarar esos cambios, Foucault decía:

En cuanto al motivo que me impulsó, fue bien simple. Espero que, a los ojos de algunos, pueda bastar por sí mismo. Se trata de la curiosidad, esa única especie de curiosidad, por lo demás, que vale la pena practicar con cierta obstinación: no la que busca ampliar lo que conviene conocer, sino la que permite alejarse de uno mismo. ¿Qué valdría el encarnizamiento del saber si solo hubiera de asegurar la adquisición de conocimientos y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el

extravío del que conoce? Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de como se piensa y percibir distinto de como se ve es indispensable para seguir contemplando o reflexionando [...]. ¿Qué es la filosofía hoy —quiero decir la actividad filosófica— sino el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo? Siempre hay algo de irrisorio en el discurso filosófico cuando, desde el exterior, quiere ordenar a los demás, decirles dónde está su verdad y cómo encontrarla, o cuando se siente con fuerza para instruirles proceso con positividad ingenua; pero es su derecho explorar lo que en su propio pensamiento puede ser cambiado mediante el ejercicio que hace de un saber que le es extraño. El *ensayo* —que hay que entender como prueba modificadora de sí mismo en el juego de la verdad y no como apropiación simplificadora del otro con fines de comunicación— es el cuerpo vivo de la filosofía, si por lo menos ésta es todavía hoy lo que fue, es decir, una *ascesis*, un ejercicio de sí, en el pensamiento (Foucault, 1987, pp. 11-12).

También Peter Sloterdijk, en *Has de cambiar tu vida* —imposible encontrar un título más ceñido a lo que intento plantear a propósito del estudio—, habla del «ejercicio» como esa categoría de la *praxis humana* que no puede ser pensada desde algunas dicotomías excesivamente familiares: vida activa y vida contemplativa, teoría y praxis, teoría de la acción comunicativa y teoría de la acción instrumental, etc. Todas ellas, según el filósofo alemán, harían invisible la dimensión de la vida en ejercicio en cuanto que *praxis autorreferente*, pues:

[...] sus resultados no confluyen en objetos o circunstancias externas, como sucede al trabajar y producir, sino que configuran al ejercitante mismo y lo ponen en forma como sujeto capaz de hacer cosas [...] en ese *modus vivendi* que se desarrolla en la cuerda floja de la improbabilidad (Sloterdijk, 2012, p. 62).

Ejercitarse, estudiar como ejercicio, como acción (y pasión), que nos permite formarnos, transformarnos, ponernos en forma, darnos otra forma; *ser* quizá más «agudos», perspicaces, ingeniosos e intuitivos y no solo —ni primordialmente— saber más.

Para Loïc Wacquant —y con él acabo estas primeras referencias—, una de esas cosas en las que quizá conviene ejercitarse si uno quiere darse una nueva mirada y un nuevo lenguaje, si uno pretende pensar críticamente, consiste en tomar como objeto de reflexión la propia *doxa*, nuestro sentido común, nuestras convicciones y grandes verdades, para así:

[...] poner continuamente en tela de juicio las evidencias y los marcos mismos del debate cívico, de tal suerte que se nos abra la posibilidad de pensar el mundo en vez de ser pensados por él, de desmontar y comprender sus engranajes y, por tan-

to, la posibilidad de reapropiarlo tanto intelectual como materialmente (Wacquant, 2002, p. 88).

Ese es uno de mis anhelos. Y eso es lo que persigo como estudioso y lo que, por encima de todo, trato de ejercitar con mis estudiantes desde la primera sesión del curso; y lo hago insistiendo en que al estudiar se trata, sobre todo, de ejercitarnos en extrañarnos de lo que nos es familiar, obvio y evidente, quizá —y esto lo digo ahora y aquí, en estas jornadas sobre el estudio— sorprendernos del privilegio otorgado por René Descartes al *cogito* en nuestro ser, en nuestra «humanidad». ¿Por qué no «sufro, tiemblo, te echo de menos, me emociono..., luego existo»? Buscar familiarizarnos con lo que nos resulta extraño, con la posibilidad de existir, pensar, contar historias, celebrar la vida... sin disponer del concepto de «mente»; de abrirnos a todo eso que no nos cabe en la cabeza, dándonos nuevos ojos y nuevas palabras; empeñados en esa curiosidad de la que hablaba Foucault, por saber si podemos pensar y percibir (también «el estudio») de un modo distinto de como lo hacemos (más acá o más allá de «lo mental») y, sobre todo, si tanto el mundo como nosotros podemos llegar a ser distintos de lo que somos.

Con y desde esa disposición, en el grado de Antropología y en uno de los seminarios ofrecidos dentro de la asignatura de Teoría Social, el curso pasado estuvimos trabajando una conferencia de Yayo Herrero (2013) que, tal como dice el título, ofrecía la *discursividad ecofeminista* como una perspectiva que podría ayudarnos a algo que, en buena medida, está en la estela de lo que vengo diciendo desde el principio: a cambiar nuestra subjetividad; a cuestionar las representaciones con las que comprendemos y actuamos en el mundo; a impugnar algunas de las necesidades y deseos que tan torpemente atribuimos a nuestro cuerpos; a discutir el gesto y la sociabilidad con que acogemos al otro y, en definitiva, a trastocar la manera en que concebimos y ocupamos el mundo.

Y si la autora hacía tanto hincapié en nuestra subjetividad —y yo no dejé de insistir en esto ante mis estudiantes— era con el convencimiento de que un tipo de régimen social específico (en este caso, el nuestro: patriarcal, capitalista, consumista, neoliberal y quizá más cosas que no sé ver) se sostiene gracias al *tipo antropológico*, al tipo de sujeto, de subjetividad, que lo hace funcionar un día sí y otro también, una noche sí y otra también.

En su conferencia Herrero plantea que en las sociedades del siglo XXI vivimos enfrentados a las bases materiales que sostienen la vida humana: la *ecodependencia* y la *interdependencia*. Y que tanto la conciencia de ecodependencia (esto es, la del hecho de que los humanos seamos una especie más de las que habitan el planeta y que, como todas, obtengamos de la naturaleza lo que precisamos para seguir vivos: alimento, agua, cobijo, energía, minerales, etc.) como

la de interdependencia (esto es, la de que vivimos encarnados en cuerpos mortales, frágiles y vulnerables, necesitados de caricias, cuidados, atenciones, miradas y escuchas —necesito que aquí se preste la máxima atención a esta cuestión del cuerpo—) han sido ya desalojadas de nuestra subjetividad.

Sobre esta base, la conferencia se centra en dos de las diversas palancas con que se habría producido ese desalojo de las dimensiones eco e interdependientes de nuestra subjetividad y que, a juicio de la autora, nos estarían abocando a cierto «naufragio antropológico». La primera de esas palancas, en la que más adelante me detendré y que tiene que ver con el *cogito* cartesiano (¿adónde fue a parar el cuerpo?), es «la percepción dual y jerárquica del mundo, propia de las sociedades occidentales», y la segunda, «diversas ficciones derivadas de las visiones propias de la economía convencional que se perciben como verdades absolutas» (Herrero, 2013, p. 283).

Esas ficciones, que me limitaré a enumerar, son básicamente cuatro: *a*) en vez de pensar la producción como algo ligado al mantenimiento de todas las formas de vida y al bienestar de las personas, de manera que pudiéramos diferenciar las producciones socialmente deseables de las indeseables, la concebiríamos como algo *desvinculado* de la vida; *b*) hemos reducido la noción de valor a la magnitud del precio, por lo cual hemos acabado creyendo que la tierra y el trabajo son siempre *sustituibles* por capital; pero llegará un día —dice Herrero— que, por más que se pague e invente, no se podrá regenerar lo destruido; *c*) la ficción de que *producir más* es siempre mejor, que cualquier tipo de crecimiento económico es positivo en sí mismo y que constituye la única forma de garantizar el bienestar social, y *d*) que el trabajo es solo lo que se hace *a cambio de un salario* y que la participación en el mundo del trabajo asalariado es el único salvoconducto para obtener derechos sociales y económicos (eso sí, cada día más escasos, efímeros y recortados).

Estas son las cosas que tratábamos de pensar en ese seminario y de contextualizar en el programa de la asignatura. Cabe subrayar que, al mismo tiempo, trabajábamos, por un lado, la obra de N. Elias, especialmente esa cuestión de cómo el acervo simbólico propio de un grupo humano (de una forma de vinculación humana, de un sistema de interdependencias, en una palabra, de una sociedad) existe encarnado, hecho cuerpo, en particulares e históricas *aptitudes* y *estructuras sociales de la personalidad*; obviamente, en estas jornadas lo relevante sería la cuestión de cómo acogemos, de cómo toma cuerpo en nosotros, en nuestra manera de ser y estar, de pensar y percibir, ese recurso simbólico del «cogito», de «la mente».

Y, por otro, la obra de C. Castoriadis sobre *la institución imaginaria de la sociedad*, el magma de significaciones imaginarias sociales que le proporciona a

esta cierto orden, cierta singularidad y unidad, y la *heteronomía* que supone cosificar, sustancializar, naturalizar esas significaciones (por ejemplo, «el mercado», «la nación», «la monarquía», «la utilidad», etc.) como si su presencia y realidad obedeciesen a la existencia de unas leyes que nada tendrían que ver con los humanos, sino que le serían propias. Valgan como ejemplo «el mercado» y esas «leyes del mercado» que los organismos europeos invocan y exigen conocer y respetar a los gobiernos de la Unión para acceder a la condición de gobiernos «legítimos», o esa cuestión de la «utilidad» que debe presidir los programas y proyectos docentes en nuestro sistema educativo.

Pero lo que en estas jornadas me interesa subrayar por encima de todo es la cuestión que plantea Yayo Herrero de «la percepción dual y jerárquica del mundo»; y, teniendo en cuenta que estas son unas jornadas sobre estudiosos y estudiantes, me gustaría problematizar la presencia de esa dualidad jerárquica en nuestra racionalidad y nuestra subjetividad en tanto que estudiosos, así como sugerir algunos recursos para indagar si la manera en que pensamos y concebimos nuestro ser en lo que respecta al conocimiento y el estudio se deriva de la prioridad otorgada al pensamiento en aquella relación dual y jerárquica establecida por Descartes entre la mente y el cuerpo y entre todos sus derivados: razón y emociones, pensamientos y sentimientos, ideas y percepciones, etc.

Porque quizá algo de esa jerarquización dicotómica, de esa prioridad concedida al pensamiento (o a lo mental) se filtre y asome en nosotros cuando, en demasiadas ocasiones, celebramos, estimamos o valoramos en el estudioso, en el intelectual, en el pensador, más sus razones, sus pensamientos, sus ideas, su «mente», por así decirlo, que su disponibilidad, su trato, sus emociones, percepciones y sentimientos. O lo que sería peor: quizá por esa jerarquización, como estudiosos, nuestras emociones y sentimientos (y los de los otros) queden con demasiada frecuencia desatendidos, acallados, ignorados o menospreciados.

En su análisis de esa dicotomía cuerpo/mente, y tratando de rastrear su historicidad, Yayo Herrero cita en su conferencia el libro *El mundo sobre el papel*, de David R. Olson (1998), quien, refiriéndose al descubrimiento de la mente en el capítulo «La representación de la mente: los orígenes de la subjetividad», explica:

[...] si bien parece que la capacidad de reconocerse a sí mismo y a otros como sujetos intencionales es parte fundamental del ser humano, los intentos de conceptualizar las relaciones entre acción e intención, creencia y deseo, son más complejos y parecen poseer una historia cultural. Una parte fascinante de esa historia proviene del estudio de *la invención griega del concepto de mente*, invención que, según se cree, tuvo lugar entre la época del poeta oral Homero, «autor» de la Ilíada

da y la Odisea, y la época de los filósofos griegos Sócrates, Platón y Aristóteles (Olson, 1998, p. 263; las cursivas son mías).

Tratando de ilustrar su afirmación, Olson subraya más adelante que, cuando se intenta analizar la manera en que Homero —a través de sus personajes— concebía la subjetividad, uno de los rasgos más sorprendentes es la ausencia de una noción de «mente»: «No hay evidencias de un concepto de mente diferenciado del cuerpo y, en consecuencia, en la *Ilíada* están ausentes términos como ‘decidió’, ‘pensó’, ‘creyó’, ‘dudó’ o ‘se equivocó’ (Olson, 1998, p. 265).

Por supuesto que los protagonistas de la *Ilíada* o de la *Odisea* hacen todas esas cosas, dice Olson, pero no las conciben o interpretan como resultado de *estados mentales*, sino como expresiones de *acciones corporales*, especialmente de oír voces (de dioses o de antepasados) o de hablar consigo mismo; como si, en algún momento de nuestra historia, pensar, reflexionar, haya sido mantener una conversación dirigida a los órganos internos del cuerpo, como el corazón.

El vocabulario de Homero, subraya Olson, incluía términos que se referían al habla y los sentimientos; pero, mientras que para sus descendientes literarios, los griegos clásicos, tales términos aluden a hechos internos, *mentales*, para los griegos homéricos hacen referencia a hechos externos, físicos, objetivos —dan ganas de decir «naturales», «corporales».

Por su parte, comentando cuestiones sobre pensamiento y oralidad en un artículo titulado «Teoría arqueológica y crisis social», Almudena Hernando señala que «la identidad y la percepción del mundo antes de la aparición de la escritura no se construye a través del pensamiento abstracto, de la reflexión, sino a través de la acción y del cuerpo» (Hernando, 2012, p. 132).

En la oralidad, dice Hernando, el pensamiento no se somete a reflexión analítica. Lo que se hace se sabe, pero no se piensa, en el sentido de que no se somete al tipo de reflexión a la que estamos acostumbrados los que nos relacionamos con el mundo a través de la escritura. No existe algo como «el pensamiento» que se pueda aislar y con el que sea posible relacionarse de forma separada (abstracta) respecto a la relación que se establece con la propia realidad experimentada. La vida simplemente es acción, y la percepción y representación de la realidad se construyen solo a través de la experiencia personal, lo que carga de emociones —alabado sea Dios— la relación con el mundo.

Dado mi escaso conocimiento, tanto de los griegos homéricos como de los literarios, si presento aquí estas torpes consideraciones sobre la oralidad, la escritura, la percepción, la escucha, el pensamiento, la reflexión, los sentimientos, las emociones, lo mental y la cognición, lo hago como una simple muestra de cómo ensayar la puesta en tela de juicio de nuestra *doxa* a propósito del

estudio. De cómo es precisamente el estudio el que puede ayudarnos a escapar de «nuestros posibles», ofrecernos otros ojos con los que contemplar lo que pasa y nuevas voces para contarnos lo que nos pasa, también cuando hablamos de estudiar. Y, sobre todo, porque quería ejemplificar mínimamente que estudiar —con todo el cuerpo, un poco a tumba abierta, hablando consigo mismo (*¿cogito ergo sum?*), escuchando voces, etc.— puede ayudarnos a trastocar nuestra subjetividad, la cual, pese a tanto estudio, tanto pensamiento y tanta reflexión, quizá muchas veces siga siendo simplemente la manera que tenemos de no ver lo que somos y de no darnos cuenta de lo que hacemos, de lo que pasa y nos pasa.

En todo esto del devenir de la oralidad a la escritura y de su impacto en la estructura del conocimiento, en la manera de concebirnos, de concebirlo y de pensar cómo acceder a él, hay tal vez una sugestiva advertencia no solo sobre la *arbitrariedad* en nuestra manera de pensar esas cuestiones, sino también sobre lo que se nos avecina, a estudiosos y estudiantes, así como al mundo y a la vida, en unos tiempos en los que la lectura y la escritura (dan ganas de decir «lo analógico») apenas son ya el refugio y la herramienta de unos pocos. Y, desde luego, algo que cada día tiene menos presencia en nuestras instituciones educativas; algo que, cuando aparece, incluso ahí es percibido casi siempre como un engorro, como una rémora y como un escollo que sortear.

Porque, como dicen tantos y tantos deslenguados —quizá para desacreditar la lectura, la escritura y el libro, o para dar por certificada y zanjada su obsolescencia, o para trastocar el estudio en «acceso y consumo de información» o en «adiestramiento en habilidades y adquisición de competencias»—, «una imagen vale más que mil palabras». Eso sí, para quienes intentamos comprender las cosas, para quienes discutimos tanto sobre lo que hay como sobre lo que se dice que hay y, en especial, para quienes forcejemos con lo que somos, la réplica a aquella afirmación no puede ser sino una interrogación: «¿para qué y para quién?»

Sea como sea, para acabar, a uno le gustaría colocarse en disposición de tomar plena conciencia de que esas certidumbres sobre lo que somos, sobre el estudio y las disposiciones que lo acompañan (incluidas las corporales, ¿por qué no?), y que estamos tratando de glosar, cultivar y celebrar en este encuentro, son, tal como anticipé, recursos *simbólicos* y, desde un punto de vista antropológico y sociológico, *actitudes* y *estructuras sociales* de nuestra personalidad, resultado —diría N. Elias— de la *individualización* por parte de cada uno de nosotros de algo enraizado, no en el modo de ser de las cosas en sí, sino en nuestro acervo cultural. Y entonces asombrarse y perder pie ante la posibilidad de problematizar el papel que desempeña nuestra forma de concebir el estudio

en nuestra manera de ser, de estar, de hablar, de escuchar, de mirar, de recibir, de percibir, etc.

Pero también, a la vez o, mejor, conjugado desde otra estrategia reflexiva, reconocer que son *significaciones imaginarias sociales* humanamente instituidas primero con la alfabetización y después en el inicio de la modernidad y que, en ningún caso, deberían *restringir* nuestra *autonomía*, esto es, nuestra libertad, nuestra capacidad colectiva para poder concebir, engendrar, parir, dar a luz, traer al mundo, etc., de otra manera el estudio y todo lo relacionado con él.

Porque ¿cómo podríamos hablar, reflexionar o discutir sobre el estudio si nuestro acervo simbólico no contemplase, recogiese y articulase aquellas dicotomías jerárquicas que, según Yayo Herrero, están ancladas en nuestra subjetividad y que nos impiden comprender las bases materiales en las que se sustenta la vida humana y que, en el caso de cuerpo/mente, razón/emoción, pensamiento/sentimiento, etc., apuntalarían como *mentales* todas esas *actividades* que Olson subrayaba: decidir, pensar, creer, dudar, equivocarse, etc.? Y, también, ¿qué tipo de heteronomía y de limitaciones nos amenazan o pesan ya sobre nosotros cuando problematizamos el estudio y la cognición sin cuestionar esas dicotomías históricas y su jerarquización o cuando, simplemente, lo hacemos partiendo de ellas?

REFERENCIAS

- CASTORIADIS, C. (1999). *Figuras de lo pensable*. Madrid: Cátedra.
- ELIAS, N. (1989). *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1987). *Historia de la sexualidad*. Vol. 2, *El uso de los placeres*. México: Siglo XXI.
- GARCÉS, M. (2002). *En las prisiones de lo posible*. Barcelona: Bellaterra.
- HERNANDO, A. (2012). «Teoría arqueológica y crisis social». *Complutum* (Universidad Complutense de Madrid), vol. 23, núm. 2, pp. 127-145.
- HERRERO, Y. (2013). «Miradas ecofeministas para transitar a un mundo justo y sostenible». *Revista de Economía Crítica*, núm. 16, pp. 278-307.
- OLSON, D. (1998). *El mundo sobre papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- SLOTEDIJK, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-Textos.
- SOSA, B. (2001). «Las tensiones de la modernidad». En MONEREO, M. y RIERA, M. (eds.), *Porto Alegre. Otro mundo es posible*. Barcelona: El Viejo Topo, pp. 163-189.
- WACQUANT, L. (2002). «Pensamiento crítico y disolución de la doxa». *Archipiélago. Cuadernos de Crítica de la Cultura*, núm. 53, pp. 83-88.

EL SENTIDO DE LEER (POESÍA)

VIRGINIA TRUEBA

Me propongo en estas páginas darle algunas vueltas a la pregunta de qué leemos exactamente cuando leemos un poema, por entender que un poema nos sitúa ante una experiencia límite de lectura, algo que Jacques Derrida pone de relieve cuando escribe que «todo poema corre siempre el riesgo de no tener sentido», y añade a continuación: «no sería nada sin ese riesgo» (2012, p. 101). Lo cierto es que ante un poema se pierde pie muchas veces, y ello porque un poema no se sostiene sobre un argumento, sobre unos personajes, o sobre espacios y tiempos concretos. Tampoco se sabe muchas veces quién habla ahí. La idea de que sea el mismo autor hace tiempo que quedó abandonada en todo caso por la idea de la *persona* del autor, su máscara, e incluso por la de una voz que expresaría un canto más allá de todo hablante, el que entonaría, por ejemplo, aquel ruiseñor en que fue convertida Filomela en una historia mitológica, tan bella como cruel.

Quizá no siempre es fácil darse cuenta, pero un poema se sostiene antes que nada sobre palabras, esas que usamos todos los días, si bien, en cuanto les ponemos una lente aumentada, no está demasiado claro qué se quiere decir con ellas. Y son precisamente las palabras —su articulación, su sonoridad, su connotación, etc.— las que deben leerse en el poema. En todo poema, eso sí, que no sea poema-muesli, como lo ha denominado alguien, es decir, consumible digerible, y cuya marca de fábrica es VIL (Verso Internacional Libre):

El VIL salta de línea

(pero con soltura, de manera educada, sin excesos).

El VIL ocupa una amplia media de palabras

variable, pero repartida según la curva de Gauss en las publicaciones todas del
[mundo entero, etcétera

(Roubaud, 1999, p. 40).

En las antípodas de la poesía-muesli, Stéphan Mallarmé celebraba que las mismas palabras que el *burgués* leía cada día en los periódicos, las mismas, las encontrara luego en un poema suyo y no entendiera nada. Lejos de leer la reflexión como la manifestación de cierto aristocratismo de época, podemos tomarla como una militancia contra la degradación a que también el lenguaje era sometido cada día en la prensa de entonces. Los textos recogidos en *Contra los periodistas*, de Karl Kraus, que abarcan hasta el año 1912, ponen el dedo en esa *plaga*, la más perniciosa de todas si tenemos presente que es con el lenguaje como construimos mundo, y que es con el lenguaje, por lo tanto, como lo hacemos más pobre, o como lo enriquecemos. Lo expuesto por Mallarmé vale, por otra parte, para toda la poesía, incluida la elaborada según los parámetros del compromiso directamente político, y apunta, en resumen, a algo de relevancia capital: el poema no supone un uso más de la lengua, sino algo más fuerte, lo más fuerte: la lengua sin valor de uso. Chus Pato, la poeta gallega, lo dice así: «Quisiera con mis versos comunicar Lengua» (2017, p. 240). Lo que permite leer, pues, un poema son las palabras en su pura potencia de decir.

Ahora bien, en el poema ocurre al mismo tiempo otra cosa. Se refiere a ella Jacques Roubaud en el extraordinario libro que antes cité sin mencionar su título, *Poesía, etcétera: puesta a punto*: «La poesía dice lo que dice diciéndolo, y no dice lo que dice sino diciéndolo» (1999, p. 228). Es decir, la potencia de decir de las palabras en el poema no puede desligarse de la potencia de no decir, y es esta última la que, paradójicamente, permite la primera, o sea, que el poema (nos) hable. Las palabras en el poema están despojadas en este aspecto de toda dimensión totalizadora y nos enseñan aquello que resulta tácito en otro tipo de textos, y es que si el lenguaje puede decir algo es porque no puede decirlo todo, porque el suyo no es un hablar absoluto. En poesía, por lo tanto, lo no dicho (lo no decible, en última instancia, que no es exactamente lo mismo) queda dicho, o queda dicho de modo más claro que en otros textos. Lo que actualizaría entonces la lectura de un poema es eso que *resta* después de haberlo leído, si ello fuera posible, de *todas* las maneras. Por eso Roubaud habla también de la poesía como de ese fantasma que recorre toda literatura (1999, p. 222), el de ese resto siempre ilegible que *aparece* en la lectura y es responsable en buena medida de dislocarla.

La cuestión de la ilegibilidad tiene largo recorrido, muy en especial en el siglo xx, y matices muy diversos. Es George Steiner quien, en un texto de 1978, «Sobre la dificultad», diferencia cuatro tipos de obstáculos o escollos en la lectura del poema, algunos de los cuales pueden relacionarse con la noción de ilegibilidad a la que me acabo de referir. En primer lugar, Steiner habla de la dificultad *contingente*, la más manejable porque es la que puede resolverse: no

sabemos el significado de una palabra (o no conocemos a Filomela), pero podemos acudir a fuentes diversas para obtener la información y entender así mejor el poema. Está también la dificultad *modal*, afirma Steiner, en la que el texto se entiende pero no acaba de desentrañarse porque es producto de un mundo que no es ya el nuestro —o que nunca fue el nuestro, añadiría, como el mundo de los haikus japoneses, que solemos leer desde una excesiva cercanía—. En tercer lugar, la dificultad *táctica* es aquella en la que deliberadamente el autor elige ser oscuro, y ello por diversos motivos: por evitar censuras (aquí Steiner recuerda a Borges, que decía aquello de que la opresión es la madre de la metáfora), por buscar órdenes de percepción más delicados o por crear ciertos efectos de estilo (los hispanistas refieren con frecuencia la anécdota del famoso poema de Darío, «que púberes canéforas te ofrenden el acanto», que provocó hasta la reacción de Lorca; «qué bárbaro, solo he entendido el que», parece que exclamó). Por último, está la dificultad que más me interesa, la *ontológica*, en la que se produce una ruptura auténtica del pacto de lectura porque nadie espera ya que el poema se entienda en sentido pleno, y porque se evidencia que la figura del poeta no es la de aquel que dota de sentido a las palabras, sino la de aquel que posibilita que las palabras hablen para que digan tanto lo que puedan decir como lo que no alcancen a decir. Pensadores como Walter Benjamin, Maurice Blanchot, Roland Barthes o Jacques Derrida han apuntado en esa dirección desde perspectivas y conclusiones distintas.

Pues bien, es este último modo de *ilegibilidad*, inherente a todo poema, el que provoca que, en ocasiones, la lectura del poema cause desesperación, encalle y lleve a muchos a abandonar el intento con resignación, con desdén o simplemente con indiferencia. Habría entonces que extender la idea de que lo más importante no es *comprender* el poema; que hay algo distinto y quizá más interesante que la comprensión, una especie de verdad que solo aparece en modo interrogativo y que, por ejemplo, Chantal Maillard en *La baba del caracol* expresa así: «lo que el pájaro bebe en la fuente y no es el agua» (2014, p. 65). Es con eso con lo que habría que aprender a tratar, con una especie de sentido que no acabaría nunca de presentarse. Giorgio Agamben lo entiende del mismo modo cuando identifica el poema con el recurso específico del *enjambement*, es decir, con ese gesto de encabalgarse cada verso sobre el siguiente buscando lo que no termina nunca de comparecer, haciendo palmaria entonces la desconexión entre lo métrico/rítmico (lo respiratorio, lo corporal) y lo sintáctico o gramatical (la articulación del logos), como si el sonido fuera buscando de verso en verso algo perdido (2016, p. 25). Todo esto evidencia también algo que la poesía destaca todo el rato, y es la vulnerabilidad que nos define, derivada de nuestra condición precisamente de seres hablantes, atravesados por ese

lenguaje que, en verdad, no lo dice todo (tal vez incluso ni siquiera dice *nada*) pero que por ello tiene la posibilidad de decir algo, ese lenguaje que está siempre *en camino* (de decir).

Leer un poema es aceptar, pues, leer un texto que empieza sin preámbulos, *in media res*, cuando algo —todo— ya ha empezado y nadie nos pone en antecedentes; el poema luego sigue hablando, pero en una lengua extraña, ni siquiera extranjera, porque es una lengua que conocemos pero que no comprendemos y para la que no hay diccionario que valga. Paul Celan decía que no hay nada más incomprensible que dos palabras iguales. Y esto es lo que toca al leer un poema.

A veces el toque ocurre ya desde el primer verso. Estos son algunos ejemplos escogidos al azar en la biblioteca de mi estudio:

Podía levantarme a cualquier hora,
a cualquier hora mirar por el pasillo,
siempre ahí, sentado, estaba mi padre,
su cabeza oscura hundida
entre las orejas del sillón.
Tan inmóvil que parecía un objeto.

Es el primer poema de *El padre* (1992) de Sharon Olds, titulado «La espera» (en traducción de Mori Ponsoway). A la espera dedica precisamente Peter Handke su *Poema a la durada* (1986), que, en traducción al catalán de Marta Pera, empieza así:

Fa temps que vull escriure sobre la durada,
no un assaig, ni una escena, ni una història:
la durada reclama un poema.

Y continúa setenta páginas más. Primeros versos que tocan son también los de un clásico contemporáneo, los de T. S. Eliot en *La tierra baldía* (en traducción de Andreu Jaume), publicados en ese *annus mirabilis* de 1922 para la poesía (cuando se publican también las *Elegías de Duino*, de Rilke; *Trilce*, de César Vallejo; *Anabase*, de St. John Perse; la *Segunda antología poética*, de Juan Ramón Jiménez; aparte de *Ulises*, de Joyce, o el cuarto volumen de *En busca del tiempo perdido*, de Proust):

Abril es el mes más cruel, pues engendra
lilas en el campo muerto, confunde

memoria y deseo, revive
yertas raíces con lluvia de primavera.

Tampoco nos deja indiferentes este inicio de *Los afectos* (2018), el último libro de Ernesto García López. Sacuden sus palabras, por lo inesperadas en un poema, por la fuerza que adquieren fuera de las anestésicas páginas de los diarios (sigue viva la lección de Mallarmé) donde solemos encontrarlas, un ejemplo de la necesidad de rescatar el sufrimiento humano de su ocultación en los lenguajes informativos:

Casi 260.000 personas trataron de cruzar el Mediterráneo en 2015 huyendo de la miseria y la violencia. Más de 2.000 perdieron la vida.

Después de leer los primeros versos una se queda tocada, y es absurdo poner entonces en marcha ese batallón de preguntas o, peor, de respuestas con que por deformación o pereza entramos a veces en los textos. Ese es el modo, en realidad, de que el poema se retire, protegiéndose, reclamando su derecho a no ser interrogado. Aquí la interrogación bloquea la lectura e impide ese toque que, como sostendrá María Zambrano, nos convierte en *idiotas*. En *estúpidos*, dice Giorgio Agamben.

Es aquí también donde, a mi modo de ver, se juega lo político de lo poético, en la singularidad absoluta del poema, donde las palabras funcionan más allá de sus usos programados o de su dimensión representativa, y nos recuerdan así que pueden decir otras cosas si somos capaces de intervenir en la lengua, de descolocarla, de herirla. No hay que olvidar que es con la lengua, y solo con ella, con la que construimos mundo, y que la gramática o el diccionario algo tienen que ver siempre con el poder. El sentido del poema se nos escapa, el poema no es apropiable en este aspecto y, por ello mismo, tampoco es intercambiable: su sitio no es el mercado.

Ahora, al escribir desde una ciudad como Barcelona y en el año 2020, vale la pena recordar el libro que Marcos Cantelli publicó en 2015 en la editorial Malasangre, en pleno debate constitucionalista y cuestionamiento del régimen del 78, titulado *Constitución*, donde aparecen por orden alfabético cada una de las palabras de la Constitución española (la retocada *nocturnamente* por Rodríguez Zapatero a finales de agosto de 2011), repetidas las mismas veces que en el texto original. ‘Derecho’ o ‘ley’, aparecen con frecuencia, pero ‘niño’ lo hace una única vez, como notó un día Jorge Larrosa. No estaría mal, me digo, que el libro de Cantelli se convirtiera en lectura recomendada en los centros de enseñanza, incluida la universitaria, pues permite aprender una lección capital:

que toda constitución se levanta, no sobre fundamentos intocables o verdades últimas sino sobre *palabras*, siempre frágiles y poderosas a un tiempo. Si esto se entendiera de verdad, si esto no escandalizara, sería fácil pensar que puede construirse otro mundo; dependería en última instancia de nuestra voluntad de desplazar las palabras en el orden de la gramática. Lo que un poema muestra en este aspecto no es tanto ese otro mundo como el hecho de que ese otro mundo sea posible, puesto que no hay *nada* que lo impida. Por eso, poema y conflicto van siempre de la mano. Unos versos de Roberto Juarroz de *Poesía vertical* hablan de esta *nada*:

A veces parece
que estamos en el centro de la fiesta.
Sin embargo,
en el centro de la fiesta no hay nadie.
En el centro de la fiesta está el vacío.

Pero en el centro del vacío hay otra fiesta.

La fiesta de las metamorfosis y de las revoluciones.

Hasta aquí, muy sucinta, mi experiencia con la lectura de la poesía que, de un modo u otro, intento también llevar al aula en la que enseño. Aquí querría introducir una puntualización relacionada con mi tarea docente.

Se puede enseñar la historia de la poesía (sus vínculos con la oralidad en el mundo griego y el paso a la escritura en el mundo latino), se puede enseñar el vínculo del poema con el pensamiento (Nietzsche abrió el camino para toda la contemporaneidad), el límite del poema en relación con otras artes (en qué momento un trazo serpenteante se convierte en la letra «M» para dar lugar a palabras como *materia*, *memoria* o *muerte* y configurar con ellas la constelación de signos que un poema es también). Se puede, y se debe sobre todo, enseñar a leer las palabras del poema como antes dije: su dimensión fónica, rítmica, semántica, morfosintáctica, es decir, ese *trabajo* sobre el lenguaje que desdice la idea de que un poema es algo caído del cielo. El poema es un tejido (denso muchas veces, es cierto) de palabras que compone una textualidad nueva. Leer un poema sería entonces abrirse paso en esa textualidad. Modelos de lectura en este aspecto son para mí el de Peter Szondi con Paul Celan, el de Mario Montalbetti con Blanca Varela o el de Miguel Casado con José-Miguel Ullán. Ahora bien, al mismo tiempo que puede enseñarse todo esto, diría también que la poesía no se puede enseñar. Le pasa a la poesía lo mismo que a la verdad en la confesión: que no es un contenido propiamente; por eso

sostenía Zambrano que no puede revelarse pero sí transmitirse. En realidad, toda clase tiene también algo de confesión, si se considera que uno enseña lo que busca y no lo que sabe.

Pienso entonces que un curso merece la pena cuando se es capaz de compartir esa búsqueda con los estudiantes; lo cual, en este caso, y como acabo de exponer, pasa entre otras cosas por una proximidad a estas formas anómalas de lectura en las que no se trata de apropiarse de ningún sentido sino de pensar más bien en ese resto de sentido que, paradójicamente, es el que permite que el poema hable. En la interrogación que el propio poema despliega. No siempre es fácil. Con demasiada frecuencia se empieza a leer un poema como un artículo de periódico, con la protectora idea de la transparencia del lenguaje respecto de un supuesto referente que estaría ahí, no se sabe muy bien dónde ni de qué manera. Plantear en el aula qué decimos cuando hablamos, o quién habla cuando hablamos, supone una experiencia en ocasiones desestabilizadora aunque, por ello mismo, más real —me atrevería a decir— porque nos desplaza del lugar desde el que solemos pensar o leer.

Se trata de entender que un poema no ofrece significados a cambio de ser leído, porque la suya no es una lógica economicista. Un poema se puede leer, un poema se puede comentar, un poema tiene que ver con nuestra vida, pero un poema es también algo que (nos) pasa en el límite de lo pensable y de lo legible, y vale la pena detenerse en ese límite en lugar de resolverlo y anularlo. El verdadero crimen no es el del carácter incomprensible o gratuito que suele reprochársele a la poesía, sino el de la (i)lógica del desciframiento absoluto al servicio de un cálculo de intereses, el de la pretensión de una comprensión totalizadora (cuando no totalitaria), el que propugna ese mundo sin límites que es el capitalismo y que, en algunos de sus textos más brillantes sobre Kafka, Zambrano denomina el verdadero *infierno*. Hace tiempo que en este aspecto pienso en el aula como un espacio de resistencia, precisamente porque lo que pasa en ella es *cada vez* diferente; su lógica no responde a ninguna programación o previsibilidad. El aula constituiría una especie de *afuera* con relación a este *adentro* en que vivimos que no admite falta alguna, y por ello siente la necesidad de leerlo todo, de devorarlo todo. El temblor con el que algunos entramos en el aula el primer día del curso reside justamente en que nadie sabe lo que va a pasar ahí. Y tiene que ser así. Ir a donde es posible ir, escribía Derrida en cierta ocasión, no implica desplazamiento alguno sino el desarrollo —irresponsable, precisaba— de un programa (2011, p. 52). Visto así, un curso no es un programa, o no debería serlo.

Por su parte, Giorgio Agamben ha sostenido en muchos sitios que el día en que el lenguaje se nos presente como completo, como unidad totalizadora, ese

día ya no hablaremos. En *El fuego y el relato* añade algo que quiero subrayar ahora: allí donde el lenguaje estuviera perfectamente cumplido y delimitado comenzaría una risa, el llanto de la humanidad (2016, p. 123). Pues bien, recordé esa risa, ese llanto, cuando en mayo de 2019 vi en el festival de cine de Barcelona una extraordinaria película, *An elephant sitting still*. Su director es un discípulo de Béla Tarr, Hu Bo, que se suicidó una vez finalizado el montaje, con apenas 30 años. Conocí este dato al encenderse las luces de la sala, tras las cuatro horas de proyección que dura el film. Lo leí entonces como ejemplo de una coherencia definitiva.

La película presenta una sociedad devastada material y moralmente, donde el apocalipsis ya ha ocurrido (por ejemplo, en *El caballo de Turín*, de Béla Tarr). Lo que vemos son las ruinas del desastre, una sociedad del hambre en toda su extensión, donde el otro ha dejado, literalmente, de existir, donde cada vida es prescindible, donde nadie oculta su pulsión de muerte (la habitación de los deseos que veíamos en *Stalker*, de Andréi Tarkovski, es ya algo obsoleto porque, se diría, el inconsciente mismo ha muerto). Una madre quiere que muera su hija, un padre echa a su hijo de casa, otro hijo busca deshacerse del padre en una residencia de ancianos, el profesor persigue abandonar a los estudiantes, el chaval del instituto engaña a aquel que lo protege frente a los violentos. Todos son responsables y nadie lo es. En realidad, nadie se aguanta a sí mismo. Todos saben también que nada cambiará; no es tiempo de reformas, mucho menos de revolución, ni siquiera de milagros, y nadie lo lamenta: el lamento pertenecería a un mundo que ya no existe. Hay algo de Samuel Beckett también aquí, pero sin humor.

Tres escenas marcan un punto de inflexión en la película, tres descensos a los infiernos. Tienen lugar respectivamente en los sótanos de un centro comercial, en el túnel inhóspito de la ciudad y en una residencia de ancianos. Es ahí, en los bajos fondos de la ficción capitalista, donde algunos personajes tocan el límite de lo soportable y toman entonces algo parecido a una decisión: no asimilarse. Saben que quien permanece aprende a vivir ahí, en el círculo último del infierno, y ellos quieren pasar a formar parte de los inadaptados. De ahí que, *esperando no se sabe qué*, emprendan un viaje, más allá de toda lógica o de todo cálculo, también de toda iniciación, que los llevará a Manzhouli, una ciudad en la que, según han escuchado, se encuentra un elefante sentado, quizá en un circo o en un zoo. Nunca lo sabremos, y ellos tampoco; los impulsa solo la necesidad de no vivir más en ese mundo. Y en las mismas condiciones precarias en que los hemos visto vivir, los vemos ahora subir a un autobús viejo que, en realidad, ni siquiera los conducirá a la ciudad del elefante, ya que parece que deberán hacer transbordo en algún sitio.

Es a la última secuencia de la película a la que quiero referirme ahora. Una noche oscura, una carretera secundaria. El autobús se detiene, aunque el motor y las luces seguirán encendidas. Los viajeros estiran las piernas, algunos empiezan a jugar con algo parecido a una pelota abandonada. Es allí, en ese escenario psicodélico-telúrico (con música *post-rock* de Hua Lun), donde se oye un rotundo y prolongado sonido: el bramido del elefante. La película acaba. Como espectadores quedamos tocados como nunca. Es después cuando empezamos a pensar en ese bramido. ¿Un recibimiento, un gemido, una constatación, tal vez una risa sarcástica? Hay también algo ilegible en el elefante de Hu Bo.

Jacques Rancière ve en el cine de Béla Tarr la esperanza de aquellos que ya no toleran ninguna esperanza, es decir, ninguna historia, ningún cuento (2013, p. 70). La película de Hu Bo ya no está ni siquiera ahí, y ello porque el mundo acabó, colapsó. Pienso entonces, siguiendo a Agamben, si ese fin no estará presentado aquí como la clausura de lo ilegible, si no será el bramido del elefante la expresión de la despedida y el duelo por ese resto de sentido al que nos tenía acostumbrados la poesía, ese resto sin el cual no se puede, literalmente, vivir. Pero quizá el bramido nos recuerde lo contrario: que sigue existiendo, pese a todo, un *afuera* en este *adentro*, y que tal vez valga aún la pena escucharlo. Sería el sentido de seguir leyendo en la dirección que aquí he apuntado, de seguir leyendo poesía en particular, y de abandonar, por fin, la lectura periodística.

REFERENCIAS

- AGAMBEN, G. (2016). *El fuego y el relato*, traducción de Ernesto Kavi. Madrid: Sexto Piso.
- DERRIDA, J. (2011). *Salvo el nombre*, traducción de Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2012). *La escritura y la diferencia*, traducción de Patricio Peñalver. Barcelona: Anthropos.
- MAILLARD, C. (2014). *La baba del caracol*. Madrid: Vaso Roto.
- PATO, CHUS (2017 [1991-1995]). «Yo, en toda clase de regatos». *Poesía reunida*, vol. 1. Barcelona: Ultramarinos.
- RANCIÈRE, J. (2013). *Béla Tarr, el tiempo de después*. Santander: Contracampo Libros.
- ROUBAUD, J. (1999). *Poesía, etcétera: puesta a punto*, traducción de J. L. del Castillo Jiménez. Madrid: Hiperión.
- STEINER, G. (2001). «Sobre la dificultad». *Sobre la dificultad y otros ensayos*. México: Fondo de Cultura Económica.

CEREMONIAS DEL INTERIOR. PREPARATIVOS PARA UN ENSAYO SOBRE LA VIDA ESTUDIOSA

FERNANDO BÁRCENA

Para Jorge Larrosa

Solo en la independencia de las cosas,
como en el silencio de las pasiones, es posible estudiar.

SENANCOUR, 2006

A saber cómo nace y por qué una vocación de soledad.

BASSANI, 2007

El estudio es el lugar del trabajo de la dura faena. El lugar del oficio. Es fundamental. Es allí donde me recojo, como en un lugar de iluminación [...]. Habría que decirles a los pintores actuales que todo se decide en el estudio. En la lentitud de su tiempo.

BALTHUS, 2019

I

En algún momento de mi vida comencé a sentir cierto placer en el estudio. Creo que fue cuando desligué el estudio de cualquier tipo de resultado práctico o inmediatamente útil. Me suponía una dicha difícil de explicar tanto leer como escribir en mis cuadernos de notas, pues para mí estudiar incluía ambos objetos: libros y cuadernos. Siendo ya profesor de universidad, la preparación de los materiales que deseaba llevar a mis clases respondía a un ritual estrictamente personal, y muchas veces maniático. Debía elegir con esmero los libros y los cuadernos que deseaba llevar conmigo. Nunca teoriqué sobre esos gestos, como tampoco sobre eso que venía haciendo y tanto me gustaba hacer: estudiar. Pero el tiempo pasó, y se acumularon los años de lecturas y de enseñanza universitaria. Y un día se me reveló que lo que quería hacer, aparte de estudiar —y, por tanto, leer y escribir los ensayos que finalmente llegaría a ver publicados—, era otra cosa. Pues se me había metido en la cabeza que lo que yo que-

ría hacer era escribir una novela. No fue una decisión repentina, pues el asunto venía ya de lejos. Sin embargo, la mera idea de imaginar una trama me atenazaba, porque anticipaba mi falta de talento literario y, por tanto, mi más que previsible decepción posterior.

Así pues, yo quería escribir una novela, y simplemente era incapaz de ponerme a la tarea. Me acordé, entonces, del libro de Marcel Proust, que había empezado a leer siendo yo muy joven, aunque sin constancia en mi lectura, y decidí zambullirme de nuevo en ese mar de palabras, en esa fiesta del lenguaje; y, sin saber muy bien cómo, encontré la disciplina necesaria para pasarme varias primaveras, veranos, otoños e inviernos enfrascado en la lectura de *En busca del tiempo perdido*. Y, aunque a veces sufría leyendo —pues yo también padecía las mismas *intermitencias del corazón* que el narrador proustiano—, al mismo tiempo experimentaba un extraño placer sumergiéndome en sus páginas, donde en realidad, sin pasar nada, ocurren muchas cosas que harán que Marcel acabe topándose con las verdades que le serán finalmente necesarias. Marcel no es simplemente alguien que recuerda, sino una especie de aprendiz en el tiempo que se distrae a menudo; esa idea me gustó. Por cierto, un día cayó en mis manos otra obra, *Obermann*, de Étienne Pivert de Senancour, en la que el melancólico protagonista acaba tomando la misma decisión de Marcel: emplear el resto de sus días en escribir una obra. Este libro lo leyó Proust, y llegó a decir «Senancour c'est moi» (Proust, 1971). Por algo sería.

Al inexperto protagonista de *La montaña mágica*, Hans Castorp, que es otro aprendiz, el pedagogo Settembrini le ofrece la consigna —«¡Magnífica palabra!», declara— «placet experiri», pues le parece que a ese joven le gusta probar sus fuerzas y jugar con tentativas destinadas al error. Precisamente para eso se es joven: para equivocarse a gusto, aunque sin conciencia. Será de este modo como Hans Castorp irá madurando. Es así como se progresa: a base de ejercitarse uno en múltiples experimentos sin verdad. Al pretender escribir yo la novela que me sentía incapaz de componer, y no importando ya la edad que tuviese —pues precisamente joven no era—, al mismo tiempo me sentía un novicio en mi declarada intención de componerla, y a mí mismo me aplicaba idéntica consigna que Settembrini a Castorp: *placet experiri*.

Deseando escribir la novela que nunca escribí, ni probablemente escribiré, encontré, no obstante, un motivo, hacia el final del ciclo narrativo proustiano, cuando el narrador decide por fin enclaustrarse en su cuarto para escribir una obra que, ciertamente, ya estaba escrita en su interior, por haber vivido Marcel todo lo que no tenía más que traspasar, entonces sí, disciplinadamente a sus cuadernos. Consideré, pues, que exiliarse, como el narrador proustiano decide hacer, para escribir la novela postergada durante tanto tiempo era algo muy

parecido a lo que hacen —soportando una larga fatiga— los que se disponen con un ánimo estudioso. Descubrir este motivo, que a mí me manifestó cierta clase de verdad, vino al cabo a concederme cierto sosiego, a la vez que me otorgó un nuevo propósito. Definitivamente no escribiría mi novela, pero sí, tal vez, otra cosa. Y es esa otra cosa la que ahora me tiene seducido, algo en relación con lo cual este breve escrito no es sino una especie de preparativo, un prefacio, algo así como un preámbulo que narra una *ceremonia interior* que estrictamente me pertenece.

II

Este texto tiene que ver con esa clase de pasión en la que algunos lectores se reconocen de inmediato y de la que algunas grandes obras, como la de Proust, tratan de decirnos algunas cosas importantes: la pasión por esos objetos llamados libros (y por el arte de la lectura) que a tantos de nosotros nos ha permitido viajar sin movernos de nuestro sitio, en una *peregrinatio in stabilitate*, podríamos decir. Tiene que ver con algo que es tan íntimo que dudo de si lo que quisiera poder escribir acaso no interese más que a otros que se parecen a mí, y que padecen mis mismas manías y obsesiones lectoras. Pero está claro que no hay por qué limitar un discurso a los iguales. Este escrito, en fin, tiene que ver con mi inmenso amor por los libros —en su absoluta y material evidencia física— y por la lectura; pero también con mi manía obsesiva de escribir en inúmeros cuadernos todo lo que me pasa o me ha pasado leyendo las obras (literarias o filosóficas) que más amo y viviendo en su compañía. Si no puedo salir a pasear sin algún libro en mi mochila, tampoco lo puedo hacer sin mi cuaderno de notas. Leer y escribir son dos prácticas esenciales de lo que aquí llamaré «vida estudiosa».

Se trata de querer decir algo sobre el estudio considerado como algo que se hace y como un lugar donde el estudioso se recluye. El estudio considerado como una forma de vida, un cierto arte de vivir. Se trata de una vida que se integra en la larga historia de los habitantes de la *República de las letras* (Fumarioli, 2013), de los muy a menudo maniáticos letrados, pero no exactamente de los que hoy entendemos por «intelectuales». Me interesaba el estudio, la vida de los estudiosos —una forma de vida que, desde luego, tiene un componente fuertemente intelectual—, pero no exactamente como miembros del gremio de los intelectuales, sino más bien como profesores estudiosos y afanosos. La de los intelectuales es otra historia, sin duda apasionante, pero diferente de la que a mí me gustaría poder contar.

¿Qué mueve a un ser humano a encerrarse largas horas en un habitáculo que ha destinado especialmente a ejercitarse en las artes de la lectura, la escritura y el estudio meditativo? ¿Qué extrañas circunstancias confluyeron en tantos lectores para querer participar, incansables, dentro de la sinuosa línea del tiempo, en una conversación iniciada tal vez en los bosques primitivos para mantener una llama vida de sabiduría dentro y transmitirla, después, a las jóvenes generaciones, como si se tratase de un regalo precioso e impagable?

Los libros que leemos —como los amigos que escogemos— constituyen nuestra mejor compañía para este mundo, y nos ofrecen una dimensión de la experiencia del lenguaje y del tiempo que nos permite abrirnos a nuevos e impredecibles mundos, haciéndonos al mismo tiempo partícipes de una aventura intelectual, espiritual y ética de consecuencias también insospechadas. Haber podido entregarse a la lectura es nuestra recompensa, como escribió Virginia Woolf en *El lector común*. En el día del Juicio Final, quienes amaron la lectura, al llegar con su libro bajo el brazo, escucharán quizá algo parecido a lo siguiente: «Estos no necesitan recompensa. No tenemos nada que darles aquí. Han amado la lectura» (Woolf, 2013, pp. 158-159). Al ponerme a escribir esas páginas que me tienen atrapado me dejo llevar, dócil, por mis propios guías, maestras y maestros —en la filosofía, la poesía, la ficción literaria—, a los que he tratado de leer con rigor y toda la honestidad de la que he sido capaz, pero sobre todo con pasión.

III

Releyendo la *Odisea* de Homero caigo en la cuenta de la importancia del gesto de Penélope, que, desolada y triste, espera el regreso de Ulises. La cosa podría empezar más o menos por ahí. La espera es interminable y ella se encuentra desamparada. Penélope duerme constantemente; de este modo el tiempo corre más deprisa. Mientras duerme, la visitan grandes ensueños que anuncian la salvación de Telémaco y el regreso de Ulises. Telémaco, sin padre, va en su busca, para que el orden y la ley retornen a la casa infestada de los pretendientes de Penélope, que amenazan con arruinarlo todo. Cuando Ulises regrese, el castigo que recibirán será terrible.

Así vive Penélope, comenta Pietro Citati en *Ulises y la Odisea*: envuelta en ensueños y esperanzas; rodeada de sombras y dulzuras, entre la intranquilidad y las agitaciones de lo inconsciente. Mientras tanto, teje y desteje una tela suave y extensa para su suegro Laertes, una obra maestra de engaño y artesanía: «Por el día tejía en el telar la gran tela, y por las noches lo destejía, poniendo a

su lado antorchas» (*Odisea*, II, 105-107). En esa espera, tejer y destejer hace que el tiempo de la espera duela menos. Encerrada en su cárcel de Ítaca, Penélope se entrega a su afán. Penélope es silenciosa. Penélope es hogareña. La reina de Ítaca hace todo lo posible por mantener cada cosa en su lugar. Insiste (en su tejer) y resiste (en su afán, en su trabajo). Cada jornada inicia de nuevo su labor. Repite los mismos gestos una y otra vez. Su insistencia es admirable. Ni olvida (a Ulises) ni quiere olvidar. Conserva su memoria, que concentra todo su amor.

El trabajo de Penélope es una buena metáfora para pensar lo que significa dedicarse a una vida estudiosa, que hace y deshace constantemente lo mismo en el pensar, el escribir y el leer. Hannah Arendt, en *La vida del espíritu*, dice que el pensar es «como la labor de Penélope, que cada mañana destejía lo que había hecho la noche anterior»; y Paul Valéry, escribe en sus *Cahiers*:

Mi trabajo es el de Penélope, este trabajo en estos cuadernos, pues se trata de salir del lenguaje corriente y de recaer en él, de salir del lenguaje en general —es decir, del camino— y de volver a él. Como la aguja pincha y vuelve a pinchar en las dos caras de la superficie tramada, la mente, del mismo modo, pincha y reaparece y traza y une, con su hebra, el mundo que es superficie, el cañamazo de categorías. Forma en él dibujos y comienzos de dibujos... bordando (Valéry, 2017, p. 9).

Por último, el trabajo de Penélope es un recurso de primer orden para pensar la lectura, pues leer es necesitar releer o volver sobre lo ya leído, y leer el mismo libro una infinidad de veces no queriendo que se acabe. Pensar, escribir, leer; tres rituales centrales de una práctica ya olvidada por muchos: el estudio.

El estudioso también se hace y se deshace incesantemente en el pensamiento, en la lectura y en la escritura, y parece que siempre está comenzando y perseverando en los mismos rituales, ejercicios y gestos. Si el estudioso transmite después a sus perplejos estudiantes o discípulos lo que ha estado haciendo en su cuarto de estudio o en la biblioteca, con toda probabilidad se dará cuenta de que ha de empezar todo de nuevo. Dicho así, parece un trabajo absurdo, casi un castigo; como el de Sísifo, condenado por los dioses a empujar eternamente una roca hasta lo alto de una montaña, desde donde la piedra, cayendo por su propio peso, volverá a rodar hasta el llano:

Y vi también a Sísifo —leemos en la *Odisea*—, que padecía intensos dolores, sosteniendo una enorme roca con sus dos manos. Apoyándose con sus manos y pies, empujaba hacia arriba en la colina el pedrusco. Mas cuando estaba a punto de coronar la cima, entonces una violenta fuerza lo derribaba hacia atrás. Y luego la

impúdica piedra rodaba hasta el llano. Y él, de nuevo, volvía a transportarla con titánico esfuerzo. El sudor le brotaba y manaba de todos sus miembros, y la polvareda lo envolvía desde la cabeza a los pies (*Odisea*, XI, 594-601).

Sísifo, decía Albert Camus en el *Mito de Sísifo*, es el héroe absurdo: absurdo por sus pasiones y absurdo por sus tormentos; por su odio a la muerte y por su pasión por la vida. El precio que los dioses nos exigen pagar por las pasiones de esta tierra es un castigo absurdo y sin sentido. A Camus le interesaba Sísifo precisamente por lo imperturbable de su rostro mientras la piedra retorna a su lugar de origen. Le interesa ese Sísifo que baja lento para reiniciar el absurdo trabajo de subir de nuevo la roca, que sabe que volverá a caer. En cada uno de esos instantes —señala Camus—, cuando abandona las cimas y se hunde poco a poco hacia las guaridas de los dioses, Sísifo es superior a su destino. Es más fuerte que su roca (Camus, 2017, p. 153). Sísifo no tiene esperanza de lograr nada mediante su esfuerzo, y aun así insiste una y otra vez: «Sísifo, proletario de los dioses, impotente y rebelde, conoce toda la amplitud de su miserable condición: en ella piensa durante el descenso. La clarividencia que debía ser su tormento consume al mismo tiempo su historia. No hay destino que no se supere mediante el desprecio» (Camus, 2017, pp. 153-154).

A Sísifo le pertenecen su castigo y su destino. «Su roca es su casa», dice el escritor francés. El castigo es absurdo y sin esperanza, sí; no tiene fin y es una tarea interminable: también cierto. Su tarea es fatigosa, y supone un constante recomenzar y aprender a estar en la desesperación de los inicios, cuando todavía nada se sabe. Pero Sísifo, como el estudioso, dice *sí*, aunque su esfuerzo no cese nunca. Por absurdo que sea —como Sísifo, el hombre absurdo—, el estudioso también es dueño de sus días. Como Penélope —prisionera de Ítaca—, se afana en una tela que nunca terminará. El estudioso, lo único que sabe es que, como Penélope, volverá a comenzar de nuevo todo al día siguiente y que, como Sísifo —sin esperanza, pero incansable y dueño de sus días—, la roca volverá a caer. Sabe que el estudio es interminable. No pretende construir un sistema: asume y aprende la humildad de lo fragmentario, de lo roto y provisional.

IV

Intratables y asociales, huraños o cascarrabias, incrustados en los márgenes de los siglos; lectores compulsivos y coleccionadores de libros raros, intempestivos y desconocidos para la mayoría; seres que no pertenecen a su tiempo y cuya existencia se ordena en torno a los libros que leen y la biblioteca que habitan;

lectores que han sacrificado su vida por los libros para hacerlos entender y tornar comprensible al mundo la palabra de otros: los letrados (en el mundo antiguo, el letrado no era solamente el individuo de letras, sino también el de ciencias), los estudiosos. A menudo, aunque no en todos los casos, estas gentes permiten la continuidad de la transmisión entre las generaciones y, por tanto, contribuyen a hacer posible la cultura y la civilización. Aunque viven en el pasado —allí encuentran su alimento nutricio—, aspiran a instalar lo mejor de sus pesquisas en el presente, para que otros logren pensar mejor y de otra manera y, quizá, incluso conmovirse: gesto revolucionario donde los haya ese reemplazo de lo inexistente (el pasado) por lo existente (el presente). Los estudiosos, y aquellos a los que en otro tiempo se llamó «letrados», alimentándose de los libros que leen y que devoran, al mismo tiempo que logran expresar de otra forma lo real se distancian de la realidad para comprenderla más atinadamente.

Mi asunto entonces sería pensar esa forma de vida en que consiste el estudio. Habría que describir algunas formas concretas de vidas estudiosas, mostrar algunas de sus figuras destacadas, y pensar con cierto detenimiento los gestos que le son constitutivos.

Por ejemplo, cuando se publicó el segundo volumen de la *Historia de la sexualidad* («El uso de los placeres») de Michel Foucault, los que leyeron este libro se encontraron con un epígrafe en su *Introducción* titulado «Modificaciones», donde Foucault da cuenta de los cambios con los que se van a encontrar con respecto al primer volumen («La voluntad de saber») y la razón de ser de estos. En un momento determinado, dice:

En cuanto a aquellos para quienes esforzarse y trabajar, comenzar y recomenzar, hacer intentos, equivocarse, retomando todo de nuevo de arriba abajo y encontrar el medio aun de dudar a cada paso, en cuanto a aquellos —digo— para quienes trabajar en silencio y en tensión equivale a dimisión, ellos y yo claramente no estamos en el mismo planeta (Foucault, 2015, p. 743).

Paciencia, cierta modestia, atención, repetición, ejercitación, insistencia. Si podemos atribuir al estudioso este tipo de cualidades, esos gestos de volver constantemente al principio, esa constancia en rehacerlo todo, entonces, ciertamente el estudioso es un ser de lo más extraño en los tiempos que corren, donde todo va demasiado deprisa y no hay demora. Foucault refiere también allí las dificultades y los peligros de su empresa, y al señalar el hecho de tener que abordar documentos mal conocidos por él, en una nota al pie comenta esto otro:

No soy ni helenista ni latinista. Pero me pareció que, con la condición de aplicarse al trabajo, de ponerle paciencia, modestia y atención, era posible adquirir ante los textos de la Antigüedad griega y romana una familiaridad suficiente; me refiero a una familiaridad que permitiera, según una práctica sin duda constitutiva de la filosofía occidental, a la vez interrogar la diferencia que nos mantiene a distancia de un pensamiento en el que reconocemos el origen del nuestro y la proximidad que permanece a pesar de ese alejamiento que nosotros profundizamos sin cesar (Foucault, 2015, p. 743).

Es precisamente este gesto el que desearía destacar como característico de una vida estudiosa. Se trata de una potencia (en el leer y el escribir, en el buscar y el rebuscar) no del todo actualizada. Un ejemplo de ello es también Giorgio Agamben —y se trata de otra figura del tipo estudioso que querría poder considerar—, cuya obra gira en torno a esa idea de la potencia, una meditación —que en su propia obra se cumple— sobre la potencia, entendida como el poder de hacer y de no hacer. Al referirse a la actividad del filósofo, Agamben sugiere que siempre se arriesga a una «mutación antropológica [...] no menos decisiva de lo que fue para el primate la liberación de la mano en la posición erecta o para el reptil la transformación de las extremidades delanteras que lo convirtió en pájaro» (Agamben, 2008, p. 119). En suma, el estudioso, en vez de hacer de tal, simplemente lo es: se es estudioso como se es zapatero, o carpintero o médico: él o ella se confunden con aquello que realizan. Es algo muy parecido a lo que cuenta Maquiavelo en una carta (del 10 de diciembre de 1513) dirigida a su amigo Francesco Vettori. Le describe su día y, en un momento determinado, dice:

Llegada la noche, me vuelvo a casa y entro en mi escritorio; en el umbral me quito la ropa de cada día, llena de barro y de lodo, y me pongo paños reales y curiales. Vestido decentemente entro en las antiguas cortes de los antiguos hombres, donde —recibido por ellos amistosamente— me nutro con aquel alimento que solo (*solum*) es mío y para el cual nací: no me avergüenzo de hablar con ellos y de preguntarles por la razón de sus acciones, y ellos con su humanidad me responden; durante cuatro horas no siento pesar alguno, me olvido de toda preocupación, no temo a la pobreza, no me da miedo la muerte: me transfiero enteramente en ellos (Maquiavelo, 2009, p. 396).

Pero también se trataría, si tuviese tiempo para hacerlo, de volver a pensar el encuentro entre maestros y discípulos, maestros que son estudiosos y discípulos que han abandonado ya su condición de meros alumnos para devenir

estudiantes. Lo que el lector leería tendría que incluir una celebración y también un homenaje. Una celebración y un homenaje de la vida del profesor estudioso, del maestro que, en el estudio, y en su estudio, ennoblece su oficio mediante la lectura y la escritura. Un homenaje que se instala en una inquietante pregunta: «¿Podemos imaginar una sociedad donde la transmisión del saber no se realice por la mediación de maestros, sin esa relación física y fuertemente misteriosa que liga a quien enseña y a quien aprende?» (Alberto Stabile, *I buoni maestri*). O como dice Jorge Larrosa:

Para el profesor se trata de leer y releer (eso sí, con un lápiz en la mano), de escribir y reescribir (en una mesa llena de libros): eso que podríamos nombrar, quizá, con la vieja palabra «estudio». El profesor es un estudioso que tiene una mesa en un rincón de la biblioteca (o un pedazo de biblioteca alrededor de su mesa): la mesa en la que lee y escribe, la mesa de la lectura solitaria, silenciosa, paciente, esforzada y pensativa (Larrosa, 2019, p. 114).

Ese ensayo mío no pretendería ser sino un modesto elogio de la vida estudiantosa y de la relación entre maestro y discípulo, una dimensión del mundo humano muy olvidada hoy, y de hecho bastante despreciada. Ambos asuntos tienen que ver con cierta clase de amor filosófico y de amor erótico y pedagógico (en un sentido bastante más noble que el actual). Todo conocimiento (en el ámbito de las ideas o en la esfera de las relaciones humanas), y, por tanto, toda aspiración a la sabiduría, son hijos apasionados de un gran amor. Pero aquí no hay complacencia alguna ni fáciles sentimentalismos; a menudo, ese amor es trágico, ciertamente seductor en muchas ocasiones, y también traicionero: pues existen los maestros que traicionan a sus discípulos y discípulos que, leyendo mal las obras de sus maestros, los defraudan, decepcionan y acaban por traicionarlos.

V

Nuestros maestros no son, por supuesto, solamente aquellos a quienes conocimos mientras estuvimos escolarizados. A menudo son, también, las escritoras y los escritores (poetas o novelistas), artistas (músicos o cineastas, pintores, dramaturgos o escultores), en fin, gentes variadísimas que con su arte trataron de poner en el mundo algo de belleza con sus creaciones, en este mundo tan cansado y, con toda seguridad, entristecido y maltratado por la violencia, la hipocresía y las mentiras más rastreras. Sin embargo quiere ser asimismo un

sencillo homenaje a lo mejor que la cultura nos proporciona, pero sin arrogancias ni inmodestias, que siempre proporciona a la vida humana mayor profundidad y, aunque inquiete, también alguna clase de sosiego. Me adelanto a decirlo cuanto antes: lo que el lector encontraría en las páginas de mi hipotético ensayo sería una manera de vindicar un tipo de educación humanística en la que los clásicos aún tendrían algo que decirnos, sobre todo a los más jóvenes, si es que encuentran el valor de acercarse a ellos. En esta vindicación no hay más melancolía de la necesaria. El humanismo del que hablo no es inocente. Se trata, más bien, de un *humanismo desencantado* y consciente de su propia fragilidad, pues al fin y al cabo lo mejor de esa tradición humanística no logró en Europa erigir una barrera suficientemente sólida que sirviera de muro de contención al horror de los campos de concentración y exterminio y todo lo que después ha venido sucediendo en nuestro mundo. Como lúcidamente expresó el escritor italiano Claudio Magris, «el desencanto es una forma irónica, melancólica y aguerrida de la esperanza; modera su *pathos* profético y generosamente optimista, que subestima fácilmente las pavorosas posibilidades de regresión, de discontinuidad, de trágica barbarie latentes en la historia» (Magris, 2001, p. 15). Finalmente, la verdad, que los filósofos supusieron que podía perseguirse contando únicamente con buena voluntad y una recta inclinación de la razón, es algo que a menudo se padece; eso nos enseña el valor pedagógico de lo trágico, que no se opone a lo feliz, sino a lo banal. La verdad, en fin, también se sufre, y en ese padecer se conoce desde dentro.

Reclamar la importancia de los clásicos no es más, ni menos, que tomar conciencia del valor de lo que es capaz de sobrevivir al curso del tiempo. Como el mundo no puede ser redimido de una sola vez y para siempre, es cierto que «cada generación —anota Magris— tiene que empujar, como Sísifo, su propia piedra, para evitar que ésta se le eche encima aplastándole» (Magris, 2001, p. 15). Ahora bien, ¿qué es un «clásico»?

El escritor sudafricano John Maxwell Coetzee define el clásico, en *Costas extrañas*, diciendo que «se define a sí mismo por la supervivencia. Por tanto, la interrogación al clásico, por hostil que sea, forma parte de la historia del clásico, porque mientras un clásico necesite ser protegido del ataque no podrá probar que es un clásico» (Coetzee, 2004a, p. 29). Los clásicos no lo son por estar dotados de un valor en sí mismos, sino porque han mostrado su *resistencia* al paso del tiempo, es decir, han mostrado su durabilidad y su actualidad en el presente. No hay argumentos ontológicos aquí. Al leerlos —nosotros, sus lectores—, resistimos con ellos. De ahí deriva toda su importancia y su valor. Estoy sugiriendo que esta idea de la educación humanística no es en absoluto idealista, sino completamente ligada a la finitud humana, a la fragilidad y la

vulnerabilidad que nos es propia: es lo que se puede quebrar en cualquier momento si no lo *cuidamos* (y cultura tiene que ver, como sabemos, con el *cultivo* y el *cuidado* de algo); es lo que es preciso defender y fortalecer para que tenga capacidad de resistencia y durabilidad en el tiempo.

La dimensión desencantada a la que me refiero tiene que ver con el hecho de que el ser humano, como han dicho muchos artistas, poetas y novelistas, es terco a la hora de aprender de sus propias derrotas y catástrofes. Mientras ve venir el desastre, el ser humano sigue inocentemente con sus cosas, como si nada de la mayor importancia estuviera aconteciendo o fuera a venirle encima. Dejamos de pensar en el asunto tan pronto como creemos que el mal que nos amenazaba se ha esfumado.

Por razones que yo mismo desconozco, siempre me atrajo poderosamente el humanismo (desencantado) de un Albert Camus, que de tantas cosas nos advierte: es el mismo que trataría de defender y que encontramos en el final de *La peste*. Cuando la peste ya ha remitido, y la ciudad de Orán está dichosa, los razonables gritos de alegría de la gente al mismo tiempo impiden aprender la lección central, la más importante, y de la que el narrador Rieux es perfectamente consciente:

Oyendo, en efecto, los gritos de alegría que subían de la ciudad, Rieux tenía presente que esta alegría está siempre amenazada. Pues él sabía que esta muchedumbre dichosa ignoraba lo que se puede leer en los libros, que el bacilo de la peste no muere ni desaparece jamás, que puede permanecer durante decenios dormido en los muebles, en la ropa, que espera pacientemente en las alcobas, en las bodegas, en las maletas, los pañuelos y los papeles, y que puede llegar un día en que la peste, para desgracia y enseñanza de los hombres, despierte a sus ratas y las mande a morir en una ciudad dichosa (Camus, 2008, II, p. 248).

Rieux habla de lo que los libros contienen. Y Elisabeth Costello, en la novela de Coetzee del mismo título, también refiere lo que los libros hacen por nosotros. En el capítulo «Las humanidades en África», Elisabeth parece tener una visión del valor de las humanidades contrapuesta a la de su hermana Blanche, que es religiosa. La que representa Elisabeth es una visión laica de las humanidades, y la de su hermana es una visión inspirada en el valor del texto sagrado. Son dos caminos diferentes y dos maneras también distintas de entender el sufrimiento de los otros. Para Elisabeth, por ejemplo, si las humanidades tienen que ver con los textos clásicos, entonces lo único que basta es que «los libros nos enseñen algo de nosotros mismos. Cualquier lector debería contentarse con eso». Lo que al final le escribirá en forma de carta a su hermana

Blanche puede resultar bastante idealista a algunos, pero es exactamente lo que ella quiere transmitir, a saber: que las humanidades tienen que ver con llevar a cabo actos de humanidad: «Las humanidades nos enseñan humanidad. Tras la noche secular del cristianismo, las humanidades nos devolvieron nuestra belleza humana. Eso es lo que nos enseñan los griegos, Blanche, los griegos correctos». No se puede decir mejor ni más claro: «Los griegos correctos» (Coetzee, 2004b, p. 157).

VI

Mucho de lo que diría en mi ensayo sobre la vida estudiosa y la relación entre maestros y discípulos tendría que ver con esos griegos. Es en ese mundo antiguo en el que estoy pensando cuando me refiero a la vida estudiosa. Me inspira un tipo de concepción de la filosofía, un momento antiguo del filosofar, en el que la actividad filosófica constituía un modo de vida y no meramente un sistema teórico. Un modo de vida inseparable del establecimiento de un tipo de vínculo amoroso y *erótico* entre maestros y discípulos, que se reunían en un espacio —aula, escuela— para leer y estudiar juntos. Una forma de vida que contrasta con las formas que adoptan hoy los rituales de la educación universitaria. Aquí también me inspiran Pierre Hadot y los últimos cursos impartidos por Michel Foucault en el Collège de France:

Desde la estrecha perspectiva de las universidades, como se trata de preparar a los alumnos para el estudio de un programa escolar que les permitirá obtener un título de funcionarios y les abrirá una carrera, la relación personal y comunitaria desaparece necesariamente para dar lugar a una enseñanza que se dirige a todos, es decir, a nadie (Hadot, 2001, p. 97).

Ese escrito sería, en fin, el texto de un profesor que ama leer y escribir en sus cuadernos, y que desde hace mucho tiempo escribe un diario que nadie leerá; el escrito de alguien que ama la música, y que encontró una forma de redención personal de la mano de sus amigos poetas y músicos, perfectos desconocidos que se adiestran a diario en su arte, pero insignes estudiosos que constantemente inician su labor (como Penélope, como Sísifo), y que un día descubrió que querría escribir una novela.

En ese libro tan admirable como poco leído que es *Obermann*, el héroe de esa correspondencia que nunca obtiene una respuesta que el lector pueda leer dice que lo que se debe ser no puede provenir del exterior: ni de la sociedad ni

de la inserción en alguna clase de trabajo. El libro de Senancour comienza diciendo que se trata del libro de un hombre que siente, no de un alguien que trabaja. En él leemos: «Solo en la independencia de las cosas, como en el silencio de las pasiones, es posible estudiar» (Senancour, 2006, p. 63). Ha de callar el mundo para poder encontrarse uno con él, para hallar un modo de relación con ese mundo que sea estrictamente el de uno. Hacer ese silencio, provocar ese vacío, es algo que tiene que ver con el estado de ánimo estudioso. El estudioso necesita del silencio y la soledad para encontrarse a sí mismo, aunque no sepa adónde va. La alcoba, el cuarto de estudio o la biblioteca son, por excelencia, lugares íntimos del silencio. Proust hizo recubrir de corcho las paredes de su habitación y llegó a pagar a los operarios para que no hicieran el trabajo que debían efectuar en el piso de arriba, y Obermann se refugia en la Biblioteca Nacional para superar el insoportable tedio que lo asalta: «Tengo más tranquilidad entre gentes silenciosas como yo que solo en medio de una población tumultuosa», declara. Como dice Alain Corbin en *Historia del silencio*: «El aprendizaje del silencio es tanto más esencial porque el silencio es el elemento en el que se forjan las cosas importantes» (Corbin, 2019, p. 65). El estudio es una de esas cosas.

REFERENCIAS

- AGAMBEN, G. (2008). *La potencia del pensamiento*. Barcelona: Anagrama.
- BALTHUS (2019). *Memorias*. Barcelona: Debolsillo.
- BÁRCENA, F. (2019). «L'étude, une manière de vivre». *Penser l'Éducation*, núm. 45, pp. 5-19.
- BASSANI, G. (2007). *La novela de Ferrara*. Barcelona: Lumen.
- CAMUS, A. (2008). *Oeuvres complètes*, vols. I-IV (1957-1959). París: Bibliothèque de la Pléiade.
- (2017). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza.
- CITATI, P. (2008). *Ulises y la Odisea. El pensamiento iridiscente*. Barcelona: Galaxia Gutenberg – Círculo de Lectores.
- COETZEE, J. M. (2004a). *Costas extrañas. Ensayos, 1986-1999*. Barcelona: Debate.
- (2004b). *Elisabeth Costello*. Barcelona: Mondadori.
- CORBIN, A. (2019). *Historia del silencio*. Barcelona: Acontilado.
- FOUCAULT, M. (2015). *Histoire de la sexualité*. Vol. 2, *L'usage des plaisirs*. En: *Oeuvres*, II. París: Gallimard, pp. 739-970.
- FUMAROLI, M. (2013). *La República de las Letras*. Barcelona: Acontilado.
- HADOT, P. (2001). *La filosofía como manera de vivir*. París: Albin Michel.
- HOMERO (2004). *Odisea*, traducción de Carlos García Gual. Madrid: Alianza.

- LARROSA, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Can-
daya.
- MAGRIS, C. (2001). *Utopía y desencanto*. Barcelona: Anagrama.
- MANN, T. (2005). *La montaña mágica*. Barcelona: Edhasa.
- MAQUIAVELO, N. (2009). *Antología*. Barcelona: Península.
- MARX, W. (2009). *Vie du lettré*. París: Les Éditions de Minuit.
- PROUST, M. (1971). *Cahiers Marcel Proust*, núm. 3. París: Gallimard.
- (1976). *Carnets, 1908*. París: Gallimard.
- (1987). *À la recherche du temps perdu*, 4 vols. París: Gallimard – Bibliothèque de
la Pléiade.
- (2003). *En busca del tiempo perdido*, 7 vols. Traducción de Carlos Manzano. Bar-
celona: Mondadori.
- SENANCOUR, É. P. de (2006). *Obermann*. París: Gallimard.
- STABILE, A. (1988). *I buoni mestri*. Milán: Mondadori.
- VALÉRY, P. (2017). *Cahiers*, vol. I. París: Gallimard.
- WOOLF, V. (2013). *Leer o no leer*. Madrid: Abadan.

SOBRE EL ESTUDIO PENSATIVO

MIGUEL MOREY

I

Cuando se me propuso que hablara en estas jornadas sobre mi experiencia del estudio pensativo, mi primera reacción fue disonante, como de sentimientos encontrados. Lo que primeramente se me vino encima fue lo excesivo del ámbito: la experiencia por considerar abarcaba unos cincuenta años de mi vida, buena parte de ellos como profesor de filosofía, y se me hacía enorme el peso de lo acumulado en este tiempo, tantas capas unas sobre otras... Y, sin embargo, casi a la vez, lo que recordaba del oficio de profesor de filosofía parecía ofrecerme algo como un antídoto ante este desánimo. Y me atrevería a conjeturar que la ayuda provenía de haber profesado siempre en este oficio al amparo del dictamen que Kant colgó en la puerta de su aula, en el inicio de curso 1765-1766: «No se puede aprender filosofía, porque no existe una filosofía acabada, universalmente válida. Solo se puede aprender a filosofar».¹ Como si el haber obedecido siempre a este principio —haber estado constantemente al

1. Se recordará que fue durante este curso cuando Kant publicó (anónimamente) su panfleto *Los sueños de un visionario explicados por los sueños de la metafísica*, en cuyas líneas finales se ha creído reconocer un anticipo (humorístico) del giro crítico que se haría manifiesto quince años después: «Tampoco la razón humana está suficientemente dotada de alas como para atravesar nubes tan altas como las que nos ocultan los secretos del otro mundo; y a los curiosos que tan solícitamente piden noticias sobre ellos, se les puede dar una respuesta sencilla, pero muy natural: que lo más aconsejable sería *que se dignaran tener paciencia hasta haber llegado allí*» (Kant, 1987, p. 112). Con la publicación de *La crítica de la razón pura* (1781; 1787), la advertencia acuñada para su curso 1765-1766 encontrará un lugar adecuado para su desarrollo en el capítulo dedicado a la «Arquitectónica de la razón pura», donde leemos: «La filosofía es la mera idea de una ciencia posible que no está dada en concreto en ningún lugar, pero a la que se trata de aproximarse por diversos caminos hasta descubrir el sendero único [...]. Mientras esta meta no haya sido alcanzada, no es posible aprender filosofía, pues ¿dónde está, quién la posee y en qué podemos reconocerla? Sólo se puede aprender a filosofar, es decir, a ejercitar el talento de la razón, siguiendo sus principios generales en ciertos ensayos existentes, pero siempre salvando el derecho de la razón a examinar esos principios en sus propias fuentes y a refrendarlos o rechazarlos» (Kant, 1978, A 838, B 866; p. 651).

acecho de cualquier detalle discreto que permitiera avanzar en este aprendizaje— provocara el efecto de volver irrelevante el peso de lo acumulado. Es sabido que, en su raíz primera, filosofar es ejercer el amor a la sabiduría, no la sabiduría; que cuando Platón nombra la figura del filósofo también está diciendo que en los tiempos arcaicos existieron sabios, pero que en el presente ya solo existían amantes o amigos de la sabiduría —y que lo imprescindible para echar a andar en ese nuevo camino era aprender a formular las buenas preguntas—. Visto así, el gesto de Kant parecería el resultado de multiplicar el gesto de Platón por sí mismo: ahora ya no se trata de amor a la sabiduría sino de un aprendizaje del amor a la sabiduría; una pasión nueva (o *nuevantigua*, mejor, tomando prestado el término de Vico, *novantica*) de la que la sabiduría ya no es el resultado final, sino acaso una plusvalía ocasional y fugaz en el transcurso de un proceso interminable. Y he aquí que, lejos de resultar descorazonadora, una formulación como esta vendría a actuar como un alivio ante la enormidad de la cuestión propuesta, como si brindara un atajo para encararla de un modo asequible. Porque entonces el estudio pensativo vendría a nombrar la sustancia misma de la que está hecho el itinerario del aprender a filosofar, que consistiría en avanzar de problema en problema mediante el ejercicio del pensamiento aplicado al estudio de un campo documental específico, estudio del que se esperan unos resultados cognoscitivos en los que apoyarse para poder seguir pensando... Y el carácter interminable del proceso (o el rasgo siempre provisional de sus resultados cognoscitivos) no haría sino sancionar lo que el nombre mismo de filosofía nombra, desde antiguo: amor a la sabiduría. Que el estudio pensativo de la filosofía puede abandonarse pero no concluirse es algo sabido desde el principio, pero que exista este amor inagotable no debería inducir a ningún tipo de desaliento, antes al contrario, aunque solo sea porque —paradójicamente, podría decirse— alcanzar la sabiduría tendría como escuela quedar desacompañado en el desamor.

II

Una vez superada la primera reacción con la ayuda de la cita de Kant, el dominio por considerar quedaba orientado de otro modo, y también la misma propuesta inicial modificaba su desafío. Dar cuenta de mi experiencia del estudio pensativo, en y desde el campo de la filosofía, no remitía entonces, o no del todo, al relato de posibles hazañas lectoras (sobre tal o cual obra, o autor, o período histórico, o dominio temático...) que pudieran presentarse como resultado del estudio pensativo, sino que más bien el acento parecía cargarse

ahora sobre la zona de vecindad entre el estudio pensativo y el ejercicio del filosofar —lo cual era decididamente todo otro asunto—. Está claro que una cosa es ubicarse en el interior del edificio de la filosofía y relatar la experiencia estudiosa y pensativa que se mantiene con alguna parte de su arquitectónica y otra muy distinta es andar de camino, siguiendo el itinerario del aprender a filosofar. Forzosamente es otro tipo de crónica la que se corresponde, porque se supone que su asunto debería ser entonces la experiencia del camino mismo, de lo estudiado y lo pensado acerca del propio camino del aprender a filosofar. Se supone que debería hablar de ese camino, mostrar lo lleno que está de ángulos obtusos y laboriosos laberintos que acaban por desembocar en el punto de partida, pero también lo profundamente generoso que es en iluminaciones —por ejemplo—. Señalar que es un camino hecho a base de traspasar umbrales cognoscitivos, y trascender obstáculos, y transgredir límites, y de hacer y rehacer los mapas del camino una y otra vez, sin otra orientación que la necesidad de ver un poco más claro, sobre la marcha siempre... Sí, parece evidente que la propuesta inicial se perfila ahora de otra manera, y realmente poder cumplir de un modo cabal con ese recuento sería sin duda una experiencia de alto vuelo, aunque resulte de hecho imposible, aunque solo sea porque no se sabría por dónde empezar. Llegué a pensar que, en caso de ser posible, una opción viable para cumplir con la propuesta podría ser dibujar algo así como los cuatro puntos cardinales que han orientado mi experiencia del pensar estudioso, una rosa de los vientos o algo por el estilo; y probé a hacerlo, lo confieso, pero tras varios intentos en falso la opción demostró no ser tal, definitivamente.² Así y todo, algo de lo que andaba entremezclado en aquella ocurrencia siguió en activo, a lo suyo, tratando de arramblar con la eficacia que había mostrado tener la cita de Kant, y manteniendo intacto su empecinamiento por devenir brújula. Finalmente llegó la solución de compromiso que me dispongo a exponer. Su punto de apoyo es la energía disipativa que contienen las citas extraídas fuera de todo contexto, su capacidad para convertirse en consigna para la acción en ocasiones muy diversas, o para hacer crecer un mundo posible a su alrededor, entero y ordenado, o para transfigurar la mirada con la que se ponderan las cosas de este mundo, abriendo un caleidoscopio de experimentos para el pen-

2. Sin duda debería haber tenido presente el *dictum* de Giorgio Colli, de acuerdo con el cual en ciertos niveles no hay otra brújula sino el olfato. Véase por ejemplo el fulminante paréntesis con el que nos obsequia en *Después de Nietzsche: «Cómo convertirse en filósofo*. Elegir detenidamente a los propios maestros (el olfato debe ser innato), con tal de que sean pocos. Comprimirlos, exprimirlos, destriparlos, atormentarlos, desmenuzarlos y mezclarlos, sin sufrir la lisonja de la polimatía. Minero fiel a su caverna: es la faz oscura del filósofo. Schopenhauer conoció esta receta: Nietzsche no, pero supo excavar en Schopenhauer» (Colli, 1978, p. 18).

samiento... Por su lado, el principio de orden y jerarquía correría a cargo de la propensión a dibujar mapas y la querencia por devenir brújula, ciertamente. De este modo, he intentado ordenar mi exposición dibujando los primeros pasos, las primeras opciones en mi itinerario del estudio pensativo y el aprender a filosofar, algo parecido a primeros umbrales cognoscitivos que indican el camino. Y he señalado cada uno de ellos con una cita que es también un homenaje a mis principales maestros, en cuyo estudio encontré y sigo encontrando un apoyo fundamental para poder seguir pensando. (Y en voz baja añadido que el resultado tiene la pretensión de cumplir con la querencia cartográfica ya aludida, aunque sea de un modo bien irregular.)

III

En esta reconstrucción escolar de mi noviciado, el punto de partida vendría dado por una atmósfera, un clima, un paisaje, un modo particular de soplar que tiene el viento... O, si se quiere decir así, vendría dado por el asentimiento a una determinada línea de horizonte. En medio de las dudas del primer momento, la elección de horizonte aparece guiada aquí por una pregunta simple: ¿tiene la filosofía el monopolio del pensamiento? Y, como telón de fondo de la pregunta, algunas perplejidades de cuando estudiante universitario: ¿Realmente es posible dar todo un curso de estética y no mencionar a Paul Valéry? ¿O uno de antropología filosófica sin referirse a Samuel Beckett? O, llevando las cosas al límite, ¿qué pensar de estos tiempos en los que se sienta cátedra en ética o en sociología o en filosofía política sin tener presentes ni una sola vez los contraejemplos de Philip K. Dick...? Muy probablemente el recuerdo de aquella pequeña pero continuada sensación de escándalo ante ausencias que me parecían tan manifiestas fue lo que me acabó conduciendo a dar una respuesta negativa a la pregunta: no, la filosofía no tiene el monopolio del pensamiento; ni siquiera el monopolio verbal y/o discursivo del pensamiento; ni tan solo el monopolio verbal y/o discursivo del pensamiento en su relación con la verdad y el juego de lo verdadero y lo falso. Esta triple negación llevó a cabo una primera determinación de la línea de horizonte, abrió paisaje, precisó una atmósfera en la que los textos literarios (un siglo atrás se habría dicho «la poesía») pasó a ocupar un lugar en pie de igualdad con los textos filosóficos, a todos los efectos, incluido el de su relación con la verdad —documentos de igual rango, ambos—. Cuando tuve conocimiento del lema bajo el que María Zambrano colocaba su trabajo, *razón poética*, mi interés fue enorme, y la empatía inmediata. Es justo entonces situarla aquí, en el punto de partida, aunque no sea exacto por lo que respecta

a la cronología, pero sí por la generosidad de su acogida y amparo: es justo dedicarle la primera cita. Si bien no será de palabras que haya dejado escritas (hasta donde sé), sino un dicho (una braquilogía) que solía repetir, según testimonio de quienes la conocieron, y que reza como sigue: *El filósofo* [o la Filosofía] *cree que son siempre las doce del mediodía.*

En el cuadrante solar del filósofo solo existe una hora en la que cuadra el *more geometrico* de las ideas claras y distintas, al igual como hace ya siglos y siglos que se da por descontado que lo que le espera al prisionero fuera de la Caverna es el día a pleno sol, y no la oscuridad de la noche...³ El sarcasmo de Zambrano es perfectamente diáfano, deja bien en claro la limitación que se denuncia y a qué se nos invita, como si procediera a abrir de par en par las puertas de un campo inagotable. Al denunciar la tiranía que sobre el filósofo ejerce la hora de la sombra más corta, Zambrano viene a conceder en principio una dignidad pareja a cualquier pensamiento que se dé, sea cual sea la hora en que tal cosa suceda. Que en cada hora del día y de la noche cabe el pensamiento, el propio a esa hora, con sus razones correspondientes y en una relación determinada con el juego de lo verdadero y lo falso. Y que el monólogo interior que cada cual mantiene consigo mismo (en el que están en juego de continuo lo que se sabe, lo que se debe y lo que se espera: las tres cuestiones últimas de la filosofía entendida en sentido *mundano* o cosmopolita, según Kant) se va hilvanando con las razones de cada una de estas horas. Encontrar los modos de llevar a esclarecimiento lo que se va destilando en este monólogo interior que acompaña a la soledad de los humanos (o, dicho en los términos de Empédocles que tanto le gustaba repetir: «repartir bien el *logos* por las entrañas»)⁴ debería ser la tarea primera del pensamiento —nos decimos entonces—. Y es justamente para avanzar en esta tarea que se le hace necesario al estudio pensativo ejercerse también fuera de su previsible marco escolar (la filosofía entendida en su sentido *académico*, según Kant), en las zonas que se adentran en el espacio literario, donde la escritura se ejerce con una autoconciencia de sí que puede llegar hasta los límites más abismales, además de dar voz a las personas, los acontecimientos y las cosas a lo largo de todas sus horas, y en su radical singularidad de tales.

3. «Y si a la fuerza se lo arrastrara por una escarpada y empinada cuesta, sin soltarlo antes de llegar hasta la luz del sol [εις τὸ τοῦ ἡλίου φῶς]...» (Platón, *Rep.*, VII, 515e-516a).

4. Véase, por ejemplo, *El hombre y lo divino* (Zambrano, pp. 351-352). El fragmento original de Empédocles (B 4 DK) dice así: «διασσηθέντος ἐνὶ σπλάγγηοισι λόγοιο». Véase al respecto mi texto «*Intima viscera animae meae...*: Un paseo por las entrañas», recogido en *Monólogos de la bella durmiente: Sobre María Zambrano*, que publicará Alianza próximamente.

Visto así, el *dictum* de Zambrano se dejaría apostillar saludablemente por otras consideraciones orales —de Pascal Quignard, en una entrevista— que parecen completar la apertura exigida por Zambrano. Dice Quignard:

La discursividad filosófica me complace inmensamente. Admiro incluso muy mucho esta búsqueda de la verdad, en lugar de los discursos cerrados sobre sí mismos. No me los creo ni por un momento, pero me gusta mucho leer este tipo de libros, aprecio mucho el principio de razón, me complace mucho estar seguro de que encontraré el sentido al final del libro, es algo que descansa el alma. Es un *happy end* garantizado (Quignard, 2009).

Del mismo modo que antes se denunciaba la limitación originaria que la filosofía imponía al pensamiento —al promover como punto de partida una idea de verdad que solo resplandecía bajo una luz abstracta—, ahora Quignard pone en entredicho el modo que tiene la filosofía de hacer su camino, su orientación, su querencia, su τέλος... Y deja caer también una llamada a la atención del navegante de muy parecido calibre, que en este caso no se dirige a sus presupuestos sino a su desenlace, a *la necesidad* de un determinado tipo de desenlace.⁵ Como si se nos dijera que no basta con ser cuidadosos frente a los prejuicios que pueden lastrar nuestros primeros pasos; también se ha de cuidar que la necesidad de cuadrar finalmente de modo armonioso todas las tensiones del recorrido no determine la atención a los pasos que se dan en el camino y las opciones que se toman en las encrucijadas.⁶

5. Con ocasión de la presentación de sus *Petits traités*, intentando dar cuenta del trabajo realizado allí, insiste en el mismo punto de vista, aunque subrayando ahora otros aspectos: «Sentía odio por la típica disertación, en la que la tesis y la antítesis conducen necesariamente a la conciliación de la síntesis. Encuentro insoportable este *happy end* sistemático del ensayo, entregado a una conclusión insípida y unificadora. Prefiero la tensión barroca donde, como en las *suites* de Bach, se eligen dos temas que chocan entre sí, se los hace bailar en mayor o en menor sin que se reconcilien jamás en la siniestra paz de la síntesis. Estos textos proponen así preguntas abiertas, y no respuestas. Nada es unívoco, todo está dividido. Todo lo que es desgarrador permanece en estado de desgarrar» (Quignard, 1997).

6. De la cercanía que mantiene esta formulación de Quignard con los planteamientos de Zambrano nos da una buena prueba el modo en que, a continuación, justifica su distancia con la filosofía, por recurso a la primacía de las entrañas y la atemporalidad del sueño: «Para mí, el problema es que la discursividad encierra en el fondo de sí misma una narrativa más antigua y que, la mayoría de las veces, el filósofo olvida. Soy muy freudiano en este punto. El funcionamiento de la mente es alucinatorio. El sueño [*la rêvée*; literalmente: «la soñada»], antes del pensamiento, produce una secuencia de señuelos. Como decían los romanos, *mens est mentiri* ('el pensamiento es mentira'). El sueño animal o humano es, en primer lugar, una secuencia orientada de imágenes. El funcionamiento noético original es así, en el origen, esta intriga silenciosa hecha de simulacros, siluetas, *Ersatz* que engañan al hambre, al frío, al abandono, al deseo...» (Zambrano, 2011).

IV

El primer paso que abre camino a través de este amplísimo paisaje lo damos de la mano de Giorgio Colli, apelando al principio que reina soberano sobre toda su *Filosofía de la expresión*, su obra máxima, que podría quedar bien formulado en la siguiente cita (en el título mismo del párrafo «Lo que la razón expresa no es la razón»), donde, tras haber dado cuenta del fulcro noético establecido por el sabio Parménides, dice:

Así nace la razón, el *logos* auténtico— pero con su nacimiento ya está cercano su cumplimiento. Un equívoco radical ha falseado siempre el sentido de la antigua filosofía griega. Ésta entendía la razón como un simple «discurso» sobre alguna otra cosa, un *logos* (sujeto y objeto a la vez) cuya naturaleza es expresar algo diferente de él. Este origen fue a continuación olvidado, ya no se comprendía esta función alusiva, expresiva en sentido metafísico, de la razón, y se consideró, como si fuera un espejo, como el perfecto equivalente de una idea o un objeto llamados por ello racionales, o incluso como si él mismo fuera una sustancia independiente (Colli, 1996, pp. 217-218).

Esta primera indicación de camino parece acomodarse con naturalidad en el paisaje al que nos ha abierto la cita de Zambrano (con el corolario de Quignard).⁷ Y es que, si el *logos* debe su relevancia a ser una expresión de algo otro (*qualcos'altro*; algo de lo que el *logos* *no es* el espejo), no entra en contradicción con ello suponer que existen otros modos expresivos (la literatura, la música, las artes plásticas...) de ese algo otro del que el *logos* pasa por ser la manifestación eminente; y que en todos ellos se encuentran tentativas de sacar a la luz algo de su verdad, por lo que todos ellos son mercedores por igual de un estudio pensativo...

Este primer paso carga, sin embargo, con un peso específicamente filosófico, es resultado de una larga elaboración intelectual cuyo origen se presiente ya en el amanecer presocrático, pero cuya historia reciente arranca de Kant y su

7. En este sentido, merece la pena acabar de leer entero el párrafo de Colli. «Si en su conjunto la razón consiste en un pensar ciertos objetos (en una representación) y decirlos, entonces lo que es expresado en este pensar ciertos objetos y en este decir sin duda no es razón. La razón nació ciertamente como algo complementario, cuya justificación residía en algo oculto, exterior a ella, que no podía ser restituido, sino sólo aludido mediante un discurso tal. Más tarde es malentendida como fin en sí misma, y sin embargo, en lugar de inventar una formulación nueva, si acaso fuera posible, adecuada a la nueva perspectiva, se continuó obedeciendo a las reglas del viejo *logos*, que había surgido como un instrumento auxiliar».

partición entre noúmeno y fenómeno, traducida por Schopenhauer con los términos de voluntad y representación. La prosa de Colli parece encaminarnos a tener presentes todos esos pasos previos, sin dejar que nos alejemos del camino de la filosofía, y nos insta a considerarlos a partir de la eclosión magnífica con la que cristalizan en *El nacimiento de la tragedia*, de Friedrich Nietzsche. Cuando Nietzsche sitúa a las divinidades de Apolo y Dionisos en el nacimiento griego de la forma teatral, está asignando al dios de la forma bella el ser principio de individuación y al dios del vino la representación del devenir, tan insondable como inocente. El teatro se hace así repetición del nacimiento del mundo, muestra cómo las fuerzas cobran forma, componen sus figuras y sus escenas, intercambian gestos y discursos. Y la buena nueva viene dada por el anuncio de que la *verdad* de las representaciones debe buscarse del lado de (el juego de fuerzas que les subyacen, para acceder a la inteligibilidad de las cuales son de una ayuda fundamental los códigos y registros expresivos de) el espíritu de la música. La gran alegoría filosófica que Nietzsche contrapone a la platónica se dibuja aquí, negando que en el afuera de la caverna se encuentre un duplicado de nuestro mundo pero elevado a la máxima perfección, dotado de una nitidez y una precisión insuperables. Lo que se niega es el presupuesto óptico que determina la esencia ideal de toda cosa; se dice por el contrario que en el afuera de la caverna no hay nada que ver (que solo se ve a la luz de la hoguera), que lo que está en el más allá de la caverna se oye y se escucha —o, dicho en un castellano algo antiguo, se siente—. Con el tiempo, sabemos que Nietzsche modificará sustancialmente este planteamiento despojándolo de todo sustrato mitológico, pero aun con el nombre de voluntad de poder mantendrá este rasgo fundamental, la radical *heterogeneidad* entre las cosas y el fondo de las cosas, entendiéndose este como una regularidad atómica o como un caos de fuerzas en eterno combate. A este umbral insondable se refiere Colli cuando habla de *qualcos'altro*.

He dedicado muchos años de estudio pensativo a la obra de Nietzsche, desde muy pronto. Me licencié con una memoria sobre Deleuze y Guattari («El esquizoanálisis; esbozo de crítica al psicoanálisis», 1972), me doctoré con una tesis sobre Foucault («La crítica de la institución en Michel Foucault», 1980), y cuando todo hacía presagiar que iba a proseguir mi investigación en el ámbito de la filosofía francesa contemporánea, decidí que sabía al respecto bastante más de lo que era capaz de asimilar y que lo sensato era remontar río arriba, a contracorriente, y llegarse hasta las fuentes. Fue así como, no mucho después, presenté un estudio sobre Nietzsche («La crítica de la cultura en el joven Nietzsche», 1986) como memoria de investigación en mis oposiciones a cátedra y dicté la lección correspondiente sobre *El nacimiento de la tragedia*.

Y, aún hoy, la presencia de Nietzsche es continua en mi trabajo; no hace mucho dediqué meses y meses de estudio a seguir la vida y los escritos de Nietzsche semana por semana, con la idea de escribir su biografía.⁸

V

La lección de Colli parecía encaminar el estudio pensativo en dirección a la filosofía, pero la cita que viene a continuación es como si estuviera a punto de desdecirnos, a llevarnos a desandar lo andado y volver al espacio abierto de lo literario, so pena de quedar atrapados en lo universal abstracto. Y sí, esta es la denuncia que no deja de hacer Giles Deleuze en *Nietzsche y la filosofía*, aunque no sea para invitarnos a abandonar la filosofía, sino para prescribir lo que debe removerse de su seno, el elemento tóxico que vuelve exangüe el pensamiento. La tercera cita habla de este elemento tóxico, dándole el nombre de imagen dogmática del pensamiento.

Lo más curioso en esta imagen del pensamiento es la forma en que se concibe lo verdadero como un universal abstracto. Jamás se remite a las fuerzas reales que *hacen* el pensamiento, jamás se relaciona el propio pensamiento con las fuerzas reales que supone *en tanto que pensamiento*. Jamás se relaciona lo verdadero con lo que presupone. Y no hay ninguna verdad que antes de ser una verdad no sea la efectuación de un sentido o la realización de un valor. La verdad como concepto se halla absolutamente indeterminada. Todo depende del valor y del sentido de lo que pensemos. Poseemos siempre las verdades que nos merecemos en función del sentido de lo que concebimos, del valor de lo que creemos. Porque un sentido pensable o pensado se realiza siempre en la medida en que las fuerzas que le corresponden en el pensamiento se apoderan también de algo, se apropian de alguna cosa fuera del pensamiento (Deleuze, 1971, pp. 146-147).

Como vemos, también Deleuze se refiere a la heterogeneidad radical de ese algo otro que no es pensamiento (*hors de la pensée*), como Colli antes. Y, con el nombre de pensamiento dogmático, denuncia igualmente que se siga «obedeciendo a las reglas del viejo *logos...*». Y del mismo modo que Colli, está pen-

8. Morey (2018). Respecto de lo apolíneo y lo dionisiaco, en este texto se encontrará una versión didáctica tanto del dispositivo trágico según Nietzsche (pp. 96-100), como de su antagonista, «el hombre teórico», encarnado en la figura de Sócrates (105-110). Asimismo, en Morey (1986) están recogidas las direcciones principales de mi lección.

sando también en Nietzsche y con Nietzsche cuando lo hace. Como si esa necesidad expresiva (que es también necesidad lectora, de estudio pensativo) que, para poder cumplirse, busca zonas de vecindad entre poesía y prosa, entre literatura y filosofía, acabara encontrándose forzosamente con Nietzsche, el filólogo, como guía aventajado del camino, dando vía libre, mostrando que el camino es posible, que no es preciso abandonar la filosofía, aunque sí una cierta manera de hacer filosofía... A los efectos del relato en el que andamos, me basta sin embargo con retener un fragmento de la cita, donde dice: «La verdad como concepto se halla absolutamente indeterminada. Todo depende del valor y del sentido de lo que pensemos. Poseemos siempre las verdades que nos merecemos en función del sentido de lo que concebimos, del valor de lo que creemos». El descubrimiento de esta anterioridad de los problemas del sentido y el valor con respecto a los de la verdad (finalmente, un valor: el valor de verdad) diría que actuó a modo de catalizador en lo que atañe a la evolución tanto del estudio pensativo como de mi trabajo, en su aspecto más creativo. Intenté poner en juego las posibilidades de esta diferenciación en un ensayo que titulé *El orden de los acontecimientos*, donde partía de la contraposición entre las cosas que son y las cosas que pasan, objetos y acontecimientos, y concedía en principio la verdad (positiva) a las primeras y el sentido (narrativo) a las segundas. Sobre esta trama se urdía la reflexión, sin voluntad ninguna de sentar doctrina, sino tan solo por jugar las posibilidades de un juego de pensamiento —tal como aclaraba la única nota al pie del texto—. ⁹ Pero su ocasión fue muy feliz, porque su escritura coincidió en parte con la de mi ensayo *Camino de Santiago*, un primer intento de llevar adelante una reflexión filosófica sobre un soporte de ficción narrativa. El que ambos textos coincidieran actuó en beneficio mutuo, y estoy convencido de que soy el primer beneficiado por los resultados. A partir de ahí, continué con el ejercicio de doblar la práctica de la prosa profesoral con un ejercicio de prosa literaria como vehículo para el pensamiento, manteniéndolos sin embargo a diferentes velocidades. La trilogía que acabó resultando de este ejercicio pauta entera mi carrera como profesor, y concluye con ella: *Camino de Santiago* se publica en 1987, recién nombrado catedrático de la Universidad de Barcelona; luego viene *Deseo de ser piel*

9. En la nota citada se advertía lo siguiente: «En realidad, ha sido éste un ejercicio de pensamiento deliberadamente *pobre*, en clave menor, en el que se han puesto en obra categorías desechables, de un solo uso; con voluntad de que fueran incapaces de escapar a los marcos que estas páginas les imponen: emasculadas, no fuera que intentaran sentar doctrina» (Morey, 1988, p. 95). Por lo que respecta al texto, me remito a la acertada sinopsis que se encuentra en el *Centro de Documentación Gonzalo Díaz y M.^a Dolores Abad* (en www.filosofia.org).

roja, que recibe el premio Anagrama de Ensayo en 1994, y finalmente, cuando aparece *Hotel Finisterre*, acabo de pedir mi jubilación. Esto quiere decir que tal vez hubiera debido hablar, en mi caso, de dos grandes zonas o hábitats de estudio pensativo, que vagamente podrían hacerse corresponder con el hábitat del pensador público y el del pensador privado, con todas las interferencias mutuas que se quiera, pero dotado cada uno de una perfecta autonomía.

Creo que no preciso subrayar la importancia de este punto. En cierto sentido, los puntos que anteceden podrían considerarse un mero preámbulo, y los que siguen, una mención de sus corolarios.

VI

La cuarta cita que presento comienza literalmente con un corolario a lo dicho, porque Deleuze prosigue ahí donde lo dejamos:

Es evidente que el pensamiento no piensa nunca por sí mismo, como tampoco halla por sí mismo la verdad. La verdad de un pensamiento debe interpretarse y valorarse según las fuerzas o el poder que la determinan a pensar, y a pensar esto en vez de aquello. Cuando se nos habla de la verdad «a secas», de lo verdadero tal como es en sí, para sí o incluso para nosotros, debemos preguntar qué fuerzas se ocultan en el pensamiento de esta verdad, o sea, cuál es su sentido y cuál es su valor. Fenómeno turbador: lo verdadero concebido como universal abstracto, el pensamiento concebido como *ciencia para* no han hecho nunca daño a nadie. El hecho es que el orden establecido y los valores en curso encuentran constantemente en ello su mejor apoyo. «La verdad aparece como una criatura bonachona y amante de sus gustos, que concede incesantemente a todos los poderes establecidos la seguridad de que no causará nunca a nadie la menor incomodidad, ya que después de todo no es más que la ciencia pura» [*Có. I.*, II, «Schopenhauer educador», 3] (Deleuze, 1971).

Si tradujéramos a términos nietzscheanos la consigna que subyace a la argumentación de Deleuze, el resultado podría plasmarse en una pregunta que nos habilitaría para aquilatar la verdad de un pensamiento, la pregunta por el *quién* —diría Nietzsche: ¿quién puede, desde dónde y para qué, decir esto y no cualquier otra cosa?

Esta es la cuarta cita que quisiera proponer, un recurso de método, un gesto de pensamiento. Y no tengo mejor ejemplo que ilustre el poderío y la versatilidad de esta perspectiva que la obra de Foucault, entera. Y es cierto que Deleuze o Pierre Klossowski (también Colli) han mostrado brillantemente

muchos de los alcances especulativos que se siguen de un punto de partida como este; sin embargo, la distancia a la que Foucault lo hace, su aparente inmunidad a lo que Nietzsche tiene de contagioso, la asepsia con la que arma metódicamente ese gesto de pensamiento, todo ello hace que sea un ejemplo privilegiado. Pienso que una sola muestra puede bastar para ilustrar esta afirmación, y la tomo de *La arqueología del saber*. Allí, para caracterizar el régimen de enunciación de un discurso en su materialidad de tal, comienza diciendo:

Primera pregunta: ¿Quién habla? ¿Quién, en el conjunto de todos los individuos parlantes, tiene derecho a emplear esta clase de lenguaje? ¿Quién es su titular? ¿Quién recibe de él su singularidad, sus prestigios y de quién, en retorno, recibe ya que no su garantía al menos su presunción de verdad? ¿Cuál es el estatuto de los individuos que tienen —y sólo ellos— el derecho reglamentario o tradicional, jurídicamente definido o espontáneamente aceptado, de pronunciar semejante discurso...? (Foucault, 1970, p. 81).

Hay que añadir de inmediato que no siempre es tan literal en sus aplicaciones de este recurso; muy al contrario, lo diversificará y modulará de un modo notablemente complejo. Para comprobarlo, basta sustituir en la cita propuesta la pregunta por el *quién* y en su lugar decir *qué fuerzas* para que el registro quede sustancialmente modificado. A partir de ahí, apelo a la imaginación del lector por lo que hace al juego de las consecuencias que tal cosa implica. Me siento incapaz de detallar más un ámbito de estudio pensativo que me ha acompañado durante toda mi vida profesional, en continuidad. Publiqué un estudio temprano sobre Foucault en el que se recogía una batería de entrevistas con él, precedido originalmente por un larguísimo prólogo (*Sexo, verdad, poder*, 1978; reeditado luego con otro prólogo y el título de *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, 1981), mientras estaba haciendo mi tesis doctoral sobre su obra (publicada parcialmente con el título de *Lectura de Foucault*, 1983). El resultado de estas publicaciones primeras en un panorama desierto fue convertirme en especialista en la materia, algo que nunca había pretendido ser, pero a cuyas expectativas tuve que responder, mediante el estudio pensativo, de ahí en adelante —un camino de pensamiento estudioso este que ya sé nunca lograré dejar atrás.

VII

La última cita vendría a ser también un corolario, a poco que supusiéramos que en lo anterior han quedado ya algo encaradas las cuestiones sobre lo que se puede saber y lo que se debe hacer, como manda la filosofía en sentido mundano. Sería entonces el turno de preguntarse por lo que está permitido esperar, y, tomando la cuestión en grueso y sin matices, la mejor respuesta que a mi entender podría dársele la dio Peter Handke en uno de sus dietarios. Que Handke tiene una habilidad extraordinaria para aproximarse a la prosa filosófica sin cruzar la línea jamás, es notorio, y también es así en el caso de Quignard. Ambos nos dan ejemplo de hasta qué punto la tarea filosófica de denuncia de los presupuestos y la tarea poética de denuncia del cliché y la fórmula previsible pueden ir de la mano. De un lado hay un nivel en que el enemigo es el mismo: la inteligencia automática arrogándose el derecho de gestión de toda realidad. Del otro, comparten la experiencia misma del pensamiento, que viene cuando viene y no cuando su presunto propietario quiere, ocurre el fogonazo simplemente. La cita que propongo tiene todas las trazas de ser el resultado de un relámpago de ese tipo. En la exposición oral de este caso cité de memoria y cojeando del pie filosófico. Recordé la cita en forma de diálogo, como una especie de haiku sapiencial: «—¿Crees en la inmortalidad? / —No. Pero he sido inmortal a veces». Ignoro todos los vericuetos de la memoria que tuvieron que activarse para darle a la frase original esta forma tan reelaborada, pero así fue. En realidad, la cita que yo creía estar citando decía lo siguiente: «Mi sensación de inmortalidad: no seré inmortal, *fui* inmortal a veces». ¹⁰ A los efectos de cerrar la presente exposición, cualquiera de las dos formulaciones me parece adecuada como última cita. Aunque, tal vez, retener la noción de «sensación de inmortalidad» tuviera su interés de cara a determinar en cuál de sus variados usos puede convenir aquí la sentencia de Handke. Porque viene a resumir una bienaventuranza que es propia del estudio pensativo, nombra como un regazo aquietado que estuviera dibujado en su seno el momento de estar fuera del tiempo, cerca de la soledad esencial. De entre todos los tiempos, el tiempo que desde siempre deja sentir de un modo más presente su presagio de mortalidad es el tiempo vacío, el tiempo de espera y del aburrimiento. El quejido de desamparo de un niño que se aburre siempre es sobrecogedor. Y el antídoto se ha

10. Es la segunda de las dos anotaciones fechadas el 26 de junio de 1976; la anterior dice: «La vida antes de la muerte: el recuerdo, a pesar de todo (contemplando las nueces en el restaurante, su desdoblamiento me libera del presente —en el recuerdo de un determinado camino, de un determinado árbol)» (Handke, 1981, p. 214).

sabido siempre: o la distracción o la lectura y el estudio —una disyunción no excluyente, antes al contrario—. Imagino la cita de Handke en contraste, sobre el telón de fondo de este exorcismo del tiempo vacío mediante el estudio, recordándonos que el curso de la lectura, el estudio y la escritura está continuamente atravesado por la experiencia de la atemporalidad, una suspensión del sucederse del tiempo en el que se congela la mortalidad y sus presagios: es el momento de la sensación de inmortalidad —el momento en que se hace realmente posible dialogar con los muertos.¹¹

L'Escala, febrero de 2020

REFERENCIAS

- BENJAMIN, W. (2008). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. En *Obras*, libro I, vol. 2. Traducción de Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Abada.
- COLLI, G. (1978). *Después de Nietzsche*. Traducción de Carmen Artal. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G. (1971). *Nietzsche y la filosofía*. Barcelona: Anagrama
- (1996). *Filosofía de la expresión*. Traducción de Miguel Morey. Madrid: Siruela.
- FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI.
- HANDKE, P. (1981). *El peso del mundo: Un diario (noviembre 1975-marzo 1977)*. Traducción de Víctor Canicio. Barcelona: Laia.
- KANT, I. (1978). *Crítica de la razón pura*. Edición de Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara.
- (1987). *Los sueños de un visionario explicados por los sueños de la metafísica*. Traducción, introducción y notas de Pedro Chacón e Isidoro Reguera. Madrid: Alianza.

11. Con ocasión de la exposición oral de estas cuestiones me quedé con la duda de si añadir o no una última cita a esta relación, a modo de postdata. Y es que recordé el valor tutelar que tuvieron en mis años de formación las palabras con las que termina Walter Benjamin su prólogo a *La obra de arte en la época de la reproductibilidad técnica*, como principio deontológico, ético y político. Ahora, en el momento de poner por escrito lo dicho, regresan las dudas, por lo que finalmente opto por transcribir las palabras de Benjamin, omitiendo tan solo entre corchetes un par de determinaciones específicas. Dice así: «Los conceptos que siguen [introducidos por primera vez en la teoría del arte,] se distinguen claramente de otros por ser completamente inutilizables para los fines propios del fascismo, siendo, por el contrario, utilizables para la formulación de exigencias revolucionarias [en la política del arte]» (Benjamin, 2008, p. 11). Y les añado solo una indicación: entiendo que bajo el rótulo de lo que entonces se denominaba fascismo hoy deberían incluirse también sus derivaciones más exitosas, y de un modo destacado el llamado capitalismo cognitivo.

- MOREY, M. (1986). «El joven Nietzsche y el filosofar». *ER, Revista de Filosofía*, núm. 3.
- (1988). *El orden de los acontecimientos: Sobre el saber narrativo*. Barcelona: Península.
- (2018). *Vidas de Nietzsche*. Madrid: Alianza.
- QUIGNARD, P. (1997). «Rencontre à l'occasion de la parution de *Petits traités* (1997)». Disponible en: www.gallimard.fr/catalog/entretiens/01032030.htm.
- (2009). «La philosophie, c'est du happy end assuré». *Philosophie Magazine*, núm. 34.
- ZAMBRANO, M. (2011). *El hombre y lo divino*. En *Obras completas*, III, Barcelona: Galaxia Gutenberg.

DESDE LOS MÁRGENES DEL ESTUDIO

ELENA GABRIELA FRAJ HERRANZ

PRECARIEDAD O FORMULARIOS

La academia quebró en otras ocasiones y su mirada supuestamente universalista entró en crisis gracias a los estudios culturales, los estudios de género y los estudios poscoloniales, entre otros, los cuales echaron por tierra esa pretensión de poder conocerlo todo mediante disciplinas. La crisis que también le habría de llegar sería la de su propia condición material, convertida ahora en sujeto y objeto de la explotación neoliberal definida por la extracción monetaria de lo inmaterial. La producción intelectual y creativa pasó a ser medible y cuantificable mediante el diseño de diversas herramientas que sirven para controlar lo que allí sucede. La universidad se ha transformado en un espacio donde cada individuo deviene emprendedor, atrapado en una hiperactividad orientada a la productividad. Fuera queda todo lo que no encaja en los marcos establecidos por organismos de calificación, *rankings* europeos y demás maquinaria en forma de impresos que rellenar que entretienen durante horas al personal docente investigador (PDI), de modo que este acaba por dejar de hacer lo que había venido a hacer. Se trata de una de las formas dominantes de control del profesorado. Otra es la condición de precariedad a la que es sometida la mitad del profesorado, sustento este y apoyo central de toda la docencia. Debido a las grandes cantidades de PDI precario en las universidades públicas españolas, si este un día no fuera a dar clase la universidad desaparecería; allí quedaría el estudiantado esperando bajo la carcasa arquitectónica.

Desde principios de este siglo las universidades públicas del Estado español contratan al personal docente investigador mediante unos contratos llamados «de asociados» escasamente remunerados, destinados inicialmente a captar profesionales del entorno laboral para que prestasen sus servicios puntualmente a la docencia. Sin embargo, ese contrato se utiliza para emplear a personal que imparte asignaturas estructurales, muchos y muchas de los cuales están en formación académica o han acabado el doctorado y han conseguido la acedi-

tación, por un sueldo de unos 300 a 600 euros y con una cotización a la Seguridad Social que no llega al 30%. Debido a que esta figura se creó para contratar profesionales, no se les contabiliza su actividad investigadora, así que no pueden liderar proyectos de investigación, pues los contratos son temporales y los financiadores exigen vinculación continua mientras dure el proyecto. El profesorado asociado está obligado a tener otro trabajo externo para demostrar esa supuesta profesionalidad y cumplir así con los requisitos del convenio laboral, lo que resulta en la paradoja de que, para trabajar en la universidad, hay que tener otro trabajo fuera. Por tanto, la figura del PDI asociado se caracteriza por la invisibilidad y la precariedad, y no queda otra opción que simultanear varios trabajos. Esta situación se ha ido agravando año tras año, y tanto rectorados como direcciones generales de universidades se han desentendido trasladando a lo privado y a la responsabilidad individual una situación que han generado precisamente aquellos que legislan, gestionan y ejecutan. Cierro el párrafo con unos datos que muestran la dimensión del asunto: en septiembre de 2002 el 20% del profesorado de la Universidad de Barcelona estaba compuesto por asociados. En noviembre de 2018 la cifra subía al 51%.

Pienso en la dificultad del estudio en unos términos muy concretos y materiales. Me gustaría destacar lo que supone poner la cabeza a trabajar en medio de miles de tareas que hacer y con la preocupación de no poder pagar un techo. Para el estudio se recomienda un techo, pues a la intemperie es tremendamente complicado realizar según qué cosas. Se trata de la sencilla diferencia entre quien tiene y quien no tiene. En el ensayo *Una habitación propia*, Virginia Wolf reclama la necesidad de disponer de un espacio propio en el que crear, unos espacios que históricamente se habían negado a las mujeres. En el título no aparece, pero en sus páginas explica que también es necesario un sueldo propio, como bien experimentó la autora al recibir la herencia de una tía, lo que le permitió no solo pagar un techo sino también comprar un tiempo. «Una habitación y un sueldo propios», debería titularse el ensayo.

El espacio universitario no difiere de otros ámbitos laborales que podemos llamar postrabajo, sostenidos por una precariedad que ocupa la centralidad de la producción y que somete a la marginalidad a sus productores y productoras. El PDI asociado se considera personal ajeno a la universidad, cuya centralidad es ocupada por los que son verdaderamente académicos y académicas, definidos así por la figura contractual. Al profesorado asociado se lo empuja continuamente hacia afuera mientras realiza el grueso de la docencia, tutoriza trabajos de final de grado, dirige tesis, coordina másteres y se le expolia su

investigación para que se contabilice en los *rankings* donde se hace competir a las universidades. Cuanta más puntuación en estos *rankings*, más dinero para proyectos reciben, pero cero es el retorno económico que le llega al personal asociado.

ELABORAR LA QUEJA

En el año 2013 escribí un artículo sobre mi situación como asociada, «Una vez casi llego a ser clase media. Pero al final no» (Fraj, 2013). Se trata de un artículo de divulgación y con formato narrativo autobiográfico donde trazo una analogía entre los trabajos de cuidados feminizados con las tareas de la docencia e investigación universitarias. Salvando las distancias entre ellos, pues los privilegios del capital simbólico que se adjudican a los trabajos intelectuales no se adjudican a los de la limpieza o cuidado de personas, propongo que estas tareas comparten una serie de coincidencias: flexibilidad (horaria, temporal), feminización (una supuesta vocación por la docencia como también se naturalizan los trabajos de cuidados asociados al amor y lo femenino), invisibilidad, relaciones de subalternidad, una cuestión de clase y baja remuneración. Lo narro de forma autobiográfica porque surge en mí una pregunta que me mueve, ya que vengo de una familia donde madre, tía y abuela fueron empleadas de hogar y empleadas de la limpieza. Me pregunto qué supone en términos de género y de clase haber accedido a la universidad (junto con mis hermanos, primos y primas somos los primeros en generaciones que hemos podido estudiar) y encontrarme con unas condiciones que me son bien familiares. Me pregunto qué hacemos allí, en estos lugares no reservados para nosotros y nosotras, los de nuestra clase.

El relato tuvo su repercusión y fue bastante leído; me llamaron de diversos medios para entrevistarme o encargarme que escribiera alguna cosa. No pensaba que pudiera tener tanto alcance y lo que ocurrió es que aquel texto biográfico conectó con algo colectivo. Mi ánimo no era solo desquitarme, no era simplemente una terapia personal realizada a través de la escritura, sino que era muy consciente de que, como explica Javier López Alós en *Crítica de la razón precaria*, «con el cuidado de no hacer de lo propio una queja sin relato, apunta la necesidad de la elaboración. Y la necesidad de hacerlo porque lo individual es finalmente una cuestión colectiva» (López, 2019, p. 77). Las formas narrativas influidas por los estilos de lenguaje que nos han traído las redes sociales se entroncan con las formas del habla o incluso con el montaje audiovisual (al que me dedico con asiduidad). El formato narrativo de aquel artículo impreg-

nado por estos estilos quedaba a medio camino entre el relato autobiográfico, la forma ensayística y la columna de opinión, a través de los cuales pretendía elaborar alguna reflexión. Precisamente esta conexión entre modelo científico y relato popular la explica muy bien Michael de Certeau:

Sería sobre todo restituir su importancia «científica» a la acción tradicional (también es una acción) que desde siempre narra las prácticas. En este caso, el cuento popular proporciona al discurso científico un modelo, y no solamente objetos textuales para ser tratados [...]. No tiene la condición de un documento que no sabe lo que dice, citado antes y por el analista que lo sabe. Al contrario, es una «habilidad del decir» exactamente ajustada a su objeto, y, en esta calidad, tampoco es la contrapartida del conocimiento, sino una variante del discurso que sabe y una autoridad en materia de teoría (De Certeau, 1990, p. 87).

El relato, entonces, lo podemos situar como un formato al margen de la centralidad de los métodos científicos, que a la vez reivindica su carácter popular y su forma aparentemente sencilla. De nuevo aparece aquí la idea de *margen*, de modo que nos encontramos con *márgenes* tanto respecto a las formas del estudio como respecto a sus condiciones materiales. Y voy a pensar aquí en los márgenes desde dos perspectivas: la de condición obligada y la de posible agencia. En esa ambivalencia nos moveremos.

OLVIDAR HACIENDO MEMORIA

Quienes no venimos de la clase académica, que venimos de otros márgenes culturales y económicos, nos sabemos en un lugar que no nos toca. La escritora y directora de cine Virgine Despentes lo explicita, y pone sobre la mesa cuestiones quizá no dichas pero existentes:

Publico libros en París desde hace más de veinte años y eso me ha hecho cambiar de ámbito social. Y, aunque no he dejado atrás mi vida anterior, he entrado en un mundo al que normalmente la gente como yo no accede, y esa es una sensación que no me abandona. Ni tú ni ellos olvidáis que no eres de los suyos, que no formas parte de su clase social, y esto me importa mucho (Amat, 2016).

En mi caso, como nieta de una familia represaliada por el franquismo, de migrantes expoliados y expoliadas de la cultura rural, hija de empleada de la limpieza y familia desposeída por el patriarcado y la violencia machista, estu-

diar arte en la universidad se presentaba como un lujo.¹ Esta retahíla de situaciones citadas no es un listado de excusas que legitimen una posición victimista. Obviar la memoria de cada cual es ocultar que no partimos de las mismas condiciones de igualdad. Sin embargo, existe con la misma fuerza un deseo de olvidar y quitarse ese peso de la espalda para poder tirar hacia adelante, tanto como existe una necesidad de reivindicar la memoria. Olvidar podría ser distinto de *hacer memoria*, de modo que ambas opciones podrían ser compatibles, me digo. Sería algo así como *olvidar haciendo memoria*.

¿Qué sentido tiene lo biográfico, entonces, en nuestras posiciones en la academia? ¿Qué más da si finalmente una comparte despacho con ese otro que hace rato estaba ahí? Despentes lo apuntaba muy bien, y añado que hacer memoria y visibilizar orígenes, caminos, recorridos y cuerpos resquebraja ese modelo de academia que se presentaba impoluto y único, heteropatriarcal, blanco y de clase media alta. Si echamos una mirada a nuestra universidad, reluce por su blancura y normatividad de los cuerpos. Las personas migrantes o con diversidad funcional apenas acceden a los puestos de trabajo del PDI. Un dato interesante: solamente hay tres o cuatro universidades² que reserven cuotas en las plazas de profesorado para personas con diversidad funcional, pero sí las hay para tareas de gestión y logística. La discapacidad está reservada para ser personal de administración o conserje, pero no abren la puerta de la docencia y de la investigación a los cuerpos desviados de la norma.

IDENTIDADES AMBIVALENTES

Los contratos de asociado son temporales y se renuevan cada año o cada ciertos meses y se van encadenando durante años. Pueden ser seis, siete, quince, veinte..., incluso pueden durar hasta la jubilación. Con el paso del tiempo nace cierto sentido de pertenencia, una pertenencia ambivalente ya que se trata de uno de esos trabajos vocacionales donde la identidad se fragua a través de la actividad laboral. Pero es ciertamente ambiguo identificarte con una actividad que no te da para comer. Es un lugar que produce cierta identidad, pero la

1. Gracias a las antiguas becas del Ministerio de Educación de los años noventa y principios del 2000, llamadas *completas*, las cuales cubrían matrícula, materiales y gastos de alquiler de vivienda a causa del desplazamiento de ciudad.

2. En este caso las fundaciones privadas como la Fundación Once velan más por el cumplimiento de la ley que la universidad pública: www.que.es/servimedia/fundacion-once-pide-a-las-universidades-que-cumplan-con-la-reserva-de-empleo-en-las-nuevas-plazas-para-profesores-doctores.html.

actividad que te alimenta es otra. Trabajo y dinero no coinciden en el espacio-tiempo. Es una situación confusa que produce una sensación de impostura, ese síndrome que padecemos las mujeres cuando estamos en los lugares que *a priori* no nos tocan. Si te pagan mal y tienes que trabajar en varios sitios a la vez, se produce un vaivén entre «me lo merezco» y «no me lo merezco», un «me he de esforzar más» que genera inseguridad, baja autoestima, ansiedad y otros malestares que afectan a la salud mental.

En términos concretos, la contratación precaria obliga a realizar otras tareas, relacionadas o no con la actividad académica. Esta multitarea impide desarrollar una línea concreta de estudio; es más difícil, por tanto, avanzar, generar proyectos y preparar clases de calidad. Justamente esa superficialidad obligada va acorde con el modelo de universidad, una universidad que entretiene pero no profundiza, que muestra un temario enorme pero no enseña. En la que nunca hay tiempo para acabar el programa y hay muchísimos alumnos que atender. Que vigila que el alumnado no se aburra para no perder matrículas. Recuerdo la afición que había en un centro privado donde di clases por diseñar dinámicas en el aula similares a como se desarrolla un *reality* televisivo. Parecía que los y las estudiantes salieran a cantar *hits* en lugar de hacer una exposición, y las valoraciones del profesorado se asemejaban a la de un jurado con su mejor perfil bajo los focos. Se fomentaba la competitividad entre el alumnado, disfrazada de falsa cooperación mediante trabajos en grupo.

La movilidad obliga a abrir muchas puertas, y cada vez que se comienza una asignatura nueva alejada de la especificidad de cada uno se pone de manifiesto la condición de flexibilidad y adaptación. Con la mejor voluntad se destacan los aspectos positivos: «Ah, fantástico, esta materia nueva no es de mi área, pero seguro que es interesante», te convences. La ambivalencia entre el interés y la curiosidad se mezcla con la desvalorización del propio trabajo.

EL SECUESTRO Y LA AFICIÓN

La precariedad obliga a que el estudio se realice en los márgenes del tiempo y de los espacios. Respecto al tiempo, trabajamos a horas que no corresponden al trabajo remunerado porque como asociada solo pagan por la docencia. La tesis la realicé durante horas de noche, de fines de semana y en los meses de agosto en el pueblo familiar en mitad de la España vaciada (otro margen). He pedido a mis compañeros y compañeras asociadas que hicieran un breve relato de cuáles son sus márgenes materiales. Les he preguntado por aquello que les in-

teresa investigar y que no queda recogido en el marco de la docencia asignada, o que no es retribuido por el contrato de asociado, que los deja fuera de un grupo de investigación, o dentro pero no se ve... ¿Cómo y dónde lo realizan? Recojo aquí algunas respuestas:

I: Cuando estaba en la UB, el último año estuve yendo casi todos los fines de semana al despacho, sábado y domingo generalmente de 15.00 a 21.00 aproximadamente [...]. Entre semana, si tenía que entregar algo lo hacía por la noche a partir de las 21.00 estirada en la cama [...]. De los doce años de asociada solo recuerdo dos en los que me pillara unos diez días libres en verano. El resto de [los] años: escribir tesis o estancias de investigación.

M: Yo mayoritariamente en casa, fines de semana y vacaciones.

B: Yo me quedaba algunos días en el despacho después de clase, hasta las 23 horas. Trabajaba todo el fin de semana en la misma mesa que uso para comer. Aprovecho todos los desplazamientos en metro y bus para avanzar lecturas. Pero es en agosto cuando me he dedicado más a mis investigaciones. No he acabado nada porque nunca ha sido tiempo de calidad, ni suficiente, y ha estado siempre interrumpido por las tareas, también de investigación, que me imponían desde la universidad.

R: Básicamente yo no tenía vida: era pluriempleada autónoma y solo podía investigar en mi tiempo libre, que con los años se fue reduciendo. He dormido muy poco y desconectado menos. Solía trabajar por las noches y madrugadas, fines de semana y vacaciones. Iba cambiando de sitio: mi estudio, el comedor-salón, la terraza, el balcón, la habitación... Y los mismos espacios en casa de mis padres, en hoteles, buses, trenes, salas de espera...

M: La precariedad laboral durante más de diez años tuvo como horario de trabajo adicional horas de madrugada y por supuesto todos los fines de semanas, festivos y gran parte de las vacaciones, algo que no permitía ni de lejos una normal conciliación familiar ni tampoco una desconexión y descanso. En mi caso he dispuesto de un lugar de trabajo en casa. Lo peor fue la conciliación horaria con mi otro trabajo, ya que empezaba muy temprano las clases en la facultad, pero después la jornada en mi otro trabajo era hasta muy tarde, lo que no me permitía la mayor parte de los días tener las horas mínimas de sueño y descanso, algo que, obviamente, junto con el exceso de pluriempleo y multitarea así como las jornadas maratonianas, ha contribuido al estrés, la ansiedad y el agotamiento durante estos años. Además, en mi caso particular, la espera incierta por un contrato de lector hizo que tuviera que soportar una doble precarización y aguantar una baja condición laboral, algo que, por supuesto, contribuía a mi desgaste personal y pro-

fesional y tampoco permitía llevar a cabo una investigación de calidad, a pesar de los resultados obtenidos y del sobreesfuerzo invertido. No sigo, que me deprimó...

Esta sola muestra nos da una idea de los márgenes del tiempo y los espacios en los que se realiza un trabajo que, por muy vocacional que sea, sigue siendo trabajo. Se revela cómo las tareas laborales han colonizado la vida, un funcionamiento perverso que arrastra al ámbito privado una productividad que después será expoliada. Remedios Zafra viene dedicando su estudio precisamente a la confluencia ambivalente entre vida y trabajo, y es en el ensayo *Un cuarto propio conectado* (Zafra, 2010) donde explica cómo, mediante la combinación de esos espacios íntimos conectados con el entusiasmo y la vocación, puede resultar potencia creativa y también explotación. En este último caso, y a partir de los comentarios recibidos de mis compañeros y compañeras, vemos que la vida personal queda arrasada y que no son pocas las renunciadas personales, como pueden ser la maternidad, las relaciones afectivas o incluso la decisión de abandonar la universidad y explorar otros ámbitos laborales, ya que esta condición mantiene una promesa no escrita que impide desengancharse. Se produce una tensión entre aquello que es obligado realizar y aquello que verdaderamente suscita interés o que se cree merecedor de estudio y que se acaba realizando en los ratos libres. En los ratos libres, porque los otros están secuestrados. Así que hay un tiempo secuestrado por el trabajo y un tiempo libre para trabajar en lo que originalmente motivó el inicio de la carrera académica. Algo en este entramado de trabajos suena a falsedad. Hay uno o varios trabajos que son un *fake* pero que son los que cubren (más o menos) las facturas y permiten dedicarse al verdadero trabajo, por el cual se cobra muy poco. El estudio, entonces, se convierte en afición, como quien se apunta a construir maquetas de barcos o a bailar flamenco. Por cierto, que en el mundillo flamenco, cuando hay alguien a quien se le da muy bien este arte y que conoce perfectamente la materia siendo un profesional, se dice que es *buen aficionado* o *buena aficionada*. Pues así sería deseable en el campo del estudio: ser unos buenos aficionados o aficionadas, pero desde la perspectiva flamenca.

SURFEAR LOS MÁRGENES

Sin embargo, no me gustaría quedarme en la queja y quisiera recoger aquí que la precariedad nos ha juntado a muchos. Desde hace una década ha habido diversas movilizaciones en las universidades para protestar contra esta deriva fraudulenta. En el año 2011 me involucré en diversas plataformas y asambleas

de profesorado asociado desde las que hemos organizado huelgas, manifestaciones y ocupaciones del rectorado, e iniciado unos cuantos juicios, y —muy importante— gracias a ello han entrado en los comités de empresa los precarios, ausentes hasta hace bien poco en este órgano de representación de los trabajadores y las trabajadoras.³ Lo que se ha producido es una ruptura del aislamiento, una quiebra de la dictadura de la emprendeduría y del traslado del problema a la responsabilidad individual. Juntarnos nos ha ayudado a señalar al sistema como responsable de gestionar la miseria y a denunciarlo públicamente y en los medios de comunicación. Las luchas de los asociados y las asociadas han puesto los márgenes en el centro como problema y, con la visibilización de nuestros cuerpos y caras, han dejado al descubierto el funcionamiento del mecanismo del gobierno neoliberal: nuestros cuerpos visibles muestran su maquinaria fraudulenta.

Podríamos aprovechar también la ambivalencia de los márgenes respecto a lo que nos pide ser y no ser (profesora universitaria, pero poquito) para potenciar las identidades difusas y evitar la entrada en el laberinto que se nos tiene preparado. En el campo de las humanidades, al menos, la idea del *intelectual* tiene su peso y su tradición, es una figura legitimada para proyectar opiniones públicas y digna de ser consultada. Javier López Alos estudia precisamente esta figura del intelectual para indagar en los rasgos de la precariedad inmaterial. Si bien su estudio me parece afinado, la palabra me es ajena: siempre me ha producido sospechas. Algo que definía cotidianamente medio en broma como *los listos*, en el sentido de que si hay unos que son los listos, entonces hay otros y otras que no lo son tanto y que serían prácticamente el resto de la población. En su texto *El espectador emancipado* (Rancière, 2008), motivado por su experiencia como intelectual en el Mayo del 68 y la organización entre estos intelectuales y los obreros, Jacques Rancière explica esta tensión. En su revisión crítica de estas luchas expone cómo se distingue al intelectual del que no lo es y se genera una división entre el que tiene intelecto y el que no lo tiene, entre el que puede comprender y razonar y formarse una idea sólida, y el que no. Así se configura la voz de los expertos frente a los que no saben. Quizá un rol de experto podría dar paso a una figura que piensa mientras escucha, una actividad diseñada para pensar junto a otros, para investigar haciendo con otros y otras. Pienso en una figura universitaria así que surfee los organismos de acreditación que valoran el trabajo que revierte sobre el mundo académico y no

3. Aquí una muestra de algunas movilizaciones de los últimos años: CGT UB, www.ub.edu/cgt/category/pdi-l-ub; Plataforma de Asociados, www.facebook.com/plataforma.deprofessorsassociatsub; Associats Reclamants, <https://twitter.com/ReclamantsUB>.

afuera, por lo cual evalúan positivamente artículos individuales publicados en revistas previamente puntuadas también. Quizá en algunas áreas científicas este sistema tenga su sentido, pero en las humanidades esto no funciona.

Proceder de lugares no oficiales del estudio, lugares de acción y reflexión al mismo tiempo tramados con movimientos colectivos extraacadémicos —en mi caso, mediante la creación crítica y activista—, me genera un continuo cuestionamiento de la academia, una academia incómoda especialmente con las artes, a las cuales no sabe muy bien cómo tomarse. Gilles Deleuze expresaba una metáfora acerca de las sociedades de control que bien podríamos aplicar en nuestro entorno: «El hombre de las disciplinas era un productor discontinuo de energía, pero el hombre del control es más bien ondulatorio, en órbita sobre un haz continuo. Por todas partes, el *surf* ha reemplazado a los viejos deportes» (Deleuze, 1991, p. 4). Podríamos pensar la academia como un sistema de control ondulatorio al que resistir cogiendo bien la ola y surfeando los márgenes, cuestionando la academia clasista en pro de aquellos y aquellas que forjan alianzas, que se mueven con cintura para estar mínimamente en lo que se exige, a fin de poder estar en lo deseado. Cuántas veces nos proponen realizar actividades o participar en proyectos, o reciclar un *paper* solo para conseguir esos puntos que nos piden. El sistema ha conseguido que seamos vigilantes con nosotros y nosotras mismas, y nos descubrimos en la intimidad calculando los artículos que nos faltan para poder obtener su beneplácito, esa acreditación necesaria simplemente para acceder a un puesto de trabajo o permanecer en él. Lo deseable sería darnos crédito más allá del que nos den esos organismos.

Mientras se cambia el convenio laboral o se aplican otras figuras contractuales dignas y se reformulan o desmontan los organismos de acreditación, se puede generar una especie de resistencia que haga equilibrios para estar sin estar, para atravesar los lugares de poder, pero sin que este te atraviese. Es el contacto con el alumnado lo que a veces hace resistir, o es ese proyecto que pone una pata fuera lo que ayuda a permanecer. De momento estamos en un estado de alerta continuo, en el que el sistema universitario dispone un escenario de control mediante la precarización y las herramientas de cuantificación. Cierto es que el equilibrio es complicado y que lo deseable sería una universidad que dejase de reproducirse a sí misma. No se trataría entonces de transformar la universidad sino de darle la vuelta, de sacarla de sí. De crear una universidad fuera de sí.

REFERENCIAS

- AMAT, K. (2016). «Virginie Despentes: “En Francia la política consistía en hacer ver que las otras razas no existían”», entrevista a Virginie Despentes. *JotDown*. Recuperado de: www.jotdown.es/2016/08/virginie-despentes-francia-la-politica-consistia-ver-las-otras-razas-no-existian/ [acceso: 28/2/2020].
- DE CERTEAU, M. (1990). *La invención de lo cotidiano*. México: Universidad Iberoamericana. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- DELEUZE, G. (1991). «Posdata sobre las sociedades de control». En FERRER, C. (ed.), *El lenguaje literario*, vol. 2. Montevideo: Nordan.
- FRAJ HERRANZ, E. G. (2013). «Una vez casi llego a ser clase media. Pero al final no». *Nativa*, pp. 1-3. Recuperado de: <https://nativa.cat/2014/09/una-vez-casi-llego-a-ser-clase-media-pero-al-final-no/> [acceso: 28/2/2020].
- LÓPEZ, J. (2019). *Crítica de la razón precaria*. Madrid: Catarata.
- RANCIÈRE, J. (2008). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago.
- WOLF, V. (2008 [1967]). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.
- ZAFRA, R. (2010). *Un cuarto propio conectado*. Madrid: Fórcola.

LA DIFICULTAD DEL ESTUDIO O CÓMO APRENDER A VIVIR ENTRE LAS CUERDAS

DANIEL PAJUELO

Cuando Jorge Larrosa y Marta Venceslao, profesores míos en la universidad, en uno de sus delirios académicos me invitaron a escribir unas líneas con relación a la dificultad del estudio, le di muchas vueltas a cómo y de qué manera iba a redactar un texto «decente» que pudiera explicar más o menos lo que yo quería transmitir. Así pues, teniendo en mente la atrayente idea de tener un pie en la calle y otro en la biblioteca, tantas y tantas veces comentada en las clases de Jorge y Marta, me decidí a escribir algo sobre mi propia experiencia, incorporando algunas dosis de locura y fantasía para acompañar el texto.

Era la primera vez que yo iba a escribir algo junto con otras personas de renombre, y si comparar no es justo, no habrá comparación. Aquí lo importante es poner el cuerpo y alzar la voz.

Barcelona es una de esas ciudades hostiles divididas en distritos y barrios, con muros bien definidos e invisibles que hacen de frontera, donde, dependiendo de la zona en que a uno le toque nacer, se tiene un destino más o menos claro y determinado. El barrio que me vio nacer y crecer (a mí y a los míos) es el Turó de la Peira, un lugar que —de momento— no sale en las guías turísticas. Se trata de un barrio periférico de aspecto gris, con mucho arte y alegría, y el espíritu guerrero siempre ha estado presente en sus calles y plazas. Uno inevitablemente allí se hace «barrionalista». Siempre ha sido, es y será un refugio en un mundo cada vez más hostil.

Al terminar cada curso escolar, mis primos, mi hermana y yo solíamos quedarnos prácticamente todo el verano con nuestra tía y nuestro abuelo, en el piso que este tenía en la calle Montsant, en nuestro mismo barrio.

Mi abuelo Manolillo era un tipo de lo más peculiar. Tras armar el penúltimo de sus cigarrillos, se sentaba en su silla a pie de calle para ver a los transeúntes ir y venir, mientras proclamaba sus ideas revolucionarias y aseguraba siempre que los mejores años de su vida se los había robado un poderoso caballero llamado capital.

Era el inicio del verano de 2006. Yo tenía 17 años y justo había terminado el bachillerato. Las notas no habían ido muy bien y en casa la economía era más justa que sostenible, así que decidí (o decidimos) que lo mejor era buscar un trabajo para poder echar una mano en casa.

Conseguí un trabajo por las tardes en una cadena de supermercados. El primer día, la que sería mi jefa me citó un poco antes del inicio del turno para explicarme cuatro cosas sobre mi tarea. Me aseguró que era sencilla: tenía que colocar los productos en su lugar correspondiente, ser amable con los clientes y, siempre que se pudiera, ayudar al resto de los compañeros en sus tareas. Sencillo, me dijo. Pero descargar los palés de los camiones, cargar cajas, colocar los productos y limpiar el suelo varias veces era de por sí algo bastante duro.

El primer mes de trabajo fue realmente pesado (bueno, igual que los cuatro años siguientes, en los que continué trabajando en el mismo supermercado). Recuerdo con nostalgia que, con el primer jornal, mi madre y yo nos compramos a medias un televisor para casa y así poder ver alguna película el fin de semana, el único momento en el que nuestros precarios trabajos nos daban espacio y tiempo para querernos un poco.

Aquel verano fue crucial y trascendental en mi vida, pues fue durante aquellos días cuando de algún modo comprendí que tenía que espabilar y mucho para poder (sobre)vivir en un mundo en el que, a pesar de las ilusiones, las escasas oportunidades existentes me llevaban a tener poca esperanza.

Cada tarde, al salir del trabajo, iba a explicar a mi abuelo Manolillo cómo había ido mi jornada. Él escuchaba con atención todo lo que yo le contaba eufóricamente y casi siempre se reía o le quitaba hierro a aquello que yo le contaba; eso sí, siempre fumando el que —según decía— era el penúltimo de sus cigarrillos.

Mi abuelo Manolillo había nacido y crecido en la bahía de Cádiz. Vino a Barcelona en busca de un mejor porvenir, con algunas ilusiones y pocas esperanzas, y se pasó la mayor parte de su vida trabajando, fumando y bebiendo, y bebiendo y fumando terminaba no pocas veces quejándose de todo. Mi abuelo siempre vestía igual: camisa de rayas a pecho descubierto, sombrero al estilo vaquero, pantalón corto y chancletas, para —como decía él— notarse el fresquillo en los dedos por la mañana. Tenía el pelo completamente blanco, y el bigote amarillento de darle caña al mayor de sus vicios, su inseparable tabaco. Llevaba décadas y décadas en Cataluña, pero jamás cambió su puro acento andaluz.

Aquel verano, al parecer, mi abuelo Manolillo tenía planes para mí o conmigo. Me dijo que cuando saliera los viernes del trabajo fuera a verlo y que hablaríamos un poco así como diciéndonos las verdades y dejando a un lado

las tonterías. Por lo visto, teníamos prisa pues el tiempo era una cuestión finita para la gente como nosotros.

Recuerdo que, en el primer encuentro, sonaba de fondo la canción *Alegrías* de su amado Camarón de la Isla, que por cierto podría haber sido la banda de mi abuelo Manolillo. Fue un viernes de junio del año 2006, poco antes de la noche de San Juan.

Mi abuelo me esperaba sentado en su silla, en una mano una lata de cerveza y en la otra su cigarrillo, y en el rostro una hermosa sonrisa de bienvenida. Me preguntó cómo había ido la jornada, vio mi cansancio y mis manos llenas de cortes de abrir cajas y cajas. Él conocía bien cuál era la situación en casa, sabía que yo no tenía muchas más opciones que trabajar, pero me aseguró que, a mi edad, a pesar de todo, aún había tiempo de cambiar las cosas.

Ese día mi abuelo me explicó que la vida tiene algo que ver con escuchar y aceptar el mundo, y que para ello uno debe prestar atención y mantener constantemente una conversación interna con uno mismo. Además, me dijo que dicha conversación debe seguir viva hasta el día en el que se presente la muerte. Luego me regaló un libro que siempre tenía en la mesa del comedor: el *Manifiesto comunista* de Marx y Engels, una versión gratuita del diario *Público* que mi abuelo guardaba como un tesoro.

Volví a casa algo desconcertado con eso de la conversación interna. Tenía 17 años y, tumbado en mi cama, pensando en que acababa de firmar una hipoteca con mi madre, tenía entre mis manos el libro de unos señores que me hablaban de la propiedad privada, de los medios de producción, de la fuerza de trabajo, de plusvalía, de opresores y oprimidos; mi conversación interna me repetía constantemente que al día siguiente tenía que ir a trabajar al supermercado. Recuerdo que esa noche me fui a dormir profundamente triste y enfadado al mismo tiempo.

Mi abuelo Manolillo no fue a la escuela, pero sabía (a su manera) de muchas cosas y siempre tenía alguna historia que explicar. Le gustaba mucho leer lo que él llamaba sus cosas.

En nuestro segundo viernes, mi abuelo me estaba esperando como siempre, entre humos de cigarro y con la frescura de una cerveza bien fría que compartíamos. Me preguntó cómo iban las cosas, escuchó con ternura mis lamentos y me regaló respuestas que calmaban mis tormentos. Ese día me habló del hecho de *pararse al mundo*. Decía que, en momentos concretos, las personas debíamos detenernos ante el mundo, dejando a un lado las cosas habituales que nos oprimen, y prestar mucha atención a todo aquello que se presenta.

Al llegar a casa, decidí que en septiembre iba a estudiar un ciclo de formación profesional básica en auxiliar de enfermería. Era un año de formación

teórica y medio año de prácticas en un hospital, y podía compaginarlo bastante bien con el trabajo por las tardes en el supermercado.

En nuestro tercer viernes, mi abuelo me anunció que teníamos pendiente una conversación importante. Me habló entonces de la *historia personal*, y me dijo que esta no era necesaria y que lo mejor era dejarla. Argumentaba que, de esa manera, uno podía descubrir otros modos de ver y sentir un mismo mundo. Con ello quería significar que, más que dejar la historia personal, esta se acababa renovando. Y renovándola uno no da pistas sobre sí mismo, tiende sobre sí una especie de niebla misteriosa, de esas que ni mira ni deja mirar. De este modo no puede saberse si va o viene, uno no revela del todo lo que verdaderamente hace o se propone y goza de la libertad infinita de ser desconocido para quienes creen conocerlo. Solo muestra al mundo aquello que quiere, no mantiene nada en lo cierto ni en lo no cierto, y crea así un estado permanente de misterio y de emoción ya que ni él mismo sabe qué es lo que puede suceder. Conservando ese misterio, el mundo parece detenerse y uno presta atención a sí mismo.

Con ello comprendí que el pasado era ya pasado y que, pese a las dificultades de un presente aparentemente lleno de fracasos, el futuro no se veía, era incierto. Y, en la simplicidad de esa incertidumbre, yo tenía una oportunidad que no podía dejar escapar.

En nuestro cuarto viernes, mi abuelo Manolillo no parecía predispuesto a conversar mucho. Me preguntó cómo habían ido los días, le comenté la semana como si de un partido de fútbol se tratara y me ofreció una sonrisa de esas que disipan las dudas, para luego compartir una vez más otra de sus reflexiones más interesantes. El viejo me habló del hecho de *perder importancia o la importancia*. Mi abuelo Manolillo siempre era defensor de la idea de que uno jamás debía tomarse demasiado en serio. Decía que si uno no se sentía importante, nunca daba pie a molestarse por nada, como tratando así de vivir más tranquilo en un mundo en el que las piedras pueden hacer muy pedregoso nuestro camino. Sostenía que uno nunca debía mostrarse débil ni arrogante, que la arrogancia solo era cosa de los señoritos (haciendo alusión a los viejos terratenientes de su amada Andalucía). Que cuando una persona tenía ante sí a un semejante debía ser agradecido y generoso, pues de ese modo tras ese fugaz encuentro uno jamás está del todo solo.

En nuestro quinto viernes, mi abuelo Manolillo me habló de la muerte. Entre humo y humo de su penúltimo cigarrillo, me dijo que los tipos como nosotros debíamos vivir sabiendo *tener a la muerte como consejera*. Él me vino a decir que nosotros nacíamos con el tiempo justo para vivir lo más a gusto posible, sin ser avariciosos y dejando un cachito de mundo lo suficiente-

mente grande como para que los otros pudieran recoger también alegrías en puñados de a diez.

En nuestro sexto viernes, mi abuelo Manolillo me habló del hecho de *hacerse responsable*. El viejo decía que uno debía hablar lo justo y necesario, que la palabrería era cosa del político mentiroso, quien creía tener por receta la palabra como secreto para combatir el hambre y la miseria. Las personas como nosotros, decía, solo contábamos con la acción y el movimiento para actuar, jamás la palabra. Siempre hay que ser responsable de lo que se hace. Uno solo es dueño de sus ideales, que jamás están en venta, y de sus decisiones. Cuando uno toma una dirección, asume la determinación necesaria y se hace responsable.

En nuestro séptimo viernes, mi abuelo Manolillo me quiso hablar sobre el *arte de ver*. Mi abuelillo se había pasado la vida haciendo distinción entre el mirar y el ver. Decía que aquellos que se dedican a mirar se pierden una infinidad de cosas; en cambio, aquellos pocos que aprenden el arte de ver pueden llegar a ver el mundo en sus distintas formas, pero para ello se hacía imprescindible una cosa: el equilibrio más perfecto con todas las demás cosas del mundo. Las personas como nosotros, decía, debíamos ser humildes y respetuosos. La humildad era un don del que muchos no querían saber nada.

En nuestro octavo viernes, mi abuelo no me estaba esperando donde solíamos citarnos. No quería oír hablar de telefonía móvil ni de tecnología moderna, por lo que era tarea complicada localizarlo, pero era hombre de costumbres y nos encontramos en un bar que había al final de la calle. Aunque parecía un poco afectado por la espuma de la cerveza, el viejo consiguió armar con buen estilo el penúltimo de sus cigarrillos. Se puso serio y me dijo que ese día hablaríamos de la habilidad de volverse *inaccesible*. Con eso el abuelo quería decir que uno debía procurar ser y estar fuera del alcance, volverse inaccesible. Eso no significaba que había que esconderse, sino que uno tenía que ponerse en medio del camino cuando creyera que fuera justo y necesario. Mi abuelo Manolillo vio morir a un hijo, mi tío, por la ruina de la heroína, y poco pudo hacer por ayudarlo. Habían pasado ya muchos años, pero desde entonces se había puesto más duro con eso de que uno debía tocar el mundo que lo rodea lo menos posible y a no ser que fuera obligatorio, para no agotarse uno mismo ni a los demás. Se vuelve uno inaccesible porque no exprime ni deforma el mundo en el que vive, lo toca levemente, se queda cuando es necesario y luego se aleja sin dejar señal alguna.

En nuestro noveno viernes, mi abuelo Manolillo estaba radiante con su cigarrillo en la boca y palmeando a Camarón de la Isla con otros vecinos y vecinas del barrio, mientras una niña gitana de larga melena le ponía voz a la

leyenda canturreando «Tiritando de frío». Al acabar, el viejo se acercó a mí con aire felizmente cansado, me ofreció una cerveza bien fresquita y me empezó a hablar del hecho de *romper la rutina*. Mi abuelo Manolillo decía que se había pasado la vida procurando ser libre e imprevisible como el viento. Que, tras su hambrienta infancia, la guerra y el abandonar Cádiz en busca de un porvenir, había decidido actuar. Que sabía bien que las cosas iban a estar ahí por un tiempo corto, muy corto, por lo que la queja no ayudaba para poder contemplar las maravillas del mundo. El tiempo de que uno dispone es corto y eso no da pie a ser tímido. Hay que abandonar la timidez, sostenía, y poner atención en cada acción: de la atención, debes hacer tu arma más poderosa, decía. Uno no debía buscar sueños, sino perseguir realidades.

En nuestro décimo y último viernes de verano, por así decirlo, mi abuelo Manolillo vino a buscarme a la salida del trabajo. No lo esperaba y me puse contento al verlo. De vuelta a casa, en autobús, me habló de que la vida había que vivirla como haciendo un camino que *nunca llegará a ningún sitio*. Decía que las personas como él y yo debíamos ser apasionados en el hacer, pero sin forzar jamás el estado de las cosas. Esa noche volvimos a casa, y el viejo se pasó el tiempo recordando que, a fin de cuentas, lo que le había dado sentido a todo era la experiencia de aquello vivido en sus ochenta intensos años de vida.

Me dijo que siempre que quisiera debía compartir mi conversación interna, porque de esa manera el mundo tal vez se acababa renovando, aunque fuera de una manera muy pequeña. Mi abuelo sabía que tenía ante mí un camino largo y arduo, y me invitó a aprender a reducir al mínimo todo lo superfluo en la vida, porque de ese modo podría afrontar un nuevo día. Me aconsejó que tuviera siempre voluntad y paciencia, y que utilizara el arte y la cultura, en cualquiera de sus modos o expresiones, para así poder soportar el impacto del encuentro con la vida.

Mi abuelo Manolillo tuvo como afición y pasión construir a pequeña escala con palillos los barcos que había visto de niño en los astilleros de Cádiz. Siempre les ponía mucha atención y cariño a sus barcos. Ahora entiendo que, en el hacer de cada barco, construía un muro para sostener un poco su mundo, al mismo tiempo que se salvaba a sí mismo.

Tal vez siempre, mi abuelo Manolillo, armando el penúltimo de sus cigarrillos, vivió su vida en una realidad aparte, y debía de ser algo contagioso. El lunes siguiente me apunté a una escuela de boxeo y lucha del barrio. Han pasado muchos años y, entre las cuerdas de un *ring* en un viejo gimnasio de mi barrio, en la dificultad de ver al mundo como si lo estudiara, siempre en guardia y con una sonrisa, aprendiendo a vivir cada día en este mundo loco y jodido como si fuera el primero y cada noche como si fuera la última, golpe a golpe, esquivaba

tras esquivar, mi abuelo Manolillo me repite una y otra vez desde una esquina, dándome fuerza y valor: «¡Aquí y ahora, campeón!».

Yo de barcos, nada de nada. Pero opté hace tiempo por buscar mis espacios y darles tiempo. Me apasionan la lectura y la lucha, y me acompañan desde hace ya muchos años. Una página más, y siguiente capítulo; un golpe que se esquivar, y al suelo. Y, una vez más, mi abuelo Manolillo me repite: «¡Aquí y ahora, campeón!».

DE LA INICIACIÓN AL ESTUDIO

MARTA VENCESLAO

Nuestro conversatorio gira en torno a la iniciación al estudio y, precisamente por eso, quisiera comenzar evocando mi primer día en la universidad, hace ya muchos años, en el que Violeta Núñez —la que sería, junto con Manuel Delgado, una de mis grandes maestras— inició su clase de Pedagogía Social preguntándonos: ¿por qué hay ente, *y no más bien nada*?

La pregunta, como podrán imaginar, nos dejó pasmados, estupefactos, inmóviles, pero al mismo tiempo, y de forma paradójica, suscitó un movimiento interior que nos dispuso a una forma particular de atención y escucha.

Dice Joan-Carles Mèlich que «la formación comienza con la perplejidad» (citado en Larrosa, 2019, p. 308). La palabra «estudio», escribe Jorge en una de las partes más incandescentes de su último libro, tiene que ver con «estupor», con algo que podríamos relacionar con el asombro y con la admiración (Larrosa, 2019, p. 384). El estudioso, el estudiante, sería entonces el que se queda maravillado, fascinado, inmóvil ante algo que lo golpea. Y, sin embargo, al tiempo que lo paraliza, también lo conmueve, es decir, lo pone de algún modo en movimiento. Ese mismo movimiento (interno) que, como señaló María Zambrano, acompaña el pensar y «se verifica dentro del propio sujeto, por así decir» (Zambrano, 1989, p. 82).

¿Por qué hay ente, *y no más bien nada*? Para muchos de nosotros, que no habíamos leído todavía a Heidegger (1984), la confrontación con esa pregunta enigmática, esa pregunta casi ininteligible, supuso una especie de rito iniciático al estudio. Y en esta anécdota reside la primera de las ocho brevísimas notas o consideraciones que quisiera presentarles hoy a propósito de la iniciación al estudio.

I

La primera de estas consideraciones diría algo así como: *uno siempre se introduce en el estudio a partir de un no saber, de un agujero, de una falta, de algo que le pregunta*. Es precisamente aquello que nos interroga, aquello que de algún modo nos maravilla, lo que despierta y mantiene vivo nuestro deseo de saber.

II

Y en relación con esta nota primera, la segunda. Completamente obvia, pero del todo necesaria: *no hay iniciación al estudio sin un otro*. Es necesario el deseo del otro para que emerja el deseo propio. Esta es una de las primeras enseñanzas psicoanalíticas. Ese *otro* —el maestro, el profesor— nos introduce en el estudio, persuadidos, entre otras cosas, por el amor que este le profesa a la materia de estudio.

III

Por tanto, la tercera de estas notas diría que *no hay iniciación sin Eros*. Lo que despierta el deseo de estudiar es ese Eros que el profesor encarna en su amor por la materia, como decíamos, pero también por el magisterio. María Zambrano (2011), a la que me referiré en varios momentos de la exposición, sostenía que lo que causa el deseo de aprender es el deseo de enseñar.

El maestro ama su materia, y por eso la comparte y la transmite. Pero lo que ama sobre todo, como dice George Steiner en *Lecciones de los maestros* —un libro apasionante en el que el autor da cuenta de la relación entre grandes maestros y grandes discípulos, y de ahí destila planteamientos pedagógicos de primer orden— es «inducir en otros el amor por lo que amamos» (Steiner, 2004, p. 173). Que es algo que Jorge también señala de forma muy bella: «Lo que el profesor ama es despertar el amor» (Larrosa, 2019, p. 200). El amor por la materia de estudio, y el amor por el saber. Se transmite conocimiento y, a la vez, deseo de conocimiento.

IV

Y aquí reside la cuarta nota para pensar en esa forma en que nos incardinamos en el estudio —siempre de la mano de un *otro*—: *a los que consideramos maestros les atribuimos algo que va más allá de los conocimientos de que disponen*. Lo que el maestro transmite, además de conocimiento, es fundamentalmente una relación con el saber. Conocimiento y saber no son sinónimos. Como ha señalado Jacques Rancière (2010, p. 16), «el saber no es un conjunto de conocimientos, sino una posición». De ahí que el maestro sea alguien que te enseña lo inenseñable: a vivir y pensar. Podríamos decir que «la emancipación de la vida y la emancipación del pensamiento son la misma cosa». Vivir y pensar es lo que da sentido a la vida (Frigerio, 2005, p. 141).

Miguel Morey ha señalado, para el caso de la filosofía, que: «La filosofía es lo inenseñable mismo, pero a la vez es lo que no puede dejar de enseñarse, cuando realmente se enseña algo» (Morey, 2013, p. 257). Tal vez por eso nos sigue conmoviendo tanto esa frase de Zambrano que dice: «No tener maestro es no tener a quién preguntar y, más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse» (Zambrano, 2011, p. 118).

V

Quinta consideración (puede que la más extensa): *la iniciación al estudio tiene que ver con un acto de donación, es decir, con el don*. Un don que, en principio, no conlleva deuda, ni espera, ni retorno, pero que, en la lógica de los dones y contradones que estudió Marcel Mauss (2009), cuando uno toma esa donación, adquiere un compromiso, un cierto deber. En nuestro caso, se adquiere la obligación de pasar a los que vienen aquello que nos fue dado. Esto es, la obligación de poner a disposición de los nuevos las herencias culturales que les permitan habitar y renovar el mundo.

Hannah Arendt, en un texto imprescindible (1996), se refiere a la educación como una deuda simbólica con el mundo que se salda hacia abajo, reconociendo y haciéndose cargo del pasado para poder transmitirlo y abrir la oportunidad de ser a lo nuevo. Por eso, me parece que lo que está en juego en nuestro trabajo de profesores es, además de nuestra responsabilidad, nuestro modo de recibir a los nuevos. Un recibimiento que, por otro lado, tratamos de hacer con la misma entrega y generosidad que tuvieron quienes, en su día, nos iniciaron en el estudio.

Y aquí estoy obligada a hacer una pequeña acotación para señalar que las consideraciones que hoy presento no dejan de ser una forma de rendir ho-

menaje a nuestros maestros y de saldar esa deuda impagable que contrajimos con ellos.

Pero volvamos a la nota número cinco. En ese don, el maestro da presencia y palabra. Pero no solo eso. Lo que entrega el maestro (volvemos a Zambrano —aquí todos los caminos, además de a Roma, nos llevan a ella—) es «antes que un saber, un tiempo; un espacio de tiempo, un camino de tiempo. El maestro ha de llegar para dar tiempo y luz, los elementos esenciales de toda mediación» (Zambrano, 2002, p. 90).

Jacques Derrida, que también escribió sobre el don, señaló en una línea similar que «en el don no solo se da la cosa dada, sino que, sobre todo, se da (el) tiempo. La diferencia entre don y cualquier otra forma de intercambio puro y simple es que el don da (el) tiempo [...]. El don da, requiere y se toma tiempo» (Derrida, 1995, p. 257). Podría decirse, entonces, que el don da tiempo a una promesa, a un porvenir. Uno invita a alguien al estudio sin saber qué hará con aquello que le es dado. El tiempo del don es un tiempo diferido lanzado al porvenir, que, «como acontecimiento» —y aquí retomo a Derrida— «debe seguir siendo imprevisible» (Derrida, 1995, p. 122).

VI

La sexta nota, sin soltar el hilo del don, diría que *el maestro inicia al estudio dando también lo que no tiene*. Es decir, enseñando lo que no sabe; como Jacotot, el maestro ignorante (Rancière, 2005).

Jacotot sostenía que es la emancipación del otro, allí donde todo otro es llevado a usar su propia inteligencia por alguien que confía en ella, donde algo puede ser aprendido. De este modo, un maestro emancipador, sin saber algo, logra que el otro aprenda. En la iniciación al estudio, la igualdad de las inteligencias es, no el horizonte, sino el punto de partida. El que presupone la posibilidad de la emancipación como condición de semejanza.

Llegados hasta aquí y planteadas estas seis notas, podría conjeturarse que *don, tiempo y deseo* están en la base sobre la que se asienta la iniciación al estudio.

VII

La nota séptima se refiere precisamente al deseo. Un deseo relacionado, como ya he señalado, con esa dimensión amorosa hacia la materia de estudio y hacia

el saber. Y también con un deseo particular: el *deseo de narrar*. Narrar lo que fue y lo que está siendo. El maestro como narrador. La narración como una manera de enseñar el mundo y de explorar sus posibilidades.

Para Walter Benjamin (2008), la narración —urdida con voz, presencia, cercanía y oralidad— remite al acontecimiento de la experiencia del que narra; implica transmitir esa experiencia y suscitar experiencias *otras* en los que escuchan, es decir, provocar efectos. En palabras del autor: «El narrador toma lo que narra de la experiencia; de la suya propia o la referida. Y la convierte a su vez en experiencia de aquellos que escuchan su historia» (Benjamin, 2008, p. 65). De ahí que, en estos tiempos de barbarie neoliberal en los que se denuncia el discurso profesoral, Nicolás Casullo (1999) se refiera a la figura del maestro junto a la pizarra como *el último narrador*.

VIII

Octava y última nota: *la iniciación al estudio tiene que ver también con el acto político de redistribución de las herencias culturales*. Es decir, con poner a disposición de todos lo que a todos nos corresponde: los libros, los textos, los autores, los artilugios de pensamiento que nos han permitido (y nos siguen permitiendo) pensar, mirar y construir una forma, siempre particular, de relación con el mundo.

Esa acción política que acompaña la iniciación al estudio nos remite a la designación, que se asegura de brindar la habilitación al ingreso, la interpretación y la ampliación de los bienes culturales comunes. De ese legado cultural somos todos depositarios. Iniciar al estudio es, entonces, y con esto concluyo, el modo de efectivizar eso que Graciela Frigerio y Gabriele Diker (2005) han denominado la política de la justicia.

REFERENCIAS

- ARENDRT, H. (1996). «La crisis de la educación». *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, pp. 269-301.
- BENJAMIN, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- CASULLO, N. (1999). «El último narrador». En FRIGERIO, G.; POGGI, M. y KORINFEL, D. (eds.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DERRIDA, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.

- FRIGERIO, G. (2005). «Acerca de lo inenseñable». En SKLIAR, C. y FRIGERIO, G. (eds.), *Huellas de Derrida. Ensayos filosóficos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante, pp. 125-149.
- FRIGERIO, G. y DIKER, G. (coords.) (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- HEIDEGGER, M. (1984). *¿Qué es metafísica?* Buenos Aires: Siglo XX.
- LARROSA, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- MAUSS, M. (2009). *Ensayo sobre el don: forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz.
- MOREY, M. (2013). «Nacimos griegos». En HERNÁNDEZ, J., DELGADO-GAL, A. y PERICAY, X. (eds.), *La universidad cercada*. Barcelona: Anagrama, pp. 247-266.
- RANCIÈRE, J. (2005). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- (2010). *El espectador emancipado*. Castellón: Ellago.
- STEINER, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela.
- ZAMBRANO, M. (1989). *Delirio y destino: los veinte años de una española*. Madrid: Mondadori.
- (2002). *L'art de les mediacions (textos pedagògics)*. LARROSA, J. y FENOY, S. (eds.). Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- (2011). *Filosofía y educación. Manuscritos*. CASADO, A. y SÁNCHEZ-GEY, J. (eds.). Alicante: Editorial Club Universitario.

LOS PUNTOS DE PARTIDA. ¿DÓNDE COMIENZA EL ESTUDIO?

LUCIANA CHAIT

Atrapar el comienzo del estudio en toda su complejidad para plasmarlo en un ensayo sería una tarea arriesgada, por lo escurridizo del momento y por lo caótico del recuerdo para algunas de nosotras. Si comienza con la mirada o la palabra de otra, si comienza cuando leemos la primera línea de un libro, si comienza con la respuesta o comienza con la pregunta. Me propongo encontrar algunos de los puntos de partida, o condiciones de necesidad, que hacen posible ese comienzo. Necesarias, pero probablemente no suficientes y no indagadas en esta oportunidad en toda su potencialidad.

Plantearé tres puntos de partida: el tiempo (o los tiempos) del estudio, la experiencia del mundo y la relación del hombre con habitar lo indeterminado. Para realizar este recorrido, tomaré algunas referencias tanto literarias como filosóficas, atravesadas por la experiencia encarnada de un constante devenir estudiante.

LOS TIEMPOS DEL ESTUDIO

El tiempo como condición necesaria para dar comienzo al estudio es evidente. Sin embargo, los tiempos del estudio pueden ser concebidos desde distintas perspectivas. Abordaré brevemente dos de las posibles facetas de un mismo concepto: una político-pedagógica y otra filosófica.

En *La noche de los proletarios*, Jacques Rancière nos habla de una «sucesión de trabajo y reposo» que compone el tiempo de las y los trabajadores, y dice que la subversión comienza «a esa hora en que los trabajadores deberían disfrutar del sueño apacible» (Rancière, 2010, p. 20). Cuando define el tiempo nocturno en el que los trabajadores se dedicaban a estudiar algún tema en lugar de «entre-tenerse» hasta el próximo momento de trabajo, ese tiempo que luego fue la cuna de la organización por su emancipación, ese tiempo es definido por Rancière como «noches arrancadas» al sistema. El tiempo para el estudio, en

una alternancia casi lineal con otros quehaceres de la vida, se presenta entonces como privilegio de clase.

Esa famosa frase del poema de Mario Benedetti entra en crisis en esta afirmación:

Cómo hacerte saber que siempre hay tiempo,
que uno solo tiene que buscarlo y dárselo.

La escuela, como nos enseña Jorge Larrosa en *Esperando no se sabe qué* (2019), no es otra cosa que una forma de universalizar esa posibilidad de robarle (o arrancarle) al sistema un tiempo para el estudio para todos los niños y niñas del mundo. El estudio en ese contexto es una forma de refugio, y su tiempo, un tiempo revolucionario.

El tiempo, sin embargo, no es uniforme y no puede considerarse como una categoría estable. El presente es escurridizo, y los tiempos del estudio no son uniformes y unívocos. En una de sus últimas entrevistas, Gilles Deleuze responde con una palabra y una reflexión a cada letra del abecedario, y para la «L» propone la palabra «literatura», pues considera que «los grandes personajes de la literatura son grandes filósofos» (Deleuze, 1996). Pero, cuando habla de los grandes personajes, no se refiere necesariamente a Zaratustra o a los protagonistas de los diálogos platónicos, sin duda concebidos para pensar. Deleuze se refiere a la literatura romántica, aquella escrita por quienes pensaban «al límite de lo pensable», y en esa categoría coloca a la Alicia de Lewis Carroll. Alicia es, en principio, un personaje de un cuento infantil, pero eso no la hace menos filósofa. Jorge Luis Borges, en su prólogo de *Alicia en el país de las maravillas*, nos dice que «quien escribe para los niños corre el peligro de quedar contaminado de puerilidad. El autor se confunde con los oyentes» (Borges, 1998, p. 165). Este no es el caso de Carroll. Carroll escribe para niños, con estampas y diálogos, y a la vez escribe para sí mismo, para traducir su sueño de soledad e insomnio, en el que se encierra el sueño de Alicia y, al mismo tiempo, la vigilia de un mundo cambiante y complejo que intenta develar en sus problemas lógico-matemáticos. Escribe inspirado en los animales disecados que su padre taxidermista le enseñó a observar en su museo de Ciencias Naturales. Allí, en Oxford, se exhibe en una vitrina el conejo que perdió sus guantes y que una vez tuvo la posibilidad de contemplar. Allí, increíblemente inmóvil en su vitrina, el conejo nos traslada a un presente constante, conservado, la única forma de capturar el tiempo.

Para Borges, «Lewis Carroll escribió que el universo consta de cosas que pueden ordenarse por clases, y que una de éstas es la clase de cosas imposibles. Dio como ejemplo la clase de las cosas que pesan más de una tonelada y que

un niño es capaz de levantar» (Borges, 1998, p. 165). Esa niña que está entrando en su adultez, atravesando un presente al que no puede aferrarse, un presente que no puede ser disecado si no es por la muerte, es una filósofa de lo imposible. Empuja los límites, desdibuja las fronteras y nos propone desconciertos que llegan para esfumarse en una nueva duda. Pero Alicia no es una escéptica, ni mucho menos duda de la profundidad de sus reflexiones. Sabe que es un personaje filosófico y lo explora en todas las direcciones que ese profundo relato pudo encontrar. Ella misma dice: «deberían escribir un libro sobre mí, claro que deberían hacerlo» (Carroll, 2017). En el libro sobre ella, ella propone que escriban un libro sobre ella. ¿Cómo sería ese libro? Y como esta, cientos de paradojas se encierran en las páginas, con estampas y diálogos.

Pensar el estudio en clave Alicia es pensar cayendo en un pozo muy profundo, o quizá pensar cayendo muy despacio (Carroll, 2017). De lo que estoy segura es de que es un tiempo en el que hay movimiento, hay un traslado. El estudio es en el tiempo, pero el tiempo del estudio no es lineal, ni es simplemente un presente. El tiempo del estudio es escurridizo y potencialmente caótico. Es humano, pero no biológico. Es tiempo donde pasan cosas, tiempo de acontecimientos.

En Alicia, como en los sueños, el tiempo tiene la capacidad de hacer lo que la mecánica de los relojes y los devenires rítmicos jamás pudieron lograr. Dos movimientos del sinsentido: el tiempo detenido y el tiempo reversible. En el aula, y en cualquier acontecer educativo, existen también estos dos tiempos, y quizá muchos otros. «En casa del Sombrero Loco siempre son las cinco de la tarde; es la hora del té y se agotan y se colman las tazas.» Ese tiempo detenido tampoco es presente: es pasado y es a la vez futuro. Es un momento donde el acontecimiento aparece como si siempre hubiera estado allí, y a la vez como si fuera a estar allí por siempre. En educación, es el momento del descubrimiento. Pensemos en matemáticas. Cuando los estudiantes ignoran las reglas básicas de la geometría, nada cambia en sus vidas. Sin embargo, el día que el docente explica el teorema de Pitágoras, las matemáticas acontecen como un rayo. Se encuentran el presente y el futuro de esos estudiantes, y le dan sentido a un concepto que no creían que existía. Ahora, todos esos triángulos rectángulos del pasado y todos los que vendrán tendrán catetos, tendrán hipotenusa. Podrán ser calculados. Los de ahora y los anteriores. En ese punto de descubrimiento que se construye en la escuela hay un detenerse en el tiempo, un cambio de sentido que emana como un radar en todas las direcciones posibles del tiempo. En los triángulos que existen, en los imaginarios. Pero ese momento del descubrimiento es un acontecer en movimiento, difícil de capturar.

Tal es la simultaneidad de un devenir cuya propiedad es esquivar el presente. En la medida en que se esquivo el presente, el devenir no soporta la separación ni la distinción entre el antes y el después, entre el pasado y el futuro. Pertenece a la esencia del devenir avanzar, tirar en los dos sentidos a la vez: Alicia no crece sin empequeñecer, y a la inversa (Deleuze, 2008, p. 8).

¿Podrías recordar el momento exacto en el que comprendiste el teorema de Pitágoras? ¿Podrías recordar acaso un momento en el que no conocías su existencia y cómo era ahí tu vida? Supongo que no; sin embargo, ahí está. Un momento de descubrimiento que cambió la tensión del tiempo. Un acontecimiento que trastoca, a la vez presente y futuro. Para las y los docentes, este momento del descubrimiento es el motor de su tarea, es acompañar a sus estudiantes a descubrir, sin poder explicar exactamente cómo y cuándo sucede el descubrimiento. Sin palpar el momento, sin poder detenerlo para diseccionarlo y poder repetirlo. El descubrimiento estalla y deviene conocimiento sin dejar una huella de sí mismo.

El tiempo en Alicia también es tiempo reversible. Borges lo describe con ejemplos claros en su prólogo:

Ya Carroll había escrito que el Unicornio reveló a Alicia el *modus operandi* correcto para servir el budín de pasas a los convidados: primero se reparte, y luego se corta. La Reina Blanca da un grito brusco porque sabe que va a pincharse un dedo, que sangrará antes del pinchazo. Asimismo, recuerda con precisión los hechos de la semana que viene (Borges, 1998, p. 167).

La planificación del docente intenta constituirse en un tiempo reversible. Es ese planificar el futuro con un nivel de detalle que permite pensar que ya ha pasado. Es describir minuciosamente un acontecimiento que todavía no sucedió.

Los tiempos, arrancados al sistema productivo para el estudio. El estudio, en tiempos diversos. El tiempo se convierte así en condición necesaria para este comienzo.

LA EXPERIENCIA DEL MUNDO

Como punto de partida y condición de necesidad para dar comienzo al estudio, necesitamos también poner algo sobre la mesa, un recorte del mundo, una materia que estudiar. Ese recorte arbitrario se propone desplegar uno de los infinitos pliegues del mundo que se exhiben al estudiar. En ese exhibir o expo-

ner el mundo encontramos un punto en común que nos permite a las y los estudiosos mirar con atención una cosa, diseccionarla y pensarla juntos. Este acto de belleza y profanación, de desplegar y observar con atención, tiene como punto de inicio ese «poner sobre la mesa» del cual parte el estudio.

En palabras de Jorge Larrosa:

Podríamos decir que, en el aula, el profesor pone su estudio sobre la mesa, es decir, de algún modo, *lo muestra y lo hace público*. Pero ese hacer público no es un dar algo ya preparado que el otro pueda recibir, sino una invitación o una convocatoria a la lectura y a la relectura de cada uno, esas que nadie puede ahorrarse (Larrosa, 2019, p. 165).

Ese acto de poner algo sobre la mesa es parte fundamental del rol de las y los profesores respecto al estudio. La decisión sobre qué poner sobre la mesa se torna necesaria. El recorte del mundo que realizamos se nos presenta como experiencia, y orienta de alguna forma la dirección en la cual se da el movimiento del estudio.

Poner una materia de estudio en medio para desplegarla no es lo mismo que dejarse llevar por el tema que nos atraviesa contextualmente. Si bien no podremos escapar a ese tema, tampoco podremos producir ningún movimiento del pensar en el estudio si no evitamos el lugar común al que nos llevan los cantos de sirena del presente monotemático. Para permitirnos esa experiencia del mundo en movimiento debemos despojar de presente la materia y ponerla en bruto sobre la mesa. No despojarla de conocimientos previos, pero sí de imposiciones de nuestro tiempo. Marina Garcés, en su texto sobre la condición póstuma, pone sobre la mesa el concepto de vida digna.

Vida vivible: es la gran cuestión de nuestro tiempo. Unos la elaboran ya en meros términos de supervivencia, aunque sea a codazos fuera de este planeta. Otros volvemos a poner la vieja cuestión sobre la mesa, o en medio de la plaza: vida vivible es vida digna. Sus límites son aquellos por los que podemos aún luchar (Garcés, 2017, p. 16).

Dar atención a la vida digna, estudiar sus características, no es ya agenda del momento. Sin embargo, la experiencia del mundo nos lleva a decidir, una vez más, profanar ese concepto. Poner la vida digna sobre la mesa (o en el medio de la plaza), estudiarla, es una decisión arbitraria pero consciente que habla de un posicionamiento, de una experiencia del mundo, no como laboratorio sino como modo de vida.

Esta forma de concebir la materia de estudio en sí misma podría aparecer aquí como un acto descontextualizado. No obstante, aquello que ponemos sobre la mesa no debe ser meramente un recorte del mundo, sino también una experiencia del mundo.

Catalina Trebisacce nos propone pensar la diferencia entre la experiencia y el experimento en la construcción científica del objeto de estudio.

Así es que, al experimento, fetiche de la construcción del conocimiento de la ciencia neutral, en el que las variables están ponderadas, medidas y controladas en un higiénico laboratorio teórico, aséptico incluso del/de la propio/a investigador/a, los estudios de género opusieron la experiencia (invención contaminada que se sabe, siempre y por definición, inaprensible) como el camino honrosamente precario para producir una perspectiva-otra que resultara inesperada para la ciencia imperante (Trebisacce, 2016, p. 286).

Partir de la experiencia del mundo implica asumir que al mirarlo cogemos una lente, con sus particularidades históricas y sus imperativos sociales, con cierta intencionalidad y con una agenda respecto de ese recorte particular. Partir de una experiencia del mundo y exponerla a una situación de estudio colectivo admite también la diversidad de experiencias posibles respecto del mismo objeto. Admite el movimiento, la insuficiencia, la voluntad de seguir observando y desplegando. La pluralidad y lo inesperado del ejercicio de estudiar.

Si pretendemos partir de un recorte del mundo como objeto puro, y no como experiencia del mundo, corremos al menos dos riesgos. Uno de ellos, mencionado por Trebisacce en el párrafo citado anteriormente, el de fetichizar el conocimiento, una tarea que el capitalismo se dedicó a reproducir en todas las ciencias. En palabras de Santiago Alba Rico:

El capitalismo que fetichiza incluso los comestibles bajo la forma de mercancía, trata hasta a los fetiches como cosas de comer. Primer lo convierte todo en maravillas (aisladas en el escaparate, dotadas de su propio valor, *éidos* relucientes de una felicidad siempre intangible) e inmediatamente —o simultáneamente— convierte incluso las maravillas en puros comestibles destinados a la destrucción (Alba Rico, 2011, p. 39).

El otro peligro que corremos si partimos de una materia y no de la experiencia de la materia es el de proponernos como objetivos respecto del tema de estudio, y no posicionarnos como una voz que habla desde algún lugar. Esa pretensión de objetividad tiene consecuencias pedagógicas incalculables.

LOS INTERROGANTES. HABITAR LO INDETERMINADO

Podríamos decir que el tercer componente necesario para el inicio del estudio es un no saber, un interrogante. Esos interrogantes surgen de una búsqueda. La historia de la filosofía moderna se esfuerza por encontrar la metodología que nos permita conocer la verdad, conocer el mundo. Dice Deleuze que «mientras que en ciencia uno se encuentra ante presupuestos objetivos que pueden ser eliminados por una axiomática rigurosa, los presupuestos filosóficos, en cambio, son tan subjetivos como objetivos» (Deleuze, 1968, p. 201).

Los presupuestos objetivos son aquellos que conocen las formas explícitas, que pueden ubicarse dentro de una categoría en el cuadro de la naturaleza. Los animales, por ejemplo, están «protegidos por formas explícitas» que definen las características de cada una de las especies.

Los presupuestos subjetivos son aquellos que están «envueltos en un sentimiento en lugar de un concepto», es decir, que corresponden a la facultad de la sensibilidad y no a la de la razón. Al no corresponder a un concepto, no están protegidos por una forma explícita, sino por una forma implícita. El método cartesiano, por ejemplo, propone derribar todos los presupuestos objetivos y partir de una aseveración que sirva de piedra fundacional para el edificio del conocimiento: «Pienso, luego existo». Este «yo» no está protegido por ninguna forma explícita, pero sí por formas implícitas, privadas. Para Deleuze, la filosofía cartesiana cree tomar partido por el «hombre sin presupuestos». «Pero, en verdad, Eudoxo no tiene menos presupuestos que Epistemon; solo que los tiene bajo otra forma, implícita o subjetiva, “privada” y no “pública”» (Deleuze, 1968, p. 202).

El hombre al que se refiere Deleuze es un hombre que está desprotegido. La *bêtise* es la animalidad propiamente humana que pone en crisis lo que somos y lo que conocemos del hombre, porque no pretende la existencia de presupuestos. Es un fondo que emerge totalmente indeterminado y que el hombre se esfuerza por determinar para no caer en la irracionalidad de encontrarse con su contrario, con la muerte del hombre. Pone en crisis no solo los supuestos objetivos de la naturaleza, sino también ese «yo» subjetivo y personal del *cogito* cartesiano, al traer a la vida del hombre la misma muerte del hombre.

El hombre tiene miedo de asumir su propia muerte, miedo a asumir que contiene su contrario, miedo a la indeterminación de su propia existencia. El hombre moderno prefiere la sátira clásica, ponerse por fuera de la decadencia social para elaborar un juicio moral, ponerse por encima del error. Esa búsqueda de determinar lo indeterminado, de ponerse por encima del error, de encontrar la verdad, es lo que nos empuja a plantearnos los interrogantes y

tener la voluntad de saber: alejarse de ese no saber que incomoda implica hacerse preguntas.

PALABRAS FINALES

Estos son los tres elementos que considero como puntos de partida del estudio. El tiempo político, *arrancado* con la brutalidad que implica ese concepto, para universalizar el acceso al estudio; los tiempos, no siempre lineales y muchas veces caóticos, que nos permiten el movimiento radical que implica estudiar. La experiencia del mundo, la materia que se descubre y se profana no como mero objeto fetichizado, sino como experiencia de hombres y mujeres en relación con el objeto y su contexto. Y el no saber, el interrogante, esa voluntad humana de determinar lo indeterminado, de encontrar la verdad.

Es probable que haya otros elementos que aportan a este comienzo. Lo cierto es que la prueba del comienzo del estudio es, en palabras de Hannah Arendt, la responsabilidad de saber que hay allí afuera un mundo.

REFERENCIAS

- ALBA RICO, S. (2011). *Capitalismo y nihilismo*. Madrid: Akal.
- ARENDDT, H. (2016). *Entre el futuro y el pasado*. Barcelona: Península.
- BORGES, J. L. (1998). *Prólogo de prólogos*. Buenos Aires: Alianza.
- CARROLL, L. (2017). *Alicia en el país de las maravillas*. Barcelona: Anders Producciones.
- DELEUZE, G. (1968). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1996). *El abecedario de Gilles Deleuze*. Documental que contiene las entrevistas realizadas por Claire Parnet.
- (2008). *Lógica del sentido*. Santiago de Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- FERREYRA, J. (2010). *La bêtise y la antropología filosófica de Gilles Deleuze*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GARCÉS, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Anagrama.
- LARROSA, J. (2019). *Esperando no se sabe qué*. Barcelona: Candaya.
- RANCIÈRE, J. (2010). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- TREBISACCE, C. (2016). «Una historia crítica del concepto de experiencia de la epistemología feminista». *Cinta de Moebio*, núm. 57, pp. 285-295.

VIDA DE ESTUDIANTE

MANUEL DELGADO

MARTA LÓPEZ MOYA

UN MUNDO APARTE

Quienes estudian pueden ser nombrados con un adjetivo, «estudiosos», o con un sustantivo, «estudiantes». En el primer caso, designamos a individuos consagrados al estudio de un objeto o materia. En el segundo, en cambio, hacemos algo más: señalamos un tipo social integrado por personas que no solo coinciden en estar ocupadas en una misma actividad —estudiar—, sino que, además, participan de una determinada cultura, en el sentido de sistema coherente de formas de hacer, pensar y decir que abarca casi la totalidad de las facetas de la persona. El estudioso lo es cuando estudia y en relación con lo que estudia; el estudiante, en cambio, continúa siéndolo cuando deja de estudiar, puesto que la etiqueta que ostenta determina buen número de interacciones en las que se ve concernido. Por otro lado, «estudiante» puede funcionar también como una especie de denominación de origen que permite definir contextos singulares dispuestos para modos específicos de sociabilidad. De ahí que se pueda hablar de «ambiente estudiantil», «bares de estudiantes», «barrios estudiantiles», «habitaciones para estudiantes», «fiestas estudiantiles», «trabajos propios de estudiante»..., contextos en los que se da un conglomerado de conductas corporativas fuera de las aulas que constituyen toda una manera de vivir: la vida de estudiante.¹

Ese será —la vida de estudiante— el asunto de la presente contribución a un volumen en el que, como se habrá observado, el resto de los aportes son más bien de orden teórico o filosófico. En nuestro caso, se querrán compartir percepciones etnográficas del comportamiento observable de estudiantes con-

1. Es eso lo que no permite una homologación con otros tipos sociales que comparten una actividad, como, por ejemplo, la profesional —a pesar de que Alain Coulon (2017) hable del «oficio de estudiante»— o la deportiva. Un abogado, pongamos por caso, solo muy parcial y relativamente hace «vida de abogado», y un futbolista no hace «vida de futbolista».

cretos en un momento y lugar en los que ese modo de vida que los convierte en lo que son encuentra su escenario y su escenificación. Indispensable, para ello, es evocar el precedente de quienes aplicaron el acercamiento empírico al «mundo estudiantil» desde las ciencias sociales. Estamos refiriéndonos a Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, que, hace sesenta años, analizaron el resultado de encuestas a universitarios franceses, trabajo del que publicaron, primero, los datos (Bourdieu, Passeron y Eliard, 1964), luego, las conclusiones (Bourdieu y Passeron, 1967 [1964]) y, después, una reflexión todavía vigente acerca de los condicionantes sociales y de clase que encontramos en la conformación del estudiante universitario como persona inserta en un determinado organigrama —la enseñanza superior— y también en cuanto que personaje al que se ha inculcado lo que a partir precisamente de ese momento estos sociólogos llamarán *habitus*, como principio unificador y generador de prácticas que homologan de manera legítima, duradera y transmisible a alguien como algo (Bourdieu y Passeron, 2017 [1970]).

A partir del estudio de esas encuestas, Bourdieu y Passeron reconocían como un rasgo constante entre los estudiantes entrevistados el de sostener posiciones cuestionadoras respecto de las normas establecidas, posiciones que eran más intensas cuanto mayor era la renuencia de los encuestados a hablar de su origen social, que en estos casos casi siempre era burgués.² También coincidían a la hora de proyectar una imagen de sí mismos como personas que libremente han elegido vivir en un mundo aparte, constituido por estudiantes como ellos, en el que las gravitaciones sociales reales —clase, familia, instituciones, relaciones de producción...— no incidían y todo aparecía organizado a partir de adhesiones intelectuales, ideológicas o morales «puras».

La incorporación a ese universo presumido como ajeno a la estructuración social objetiva se producía como si la respuesta «estudio» a la pregunta «¿trabajas o estudias?» fuera la consecuencia de una opción soberana y autónoma en la que no habría intervenido ningún otro factor que la opción personal por un determinado estilo de vida, solo en parte dedicado al conocimiento. Una vez incorporados a ese contexto de algún modo exento de condicionantes exógenos, los estudiantes podían abandonarse a lo que Bourdieu y Passeron (1967,

2. No se puede decir que la condición clasista de la educación superior se haya modificado mucho desde la época en que Bourdieu y Passeron llevaron a cabo su investigación. Al menos en España, donde la depreciación de los grados universitarios a favor de los másteres y el aumento en las tasas académicas han vulnerado la supuesta condición pública y económica de los estudios universitarios. Ello no quiere decir que no haya jóvenes de clases populares que accedan a estos, pero siempre a costa de un grado u otro de aculturación y con el precio frecuente de un sentimiento de usurpación ilegítima de una posición que no estaba prevista para ellos.

pp. 57-82) comparaban con un juego adolescente,³ cuyos participantes parecían eximidos de buena parte de las rutinas y servidumbres espaciotemporales de las personas con obligaciones más o menos estables. Fuera de ciertos momentos críticos marcados por el calendario escolar, los estudiantes que solo estudiaban —es decir, que no trabajaban—, en efecto, vivían en tiempos y espacios originales, propios, que rompían con los estandarizados: no estaban sometidos a horarios, cambiaban de domicilio o incluso de ciudad con mayor frecuencia que las demás personas, se movían en circuitos propios, tenían sus particulares calendarios festivos, *salían* con mucha más asiduidad que la otra gente, sus ámbitos de informalidad eran más dilatados y disponían de unas formas de integración peculiares. Bourdieu y Passeron colocaban como ejemplo de todo ello el tipo de cohabitación compuesta por universitarios en viviendas autónomas, es decir, fuera de campus o residencias estudiantiles, lo que solemos llamar «un piso de estudiantes», que es el marco de vida estudiantil al que nos referiremos particularmente en el presente informe de investigación.

Antes, merece la pena detenerse en la comparación entre *estudiante* y *adolescente* que Bourdieu y Passeron proponían. El lenguaje ordinario le reconoce a los nombres verbales como estos dos una función asociada al papel gramatical que juega el participio activo o de presente convertido en sustantivo. No en vano el participio activo es ese derivado verbal impersonal que denota capacidad de realizar la acción que expresa el verbo del que derivan —«estudiar» y «adolescer», esto es, «crecer» o «madurar»— y que, en cuanto que tiempo de presente, supone una actualización constantemente renovada de esas acciones (Criado del Val, 1992). Eso implica que el estudiante —como el adolescente— es instalado en una situación crónica de inestabilidad y provisionalidad. Esto es lo que hace previsible muchos de los rasgos que le representan como emancipado de contingencias estructurales, transitando por una especie de limbo que le autoriza y le concita a encarnar todo tipo de disensos y desviaciones, a la manera como ocurre con los iniciados en la fase liminal de los ritos de paso (Turner, 2005 [1967]).

Es en ese intersticio en el que la realidad social parece no entrar o haberse retirado —la vida de estudiante— donde sorprendemos a un grupo de universitarios Erasmus, matriculados en terceros ciclos de carreras técnicas en una

3. De hecho, para Bourdieu y Passeron, los propios estudios se viven por los estudiantes como un juego: «Los novicios de la inteligencia se reclutan, sobre todo, entre los estudiantes de origen burgués porque los juegos de la inteligencia libre requieren que se viva el estudio como un juego, excluyendo cualquier sanción no comprendida en las reglas del juego y no como un aprendizaje que haya de someterse a la prueba del rendimiento personal» (1967, p. 80).

universidad catalana, que cohabitaban bajo el mismo techo de algo que querían parecido a un hogar. Nos detendremos en particular en cuál es la expresión estética de ese microclima cotidiano en cuyo seno esos estudiantes afirmaban su estatus como estudiantes no tanto por la identidad de su actividad escolar, como por el sentido y la función simbólica que su posición juega en casi todas sus experiencias.

A estos jóvenes se les ha concedido una libertad provisional en la que recibirán parte de su entrenamiento como herederos —tal y como Bourdieu y Passeron los llaman en el título de uno de sus libros mencionados—⁴ de la clase o el segmento de clase del que proceden, al que pertenecen y a cuyo marco activo habrán de regresar luego de haber sido iniciados en los criterios de distinción que harán de ellos individuos autodiseñados, independientes, osados, en definitiva, «con personalidad». Como parte de la irrealidad social que se les permite y al tiempo obliga a disfrutar durante su fase de aprendizaje —no solo escolar, también vital—, el espacio al mismo tiempo de residencia y de reunión que constituye *su casa* será regulado y modulado —y decorado, como veremos enseguida— para hacer de este un marco en el que ser quienes son, un marco por el que esperan ser reconocidos. Tal y como queremos fundamentar, dicho reconocimiento no tiene como elemento clave de singularidad el hecho de que estudien, sino su manera de demostrar su acatamiento a las instrucciones recibidas del entorno, que los incitan a mostrarse conformes con el inconformismo presupuesto a la condición que creen haber escogido, esto es, la de estudiantes.

JÓVENES UNIVERSITARIOS OSCILANTES

Ni que decir tiene que las sociedades que suelen configurar en la actualidad los estudiantes erasmus en sus incursiones a otros países hacen más patente ese estilo diferenciado de vida al que nos hemos referido —«la vida de estudiante»—, al que añaden un ingrediente de globalización cultural y cosmopolitismo que Bourdieu y Passeron no llegaron a prever en su análisis. Así, los estudiantes acogidos al programa Erasmus⁵ están sujetos a dinámicas de movilidad transnacional que los obligan a establecerse en un país distinto al suyo de origen. El

4. Bourdieu y Passeron (1967).

5. Acrónimo de European Region Action Scheme for the Mobility of University Students, un programa que, desde 1987, moviliza cada año en torno a medio millón de jóvenes de 33 países europeos (Malet Calvo, 2007). Su perfil y el tipo de experiencias que les caracterizan se corresponden con los de

período en que permanecen lejos de sus hogares varía de tres meses a un año, dependiendo de la elección de cada estudiante. En el caso que nos ocupará enseguida, los estudiantes a los que nos referiremos están sujetos al programa Erasmus Mundus, destinado a establecer convenios de colaboración entre universidades para realizar másteres y doctorados conjuntos, que obliga a estos universitarios a pasar una primera etapa de seis meses en una ciudad, que en nuestro caso fue Barcelona, y otros seis meses en otra distinta.

El tipo de migración internacional que protagonizan los estudiantes erasmus se concibe como un fenómeno social singular que resulta y provoca la aparición de realidades sociales cualitativamente nuevas (Carlson, 2013). Eso relativamente, puesto que vendrían a constituir la versión juvenil de los «intelectuales libremente oscilantes» de los que hablaba Karl Mannheim (1929, pp. 158-166); y los exiliados franceses en Nueva York de principios de los años cuarenta descritos por uno de ellos, Claude Lévi-Strauss (1983), podrían ser un buen ejemplo de la vida que llevaban estos intelectuales. El tipo de cultura transnacional que encarnan estos universitarios se adecúa bastante a la del cosmopolita independiente del que habla Ulf Hannerz (1998, pp. 165-187), participando de diversas culturas a la vez, de las cuales al menos una tiene dimensión territorial.

La inestabilidad domiciliaria de los estudiantes beneficiarios de ayudas de movilidad internacional obliga a estos a aplicar estrategias con el fin de buscar y compartir alojamiento durante su permanencia en la ciudad que los acoge, lo que hace de ellos inmigrantes de élite (Raghuram, 2013), que comparten rasgos con los inmigrantes pobres, como el de establecer redes migratorias de relaciones, que canalizan los destinos y organizan las acogidas (Martínez Veiga, 1997). Tal tendencia a la concentración residencial y en lugares públicos de encuentro suele tener efectos que pueden ser estratégicos en la colonización de zonas de ocio (Nofre *et al.*, 2017; Malet Calvo, Nofre y Gerales, 2017) y en la composición social de barrios enteros, lo que puede contribuir a dinámicas de turistificación o gentrificación (Malet Calvo, 2013).⁶

los estudiantes incluidos en otros programas europeos de internacionalización, como el Sócrates, o los de los beneficiarios de becas de movilidad para universitarios procedentes de países no europeos.

En el año 2016, la movilidad Erasmus en Europa fue de 312.242 estudiantes (http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Relconexerior/Programas/Superior/Conv2016//lo/&file=Conv_04_01.px&type=pcaxis&L=0; consultado el 11/4/2020).

6. Considérese el impacto que puede suponer la radicación masiva de estudiantes extranjeros en determinadas ciudades. En España había, en 2018, 75.000 universitarios extranjeros, con un aumento del 58% respecto del año anterior (www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2019_9eb43429-en; consultado el 11/4/2020). Por citar otro dato significativo, el 31,7%

Una vez asentados, esta especie de nómadas mundanos afirman un tipo de vida comunitaria como grupo establecida sobre un sistema de relaciones socialmente reguladas, articuladas mediante dos órdenes de temporalidad (Malet Calvo, 2013). El primero, determinado por la cotidianidad de los intercambios, los préstamos y la circulación de bienes entre las unidades domésticas erasmus, que sustenta un sistema de reciprocidad con continuos ciclos de circulación de objetos, visitas inesperadas y cadenas de favores. El segundo orden de temporalidad tiene que ver con la organización de encuentros extraordinarios y excepciones festivas, puesto que cualquier motivo es digno de festejo y cualquier festejo se convierte en un momento idóneo para favorecer una progresión exponencial de las redes de conocidos (Federico de la Rúa, 2003). Estos dos rasgos convierten el habitáculo en el que conviven estos jóvenes en un espacio de contacto intercultural, aunque raras veces interclasista, dado que los moradores suelen proceder de un mismo estrato social, que se correspondería con lo que comúnmente se denomina «clase media», conformada con empleados cualificados, pequeños empresarios, profesionales...⁷ En este tipo de espacios se vivirán experiencias que pueden llegar a tener, para estos jóvenes, un valor iniciático para su itinerario personal y la conformación de su subjetividad (Malet Calvo, 2014), de una manera acaso no muy distinta a como lo era el servicio militar obligatorio para los varones en otra época.⁸

El espacio doméstico que comparten los estudiantes erasmus es escenario de las dinámicas con las que se despliega una realidad compleja, diversa y llena de símbolos e interacciones que reproducen una lógica contemporánea de la idea de habitar en una sociedad que cambia, innova y se amolda a las exigencias de la vida en las ciudades. Se trata de un lugar privilegiado desde el que contemplar en qué consiste ser estudiante en el momento actual, pero también desde el que ser un tipo particular de joven al que afectan características bien singulares. Por ser joven, le corresponden rasgos culturales propios

de los estudiantes de máster y el 35,6% de los de doctorado que cursaban estudios en Barcelona en 2019 eran extranjeros (<https://catalunyaplural.cat/ca/mes-del-30-destudiants-de-masters-i-doctorats-a-les-universitats-publicques-son-estrangers/>; consultado el 11/4/2020).

7. Esto es así en el caso de los erasmus, no en el de los estudiantes latinoamericanos que cursan posgrados, másteres y doctorados en España —la mayoría de los extranjeros—, ya que muchos proceden de clases altas y élites de sus respectivos países. También estos llevan su «vida de estudiante» como una fase de aprendizaje biográfico y no solo académico.

8. Una película francesa, centrada en la vida de un grupo de estudiantes erasmus en Barcelona, describe bien su tipo de vida: *Lauberge espagnol* (Lévy y Klapisch, 2002). No ha tardado en aparecer tampoco un subgénero literario alimentado por «experiencias erasmus», con títulos como, en España, *Cosas que nunca olvidarás de tu Erasmus* (Arrazola y Piñeiro, 2015), *Un erasmus en Bruselas* (Escardino, 2014), *Aquel año Erasmus* (Sagüés-Errandonea, 2012), etc.

de una juventud estudiantil urbana de clase media que viaja, tiene preferencias culturales internacionales, hace suyos valores altruistas, cree en la amistad, adopta posturas inconformistas y es solidario con todo tipo de causas; sin embargo, es, a la vez, víctima de una incertidumbre generalizada que afecta no solo a su inserción en el mercado laboral futuro, sino también a su vida afectiva presente, la cual viene —como todo para los jóvenes estudiantes— definida por la precariedad.

En el caso del estudiante erasmus, esta situación compartida agudiza su vocación crítica con un estatus ambiguo y hasta contradictorio en las relaciones con la sociedad anfitriona. Por una parte, es un individuo al que se le presuponen capital cultural elevado, preferencias estéticas sofisticadas y adhesión a valores de alto rango; por otra parte, puede ser percibido como una especie de turista académico (Rodríguez, Martínez-Roget y Pawlowska, 2010), y con frecuencia se le incluye, con razón o sin ella, en una categoría peyorativa como es la de *guiri*, aplicada a residentes extranjeros procedentes de países ricos —o de clases acomodadas de otros menos desarrollados—, a los que se suele reprochar su falta de empatía con la gente local y su enclaustramiento en circuitos sociales endogámicos (Monnet, 2001). Todo ello hace que el alojamiento compartido de este tipo de jóvenes estudiantes pueda antojarse como una especie de laboratorio en el que se juega y experimenta con elementos y atributos de diferentes ámbitos, ilustrativo de distintas problemáticas contemporáneas, que potencialmente se constituye en un espacio creativo de nuevos modos de ser y de hacer.

LA PRESENTACIÓN DEL HOGAR EN LA VIDA COTIDIANA

Nos fijaremos aquí en un piso de estudiantes erasmus instalados en un barrio popular de Barcelona y, en particular, en el tipo de objetos que decoran el salón-comedor de la casa.⁹ La elección de este asunto concreto tiene no poco de vindicación de la vigencia de los métodos que los folcloristas y primeros etnó-

9. El trabajo de campo se inició el 13 de noviembre de 2014 y finalizó el 31 de marzo de 2015, lo cual comporta un total de cuatro meses y medio. Consistió en visitas asiduas de unas cuatro o cinco horas de promedio cada una, al menos una vez por semana, además de asistencia a fiestas, cenas y otros eventos. El material etnográfico lo presentó Marta López Moya en septiembre de 2015 como trabajo final del Máster de Antropología y Etnografía de la Universidad de Barcelona, dirigido por Manuel Delgado. Su título fue *De todos los objetos... Estudio etnográfico sobre la decoración doméstica de un domicilio de estudiantes erasmus en Barcelona*. El presente artículo recoge una parte del informe de campo, ampliada respecto de la versión inicial presentada, y una profundización del marco teórico.

grafos emplearon para el inventario del interior de las viviendas familiares. Había que relacionar, fotografiar y etiquetar los objetos y colecciones de objetos que el investigador encontraba entre el mobiliario y la decoración en el interior de cada casa (cf. Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya, 1921), entendiendo lo que luego notaría Gaston Bachelard (1994 [1957], p. 30): la importancia de pasar «de la casa de los hombres» a «la casa de las cosas». La actualización de este interés por los interiores correspondió a Dennis Chapman (2002 [1955]), Edward Laumann y James House (1972) y, sobre todo, más recientemente, a Daniel Miller (2008) y su etnografía del contenido material de treinta viviendas londinenses. En esta misma línea, Mihaly Csikszentmihalyi y Eugene Rochberg-Halton (1981) señalaron la importancia de los objetos y símbolos domésticos como agentes participantes de la convivencia en el hogar, así como de la construcción social de su identidad.

Ahora nos vamos a centrar en la consideración de los componentes mobiliarios de un *living* o salón-comedor y los materiales que en este tipo de habitación se reúnen para aparecer siempre visibles ante los visitantes y los propios moradores. En las sociedades urbanas occidentales actuales, de todos los espacios que conforman una vivienda, el salón-comedor es la estancia central de la vida social doméstica. La mayoría de los domicilios actuales fusionan en una misma pieza el comedor y el *living*, no en vano llamado también «sala» —o «salón», o «cuarto»— *de estar*, que es el escenario compartido donde tiene lugar el encuentro de todos los miembros de la unidad doméstica cuando salen de sus espacios íntimos —en este caso, sus respectivos dormitorios— o de los que tienen una función más bien instrumental —como la cocina o el lavabo—. También es el lugar que se somete a la inspección por parte de aquellas personas ajenas al grupo doméstico a las que se invita y que tienen un acceso restringido o nulo a las habitaciones privadas o a lugares más discretos de la vivienda. Ese es el espacio en el que se despliega el grueso de los símbolos de lo cotidiano y de sus correspondientes ritualizaciones (Pezeu-Massabuau, 2003, pp. 110-117), así como el lugar privilegiado de y para las sensaciones estéticas y la exposición de los gustos (Pezeu-Massabuau, 2002, pp. 236-240). Es por ello por lo que en ese escenario se encuentran los elementos destinados a ser puestos en común y que generan a su alrededor las formas y normas de sociabilidad acordadas por los cohabitantes de una casa como tales.

El tresillo, el aparato de televisión o el equipo de música pueden ser ejemplos de núcleos que centran formas compartidas de disfrute, sean rutinarias o excepcionales —en el caso de las celebraciones—, puesto que ocupan el lugar tradicionalmente asignado a la chimenea, es decir, al fuego del hogar. Así pues, resumen el alma misma de la vivienda. La decoración, por su parte, se entien-

de que debe corresponder a un cierto consenso entre los habitantes de una vivienda compartida. En el caso de una familia nuclear cerrada, los padres imponen sus preferencias estéticas ejerciendo algún tipo de autoridad que obliga a las partes subordinadas a aceptar la decoración como «un bien común». Esa relativa unificación de la puesta en escena que se despliega en el *living* resulta de que toda unidad doméstica tiende a concebirse a sí misma como, en efecto, una unidad, con sus lógicas endógenas de coherencia e integración. Como escribe Pierre Bourdieu:

[...] la propia empresa que consiste en escoger juntos una casa, en acondicionarla, en decorarla, en convertirla, en fin, en una «casa propia» [...], en tanto que confirmación visible del éxito de un proyecto común realizado en común, es fuente siempre renovada de una satisfacción compartida, es un producto de cohesión afectiva que incrementa y refuerza esa cohesión (Bourdieu, 2003, p. 37).

Es cierto que en nuestros comedores hay muchos tipos de objetos: están las sillas, el sofá, el mueble del comedor y la mesa, que son los que una mayoría social considera esenciales. Sin embargo, además de esos elementos que en nuestros hogares consideramos funcionalmente indispensables, hay otros que son útiles en sentido solo expresivo. En caso de que quienes lo habitan puedan y quieran, la disposición decorativa de un espacio doméstico puede ser encomendada a profesionales: decoradores, interioristas..., con lo que se quiere transmitir información a propósito de una determinada exquisitez en el gusto y, por extensión, sobre el tipo de persona o familia que ha hecho el encargo. Pero en acaso la mayoría de los domicilios particulares de nuestra sociedad lo que se expone en el salón comedor son objetos de valor no instrumental cuyo significado trasciende incluso el cometido ornamental, puesto que casi todos son objetos con algún tipo de connotación sentimental. Son o funcionan como *souvenirs* o recuerdos, es decir, como testimonios físicos del pasado a modo de piezas de una colección privada de vivencias añoradas y personas queridas. Por ello actúan como sinédoques. Por ejemplo, un objeto comprado en un viaje, encontrado en un paseo memorable o regalado por un amigo, o una fotografía enmarcada son pedazos de un pasado que ha permanecido y que sustantivizan. Este tipo de objetos, colocados de forma minuciosa, son testigos de vivencias valiosas y conforman una colección de instantáneas dignas de ser destacadas. Son por ello lo que Violette Morin (1974) llamaba «objetos biográficos». En este sentido, por distintos y distantes que sean quienes convivan, esos recuerdos «puestos en común» conforman una memoria afectual que los une (Marín, 2010).

En el salón comedor, la unidad doméstica ofrece su propio espectáculo, por lo que espera autorreconocerse y ser reconocida. En la división que propone Jacques Pezeu-Massabuau (1988, pp. 107-129), se correspondería, luego del recibidor, con lo que llama la «parte delantera», la que se ofrece en primera instancia a quien atraviesa la puerta y penetra en un hogar ajeno. La casa funge como una prolongación de quienes la habitan en la que el salón-comedor se correspondería con lo que la tradición interaccionista llama *self*, refiriéndose a cómo el individuo se pone en escena y se concibe a sí mismo no como sujeto, sino como objeto, es decir, tal y como quiere que aquellos con quienes comparte tiempo y espacio le reconozcan (Mead, 1990 [1934],¹⁰ pp. 192-195). De ahí que el *living* deba ser, como señala Jesús Ibáñez (1997, p. 34), un equivalente de nuestra propia «buena presencia personal», «una exposición permanente, siempre en estado de revista». Ello convierte el comedor en un espacio de exhibición. Lo que pende de sus paredes son como cuadros de una exposición y, en el mueble principal, el aparador vidriado tras el que son colocados los objetos-trofeo o el estante sobre el que reposan equivalen a las vitrinas expositoras de cualquier museo. Lo mismo ocurre con los libros alineados en los anaqueles de lo que no en vano se puede llamar también mueble librería, que dan cuenta de gustos literarios o inclinaciones ideológicas compartidas. Todo lo presentado ante propios y extraños en ese escenario informa de elementos de carácter compartidos y consensuados por los cohabitantes y su función es darle al domicilio su propio aire de personalidad.

Los jóvenes que comparten un piso de estudiantes pueden —como en nuestro caso— constituirse en una unidad de convivencia dotada de un buen nivel de integración. No son una familia, pero desarrollan una vida familiar, en el sentido de que están *familiarizados* entre sí y con los elementos de la casa que comparten, asumen comportamientos pautados en común y hacen suyas nociones impersonales que son consecuencia de la aceptación de una rutina. La convivencia está basada en un nivel aceptable de compatibilidad funcional, un origen social similar y también un parecido nivel de formación académica. Al conjunto de estas personas le corresponde el concepto analítico de grupo

10. Como se sabe, esa es la idea que recoge Erving Goffman para referirse a la *fachada*, «la dotación expresiva [...] empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación» (2006 [1959], p. 34). Se habrá notado que el título de este apartado es una referencia explícita al libro en que Goffman plantea esta cuestión. Es Ulf Hannerz quien establece la analogía entre la fachada personal a la que se refiere Goffman y la sala de estar de una casa, que debe mantenerse en orden para que «no transmita información discrepante» (Hannerz, 1993 [1980], p. 234). Por supuesto que el aparente caos que uno encuentra en los pisos y las habitaciones de estudiantes confirma ese principio, al convertir en decorado un orden propio y original, y, con ello, los valores de autenticidad psicológica que se le suponen a los de su clase.

doméstico, por lo que sus miembros están obligados a un determinado cumplimiento puntual de las actividades concertadas y aparecen comprometidos en formas de reproducción social inmediata, es decir, de prácticas e interacciones institucionalizadas estratégicas para la perduración de un microsistema social, aunque no estén unidas a aquel factor afectivo que caracteriza a las unidades domiciliarias cuyos elementos están vinculados por lazos familiares y que es el que permite identificar una residencia en cuanto que hogar (Devillard, 1990).

Por otra parte, su morfología y su funcionamiento son análogos a los de otras unidades residenciales formadas por extraños que pactan convivir prescindiendo de otros vínculos que los circunstanciales transitorios. Es cierto que un piso de corresidentes provisionales no es exactamente un hogar, pero cumple sus funciones como proveedor de algunos de los aspectos fundamentales de la existencia humana, en que la vivienda es donde uno *vive*, expresión con la que se da a entender que lo que sucede más allá de ella no es propiamente vida. En efecto, la vivienda garantiza el derecho a tener intimidad, refugio físico y moral, lugar para la sexualidad, el confort o la cocina. El lugar en que, como en un piso de estudiantes, conviven personas que eran desconocidas entre sí, y que probablemente desaparecerán de la vida de cada cual en semanas o meses, propicia la posibilidad de complicidades, conflictos y solidaridades complejas, que no se producirían en un domicilio familiar. Con todo, es asimismo posible que los moradores busquen formas de coordinación práctica y de integración simbólica que les permitan reconstruir en su morada sobrevenida algo parecido a un hogar, aunque aquellos con quienes compartan espacio privado no sean su familia. A su manera, también conforman una entidad unificada de convivencia que igualmente busca y genera una imagen conglomerada de sí misma, con sus correspondientes monumentos domésticos testimonios de esa unidad, por transitoria que se sepa que es.

FETICHES DOMÉSTICOS

El número 38 de la calle Gavà de Barcelona está situado en el barrio de La Bordeta, en el distrito de Sants-Montjuïc, a un paso de Can Batlló, uno de los espacios creativos autogestionados más activos de la ciudad. Es una finca construida en los años sesenta, de planta estrecha y balcones amplios. Se alcanzan seis pisos que comprenden una vivienda por planta, cada una de 105 m². En una de ellas, la del cuarto piso, vivía un grupo de estudiantes del Erasmus Mundus, entre los cuales se hallaba Kacper, un joven polaco de 28 años, estudiante del programa de máster SHAC —Advanced Masters in Structural Analysis of Mo-

numents and Historical Constructions— en la Universidad Politécnica de Cataluña (UPC). Durante el primer semestre, Kacper estudió en Barcelona y, a finales de marzo, se mudó a Padua, al norte de Italia, para continuar allí la otra mitad del curso académico. Giacomo es italiano, de Milán, y tiene 25 años. Estudiaba el mismo máster que Kacper. En su caso, después de estudiar en Barcelona, se mudó a Guimarães, una pequeña ciudad en el norte de Portugal. Kacper y Giacomo se conocieron en el máster y enseguida entablaron una fuerte amistad. Como ninguno de los dos quería alquilar una habitación, decidieron arrendar un piso para los seis meses que estuviesen en Barcelona. El piso es bastante grande, cuatro habitaciones, así que decidieron buscar compañeros de piso. A través de un anuncio en la web de Idealista, contactaron con Samuele, Justyna y Kamila.

Samuele era un chico italiano de 25 años que se trasladó de Verona a Barcelona para estudiar un máster en Ingeniería Logística, también en la UPC. Cuando llegó a la ciudad, se alojó en casa de una familia barcelonesa con la que su cuñado tiene una relación de amistad. Con ella pasó el primer mes de septiembre hasta que contactó con Giacomo y Kacper para ocupar una de las habitaciones que anunciaban. Justyna y Kamila eran dos jóvenes polacas que compartieron piso desde el mes de octubre de 2014 hasta enero del 2015. Ninguno de los chicos estaba contento con ellas; se quejaban de que ocupaban el salón con sus cosas y de que rara vez contribuían a la limpieza de la casa. Al marcharse no dejaron ningún objeto que las recordara. En febrero quedó su habitación disponible, así que los tres jóvenes iniciaron la búsqueda de otra persona y encontraron a Raquel, una chica gallega que estudiaba Historia y trabajaba de azafata de vuelo en Vueling. No pasaba demasiado tiempo en la casa. Solo estuvo un par de meses y parecía una persona divertida. Los chicos la apreciaban mucho.

Al entrar en el inmueble, el primer espacio que encontrábamos era el recibidor, que, como en la mayoría de las viviendas, cumplía la función de antesala. En él había un pequeño mueble con un par de cajones. Sobre este se acostumbraban a amontonar diversos objetos, como llaves, calderilla o maquillaje. En todas las visitas que se hicieron al piso, las cosas que había encima del mueble variaron en cantidad y diversidad, lo único que siempre estuvo en el mismo lugar fue un peluche de Twetty, también conocido como Piolín. Tenía un descosido en la cabeza que los inquilinos aprovechaban para meter las llaves del portal, y así podían lanzar el muñeco por el balcón para que entrasen en la finca las visitas que esperaban en la calle.

El recibidor era un espacio bastante ocupado, ya que utilizaban el espacio de zapatero y a menudo encontrábamos deportivas alineadas junto a las pare-

des. La puerta estaba decorada con pósteres de edificios, cosa que parecía lógica teniendo en cuenta la formación en ingeniería de los primeros vecinos de la vivienda. En la pared opuesta a la puerta había un espejo, justo encima del pequeño mueble. El espejo estaba adornado con muchos recuerdos, como una tira cómica, una señal de «Stop & Smile», unas fotografías de la media maratón que corrió Kacper en Barcelona y una foto de fotomatón de Raquel con unos amigos. También había otros objetos, como una corona de cartón y tres gorras que colgaban de las esquinas del espejo, que nadie sabía por qué estaban allí ni de dónde habían salido. Por último, había colgado un calendario semestral de gran tamaño.

Del recibidor se accedía al salón comedor. Su aspecto resultaba singular. Podría describirse como ordenado dentro de la estética de un interiorismo de *collage*, y el mobiliario tenía una pátina de añejo con un toque *kitsch* que contrastaba con lo que en él se exponía. La estancia la limitaban tres paredes y un gran ventanal. Pegados a la pared que quedaba enfrentada al ventanal había un sofá de tres plazas y un «árbol de Navidad». Este árbol no era el tradicional abeto navideño; se trataba más bien de una versión moderna que Kacper inventó. En diciembre de 2014, Kacper compró un tubo de plástico con luces LED en su interior; midió su longitud y también el alto de la pared; seguidamente, proyectó y dibujó una silueta de árbol de navidad en AutoCAD y, con las medidas exactas para que no quedase tubo sobrante, construyó el árbol con la ayuda de una regla y unos clavos. La intención de Kacper era retirar el árbol el 2 de febrero, que es el día de la Candelaria —tenía una predilección por las fechas señaladas del calendario católico—, pero finalmente se quitó el día de la mudanza.

En la pared lateral derecha, entrando desde el recibidor, había un sofá de dos plazas, un reloj y un cuadro —en los que nos detendremos enseguida—, y dos muebles, uno de los cuales era de color claro y visiblemente más nuevo y moderno que el otro. Este lo sacaron de una de las habitaciones para aprovechar mejor el cuarto. Tenía una puerta abatible que se convertía en mesa, tres cajones y un estante con doble puerta. Aunque estaba en el salón común, lo ocupaba Raquel con sus cosas porque no tenía suficiente espacio en el armario de su dormitorio.

Al lado del de Raquel estaba el mueble estrella de la casa: el tradicional mueble de comedor de madera oscura, formado por tres bloques unidos. Cada uno de ellos tenía una doble puerta en su parte inferior, mientras que la parte superior del mueble variaba según el módulo: el primero constaba de tres estanterías; el segundo, de dos estanterías y un mueble bar para las bebidas alcohólicas; y el tercero, de tres estanterías y una puerta de doble apertura. Los objetos que

aquel mueble contenía eran diversos y, por supuesto, peculiares: el televisor, la bandera del Barça, un gato de la fortuna, una figurita de Ganesha, una taza de Kashmir pintada a mano, un diábolito, un calendario de Adviento, una bomba de aire para bicicleta, una linterna, bolígrafos, papeles, una pelota de peluche, un *tió de Nadal*, apuntes, un estuche, una guitarra española, un sombrero de estilo vaquero, un ukelele, una percha y libros de Kacper sobre cocina italiana y sobre escalada. También había un estante con libros de los anteriores inquilinos. En una de las puertas del mueble estaba enganchado ocupando un lugar central el cartel «Giasper's mornings». Giasper era el apodo conjunto que recibían Giacomo y Kacper como pareja por parte de los compañeros de máster. El cartel era un dibujo hecho y regalado por una compañera de máster en el que se hacía referencia a los desayunos que se preparaban Giacomo y Kacper y las veladas bien regadas de alcohol que organizaban en la casa.

Frente a este mueble, en la pared contraria, había una estantería a juego que se componía de cuatro cajones estrechos con tiradores redondeados y metálicos, dos estantes abiertos y cuatro estantes cubiertos por una puerta con vidrios texturizados color ambarino. Los objetos que el mueble guardaba eran: una manopla gigante, un peluche de un cerdito, un par de bolas de discoteca en miniatura, unos rulos de peluquería, caramelos, bolígrafos, papeles, un juego de tazas y tetera, medicamentos, un cántaro recuerdo de Peñíscola con el pitorro en forma de pene erecto y un sombrero mexicano de los que venden en las Ramblas.

Otro aspecto que cabe destacar es la distribución del mobiliario en el espacio. A diferencia del *living* habitual, en el que la disposición del mobiliario está compuesta por una agrupación de muebles alrededor de un eje, que normalmente es el televisor, aquel salón no obedecía a este precepto. Era un lugar polivalente; se adaptaba según las necesidades. Cuando había visitas, acostumbraban a apartar la mesita auxiliar hacia el medio para disponer de los sofás sin obstáculos. Si organizaban una fiesta, la mesita se colocaba en un rincón y la mesa se apartaba contra el ventanal. En cambio, si querían estudiar o tenían un trabajo en grupo, abatían la puerta de un mueble con bisagra inferior que, bajada, cumplía la función de mesa y que, cuando no la necesitaban, devolvían a su posición vertical.

El televisor nunca fue el protagonista del salón. Más bien permanecía oculto bajo una bandera del Barça con la que Samuele lo cubrió. Tampoco lo eran los sofás, puesto que, lejos de formar un conjunto, las dos piezas del juego se ubicaban dispersas en las periferias del salón junto a sus respectivas paredes. La mesita auxiliar no se encontraba en el centro. Unas veces estaba apartada al lado de uno de los sofás y otras veces la movían al otro extremo del comedor

para ponerla en un rincón que se formaba entre el otro sofá y el mueble-comedor, donde acostumbraban a tener el tendedero en el que ponían a secar la ropa. De hecho, ni siquiera la mesa del comedor ostentaba una posición central en la estancia. Ese papel le correspondía al cuadro que pendía de la pared y que sin duda dominaba el conjunto del salón.

Aquel cuadro, de estilo *kitsch* y de «pésimo gusto», se convirtió en la pieza más preciada del salón, y no solo llevaba a los inquilinos del piso a desarrollar teorías sobre su concepción que magnificaban el valor moral de la obra, sino que, además, actuaba como catalizador de las relaciones sociales entre los domiciliados, sus visitantes y el espacio habitado. Era un óleo sobre lienzo con unas dimensiones aproximadas de 70 × 50 cm. Parecía una pintura original en la que no constaba firma y presentaba una situación idílica: en medio de la vegetación aparecían las figuras de un hombre y una mujer frente a frente y a contraluz. La escena figurada evocaba la de Adán y Eva en el jardín del Edén. Por la posición de las siluetas, daba la impresión de que el hombre estaba señalando hacia el sol, ya que el encuentro tiene lugar al atardecer, aunque también podría antojarse que la figura masculina está dirigiendo algún tipo de admonición a su pareja. A su lado había colgado un reloj de pared que Giacomo encontró en el armario del cuarto que habían ocupado Justyna y Kamila y que decidió instalar con una espiga de trigo encajada detrás.

El cuadro era, indiscutiblemente, el objeto estrella del cuarto de estar y fue uno de los muy pocos objetos que nunca fueron desplazados de su ubicación inicial. Formaba parte del conjunto mobiliario del piso antes de que los chicos lo alquilaran. Era una pintura decorativa con poco interés artístico, pero, tal vez por eso y porque fue colgada allí por unos desconocidos habitantes anteriores, había asumido protagonismo en la vida cotidiana de la casa. Ello a pesar de que el «nivel cultural» presumible a sus inquilinos y frequentadores parecería del todo incompatible con la escasa calidad creativa de la obra. Si el cuadro llamaba enseguida la atención era porque provocaba una especie de paradoja cognitiva entre dos planos de gusto incompatibles: el supuesto a jóvenes «cultivados», universitarios, de clase media, y el de un objeto decorativo, asociable al «mal gusto» considerado propio de las clases populares probablemente «iletradas». Esa paradoja se resolvía en las interpretaciones sobre su historia y significado a las que los habitantes de la casa se abandonaban cuando cualquier visita mostraba su extrañeza ante la presencia predominante del cuadro. El cuadro era, sin duda, el centro del comedor y, por tanto, el de la vida doméstica.

OBJETOS REGALADOS, ADOPTADOS, RECOGIDOS Y PERSONALES

Los objetos que había en el salón del piso de la calle Gavà que ocupaban nuestros erasmus se pueden dividir en cuatro grandes grupos: objetos regalados, objetos adoptados, objetos recolectados y objetos personales. Los objetos regalados fueron, en su mayoría, obsequios de la House Warming Party que se celebró la noche del 24 de octubre de 2014. Esta celebración, más propia en las tradiciones anglosajonas, se lleva a cabo con motivo del estreno de una nueva vivienda. En su traducción literal, *house warming* significa ‘calentar la casa’, de manera que el motivo de la reunión queda explícito: se trata de una celebración en la que anfitriones y huéspedes estrenan la nueva vivienda y tratan de inaugurarla como hogar. En nuestro caso, esta celebración se convocó con el propósito de decorar el piso. Para sus inquilinos fue una oportunidad no solo para adornar el lugar, sino también para forjar relaciones con los compañeros de piso y hacer nuevas amistades. De los objetos que se recolectaron en la fiesta destacan: una figura de un *Maneki-neko*, el cartelito de Giasper’s, un póster para el baño con el título «In Case of Emergency», una fotografía del grupo de máster, la señal de tráfico «Stop & Smile», un soporte para cepillos de dientes, el vaso de madera decorado con kashmir, el juego de té, una viñeta cómica y un cojín. También había regalos de otras festividades, como los cumpleaños o Navidad: por ejemplo, la reproducción de tres pirámides egipcias y una esfinge, el ukelele de Kacper, el calendario de Adviento y el *tió de Nadal*.

Los objetos adoptados eran aquellos que los jóvenes erasmus encontraron en el piso al instalarse en él y que, de forma natural, habían incorporado a su cotidianidad. Se dividían en dos tipos: los funcionales y los simbólicos. En el grupo de los funcionales estaban el sofá de tres plazas, la mesa del comedor, la mesilla, el mueble del recibidor, el armario ropero, el mueble de comedor grande, el mueble de comedor pequeño, varias sillas, el tendedero y la mesa de la terraza. Por otro lado, el grupo de los simbólicos lo componían la pintura al óleo y el reloj de pared ya referidos, un vaso metálico con asa y una cafetera exprés —ambos convertidos en maceteros—, y una línea de libros de temáticas variadas.

Los objetos recolectados eran elementos encontrados en la calle. Sus usos podían ser muy creativos o simplemente decorativos. Entre estos se hallaban el peluche de Piolín, la figura de Ganesha, el botijo de Peñíscola, un juguete infantil de arrastre en forma de rueda de noria, la pelota de peluche, la manopla gigante de espuma, una estantería hecha con una caja de frutas y un peluche del Pájaro Loco.

Los objetos personales son los que ya pertenecían a los inquilinos o, en algún caso, adquirieron durante su estancia en Barcelona, y formaban parte del

paisaje habitual del salón comedor. Sea cual fuera su procedencia, tenían un valor simbólico muy alto. En el caso de Kacper había una vinculación muy fuerte con Szyska —‘piña’, en polaco—, una de las piñas recogidas que coleccionaba pero a la que daba un valor especial, hasta el punto de que hacía que lo acompañara en todos sus viajes y a la que fotografiaba con cada escenario turístico en el que recalaba como fondo. También estaba el gorro de viaje de Kacper, de cuero oscuro y ala ancha, que formaba parte inseparable de su equipo de viaje. De Samuele, una bandera independentista catalana que compró al final de su experiencia erasmus, acaso el único objeto adquirido directamente por alguno de los inquilinos entre todos los que se desparramaban por la sala de estar. Todos estos objetos convivían en el mismo salón. Algunos permanecieron siempre en el mismo lugar. Otros se movían constantemente de sitio. Habitaban el lugar como un inquilino más y se relacionaban entre sí como si se tratase de un *collage* móvil viviente.

Todos aquellos materiales acumulados —o más bien cabría decir atesorados— resumían la etapa erasmus de Kacper, Giacomo, Samuele y Raquel, etapa que concluyó el 31 de marzo de 2015, en un único día de mudanza. El final de la aventura devino de forma abrupta y con rapidez. Nada sucedió como estaba planeado. Unas semanas antes, Giacomo había ideado una forma de repartir los bienes comunes del salón, los adquiridos en fiestas y en recolecciones callejeras. La idea era jugarse los objetos en una partida de póquer, ganarlos o perderlos para repartirlos de forma justa. La realidad fue mucho más tosca. Apuraron hasta el último momento. Supongo que ninguno de ellos quería hacerse a la idea de terminar con aquello. La prueba es que no recogieron ni empaquetaron nada hasta que faltaban apenas cinco horas para entregar las llaves. Ese día, la colección de vida se fue desmembrando, repartiéndose entre maletas y bolsas de basura. ¿Quién se llevó qué? ¿Quién tiró qué? El salón, desnudo otra vez, quedó listo para volver a ser anidado por otros, ajenos a todo lo que aquellos jóvenes vivieron allí.

LA OSTENTACIÓN PARADÓJICA

Como se ha podido ver, todos los objetos expuestos en el salón comedor de aquella casa, excepto la *estelada* de Samuele, habían sido encontrados, regalados o adoptados, incluso los que llegaron a la casa con sus inquilinos. Cada uno de ellos tenía su biografía, que era también un fragmento de la de aquellos que los habían aportado o de quienes en el pasado habían habitado el apartamento. Procedían del intercambio, del hallazgo imprevisto o de la reco-

lección espontánea. Eran testimonios de una amistad o, al menos, de un encuentro significativo. De hecho, toda la vivienda podría concebirse como un museo del objeto surrealista, hasta tal punto recogía el espíritu de aquel movimiento y su obsesión por hallar pruebas de las molestias que se toma el azar para demostrar que no existe. Cada objeto de la casa era, o quería ser, un guiño, un sarcasmo, una transgresión, una burla. Todo parecía responder a una voluntad de extrañar o turbar a quienes, como nosotros, acudíamos desde fuera a visitarlos y seguramente representábamos para ellos seres más convencionales y previsibles.

Ninguna de aquellas cosas había sido comprada, al menos de manera ordinaria, es decir, sin que su adquisición hubiera estado acompañada de algún tipo de experiencia singular. Puede afirmarse, por tanto, que la exposición hacía visible una determinada jerarquía de valores y que los poseedores se exhibían como poseídos por estos valores. A pesar de que muchos de los objetos habían sido encontrados por la calle, resultaban «horrorosos» desde no importa qué canon estético o tenían una función prosaica, eran, sin duda, bienes de lujo, aunque no remitiesen a un alto estatus económico, sino a un criterio ético y estético de rango superior. Es cierto que no eran objetos de consumo, pero compartían con ellos su vocación de marca visible, de una subjetividad compartida valiosa y merecedora por tanto de que los miembros de una determinada élite de elegidos reconociesen a su portador como uno de los suyos. Esos objetos aparecían saturados de una belleza moral que les daba un valor supraeconómico, no a pesar de su escasa o nula equivalencia crematística, sino por ella, puesto que ninguno de ellos podía ser comprado con dinero. Inmercantilizables, por así decirlo, lo que les daba valor no era el uso, sino que hubiesen sido usados. Todos ellos eran especiales por su «autenticidad», es decir, por las biografías cargadas de virtudes abstractas —amistad, lealtad, sinceridad...— de las que se presuponían emblemas. Al hacer manifiestas estas cualidades, la aportación de objetos a aquella especie de museo doméstico se convirtió en una competición para «estar a la altura» de las exigencias de la mutua aceptabilidad. La expresión pública de la materialidad y el reconocimiento interno de gustos compartidos era obvia, dado que todos los objetos expuestos estaban ubicados en el principal lugar de concurrencia de la casa. Esta exposición debía ser reconocida como una declaración de principios acerca de quienes los poseen y los ponen en común. Como estudiantes extranjeros desplazados, se daba por hecho que sus recursos económicos eran escasos y que todos ellos dependían de su familia, más que de sus becas. En cambio, su capital cultural era elevado, como correspondía a universitarios de clase media, o media-alta, que se habían podido permitir hacer eso que estamos reconociendo

do como «vida de estudiante». Todos ellos coincidían no solo en los logros académicos que les habían hecho merecedores de la ayuda administrativa que les permitía residir en Barcelona —con la posibilidad ejercida de viajar constantemente de una ciudad a otra—, sino también en preferencias musicales, vestimentarias, literarias y culinarias que acreditaban signos de distinción en los que se mezclaba austeridad y sofisticación, puesto que todos los elementos expuestos eran simples a la vez que «especiales». El caso de la cafetera reutilizada como maceta es un buen ejemplo que demostraba la humildad formal y la arrogancia conceptual de muchos de los objetos que componían la colección.

Volvemos a lo apuntado al principio sobre la voluntad que los estudiantes pueden exhibir y autoexhibir de haberse emancipado de toda supeditación externa a su propia determinación, en este caso estética. Habitantes de lo que Bourdieu y Passeron llamaban «la irrealidad constitutiva de la condición estudiantil» (1967, p. 82). Esa vocación de desclasamiento pasaba por una exposición de adhesiones a objetos vulgares, de mal gusto e incluso feos, pero inoculados de un valor singular, creativo, alternativo y rompedor, destinatarios de una especie de torsión que los acababa convirtiendo en expresiones de exquisitez, demostrando la capacidad que tiene una determinada élite cultural «de constituir estéticamente cualquier tipo de objetos» (Bourdieu, 1988, p. 37).

Ninguno de los objetos exhibidos era o parecía nuevo. No había nada recién estrenado. Todas eran cosas desgastadas, deterioradas, abolladas, medio rotas, escacharradas, con alguna pieza de menos y desvencijadas, cosas a las que correspondería el estrato más bajo en la jerarquía de los objetos, al extremo contrario de los artísticos, antiguos o de consumo de lujo. En cambio, todos los objetos eran tan únicos e irrepetibles como los que componen las más valiosas colecciones. Esos objetos podrían haber sido desechados y tirados a la basura. En cambio, habían sido rescatados del destino que la máquina de destruir capitalista les había deparado, y habían acabado recibiendo una dignidad superior a la de todos los elementos que componían el ajuar utilitario de la casa, sacralizados en el sentido durkheimiano del verbo, es decir, separados, segregados para ser colocados en el altar que en todas las casas es la exposición pública de ciertas cosas sentimentalmente valiosas. De hecho, cada uno de esos objetos es una forma radical de fetiche, en el sentido en el que Marx aplicaba el término al origen del valor de cambio de las mercaderías, puesto que son cosas triviales, «de comprensión inmediata», pero cuyo análisis desvela una condición «endemoniada», en cuanto que concreción física de relaciones sociales de producción (Marx, 1983 [1867], pp. 104-109), de manera que la ocultación —en nuestro caso la negación— de esas relaciones es lo que les otorga su plusvalía simbólica.

Los objetos expuestos de forma aparentemente arbitraria y desordenada en el piso de la calle Gavà, procedentes de dones o de encuentros azarosos, o productos visibles de alguna amistad inevitablemente efímera, habían trascendido sus iniciales valores de uso, de cambio y simbólico para convertirse, siguiendo a Jean Baudrillard (1987, pp. 95-98), en objetos-signo, que ya no son ni dados, ni hallados, sino tomados por sus poseedores como signos, es decir, «como diferencia cifrada». El sentido de esos objetos-signo no remite a relaciones entre personas, sino a relaciones entre códigos, como si los signos dialogaran entre sí, pero solo con aquellos que aparecen sistematizados en un determinado registro cuyo conocimiento permite distinguir entre quienes participan de él y lo entienden y aquellos para quienes resulta ininteligible. Esa carga de connotaciones diferenciales es la que coloca el sistema que organiza lo exhibido en el *living* de la casa bajo la misma lógica del consumo que los inquilinos tanto parecían detestar, puesto que está determinado por el mismo principio que permite colocar a quienes en él están involucrados en marcos clasificatorios del que las cosas poseídas y exhibidas son marca y que, en efecto, funcionan ocultando o haciendo como si no existiesen las relaciones reales de poder y de producción.

Como formando parte de estrategias de ostentación, los objetos colocados a la vista de todos en el salón comedor eran proclamaciones acerca de quiénes son y, sobre todo, de con quién, bajo ningún concepto, querrían que se les confundiese. Por un lado, corresponden todos ellos al rango de las cosas a cuyo aprecio conviene adherirse para ser reconocido como concertante en un determinado contexto; de ahí el acuerdo acerca de lo que debe estar y lo que corresponde ocultar por ser demasiado privado o por no hallarse entre lo que los demás moradores no consentirían integrar en un ambiente compartido. Esos elementos escogidos y aceptados como pertinentes es muy probable que hubieran merecido esa consideración precisamente porque nunca serían parte de una decoración basada en cánones estandarizados o a la moda. Todo lo expuesto era elemento de ostentación, pero de una ostentación paradójica, puesto que de lo que se presumía era de la renuncia a la ostentación, al menos de acuerdo con lo que las personas «normales» entenderían que es digno del calificativo de «ostentorio». De lo que se alardeaba era del ascetismo de los objetos exhibidos, cuya grandeza no provenía de su valor económico, sino de su «valor humano».

En aquella casa todas las cosas expuestas eran *ostentosamente* «incomparables», como si todo el conjunto funcionara como la inversión de lo que Thorstein Veblen (1971 [1899]), p. 121) había llamado «el derroche ostentoso», consistente en lucir cosas reputadas como caras. Se cultivaba en la vivienda de

estos estudiantes un ejemplo nítido del contraste entre singularidad y mercado, una ideal negación de lo económico que retrotrae imaginariamente a algo así como una añorada humanidad precapitalista, todavía no contaminada por el interés y fundada en la verdad psicológica de los vínculos humanos, un mundo en el que, como señala Bourdieu (1997, p. 182) para referirse a este tipo de realidades en las que el orden social aparece como falsamente invertido, «la verdad de los precios está sistemáticamente excluida».

Ese sesgo da cuenta de que los inquilinos siguen un estilo de vida «moderno», en el sentido que sugeriría Mary Douglas (1998) para referirse a exhibiciones de gusto en la selección de los elementos hogareños supuestamente no determinada por algo que no fuera la espontaneidad y la libre elección. De hecho, se antoja que su voluntad es la de generar una alternativa a lo que se espera que sea un hogar ordinario, sometido al imperio del consumismo, la banalidad o la hipocresía, desolado por la incomunicación familiar y el despotismo de las jerarquías tradicionales, un hogar como aquel del que estos mismos jóvenes proceden y de cuyo modelo proclaman a voces querer distanciarse.

REFERENCIAS

- ARRAZOLA, A. y PIÑEIRO, R. (2015). *Cosas que nunca olvidarás de tu Erasmus*. Barcelona: Lunwerg.
- Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya (1921). «Coleccions d'objectes d'interés etnogràfic». En: *Manual per a Recerques d'Etnografia de Catalunya*. Barcelona: Arxiu d'Etnografia i Folklore de Catalunya, pp. 39-46.
- BACHELARD, G. (1994 [1957]). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAUDRILLARD, J. (1987). *Crítica de la economía política del signo*. Madrid: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. (1988 [1979]). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- (1994). «La economía de los bienes simbólicos». *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama, pp. 158-199.
- (2003 [2000]). «El mercado de la vivienda unifamiliar». *Las estructuras sociales de la economía*. Barcelona: Anagrama, pp. 209-234.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1967 [1964]). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- (2017 [1970]). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. y ELIARD, M. (1964). *Les étudiants et leurs études*. París: Mouton.

- CARLSON, S. (2012). «Becoming a Mobile Student – a Processual Perspective on German Degree Student Mobility». *City & Community*, número especial: International Student Migration, 19 (2), pp. 168-180.
- CHAPMAN, D. (2002 [1955]). «The home and patterns of family living». *The home and social status*. Londres: Routledge, pp. 45-73.
- COULON, A. (2017). «Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire». *Educação e Pesquisa*, 43 (4), pp. 1239-1250.
- CRIADO DEL VAL, M. (1992). *La imagen del tiempo: verbo y relatividad*. Madrid: Istmo.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. y ROCHBERG-HALTON, E. (1981). *The meaning of things. Domestic symbols and the self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DEVILLARD, M. J. (1990). «El grupo doméstico: concepto y realidades». *Política y Sociedad*, 6/7, pp. 103-111.
- DOUGLAS, M. (1998). «El mal gusto en el mobiliario». *Estilos de pensar*. Barcelona: Gedisa, pp. 65-89.
- ESCARDINO, A. (2014). *Un Erasmus en Bruselas*. Madrid: Fonambulista.
- FEDERICO DE LA RÚA, A. (2013). «La dinámica de las redes de amistad. La elección de amigos en el programa Erasmus». *REDES. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, IV (3). Recuperado de: <https://revistes.uab.cat/redes/article/view/v4-de-federico-de-la-rua>.
- GOFFMAN, E. (2006 [1958]). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HANNERZ, U. (1998). *Conexiones transnacionales. Cultura, gente, lugares*. Madrid: Cátedra.
- (1993 [1980]). *Exploración de la ciudad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- IBÁÑEZ, J. (2007). «El salón: Una exposición permanente». *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI, pp. 19-35.
- LAUMANN, E. y HOUSE, J. S. (1970). «Living room styles and social attributes: The patterning on material artifacts in a modern urban community». En LAUMANN, E. O.; SIEGEL, P. M. y HODGE, R. W. (eds.). *The logic of social hierarchies*. Chicago: Markham, pp. 189-203.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1983). «New York post et pré figurative». *Le Regard éloigné*. París: Gallimard, pp. 345-356.
- MALET CALVO, D. (2013). «Procesos de revalorización patrimonial en el barrio de Alfambra: el papel de los estudiantes Erasmus». *Etnográfica*, 17 (1), pp. 31-50.
- (2014). «“Becoming other person”: narratives of subjective transformation and processes of distinction among the young Erasmus students in Lisbon». *Antropolítica: Revista Contemporânea de Antropologia*, 37, pp. 51-77.
- (2017). «Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS, 1987-2014». *Ler História*, 71, pp. 75-100.
- MALET CALVO, D.; NOFRE, J. y GERALDES, M. (2016). «The Erasmus Corner: place-making of a sanitised nightlife spot in the Bairro Alto (Lisbon, Portugal)». *Leisure Studies*, 36 (6), pp. 778-792.

- MANNHEIM, K. (1983 [1929]). *Ideología i utopia*. Barcelona: Edicions 62 / Diputació de Barcelona.
- MARÍN, M. (2010). «Los objetos y la memoria: Pequeña etnografía de un piso en la Barceloneta». *Periferia*, 13. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/periferia/periferia_20101013/18858996n13a11.pdf [acceso: 10/3/2020].
- MARTINEZ VEIGA, U. (1997). *Vivienda e integración social de los inmigrantes: Alojamientos de los inmigrantes en España*. Madrid: Trotta.
- MARX, K. (1983 [1867]). *El capital*. Barcelona: Edicions 62 / Diputació de Barcelona.
- MEAD, G. H. (1990 [1934]). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Buenos Aires: Paidós.
- MILLER, D. (2008). *The comfort of things*. Cambridge: Polity Press.
- MORIN, V. (1974). «Los objetos biográficos». En Moles, A. (ed.). *Los objetos*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, pp. 187-200.
- MONNET, N. (2001). «Moros, sudacas y guiris, una forma de contemplar la diversidad en Barcelona». *Scripta Nova*, III, núm. extra 5 (94), recoge los contenidos presentados en el III Coloquio Internacional de Geocrítica. Recuperado de: www.ub.edu/geocrit/sn-94-58.htm [acceso: 12/3/2020].
- MURPHY-LEJEUNE, E. (2002). *Student mobility and narrative in Europe. The new strangers*. Londres / Nueva York: Routledge.
- NOFRE, J., et al. (2017). «Exploring nightlife and urban change in Bairro Alto, Lisbon». *City & Community*, 16 (3), pp. 330-344.
- PEZEU-MASSABUAU, J. (1988). *La morada como espacio social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2002). *Du confort au bien-être. La dimension intérieure*. París: L'Harmattan.
- (2003). *Habiter. Rêve, image, projet*. París: L'Harmattan.
- RAGHURAM, P. (2013). «Theorising the spaces of student migration». *Population, Space and Place*, 19, pp. 138-154.
- RODRÍGUEZ, X. A.; MARTÍNEZ-ROGET, F. y PAWLOWSKA, E. (2012). «Academic tourism demand in Galicia, Spain». *Tourism Management*, 33 (6), pp. 1583-1590.
- SAGÜÉS-ERRANDONEA, L. (2012) *Aquel año Erasmus*. Bilbao: Beta.
- TURNER, V. (2005 [1967]). «Entre lo uno y lo otro: El período liminar en los “rites de passage”». *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI, pp. 103-123.
- VEBLEN, T. (1971 [1899]). *Teoría de la clase ociosa*. México: Fondo de Cultura Económica.

Filmografía

- LÉVY, B. (prod.); KLAPISCH, C. (dir.) (2002). *L'auberger español (Una casa de locos)*. Francia/España: Studio-Canal (largometraje de ficción).

DE LOS ESTUDIOS INTRANSITIVOS, INDISCIPLINADOS, INÚTILES, ANTINORMATIVOS E INSÓLITOS

ESTER JORDANA LLUCH

Cualquier lector o lectora de Cortázar recordará su sorpresa al encontrarse, en la primera página de *Rayuela*, un «Tablero de dirección» con unas instrucciones de lectura. El libro, nos decía el autor, podía leerse de dos formas: hasta un determinado capítulo obviando el resto o bien jugando a la rayuela entre sus páginas dando saltos en su interior. La opción del juego, sin embargo, tenía unas reglas de composición estrictas: había que saltar de un capítulo a otro en una secuencia concreta. Pues bien, replicando el gesto cortazariano, proponemos dos lecturas posibles del presente texto: la primera consistiría en leerlo de forma lineal; la segunda, siguiendo la siguiente secuencia: 1,5,2,6,3,7,4,8,9. La primera lectura desvelará un texto en dos partes: una primera parte donde se efectúa una suerte de diagnóstico de las condiciones históricas y materiales en que se despliegan nuestras prácticas de estudio y una segunda parte donde se trata de proponer formas de desviarlas, subvertirlas, alterarlas o construirlas de otro modo. La segunda lectura permitirá establecer una relación mucho más estrecha entre la constitución de esos órdenes históricos y las tentativas de generar otras experiencias en relación con el estudio. Desde ahí, muestrario de gestos que reivindican la crítica como el ejercicio de lo insólito, esto es, de aquello que cuestiona el orden común o habitual, aquello que hace aparecer lo extraño, lo inesperado, y que hace suya la etimología que lo vincula con lo insolente.

EL ORDEN DEL ESTUDIO [I]

En la vida de cualquier estudiante se plantea muy pronto una importante elección: decidir si será un estudiante de *ciencias*, de *artes* o de *humanidades y ciencias sociales*. Es una decisión que deberá meditar profundamente ya que, según le dirán, va a marcar su futuro de manera determinante. El modo en que se presenta esa decisión remite, en realidad, a una reciente transformación en nuestro orden de saber. En efecto, si bien las ciencias humanas aparecieron

hace algo más de un siglo, apenas hace unas décadas que adquirieron titulaciones propias y se consolidaron como un área autónoma de conocimiento. Por tanto, lo que debe decidir el estudiante es, en el fondo, cuál de las tres áreas que nuestro orden de saber ha generado en los últimos siglos será objeto de su estudio.

Sin ánimo de recorrer la compleja genealogía de nuestro sistema de conocimiento, cabe señalar que esa triple clasificación responde a tres momentos fundamentales de nuestra historia reciente: la emergencia de las *ciencias* en el siglo xvii, la emergencia de las *artes* en el siglo xviii y la emergencia de las *ciencias sociales y humanas* en el siglo xix. En efecto, la revolución científica del siglo xvii no solo precipitó el proceso de secularización que pondría fin a la dimensión teológica a la que había estado siempre vinculado nuestro orden de saber: también modificó por completo la estructura que había configurado su enseñanza y transmisión de conocimiento a lo largo de la Edad Media. Si bien esa revolución se desplegaría a través de espacios de encuentro de la comunidad científica fuera del ámbito universitario (tales como las revistas, las sociedades o las academias de ciencias), esas nuevas instituciones irían modificando progresivamente las formas de transmisión de la ciencia (Rupert, 1985, p. 314).

La segunda mutación importante se produjo en torno al siglo xviii a partir de la constitución del arte como una esfera autónoma. Larry Shiner (2014) explica de forma pormenorizada en su libro *La invención del arte* cómo esa reorganización va acompañada de una serie de transformaciones fundamentales: la separación del arte y la artesanía; la unificación de las artes bajo la categoría de «Bellas Artes»; o el despliegue de la experiencia estética concebida como un placer intelectual. Una transformación que se iniciaría en el siglo xvii a través de la creación de las Academias de Bellas Artes, se organizaría en el siglo xviii a partir de la creación de museos o salas de conciertos y se afianzaría en el siglo xix.

Por último, la emergencia de las ciencias humanas en el siglo xix. Tal como estudia Michel Foucault en *Las palabras y las cosas* (1968), las ciencias humanas surgen del entramado conceptual forjado por la economía, la biología y la filología para configurarse progresivamente como una unidad de saber en torno a la figura del hombre. La psicología, la sociología o el estudio de la literatura o la mitología se desarrollan a partir del desplazamiento de todo un conjunto de conceptos: las nociones de función y norma de la biología, de conflicto y regla de la economía o de sistema y significado de la filología pasan así a situarse como conceptos fundamentales de las nuevas ciencias humanas.

Como vemos, la historia de nuestro sistema de conocimiento es indisoluble de esos momentos de transformación de un orden de saber que sitúan nuestras prácticas de estudio en el seno de un marco históricamente configu-

rado. Un sistema de conocimientos que delimita aquello que, para una cultura dada y en un momento dado, es susceptible de ser estudiado, aprendido y transmitido como tal. Un orden de saber animado por una voluntad de saber (Foucault, 2005, p. 21) que, a la vez que determina el modo en que se configura ese sistema de conocimientos, opera como una instancia de exclusión de todo un conjunto de saberes que no son legitimados como tales, aquellos que funcionan por fuera de los límites epistemológicos que delimitan la pertenencia a este. Un orden que, como Georges Bataille (2002) o Foucault (1968) nos enseñaron a pensar, siempre remite a una suerte de afuera: ese *no saber* con el que se relaciona.

EL ESTUDIO DISCIPLINARIO [2]

La historia de nuestro orden de saber es indisociable, como vemos, de otra historia, esto es, de la historia material de ese saber: la historia de los modos de aprendizaje y enseñanza de este y las instituciones creadas a tal fin. En efecto, los espacios y prácticas de aprendizaje han tomado distintas formas a lo largo de los siglos: ocupando un lugar en las ciudades o alejándose de ellas; como encuentros en un lugar o como desplazamientos nómadas de una comunidad; adoptando distintos nombres y marcos de relación y funcionamiento (academias, liceos, escuelas, colegios, universidades, facultades, institutos, etc.). En el marco de esa historia, la creación de las universidades es, sin duda, un acontecimiento que modificará por completo los parámetros de nuestro sistema de conocimiento, no solo por la manera en que fijará determinados modos generales de enseñanza y aprendizaje, sino también porque establecerá su ordenamiento y clasificación en ramas o especialidades y se concebirá como el espacio de producción de nuevo conocimiento.

Las universidades emergen en torno al siglo XII en el seno de las corporaciones de artesanos, donde, junto con el aprendizaje del resto de los oficios, «el maestro dedicado al oficio de enseñar era un artesano más» (Tünnermann, 1992, p. 18). Esas comunidades concebidas como el gremio de maestros y alumnos tomaron el nombre de *studium*, pronto conocidos como *studium generale* en virtud de su acceso abierto a cualquiera (Tünnermann, 1992, p. 21). Posteriormente, esas agrupaciones de maestros y alumnos adquirirían el nombre de *universitas* como modo de designar «el conjunto de los seres particulares o elementos constitutivos de una colectividad, distinta de los individuos que la integran» (Tünnermann, 1992, p. 21). Las *universitas* eran, pues, comunidades sin infraestructuras fijas que se movían de un lugar a otro si las autoridades

locales no satisfacían sus necesidades (Tünnermann, 1992, p. 23). Solo más tarde el término «universidad» se ceñiría a denominar la institución.

Fue esa universidad medieval la que estructuró el conocimiento en distintas *facultades*: una Facultad de Artes, que constituía una suerte de formación inicial con la enseñanza de las *artes liberales* a través del *trivium* o la triple vía a la elocuencia (gramática, dialéctica y retórica) y el *quadrivium* o la cuádruple vía a la sabiduría (aritmética, música, geometría y astronomía). En cada facultad se impartían distintas cátedras sobre los diversos contenidos. Esta organización en facultades marcaría una lógica de agrupación en torno a un determinado objeto, que iría proliferando por mera «agregación o yuxtaposición» (Tünnermann, 1992, p. 55) al ir configurándose las restantes ramas de conocimiento.

Si bien la universidad medieval fijó, como vemos, determinadas facultades, su estrecha relación con la teología hizo que las grandes transformaciones de nuestro orden del saber —producidas, como veíamos, a lo largo de los siglos XVII y XVIII— aconteciesen, sobre todo, en espacios e instituciones paralelas tales como las academias, las sociedades, los salones o las revistas. Sin embargo, en el siglo XIX tendrá lugar una profunda reorganización y expansión de la universidad, que se instituirá como el núcleo de nuestro sistema de conocimiento, tanto desde el punto de vista de la investigación como desde el de su transmisión. Una transformación que estará marcada por la emergencia de distintos modelos: por un lado, la universidad napoleónica, concebida como una instancia estatal de formación de profesionales y funcionarios; por otro, la universidad humboldtiana, concebida como un lugar de investigación y producción de conocimiento, donde primará una formación estructurada por seminarios; y, por último, la universidad norteamericana, que desplegará un modelo de universidad mucho más apegado al sistema productivo y sus necesidades formativas y donde aparecerá la especialización del profesorado a través de la estructura departamental (Tünnermann, 1992).

Esos modelos se influirán entre sí, al tiempo que perfilarán de manera idiosincrásica diferentes modos de concebir la universidad. Más allá del distinto acento en la profesionalización, la investigación o la especialización en cada una de ellas, los nuevos campos de conocimiento se irán incorporando progresivamente a su estructura. Durante los siglos XIX y XX se conformarán los diversos planes de estudio que secuenciarán los contenidos de aprendizaje a lo largo del tiempo, según una concepción del aprendizaje como una dimensión estable, mensurable y homogénea que puede cuantificarse. Paralelamente, la división del conocimiento producirá un «proceso de segmentación potente y multiforme que sustenta el desarrollo moderno de la vida académica y científica» (Monteil y Romerio, 2017) y que llevará la especialización al paroxismo.

A partir de los años sesenta, sin embargo, se produjo un profundo cuestionamiento de esa estructura de disciplinas tanto por parte de los movimientos estudiantiles y las revueltas de 1968, como por parte de otros agentes que denunciaban su excesiva «rigidez y burocratización» (Monteil y Romerio, 2017). En respuesta a estas críticas, en la década siguiente se buscaron formas de crear vínculos entre las distintas disciplinas: la denominada «era de la interdisciplinariedad» (Monteil y Romerio, 2017). El surgimiento de los *studies*, sobre todo en el campo anglosajón, configura la culminación de ese proceso, ya que su proliferación ha sido exponencial en las últimas décadas.¹ Si los *studies* nacían con la voluntad de responder a la organización y la especialización en disciplinas mediante espacios de encuentro interdisciplinario en torno a determinados objetos o campos concretos, la proliferación de esa estructura ha generado una notable dispersión de saberes y conocimientos, de modo que la especialización es aún más intensa de la que producían los marcos disciplinarios.

UN GLOBO OCULAR TRANSPARENTE [3]

En su alegato por una vida vinculada a la naturaleza, Ralph Waldo Emerson (2007) forjaba como imagen la aspiración a convertirnos en un globo ocular transparente que no es nada y lo ve todo. Una imagen que bien puede servirnos para dar cuenta de uno de los sueños que atraviesan nuestro sistema de conocimiento: poder aprehender el mundo desde ese globo ocular. De la mano de ese anhelo, a lo largo del siglo xvii ocurrirá un curioso fenómeno en nuestro sistema de conocimiento: la creación de todo un conjunto de lenguas filosóficas artificiales que aspiraban a establecer una correspondencia absoluta y transparente entre la universalidad del pensamiento y la universalidad del lenguaje (Grande, 2003, p. 240). Estas creaciones respondían a motivos no solo epistemológicos, sino también económicos, políticos y éticos: se trataba de crear lenguas que, aparte de permitirnos representar el mundo del modo más exacto posible, permitirían también superar «la maldición de Babel» y «facilitar el comercio entre las naciones» o desplegar un «espíritu piadoso y pacifista» (Grande, 2003, p. 236).

Uno de esos proyectos fue el de John Wilkins, quien, en su *Essay towards a real character and a philosophical language* (1668), ideó una lengua filosófica

1. A título de ejemplo, la búsqueda de «studies» en la red social de ámbito académico *academia.edu* devuelve más de 14.000 categorías.

que, alejada de las imperfecciones de las lenguas naturales, permitía establecer una correlación rigurosa entre palabras, nociones y cosas (Grande, 2003, p. 242). Ese «idioma analítico de John Wilkins» es, en efecto, el que da nombre al ya célebre cuento de Borges invocado por Foucault al inicio de *Las palabras y las cosas* (1968). Sin embargo, si Foucault invocaba como gesto de extrañamiento en relación con nuestro orden de saber la risa que nos provocaba la clasificación de los animales en aquella «Enciclopedia china», nos es más difícil hacerlo con el proyecto de Wilkins, dada su proximidad con nuestro orden de saber. Al fin y al cabo, ¿no sería esa lengua única un gran logro para nuestro conocimiento?

Si bien esa aspiración a construir una suerte de lenguaje filosófico desaparecerá pronto, su invocación nos sirve para dar cuenta de cómo nuestra relación con el conocimiento establecerá un vínculo entre las palabras y las cosas heredero de esa voluntad de transparencia y claridad. Una aspiración que, de hecho, no solo marcará la relación entre las palabras y las cosas, sino que además hará que también las imágenes adquieran ese rol. Tal como muestran Lorraine Daston y Peter Galison (1992) analizando los almanaques científicos a partir del siglo XVIII, las imágenes se configurarán según el paradigma de una objetividad que permita a la realidad «hablar por sí misma» (Jordana y Rispoli, 2019). Así pues, la objetividad no solo marca una posición epistemológica en relación con el conocimiento: también despliega una posición sensible que situará cualquier lenguaje, palabra, imagen o texto como una mera mediación en la transmisión instrumental del conocimiento objetivo. Una voluntad de claridad y precisión cuyo objetivo será minimizar cualquier error o desvío en una comunicación concebida como transmisión de información. Es lo que Jorge Larrosa llama la «ideología comunicacional», esto es, «el hecho de comprender el lenguaje humano y, por tanto, la lectura y la escritura, al modo de la comunicación, o el hecho de entender al profesor como un comunicador, o el hecho de entender la materia de estudio como un contenido» (Larrosa y Rechia, 2019, p. 46). A la transparencia en la relación entre palabra, imagen y pensamiento respecto a la transmisión del conocimiento vendrá a sumársele la correlativa especialización del lenguaje que se irá produciendo dentro de cada disciplina. Las disciplinas generarán así constelaciones de relaciones entre palabras, imágenes y cosas que, fuera de ellas, aparecerán como mundos inaccesibles.

Desde esa necesidad de comunicación, la producción de conocimiento creará también sus propios dispositivos materiales, es decir, modos de habilitar acceso a determinados campos de conocimiento a través de procesos textuales, gráficos o discursivos (manuales, fichas, infografías, gráficas, didácticas, seminarios, clases magistrales) y modos de compartir el conocimiento dentro de un

campo especializado (congresos, simposios, libros, audiovisuales, paneles, *papers*, artículos, revistas, etc.). Si la universidad disciplinaria se servía de esas herramientas según ese paradigma comunicacional que obligaba a hacer funcionar la palabra, el texto o la imagen como un mero soporte informacional o medio instrumental, la universidad contemporánea no solo convertirá esos instrumentos en objeto de producción y evaluación de docentes e investigadores, sino que además estandarizará sus formatos tratando de optimizar y economizar esa transmisión de conocimiento. Así, las «presentaciones» (con los dispositivos correspondientes: PowerPoint, Prezzi, Pechakucha, etc.) desplazan a las «clases magistrales»; los *papers* o artículos en revistas indexadas ocupan el espacio de los libros, o los paneles de participación en congresos se conjugan con mesas que invitan a transmitir en diez minutos la investigación que se presenta. La palabra y la escritura se estandarizan (Garcés, 2013) para adaptarse a las exigencias de esa transmisión de conocimiento. La escritura, la imagen y la palabra quedan sometidas no solo a esa relación de transparencia, sino también a una gestión eficaz y eficiente. Se trata de economizar al máximo el tiempo de la productividad, según la regla de transmitir el máximo contenido posible en el mínimo tiempo.

DE LA MISERIA DE LA VIDA ESTUDIANTIL [4]

A finales de los años sesenta, la universidad disciplinaria devino un espacio ingobernable. Las revueltas estudiantiles se sucedían en distintos países (Francia, México, Checoslovaquia, España, Estados Unidos...) y extendían una mirada política sobre las relaciones pedagógicas. Se trataba de señalar las relaciones verticales, unidireccionales y autoritarias ejercidas en la relación docente-alumno, pero también de denunciar un sistema educativo destinado a organizar y modular la vida. La Internacional Situacionista denunciaba de este modo el papel del estudiante:

La espectacularización de la reificación bajo el capitalismo moderno impone a cada cual un papel en la pasividad generalizada. El estudiante no escapa a esta ley. Es un papel provisional que lo prepara para el papel definitivo que asumirá, en cuanto elemento positivo y conservador, en el funcionamiento del sistema mercantil. Nada más que una iniciación (VV. AA., 2018a, p. 38).

Unos años después de esas revueltas, Foucault nos enseñaría cómo la organización disciplinaria no se limitaba a prepararnos para nuestra vida en el sis-

tema fabril entrenando nuestro modo de habitar el tiempo y el espacio o de sabernos objeto de vigilancia permanente (Foucault, 2008) sino que también generaba una normalización de cuerpos y capacidades. Ese sistema disciplinario constituía asimismo un modo de producir un determinado tipo de relaciones, modos de ser y estar en el mundo. Si desplazamos la mirada hacia las transformaciones contemporáneas podemos ver cómo, de nuevo, el sistema educativo universitario se sitúa en el centro de todo un conjunto de transformaciones sociales, económicas y políticas. Las universidades contemporáneas han dejado de concebirse y organizarse como puntos nodales de una sociedad fordista (que acumulaba y producía conocimientos y entrenaba a los sujetos para una vida de tiempos y espacios regulados) para configurarse como universidades-empresa que producen capital cognitivo y entrenan a los sujetos para la flexibilidad y adaptación necesarias para las formas de producción posfordista (Edu-Factory y Universidad Nómada, 2010).

Ahora bien, no basta con señalar ese carácter productivista de la universidad o identificar el modo en que nos habilita para el mercado productivo: es necesario además atender a las formas de gubernamentalidad que establece y a las formas de producir subjetividades, cuerpos y relaciones que genera. Atender a las infraestructuras materiales a través de las cuales enseñamos y aprendemos comporta atender, pues, a las formas de gubernamentalidad (Foucault, 2006) implicadas en esas relaciones. Como indicábamos, el sistema educativo, como pieza fundamental de la sociedad disciplinaria, se desplegaba en función de una «normación» que segregaba de ese sistema educativo a todos aquellos cuerpos y capacidades que no superaban determinados parámetros de «normalidad» al tiempo que producía en su seno unas corporalidades, capacidades, sexualidades y subjetividades en torno a la «norma». Así pues, el sistema educativo no es solo un sistema que permite organizar los métodos de aprendizaje para enseñar a grandes grupos de alumnos: en esas prácticas se inscribe también la producción de cuerpos, pensamientos, acciones o afectos normativos y normalizados.

Desde esa perspectiva, la imposición de los mecanismos de calificación constante y el entrenamiento de los sujetos según sus competencias corporales, cognitivas o afectivas producen sujetos maleables y resilientes, que deben entrenar su capacidad permanente de ajuste respecto a umbrales y parámetros oscilantes que se despliegan a lo largo de la vida. El sistema de normalización produce sujetos gobernados mediante la dinamización de los afectos, operando a partir de la potencia positiva de los vínculos y relaciones, mediante la movilización de los deseos y anhelos, mediante la producción de modos de vida deseados y deseables.

«ESTUDIAR», UN VERBO INTRANSITIVO [5]

En la compilación póstuma de textos de Barthes titulada *El susurro del lenguaje* (1994), encontramos un pequeño texto titulado «Escribir, ¿un verbo intransitivo?», donde el autor reflexiona sobre el momento en que la escritura, en la modernidad, habría pasado a considerarse como algo que define a quien escribe más que como una acción. El autor se pregunta no solo por qué escribir deja de ser un verbo transitivo para constituirse como un verbo intransitivo, esto es, el momento en que el escritor pasa de ser «el que escribe algo», a ser «el que escribe», sino también cómo la experiencia moderna recrea la escritura como una actividad que compromete al sujeto mismo. Barthes señala entonces que esa mutación del verbo «escribir» comporta igualmente la incorporación de una dimensión en relación con la diátesis, esto es, «la manera en que el sujeto del verbo resulta afectado por el proceso» (Barthes, 1994, p. 30). La «voz» activa, pasiva o media con que se caracteriza esa relación expresa la intensidad de ese vínculo en la voz «media», donde «el sujeto, al actuar, se afecta a sí mismo» (Barthes, 1994, p. 30). Por tanto, Barthes señala que la escritura moderna se constituye como un acto intransitivo y, al mismo tiempo, como una actividad que permite concebir la escritura como «acción y afección» (Barthes, 1994, p. 31).

Quizá podríamos operar en relación con el *estudio* el mismo desplazamiento que efectúa Barthes y concebirlo como un acto intransitivo (por tanto, que no se define por su objeto sino por la actividad en sí) capaz de generar una «acción y afección» en el sujeto que realiza esa actividad. Un desplazamiento que nos permita dejar de ser alumnos, para ser estudiantes (Larrosa y Rechia, 2019, p. 32). Reapropiarnos del estudio como una actividad sin objeto y sin finalidad, como una acción movilizada por el deseo, por la curiosidad, por la inquietud. Habitar el estudio como una práctica que remite a una acción y afección sobre nosotros mismos.

Considerar el estudio como una actividad intransitiva en lugar de concebirlo como una actividad que remite a un objeto (estudio *ciencias, artes o humanidades y ciencias humanas*) nos permite abrir una temporalidad ajena a toda consecución, una temporalidad que marca su propio ritmo y duración: puede durar una tarde, una noche de desvelo, días, semanas, años o toda una vida. El estudio intransitivo subvierte, por tanto, ese confinamiento temporal según el cual hay un tiempo determinado y limitado para adquirir determinados conocimientos y unos espacios específicos para ello. En el momento en que el estudio ya no es estudiar «algo», sino «estudiar», se convierte en una actividad saltarina y danzante que nos lleva de un lugar a otro trazando recorridos inesperados de un objeto a otro o de un espacio a otro.

A diferencia del mero consumo de información o conocimiento, que puede satisfacerse de modo más o menos fragmentado, el estudio opera tejiendo vínculos, conexiones, tramas y mapas, generando zonificaciones entre objetos y disciplinas distintas. Lejos de hacer del objeto un *study* que pueda ser abordado desde distintas disciplinas, hace del estudio la necesidad de recorrer diversas formas de conocer y nos lleva a habitar nuevos sistemas de pensamiento, nuevos modos de pensar el mundo y trazar, desde ahí, vínculos inesperados entre los objetos de estudio. Lejos de constituir una actividad solitaria, el estudio construye en torno a sí una comunidad creciente de «acción y afección», de presentes y ausentes, de humanos y no humanos; una comunidad de textos, imágenes, palabras, silencios, preguntas, encuentros, escrituras, conferencias, clases, notas en libros o libretas, charlas, lecturas o escrituras colectivas o solitarias, que encuentran compañías y complicidades a través de tiempos y espacios. El estudio se convierte en un modo de intervenir en conversaciones ajenas, quizá lejanas, quizá ya incomprensibles, de irrumpir en otras escrituras a partir de nuestras preguntas, nuestros subrayados, nuestras anotaciones, esas escrituras en los márgenes que saltan de un lugar a otro enlazando con otras preguntas, otros textos, otras conversaciones.

Hacer del estudio una práctica nos permite también convertirlo en un curso de acción (Garcés, 2014) y abandonar así la aburrida y cansina discusión sobre el aprendizaje dentro o fuera de la institución. El estudio inquieta los espacios que habita y se desplaza de manera nómada de uno a otro: del salón de casa a la universidad y de ahí a la biblioteca, al cine, al museo, a un concierto, a un recital, a una librería o a un bar. No solo acontece y se desarrolla en múltiples lugares, sino que también nos permite afectar esos lugares a través de la inquietud que nos acompaña.

Si el aprendizaje es aquello que nos constituye como alumnos y no como estudiantes, reivindicamos entonces que es necesario generar experiencias de *aprehendizaje*, modos de encarnar, hacer cuerpo, hacer vida con el estudio. Cuando estudiamos algo, el mundo se nos revela ofreciéndose a esa inquietud: nos habla desde lugares insospechados, nos permite generar tramas, asociaciones, vínculos. Estudiar es, así, un modo de pasear por la vida, un modo de vincularse al mundo y salir a su encuentro, un modo de afectar y de dejarse afectar por los azares que nos revelan conexiones inesperadas.

LA INDISCIPLINA DE AMAR LA SABIDURÍA [6]

La configuración de la universidad moderna del siglo XIX generó un espacio totalmente novedoso para la filosofía, a saber, su institucionalización. Si bien es cierto que, a lo largo de la Edad Media, el estudio y el debate de los autores clásicos había sido una práctica fundamental en el estudio y el aprendizaje, la filosofía, tanto antigua como moderna, siempre había ocupado un espacio más o menos marginal respecto a la institución. Tanto es así que Eduardo Rabossi defiende que lo que conocemos y estudiamos como filosofía en la universidad es una disciplina reciente que se constituyó hace apenas doscientos años a partir del relato histórico generado sobre ella (Rabossi, 2008, p. 13). Para el autor, la institucionalización de la filosofía acontecida en el siglo XIX modela una manera de ser de la filosofía, ya que, al verse obligada a actuar como una disciplina autónoma, genera un *canon* que le permite enunciarse como tal (Rabossi, 2008, pp. 60-82). El autor argumentará desde ahí que su imposibilidad de responder a ese *canon* autoimpuesto da cuenta de hasta qué punto, en tanto que disciplina, es una disciplina intrínsecamente anómala. A la par de Rabossi, aunque por otras razones, quisiéramos defender que, en efecto, la filosofía constituye no solo una anomalía en el campo disciplinario, sino también una indisciplina, dado que la filosofía se define por su relación con el saber, no con el conocimiento tal como lo concibe la universidad moderna.

En el texto «La filosofía como forma de vida», Pierre Hadot (2006) nos recuerda que el «amor a la sabiduría» que profesa etimológicamente la filosofía remite a una sabiduría concebida como una dimensión siempre inalcanzable. Lo que marca la actividad filosófica, señala el autor, es un ejercicio del «pensamiento, la voluntad y el ser entero» orientado hacia esa búsqueda. La filosofía es una forma de vida «encaminada a alcanzar la sabiduría» (Hadot, 2006, p. 236), concebida como una transformación del propio ser. Una tarea que, en la Antigüedad, involucraba todo un conjunto de prácticas, como el estudio, la lectura, la escritura, la conversación, la atención al entorno o la reflexión sobre la propia experiencia. Se trata de una relación con el estudio, la lectura, la escucha, que no tiene como objetivo adquirir conocimiento sino acompañar nuestra vida, de modo que también nos dejemos afectar por esa actividad. El objetivo de esas tareas es, justamente, aprender a vivir; relacionarnos con los acontecimientos, el mundo y los demás con una pregunta constante sobre el modo de posicionarnos; actuar, sentir o pensar de forma reflexiva y no reactiva. Pero, al mismo tiempo, la filosofía ejerce el amor por el saber como andadura, como una actividad sin un horizonte de completud; un amor que es acción, actividad, vínculo con algo que es del orden de lo incompleto, lo inaprensible. De ahí el efecto y la potencia de

situar en la relación pedagógica una palabra viva, que inquieta en el orden del saber en que se sitúa y no se deja encerrar en el orden de lo conocido.

Haciéndonos eco de la posición que establece esa descripción etimológica, si la filosofía constituye una actividad intrínsecamente indisciplinada es porque lo que la inquieta, la mueve y la desborda constantemente no es una relación con el conocimiento, sino la que tiene con el saber. Una diferencia que no vendrá marcada, a nuestro juicio, por la distinción que traza Hadot entre una filosofía práctica (propia de la Antigüedad) y una filosofía discursiva (efecto de su institucionalización moderna), sino por el modo en que sortea su carácter disciplinario situándose en esa relación con el saber. A diferencia del conocimiento, que se despliega en un orden finito y cuantitativo y respecto al cual cabe la pregunta positivista de «cuánto conocimiento tenemos» de tal o cual disciplina, la sabiduría no se acumula, no se puede cuantificar, ni secuenciar. Como sostiene Rabossi, la filosofía puede, efectivamente, ser enseñada y aprendida como disciplina: basta con ser capaz de repetir ese relato que la universidad moderna creó para ella, el relato de sus autores y obras, de sus corrientes y ramas. Sin embargo, esa sumisión disciplinaria que trata de convertir la filosofía en mera información cuantitativa no agota lo que es propio de la filosofía, a saber, una actividad de pensamiento que, en tanto que acto de pensamiento, no se desarrolla en el horizonte del conocimiento sino en el del saber. La sabiduría no opera dentro de la oposición entre el conocer y el no conocer (aún, todavía), sino dentro de la relación de saber: la pregunta por lo que constituye un determinado orden y el límite que ese orden de saber establece con el no saber. La filosofía es pues un acto de pensamiento, no un acto informacional o comunicativo. Un acto de pensamiento que se realiza tanto en el orden del discurso como en el de la práctica: un libro de filosofía es un acto de pensamiento, como una clase de filosofía supone el desafío de desplegar, a través de la palabra, un acto de pensamiento. Si la filosofía es indisciplinada es porque no acontece en el orden disciplinario del conocimiento: acontece en el momento en que desbordamos e inquietamos sus marcos al situarnos en relación con el saber.

UN SABER REALMENTE INÚTIL [7]

Ante el ataque que el sistema de conocimiento neoliberal parece haber iniciado contra las humanidades achacándoles una supuesta falta de «utilidad», Nuccio Ordine publicaba un libro denominado *La utilidad de lo inútil* (2013), donde el autor trataba de darle respuesta. Frente a esa cantinela, Ordine decidió combatir ese argumento transformando la definición utilitarista y pragmatista en que se

sostiene esa afrenta. Para ello, el autor apostó por redefinir la noción de utilidad: útil es aquello que «nos hace mejores», «el horizonte civil que debería inspirar toda actividad humana» (Ordine, 2013, p. 11). Por tanto, las humanidades serían ajenas a cualquier finalidad utilitarista, ya que no pueden medirse por la producción de beneficios. Se trataría de saberes cuya «naturaleza gratuita y desinteresada, alejada de todo vínculo práctico y comercial», ejerce un papel «en el cultivo del espíritu y en el desarrollo civil y cultural de la humanidad» (Ordine, 2013, p. 9).

Batallando en esa misma guerra, pero abriendo un frente distinto, en octubre de 2015 el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía acogió la exposición «Un saber realmente útil», comisariada por WHW (What, How and for Whom). Ese saber «realmente útil» hacía referencia a una noción surgida en el marco de los grupos de autoformación obrera del siglo XIX para referirse justamente a aquellos saberes que, opuestos a los «saberes útiles» empresariales, permitían desvelar «las causas de la explotación» y desentrañar «la ideología dominante»: tales saberes eran la política, la filosofía o la economía (WHW, 2014, p. 19). A partir de esa premisa, la exposición incidía sobre pedagogías críticas y materialistas, prácticas de autoformación y propuestas de coaprendizaje fuera de las instituciones, así como en diversas prácticas y obras artísticas que operaban sobre el intercambio social con una mirada crítica.

En ambos casos, como vemos, se aplican dos estrategias muy distintas con el fin de cuestionar esa exigencia de utilidad convertida en una suerte de demanda probatoria para legitimar un lugar en nuestro orden de saber. Si, desde una perspectiva humanista, Ordine apuesta por reivindicar la utilidad de aquellos saberes que suponen un fin en sí mismos, desde la experiencia práctica de aprendizajes subalternos, autoorganizados fuera de los marcos institucionales, esa utilidad radica, justamente, en su capacidad crítica, en la creación de herramientas que permitan comprender y combatir el mundo. Una y otra responden de distinto modo a los vínculos que el sistema productivo establece con el sistema educativo. En el caso de Ordine, denunciando que la pregunta utilitaria sirva como vara de medir para determinar qué es o no un conocimiento válido; en el caso de la autoformación obrera, denunciando cuál es el horizonte de esos conocimientos y cómo sus formas de acceso están marcadas por una dimensión de clase (Althusser, 1974). Sin embargo, en uno y otro caso se salvaguarda, de distintos modos, una noción de utilidad.

Nos gustaría reivindicar, no obstante, el potencial subversivo inherente a aquellos modos de ser de la palabra, el cuerpo, la imagen o el texto que no solo no pueden funcionar dentro de los parámetros de la utilidad, sino que además los desbordan y los desencajan. Las artes y el diseño operan desde una materialidad sensible que afecta y tiene efectos por sí misma al generar palabras, imáge-

nes, cuerpos o cosas que actúan como tropos, como desvíos, como alteraciones de ese mundo sensible sobredeterminado por la utilidad. Por tanto, invocamos las artes y el diseño concebidos no como disciplinas de conocimiento (que nos permite reproducir un relato sobre autores, métodos, obras, fechas y teorías) sino como prácticas que se despliegan en una dimensión sensible capaz de subvertir el orden de lo útil y que constituyen modos desbordar ese «globo ocular transparente» que alinea las palabras, las imágenes y las cosas en nuestro orden de saber. Como Borja-Vilell señalaba en el prólogo a la exposición a la que aludíamos anteriormente, es necesario apelar a «la capacidad de las artes para restablecer una relación no mediada por el saber, para apoyar un pensamiento crítico y para trazar conexiones inesperadas, capaces de crear comunidades invisibles y nuevas experiencias de lo común y compartido» (WHW, 2014, p. 8).

Por tanto, las artes y el diseño considerados como prácticas que permiten convocar otras dimensiones de los cuerpos, los objetos, las escrituras y las palabras, que generan actos sensibles que no se despliegan como un medio al servicio de una idea, un concepto, un mensaje o una información. En efecto, a menos que subvirtamos la dimensión sensible que lo atraviesa, todo objeto de conocimiento está ya siempre mediatizado por un orden sensible al servicio de lo útil. De ahí el potencial subversivo de las artes y el diseño para desviar y atacar esa dimensión aparentemente neutral de la «ideología comunicacional» (Larrosa y Rechia, 2019, p. 46) y de la objetividad que mediatizan el vínculo con el conocimiento alterando la relación entre cuerpos, palabras, imágenes y textos que produce y reproduce pedagógicamente nuestro orden de conocimiento. Su potencia crítica reside en su capacidad no solo para generar ficciones e imaginarios, sino también para desplazar o alterar nuestros modos de afección y percepción e incomodarnos con ese mundo que impone a los cuerpos, las palabras, las cosas o las imágenes la necesidad de medirse por su utilidad.

POLÍTICAS ANTINORMATIVAS DEL INSULTO [8]

Las instituciones que atraviesan nuestros espacios educativos no solo constituyen, como hemos visto, un espacio donde enseñar y aprender conocimientos segmentados y estructurados: sus prácticas producen también subjetividades disciplinarias y normalizadas. Basta situarnos en cualquier patio de colegio para dar cuenta de hasta qué punto la escuela es un espacio donde nuestros cuerpos, capacidades, pensamientos o afectos, son violentados por una normación centrífuga que expulsa a un buen número de sujetos a sus márgenes. El colegio es el lugar donde aprendemos que hay diferencias de clase, raza,

género, sexualidad, corporalidad, afectividad o capacidad y desde el que nos incorporamos a un mundo que ya tiene una etiqueta preparada para nosotras: sucix, piojosx, pijx, gitanx, negrx, morx, marica, tortillera, marimacho, nena-za, calzonazos, gallina, puta, feminazi, zorra, locx, histéricx, anoréxicx, gordx, enanx, larguiruchx, idiota, imbécil, subnormal, anormal y un largo etcétera. Paul B. Preciado, en un artículo escrito tras el suicidio de Alan, decía:

El colegio es un ring en el que la sangre se confunde con la tinta y en el que se recompensa al que sabe hacerlas correr. Qué importa los idiomas que se enseñen allí si la única lengua que se habla es la violencia secreta y sorda de la norma. Algunos como Alan, sin duda los mejores, no sobreviven. No pueden unirse a esa guerra (Preciado, 2016).

Los patios del colegio son el reverso doliente de esa aparente neutralidad que opera en la vida adulta, ya normalizada y habituada. Una vida adulta donde esa etiqueta asignada ya se ha hecho cuerpo: sea por tratar de *encarnar* (con la violencia que invoca esa imagen) esas etiquetas para acumular desde ahí el máximo valor posible; sea porque hemos asumido su mandato y nos pasamos la vida intentando *encajar* (con la violencia que invoca esa imagen); sea porque esa etiqueta ha marcado nuestro cuerpo político de modo que nos pasamos la vida sintiéndola como una suerte de hemorragia silenciosa que nunca acaba de curar; sea porque, mediante el activismo *queer*, hemos logrado politizar esa etiqueta y convertirla en una herramienta de lucha.

A ese sufrimiento que es herencia de la violencia normativa disciplinaria hay que sumarle ahora el sufrimiento de una normalización neoliberal que intensifica la exigencia de una producción de sí sin límites, la vulnerabilidad de una valoración de los sujetos expuestos al enjuiciamiento constante de sus competencias puestas a prueba. Esa violencia normativa que inunda las escuelas y las universidades de etiquetas clínicas y sujetos medicados: hiperactivxs, ansiosxs, deprimidxs, anoréxicxs, bulímicsxs o fóbicsxs. De la mano de la transformación neoliberal, a los cuerpos dañados por la violencia normalizadora se suman esos cuerpos medicados que implosionan a cuentagotas de modo discreto y sin hacer demasiado ruido constituyendo una epidemia silenciosa.

Valeria Flores reclama que, en nuestras relaciones pedagógicas y de aprendizaje, debemos generar una pedagogía *antinormativa*, una pedagogía *cuir* que permita «leer en forma compuesta las diversas estructuras de sujeción y opresión que determinan y condicionan socialmente las identidades», y propone entonces como operación crítica «des-habituarse a las recompensas de la normalidad» (Flores, 2013, p. 215). Por tanto, es necesario situar las pedagogías

como espacios donde comprometer nuestra propia manera de constituirnos, sentirnos, sabernos sujetos; nuestras formas de ser, de relación y afección que, fuera de toda dimensión sociológica o psicológica, redescubrimos como políticas. Se trata de generar, por tanto, espacios de cuidado respecto a esas prácticas de violencia que atraviesan nuestros cuerpos y relaciones y, al mismo tiempo, espacios de experimentación, *laboratorios de des-habitación* que permitan, no solo desprendernos de los hábitos de normalización que atraviesan nuestras relaciones afectivas, corporales y pedagógicas, sino también *re-habitar* dimensiones nuevas a partir de la creación de nuevas formas de ser y estar juntas.

MUNDOS INSÓLITOS Y CUERPOS HERIDOS [9]

Uno de los lugares comunes de la *pedagogía crítica*, en la multiplicidad de voces que la encarnan, es concebir la tarea pedagógica como una manera de hacer visibles los distintos modos de opresión o dominación de las relaciones de clase, raza o género en nuestras sociedades y tratar de situar en la propia práctica educativa una dimensión emancipatoria. Siguiendo a Foucault, nos hemos hecho eco además de aquellas aproximaciones que, en el seno de esas pedagogías críticas, atienden también a los modos en que el poder ejerce una relación de dominación sobre nuestros cuerpos, relaciones, afectos y saberes, así como una violencia productiva que opera a partir de los modos de ser que configura.

Desde esa perspectiva, entendemos la *crítica* como el ejercicio de una actividad *insólita*: produce extrañamiento respecto a las formas de ser del mundo, a los modos en que naturalizamos formas de estar en él, de constituirnos y de relacionarnos, y al mismo tiempo, gracias a esa extrañeza, permite generar experiencias, experimentos, laboratorios, ensayos que producen alteraciones en ese mundo. Por un lado, la crítica opera a partir de una suerte de *violencia etnográfica* hacia nuestros tiempos y espacios, nuestras formas de vida, ante aquello que aparece como un código compartido y que podemos pensar, justamente, en el momento en que nos situamos del lado de las luchas y las resistencias. Por otro, la crítica opera como una *dimensión experiencial*, corporal, situada, afectiva y afectada. Una crítica que, según Foucault (1995), se concibe como un acto de «desujeción», de «indocilidad reflexiva» y, a la vez, de creación colectiva e individual de *ethos*, de modos de ser y estar, formas de relacionarnos y formas de configurarnos subjetiva, corporal y afectivamente en relación con los demás. La crítica es *insólita* no solo en el momento en que descubrimos formas de poder que actúan de distinto modo sobre nuestras relaciones de producción económica, afectiva, sexual, racial o corporal: es insólita desde el momento en que

zarandea el suelo en que nos apoyamos, pues nos obliga a tomar posición en la grieta, en la incomodidad con el mundo que ha dejado de ser un mero sostén, un mero espacio en que suceden las cosas para devenir una dimensión histórica y material que configura nuestros modos de ser. Y ese quiebro, ese profundizar en la grieta y habitarla, es lo que permite movilizar experiencias de transformación que configuran otras relaciones, otras prácticas y otros modos de ser.

Ahora bien, desde esa perspectiva, del mismo modo en que el aula no es un espacio neutral en la producción y reproducción de esas relaciones de clase, género, raza, cuerpo, capacidad o subjetivación, tampoco las pedagogías críticas operan de modo neutral. Por ello, nos gustaría mencionar que en cualquier propuesta de pedagogía crítica aparece también un malestar que no acostumbra ni a señalarse, ni a nombrarse, ni a acogerse, ni a acompañarse. Remitimos aquí a una reflexión que hace bell hooks en su libro *Teaching to transgress* (1994, pp. 35-44) en torno a cómo «abrazar el cambio», cómo acoger las dificultades, resistencias o malestares que genera el ejercicio de esas prácticas críticas, tanto en estudiantes como en docentes. Un malestar que puede obedecer a múltiples motivos: sea por el efecto que tiene sobre nosotros ese momento de desconfiguración del mundo material y sensible que habitábamos, sea por la fuerza del hábito que nos ha constituido como cuerpos y como sujetos, sea por la incertidumbre y el miedo que comporta poner en suspenso un mundo ya conocido, sea por el hartazgo o desesperación que genera que la construcción de otras prácticas, cuerpos, palabras y mundos comporte abrir temporalidades llenas de conflictos, errores, discusiones o tentativas fallidas.

Cuando quebramos la naturalización de las formas políticas, económicas, sociales, raciales o sexuales que estructuran la normalidad de la vida, se produce un efecto contradictorio: a la vez que nos sentimos aliviadas al nombrar como políticas esas violencias que hemos vivido día a día como incapacidades, desajustes, fracasos o imposibilidades propias, ante nosotras se extiende un complejo mundo de relaciones históricamente instituidas ante el cual nos sentimos desvalidas: «¿qué hago ahora, cómo sigo viviendo si el mundo en que vivo produce ese orden del que no quiero formar parte?». En el momento en que quebramos ese mundo constituido como indoloro desde su propia operación de neutralización, el mundo material duele y hiera. Ese dolor, en tanto que dolor político (no psicológico) es, sin embargo, una fuerza de dolor (López Petit, 2014) que abre la posibilidad de politizar nuestro malestar contra estas formas de ser del mundo.

Es fundamental, pues, situar ese dolor y ese malestar en el centro de nuestras relaciones de estudio, enseñanza y aprendizaje, poder nombrarlo, acompañarlo y cuidarlo, pero también, convertirlo en fuerza de transformación colectiva, en una fuerza liberadora de nuestro *mal estar* en el mundo. Desde esa perspectiva,

transformar las aulas en laboratorios de experiencia de otros mundos posibles comporta convertirlas en espacios *insólitos*, pero también en espacios donde ese dolor que genera el mundo construya un espacio de cuidados para sus heridas y de alianzas para generar experiencias de transformación colectiva.

REFERENCIAS

- ALTHUSSER, L. (1974). «Ideología y aparatos ideológicos». *Escritos*. Barcelona: Laia, pp. 105-170.
- BATAILLE, G. (2002). *La oscuridad no miente: Textos y apuntes para la continuación de la Summa Ateológica*. Madrid: Taurus.
- BARTHES, R. (1994). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- BORGES, J. L. (1974). *Obras completas*. Buenos Aires: Emecé.
- DASTON, L. y GALISON, P. (1992). «The image of objectivity». *Representations*, núm. 40, pp. 81-128.
- EDU-FACTORY; UNIVERSIDAD NÓMADA (comps.) (2010). *La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- EMERSON, R. W. (2007). *Naturaleza*. Barcelona: Llimpergraf.
- FLORES, V. (2013). «Interrucciones». *Ensayos de poética activista*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- FOUCAULT, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- (1995). «¿Qué es la crítica? [Crítica y Aufklärung]». *Daimon*, núm. 11, pp. 5-26.
- (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *El Nacimiento de la biopolítica. Curso en el Collège de France (1978-1979)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2008). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÉS, M. (2013). «La estandarización de la escritura. La asfixia del pensamiento filosófico en la academia actual». *Athenea Digital*, vol. 13, núm. 1, pp. 29-41. Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-garces> [acceso: 10/1/2020].
- (2014). «Posar-se en curs. Dels moviments educatius a una educació en moviment: una aproximació filosòfica». *Temps d'Educació*, núm. 47, pp. 69-82. Recuperado de: www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio47/default.asp?articulo=997&modo=resumen [acceso: 10/1/2020].
- GILL, R. (2015). «Rompiendo el silencio: las heridas ocultas de la universidad neoliberal». *Arxius de Ciències Socials*, núm. 32, pp. 45-58. Recuperado de: <https://roderic.uv.es/handle/10550/49033> [acceso: 12/1/2020].

- GIROUX, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GRANDE, F. J. (2003). «Del orden del universo al orden de las lenguas: lenguas artificiales “a priori”, diccionarios y la clasificación del léxico». *Contextos*, vols. XXI-XXII, núms. 41-44, pp. 233-277.
- HADOT, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- HOOBS, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Londres: Routledge.
- ILLICH, I. (1978). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.
- IYANGA, A. (2000). *Historia de la universidad en Europa*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- JORDANA, E. (2016). «Salir del cuadrilátero antropológico: lenguaje sin sujeto y pensamiento del afuera». *Dorsal. Revista de Estudios Foucaultianos*, núm. 1, pp. 69-85. Recuperado de: www.revistas.cenaltes.cl/index.php/dorsal/article/view/121 [acceso: 12/1/2020].
- JORDANA, E.; RISPOLI, R. (2019). «La interfaz como *alesthesis*: la verdad como organización sensible». *Artnodes*, núm. 24, pp. 13-21. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Artnodes/article/view/n24-jordana-rispoli/467307 [acceso: 15/1/2020].
- LARROSA, J. y RECHIA, K. (2019). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- LÓPEZ-PETIT, S. (2014). *Hijos de la noche*. Barcelona: Bellaterra.
- MONTEIL, L. y ROMERIO, A. (2017). «De las disciplinas a los “studies”. Conocimientos, trayectorias y políticas». *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, vol. II, núm. 3, pp. 1-XIV. Recuperado de: www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2017-3-page-I.html [acceso: 12/1/2020].
- ORDINE, N. (2013). *La utilidad de lo inútil*. Madrid: Acantilado.
- PRECIADO, Paul B. (2016). «Un colegio para Alan». *Parole de Queer*. Recuperado de: <http://paroledequeer.blogspot.com/2016/01/un-colegio-para-alan-por-paul-b-preciado.html> [acceso: 17/1/2020].
- RABOSI, E. (2008). *En el comienzo Dios creó el canon. Ensayos sobre la condición de la filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- RUPERT, A. (1985). *La revolución científica, 1500-1750*. Barcelona: Crítica.
- SHINER, L. (2014). *La invención del arte. Una historia cultural*. Barcelona / Buenos Aires / México: Paidós.
- TÜNNERMANN, C. (1992). *La universidad: historia y reforma*. Managua: Universidad Centroamericana.
- VV. AA. (2018a). *De la miseria en el medio estudiantil y otros documentos*. Logroño: Pepitas de Calabaza.
- VV. AA. (2018b). *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fe: Bocavulvaria.
- WHW (2014). *Un saber realmente útil*. Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

BATIR ALAS, TRAZAR SIGNOS: ESTUDIAR ENTRE ORIENTE Y OCCIDENTE

RAQUEL BOUSO GARCÍA

A Iris, Thibault, Laia y Diana, por recordarme por qué vale la pena dedicarse al estudio y a la enseñanza.

INTRODUCCIÓN

En la *Chāndogya Upanishad*, un texto védico de la tradición hindú, Śvetaketu regresa después de haberse marchado para dedicarse durante doce largos años al estudio, y se presenta ante su padre para mostrarle el saber que ha adquirido. Interrogado por su padre es incapaz de responder a sus preguntas. En este tipo de textos no es excepcional encontrar a un padre o una madre que instruyen a sus hijos. Las *upanishad* fueron concebidas en una forma dialogada que refleja las enseñanzas originalmente impartidas oralmente. Normalmente se trata de diálogos entre un maestro o gurú y uno o varios discípulos. En este caso, el padre de Śvetaketu cuestiona a su hijo que el estudio no le haya hecho más sabio. Hallamos aquí una distinción entre estudio y sabiduría.

Śvetaketu se había dedicado al estudio de los *Vedas*, los himnos antiguos. Pero cuando su padre le pregunta si sabe cómo se hace audible lo que nunca ha sido oído, pensable lo nunca pensado y conocido lo nunca antes conocido, el joven se da cuenta de que no ha aprendido lo esencial. Entonces su padre le imparte una nueva enseñanza que consiste en sentarse en quietud a meditar, para recorrer la vía interior que le ha de permitir conocer la raíz de todo.

En este contexto, quien desea aprender, el estudiante, el que indaga, aquel que es lo suficientemente humilde como para sentarse a los pies del maestro (y esto es lo que significa precisamente el término sánscrito *upanishad*), es animado a dirigir su mirada hacia su interior, a hacer descubrimientos a partir de sí mismo. En los siglos VII y VI antes de nuestra era, los sabios desplazan su atención del cosmos a la interioridad. Del rito sacrificial a una indagación crítica de carácter filosófico. El conocimiento mediante la ascesis empieza a ganar autoridad vinculado a nombres específicos como el del padre de Śvetaketu, Uddālaka Āruni. También es la época de Mahāvīra, el fundador del jainismo —movimiento célebre por su doctrina de *ahimsa*, la no violencia—, y del Buda.

Los maestros retratados en las *Upanishad* se muestran renuentes a enseñar y a menudo ponen a prueba a sus discípulos mediante un ejercicio pedagógico, mientras que los estudiantes son caracterizados por su honestidad, deseo de aprender y respeto hacia sus maestros (Black, 2007, p. 29). Vemos, por ejemplo, cómo al principio de una sesión de estudio un maestro exclama: «Con tesón trabajemos juntos los dos. Ilumínenos a ambos el estudio» (*Taittirīya Upanishad* 2.I.1; Ilárraz y Pujol, 2003, p. 151). Después de completar su estudio de los *Vedas*, un estudiante recibe este consejo de su maestro:

Di la verdad. Practica el *dhárma*.
 No seas negligente en el estudio.
 Después de llevarle al maestro la riqueza deseada no interrumpas tu linaje.
 No se debe descuidar la verdad.
 No se debe descuidar el *dhárma*.
 No se debe descuidar el propio bienestar.
 No se debe descuidar la prosperidad.
 No se debe descuidar el estudio y la enseñanza.
 No se deben descuidar los deberes para con los dioses y los antepasados.
 Ten a tu madre por dios. Ten a tu padre por dios.
 Ten al maestro por dios. Ten al huésped por dios.
 (*Taittirīya Upanishad* 1.II.1-2; Ilárraz y Pujol, 2003, p. 150).

La literatura upanishádica —conocida también como vedanta, el final de los *Vedas*, pone en cuestión y reinterpreta la tradición autorizada de los antiguos *Vedas*. Sin embargo, los *Upanishads* no son la única literatura especulativa de la tradición hindú. Encontramos una gran variedad de comentarios y tratados. Las seis escuelas clásicas del hinduismo abordan temas que, usando la terminología occidental, podríamos consignar bajo las categorías de lógica, ontología, epistemología o ética. Desarrollan doctrinas que los especialistas han denominado atomistas, idealistas, realistas, etc. El hecho de que pueda establecerse esta correspondencia nos conduce a plantear dos cuestiones: primera, la de por qué se han ignorado en las discusiones sobre la naturaleza de la realidad, y cómo esta ha sido pensada desde diferentes tradiciones filosóficas, en los planes de estudio de las facultades de Filosofía de las universidades europeas y americanas o, en términos más generales, occidentales.

Segunda, pese a que en este contexto se puedan aplicar estas categorías procedentes de otras tradiciones culturales, la cuestión sobre la que proponemos reflexionar aquí es que, aunque detectemos escuelas y corrientes de pensamiento afines a las que han predominado en la filosofía occidental a lo largo de su historia —y las seis escuelas clásicas del hinduismo mencionadas no son

una excepción, como se desprende del ejemplo citado de Śvetaketu—, la especulación es puesta al servicio de la sabiduría y nunca se pierde esta dimensión de carácter corpóreo, práctico, que podríamos denominar espiritual.

Al introducir esta palabra, «espiritual», puede que se piense que esto explica la primera cuestión, el olvido de estas tradiciones en los programas de las universidades occidentales. La historia de la filosofía occidental se ha entendido desde el siglo XIX a partir del denominado milagro griego, el paso del *mythos* al *logos*. Las polémicas entre fe y razón parecen haber quedado relegadas al contexto de la filosofía medieval y a las facultades de teología. La superación de la metafísica y la muerte de Dios han marcado buena parte de los debates de la filosofía del siglo XX. Sin embargo, el llamado retorno de la religión a la filosofía o, en términos sociológicos, la era de la postsecularización o reencantamiento del mundo, parece volver a poner sobre la mesa la cuestión de las relaciones entre filosofía y religión.

La reflexión que sigue parte de la idea de que nos encontramos en un momento óptimo para repensar la historia o, mejor, la historiografía de la filosofía occidental, a la luz de otras tradiciones de pensamiento que se han desarrollado de manera distinta y que, precisamente por ello, no solo ofrecen maneras alternativas de pensar sino que además, en ocasiones, ponen en primer plano tradiciones marginales o heterodoxas que en el pensamiento occidental habían quedado eclipsadas por las corrientes hegemónicas. En este sentido, creo que al hablar de espiritualidad no necesariamente hay que temer un retorno a divisiones disciplinares que zanjaban debates de manera que parecían superadas. La relectura de la filosofía helenística que hace Pierre Hadot, por ejemplo, sería impensable sin su incursión por Oriente, como muestra su interés temprano por la mística árabe, persa e hindú (Hadot, 1999, p. 279). Cuando él se refiere a la filosofía como forma de vida y habla de ejercicios espirituales para explicar la manera en que los filósofos de la Antigüedad entendían el pensamiento y vivían filosóficamente, creo que no aboga por un retorno nostálgico al pasado ni por introducir elementos exóticos que minen el elemento racional característico de la especulación filosófica. Más bien, me parece que pone en cuestión en qué se ha convertido el estudio en su época, aquejado por males como el academismo, el utilitarismo y el mercantilismo que predominan en las instituciones donde se pretende llevar a cabo. Las reflexiones de Hadot sobre la constitución de las escuelas filosóficas, la figura del sabio, la meditación o el refinamiento de la argumentación son análogas a la forma que adquiere la filosofía en la India premoderna en general. Hadot pone de manifiesto la diferencia entre enseñar historia de la filosofía y filosofar, es decir, enseñar a filosofar como la acción que puede cambiar nuestra percepción del mundo y de la vida, distinta de la

mera construcción de un sistema o un discurso, un catálogo de doctrinas o argumentos: se trata de hallar un despertar de la razón, lo que Hadot denomina un «ejercicio espiritual», cuestionar, deconstruir o someter a crítica el saber anterior y reconstruirlo, una práctica vital que cada filósofo repite cada vez.

Sin tratar de comparar tradiciones distintas y aún menos idealizar buenas teorías frente a malas prácticas, pretendo situar la siguiente reflexión en el «entre» del título de este trabajo. A partir de distintos ejemplos se mostrarán diferentes maneras de entender y practicar el estudio, que a menudo han representado antidotos contra esos males que ya detectó Hadot y que lamentablemente siguen vigentes en nuestros días.

PENSAMIENTO CRÍTICO Y SOTERIOLOGÍA: NĀGĀRJUNA Y DHARMAKĪRTI

Sin dejar el subcontinente indio, nos fijamos en dos estudiosos que marcaron el desarrollo de la filosofía budista. Ambos destacaron en el terreno de la epistemología y la lógica: Nāgārjuna (siglo II de nuestra era) y Dharmakīrti (ca. 600 de nuestra era). El primero, con su tetralema¹ y método de la *reductio ad absurdum*, y el segundo, con su refinamiento de los modos de demostración, son considerados grandes lógicos, pero nunca dejaron de ser pensadores budistas comprometidos con la tradición.

En su obra más célebre, *Mulamadhyamakakārikā* (*Fundamentos de la vía media*), Nāgārjuna, tras someter a examen crítico la sustancialidad, cuestiona también la posibilidad de elaborar una teoría sobre la insustancialidad con el riesgo de hipostasiarla (y sustanciarla). Su ejercicio se propone como un modo de purificar la mente para conducirla a un antidogmatismo. Coloca la lógica al servicio de la experiencia espiritual de poner fin al sufrimiento que aflige la existencia, núcleo de las enseñanzas budistas. En la tradición madhyamaka, a la que pertenece Nāgārjuna, la soteriología práctica y la reflexión filosófica van unidas: «el pensamiento Madhyamaka busca guiarnos para comprender la relación entre apariencia y realidad, y sostiene, además, que dicha comprensión, cuando es cultivada en la contemplación durante el curso de una vida éticamente disciplinada, se demuestra liberadora» (Kapstein, 2013, p. 271).

1. Refutaba todas las alternativas lógicas mediante el tetralema (*catuskoti*): A, no A, A y no A, ni A ni no A. Cf. Magno, 2012, pp. 108-122.

Dharmakīrti, por su parte, debe su fama a su estudio de la inferencia y la percepción. Sin embargo, en su comentario en verso sobre epistemología (*Pramānavarttika*), en particular tras el capítulo «Prueba de la epistemología» (*Pramānasiddhi*), subyace el problema de la fe y la razón (Franco, 1997, p. 2). Para Dharmakīrti, el Buda encarna el conocimiento genuino, cosa que se puede demostrar sometiendo a examen sus doctrinas principales. Y esto es así porque las cuatro nobles verdades budistas sobre el sufrimiento, su cese y el camino para lograrlo se apoyan en la razón y no en la revelación. De este modo, los seguidores podían no solo defender su doctrina ante sus detractores, sino también aclarar sus propios pensamientos sin apelar meramente a la autoridad espiritual del maestro. La actividad filosófica se convertía así en el puente que unía el estudio doctrinal con las exigencias prácticas del camino budista.²

LA COREOGRAFÍA EXISTENCIAL DE CONFUCIO

Nos desplazamos a continuación a China. «Estudiar» es la primera palabra del primer capítulo de *Lunyu* (mejor conocida en Occidente como las *Analectas*), la obra que recoge las enseñanzas del maestro Kong (o Confucio), compiladas por sus discípulos:

El Maestro dijo: «Estudiar y, en el momento oportuno, llevar a la práctica lo aprendido, ¿no es acaso motivo de alegría? El que venga un amigo desde lugares remotos, ¿no es acaso motivo de regocijo? No experimentar amargura pese a ser ignorado por los hombres, ¿no es acaso [propio del] hidalgo?» (Confucio, 2002, I.I., p. 35).

La importancia del estudio es primordial para Confucio. El estudio abarca la ilustración a través de los textos y del cultivo de las seis artes (ritos, música, tiro con arco, conducción del carro, escritura y matemáticas) y no significa aquí erudición. Estudiar no consiste en acumular conocimientos, ni en llegar a ser un especialista capaz de ganarse la vida con las habilidades adquiridas, sino en convertirse en una persona digna de tal nombre, desarrollar la propia humanidad, fomentar la propia virtud. La nobleza no se consigue por derechos

2. Para el indólogo Heinrich Zimmer, la filosofía occidental, en cambio, puede ser comprendida y criticada por todos (en el sentido de que no es un saber esotérico, para unos pocos iniciados), y eso explica que se impusiera a la sabiduría y las enseñanzas de la Iglesia cristiana establecidas sobre la base de una revelación divina y la interpretación de figuras inspiradas consideradas infalibles (Zimmer, 1989, p. 63).

de sangre, sino mediante el perfeccionamiento moral, el cultivo de sí. El estudio adquiere así un carácter marcadamente práctico, como vemos en el siguiente pasaje de carácter autobiográfico:

El Maestro dijo: «A los quince años, tuve voluntad de aprender. A los treinta, me consolidé. A los cuarenta, me abandonaron las incertidumbres. A los cincuenta, adquirí conciencia del mandato del cielo [orden natural de las cosas]. A los sesenta, llegué a tener buen oído. A mis setenta, puedo ya seguir los deseos de mi corazón sin infringir las normas» (Confucio, 2002, II-4, p. 38).

Tal como las estaciones siguen las leyes no escritas de la naturaleza, el orden moral de la sociedad debe mostrarse de forma natural en el comportamiento humano. En este sentido, la sabiduría de Confucio no es tan accesible en sus palabras como en sus gestos, pues, según sostiene Jean Levi, esta no reside tanto en el contenido de un discurso como en una suerte de coreografía existencial. En las *Analectas*, Confucio es presentado como un mero transmisor, consagrado al estudio de los antiguos, no como un innovador. Reacio a confiar sus pensamientos a la escritura, los exterioriza en una sucesión de preguntas y respuestas en el curso de una conversación, ya que, para que la comunicación sea eficaz, es importante dirigirse a la audiencia adecuada.³ Antes que enseñar mediante preceptos formulados en palabras, prefiere ejemplificar sus enseñanzas en situaciones concretas de la vida. Por esta razón, su búsqueda espiritual no puede captarse «a través de los movimientos del alma que se expresan mediante palabras, sino por medio de una marquería de anotaciones de gestos menudos, de hechos cotidianos, reveladores de las relaciones del Maestro con las cosas y las gentes» (Levi, 2005, p. 15). De ahí la importancia del ritual para los confucianos, concebido como una ejercitación a fin de mostrar la correspondencia entre el interior y el exterior de la persona.

LA NATURALIDAD Y CONTENCIÓN DAOÍSTA

Otra tradición de pensamiento china, el daoísmo, se muestra crítica incluso con la confianza de Confucio en la transmisión viva del saber. Es célebre en este sentido el pasaje del *Zhuangzi* en el que el carretero Bian pregunta al du-

3. Cf. «El Maestro dijo: “Si [un hombre] merece que hables con él y no lo haces, desperdicias al hombre. Si no merece que hables con él y, sin embargo, lo haces, desperdicias las palabras. El sabio no desperdicia ni hombres ni palabras”» (Confucio, 2002, XV-7, p. 109).

que Huan qué está leyendo. Este le dice que dichos de hombres sabios que ya están muertos, a lo que Bian responde que entonces no lee más que posos de los antiguos hombres. Para aclarar qué quiere decir, el carretero pone el ejemplo de su oficio y la imposibilidad de comunicar a otros lo esencial de su saber, una experiencia basada en «lo que le conviene a la mano y responde la mente» adquirida a lo largo de una vida labrando ruedas (Zhuangzi, 2001, XIII-8, p. 147).

Laozi apela directamente al silencio, por ejemplo, en «Así, el santo permanece en estado de inacción, practica la enseñanza sin habla» (Laozi, 1998, cap. 2, p. 33) o «El que sabe no habla, el que habla no sabe» (*Ibid.*, cap. 56, p. 141), y también critica la mera acumulación de saber:

Quien se dedica al estudio crece día a día;
quien se dedica al curso mengua día a día.
Mengua y mengua
hasta alcanzar la inacción.
No actuando, nada hay que no haga.
Se obtiene cuanto hay bajo el cielo
estando siempre desocupado.
En cuanto uno tiene ocupaciones,
no es apto para obtener todo bajo el cielo
(Laozi, cap. 48, p. 125).

El deseo de conocer es problemático debido al mecanismo de este tipo de deseo: no solo no se apaga en el presente, sino que nunca se satisface de manera definitiva (Moeller, 2006, p. 95). La insatisfacción, aunque solo sea de carácter intelectual, puede alterar el curso natural de las cosas y conducir al desorden social.⁴ Por eso, el santo-sabio conoce sus límites, sabe cuánto es suficiente:

Saber no saber es excelencia;
no saber saber es dolencia.
Pero cuando duele adolecer
no se adolece.
El santo no adolece,
pues le duele adolecer;
por eso no adolece
(Laozi, 1998, cap. 71, p. 171).

4. Cf. «Las palabras fieles no son hermosas, | las palabras hermosas no son fieles. | El bueno no es discutidor, | el discutidor no es bueno. | El sabio no es erudito, | el erudito no es sabio. | El santo no acumula: | cuanto más hace por los demás, más posee; | cuanto más da a los demás, más le cunde. | El curso del cielo | beneficia y no perjudica. | El curso del santo | hace y no rivaliza» (Laozi, 1998, cap. 81, p. 191).

«KATA» Y LA FORMA SIN FORMA

Por último, veamos un aspecto decisivo de la vida de estudio: la relación entre maestro y discípulo, ejemplificada en la cultura japonesa. Lo crucial de dicha relación es precisamente la relación entre ambos: el maestro no es tal sin enseñar, ni el alumno o discípulo es tal sin la actitud de receptividad respecto a un maestro. De la misma forma, el estudiante o el estudioso no es tal sin la actividad de estudiar, que siempre realizará en relación con alguien comprometido con la misma actividad. No se trata de que un maestro lleno de conocimientos los vierta en un alumno vacío de ellos; al contrario: cuanto más vacío de sí está el maestro más consciente es de la relatividad de su saber, por lo que, a la manera socrática, su disposición a aprender y su condición de apertura lo impulsarán a buscar la verdad (Pasqualotto, 2003, p. 84). Por más que acumule saber siempre estará vacío, porque el saber no se entiende como un objeto que poseer sino como una investigación sin fin. Esto no implica que el maestro no transmita contenidos precisos o que lo haga de manera vaga; su función no es la erudición ni el adoctrinamiento sino la formación: no imponer una forma sino educar, o encaminar, de acuerdo con el sentido etimológico de la palabra, *ex ducere*, guiar o «conducir», llevar en el conocimiento.⁵ Se trata de «hacer emerger» la naturaleza del estudiante, sacar a la luz sus capacidades y potencialidades, proporcionar la nutrición física, intelectual y moral para que llegue a su desarrollo pleno, tal como se hace producir a la tierra, dar frutos.

El ideal de la formación y del papel del maestro y el discípulo que se aplica tanto en las artes marciales como en otras disciplinas tradicionales se sintetiza en la palabra japonesa *shuhari*. El primer sinograma, *shu* 守, que significa 'defender, proteger o custodiar', implica respetar las reglas, ejercitar la imitación, ser fiel a la tradición. El maestro no parte de una teoría general o de un contenido doctrinal, sino de una experiencia particular de carácter empírico o psicológico, en la que el protagonismo no debe recaer exclusivamente en su persona o en el estudiante. Si ejecuta movimientos relativos a la propia disciplina o vía, ha de mostrar su habilidad sin exhibicionismo e inducir al estudiante a imitar su comportamiento. El maestro observa al estudiante y vincula sus reacciones a las experiencias contadas o movimientos realizados, para aumentarlas o, si son redundantes, bloquearlas o reconducirlas a una forma o medida, em-

5. Tal como «pedagogo» viene de *agogós*, 'que conduce', al *paidós*, al 'niño', es decir, a sacar lo mejor de cada uno de adentro hacia afuera, como indica el verbo causativo: hacer que otro haga, ejercer una guía para que el otro salga de sí mismo, de un determinado estado, de manera que sea protagonista de su propio proceso.

pleando pocas palabras o incluso en silencio, a fin de dejar espacio para que el estudiante pueda ser él mismo. El maestro no ordena ni necesita explicar cómo hacer algo, sino que presencia el modo en que el estudiante intenta emular la ejecución y, si ve que se equivoca, repite su ejecución, quizá en otro momento, para que el estudiante advierta su propio error. Por medio de la imitación de gestos, frases y pensamientos del maestro, el estudiante aprende las nociones y técnicas fundamentales de la disciplina (como el solfeo para la música). Se espera del maestro que guíe al estudiante como si fuera un espejo para ayudarlo a detectar los propios defectos.

El segundo, *ha* 破, que significa ‘romper o destruir’, supone infringir, ir más allá de las reglas, inventar y renovar. De este modo el maestro no crea dependencia ni anula la personalidad del estudiante y así se evita el culto a la personalidad, o una asimetría en términos de superiores y subalternos. El alumno, por su parte, se confía al maestro, pero no se limita a imitarlo. Tampoco se trata de ir cambiando de maestro en función de sus propias exigencias, pues la relación se articula de manera directa y personal y no se debe reducir a algo meramente instrumental. El propio maestro siempre puede deshacer y rehacer el camino recorrido por avanzado que se encuentre en el arte o disciplina, con lo cual demuestra ser consciente de su propio avance y de la flexibilidad necesaria para no imponer un esquema predefinido sino educar. El estudiante, así, adquiere una forma sin forma (fija, determinada); lo que acaba imitando del maestro es la experiencia que reside tras su técnica, la disciplina interior que lo conduce al desprendimiento.

Y, finalmente, *ri* 離 (‘dejar, abandonar, liberar’) alude a la necesidad de separarse de lo anterior: dejar de aferrarse a las formas, y por tanto a la personalidad del maestro, así como a las propias capacidades transgresoras y creativas, y por tanto a la propia personalidad. Es decir, al final de la formación, el estudiante ha incorporado las normas hasta el punto de ser capaz de infringirlas y superarlas, y de separarse de la referencia a su propio yo. El estudiante (学生 *gaku-sei*) adquiere así la maestría que lo convertirá a su vez en maestro (先生 *sensei*, ‘aquel que precede en la vida, que ha nacido antes’).

La sedimentación del proceso de formación se denomina *kata* (型), término que significa tanto ‘modelo, sello, forma’ como ‘gesto, modo de hacer’, en referencia a un saber técnico y un recorrido de aprendizaje. Originalmente indica el modo en que se modela un objeto artesano, el sello en que se cuela el metal fundido. El carácter evoca la idea de una forma que se debe adquirir y reproducir, una especie de trasvase de modelos, por lo que aúna la connotación positiva de continuidad con el riesgo de la rigidez. Sin una auténtica formación de la subjetividad de la persona, la reproducción de la forma tan solo sería

externa. El encuentro entre modelos, los del pasado y el nuevo, siempre exige redefinir y reformular.

CONCLUSIONES

El estudio está relacionado con el aprender y el saber y conocer, a la vez que con la recepción y transmisión del saber. Preguntarse qué se transmite y cómo se lleva a cabo la transmisión implica necesariamente pensar la relación entre tradición e innovación. En la actualidad, la práctica educativa, imbuida de un lenguaje económico (créditos, competencias, *rankings*...) se ha instalado en una lógica de mercado, y la discusión pedagógica con demasiada frecuencia se reduce al uso de nuevas tecnologías y técnicas de *coaching* y *marketing* en el aula. Parece olvidarse que el saber se genera en la relación entre el docente y el estudiante, en un espacio abierto a la interrogación y con tiempo y disposición para madurar en el proceso de aprendizaje. En el contexto de las tradiciones de pensamiento asiáticas que hemos visto no se concede, por lo general, tanta importancia a la innovación como a la repetición, si bien no se trata de repetir las mismas cosas de manera idéntica. El modelo es la naturaleza, los ciclos temporales que se suceden regularmente sin que por ello se repitan los mismos eventos: el día y la noche, las estaciones, etc. Como escribe Pasqualotto, una nueva enseñanza no pretende inventar una nueva tradición como una flor no inventa una nueva especie o una nueva estación (2003, p. 82). La enseñanza no se limita a reproducir formas —los contenidos de las doctrinas elaboradas por las tradiciones— sin diferencias, como la flor no se limita a imitar el perfume de la flor de la primavera anterior. Una flor no es mejor que otra, como lo más nuevo no es necesariamente mejor que lo antiguo simplemente por ser más reciente.

En las tradiciones examinadas no se persigue tanto el progreso como transitar senderos distintos que conducen a una misma meta; la valoración de cada uno depende de las capacidades de los individuos que los recorren. No es que, en esa vida de estudio, la reflexión o la elaboración teórica se halle ausente, puesto que, aunque se acepten las doctrinas y principios metodológicos generales, se discute la sistematización doctrinal, los modos de demostración o los aspectos doctrinales secundarios. El saber constituye un fin en sí mismo, lo que no significa que pueda desvincularse de una praxis de vida. El modo de ser en el mundo del estudioso, centrado en el cultivo de sí, constituye un modelo, un testimonio vivo del amor al estudio. La fidelidad a esta forma de vida puede a su vez despertar su vocación en otra persona.

El estudio, en el contexto descrito, podría decirse que oscila entre los significados de dos sinogramas pertenecientes al mismo campo semántico. Respecto al primero, 習, en japonés el verbo 習う (*narau*) significa ‘aprender’, mientras que el segundo 學, cuya pronunciación japonesa es *gaku*, en su versión simplificada moderna (学) forma la palabra 学ぶ (*manabu*), con el significado de ‘estudiar’. Los componentes de est primer carácter —‘alas’ (羽), ‘blanco’ (白), ‘sol’ (日)— ofrecen la imagen de un ave que agita las alas para aprender a volar (figura 1). El sinograma alude a un aprendizaje de carácter práctico, imitativo, corpóreo.⁶

Al descomponer el segundo carácter en sus elementos, obtenemos ‘manos’ (手), ‘diagrama de adivinación’, ‘escritura’ o ‘signos gráficos’ (爻), ‘tejado’ (宀) y ‘niño’ (子). El signo parece reproducir el lugar donde estudian los niños y la actividad de escribir a mano o tomar algo escrito entre las manos para descifrarlo; alude tanto al destino como al estudio (figura 2). Estudiar aparece vinculado a trazar signos, y por tanto a la cultura, a la transformación mediante las letras, la escritura y la literatura (lo que literalmente significan los caracteres que componen la palabra japonesa para cultura, *bunka* 文化).



Figura 1.



Figura 2.

El estudioso Zhang Longxi nos recuerda que, según la leyenda, la escritura china no fue concebida como un mero registro de la oralidad, sino que se originó de forma independiente del habla: la escritura imitaba el patrón de las huellas dejadas por los pájaros y los animales en el suelo o los fenómenos naturales (Zhang, 1992, p. 32). Y el poeta Bashō escribió: «Lo que es del pino,

6. Es el carácter que aparece en el primer pasaje de las *Analectas* antes citado, traducido como ‘llevar a la práctica lo aprendido’. Cuando se usa el sinograma 習 (chino *xí*) precedido de 學 (ch. *xué*) ‘estudiar’, como en este caso, la idea es que lo aprendido es infructuoso si no se pone en práctica. El sinólogo Arthur Waley lo traduce como «To learn at due times to repeat what one has learned» (Confucio, 1938, 83), poniendo el acento en la repetición de lo aprendido. El poeta Ezra Pound, con la ayuda de Ernest Fenollosa, propuso la traducción, más imaginativa y menos rigurosa: «Study with the seasons winging past, is not this pleasant?» (cit. en Zhang, 1992, p. 25), basándose en los componentes pictográficos de la palabra de acuerdo con su concepción de la escritura china como medio poético (Cf. Fenollosa y Pound, 1977).

apréndelo del pino y lo del bambú, del bambú» (donde la palabra japonesa para «aprender» es *narau*). Al interpretar estas palabras, el filósofo Nishitani Keiji nos advierte que no se trata meramente de observar el pino o investigarlo científicamente, sino también de llegar a ser el modo de ser en que el pino y el bambú son ellos mismos (Nishitani, 2017, p. 200), o sea, comprenderlos en sus propios términos, sin nuestras proyecciones. Aprender en el sentido de *narau* contiene el sentido de imitar algo, de hacer un esfuerzo para situarse esencialmente en el modo de ser de la cosa que se quiere aprender, y eso requiere un olvido de sí. Estudiar y practicar, trazar signos y batir alas, guardan, por tanto, relación con aprender lo esencial, la raíz de todo.

REFERENCIAS

- BLACK, B. (2007). *The character of the self in ancient India*. Nueva York: SUNY.
- CONFUCIO (1938). *The Analects of Confucius*. Trad. Arthur Waley. Londres: Allen and Unwin.
- (2002 [1997]). *Lun yu. Reflexiones y enseñanzas*. Trad. Anne-Hélène Suárez. Barcelona: Kairós.
- FENOLLOSA, E. y POUND, E. (1977 [1969]). *El carácter de la escritura china como medio poético*. Madrid: Visor.
- FRANCO, E. (1997). *Dharmakīrti on compassion and rebirth*. Viena: Arbeitskreis für Tibetische und Buddhistische Studien.
- HADOT, P. (1999 [1995]). *Philosophy as a way of life. Spiritual exercises from Socrates to Foucault*. Oxford/Malden: Wiley-Blackwell.
- ILÁRRAZ, F. G. y PUJOL, O. (2003). *La sabiduría del bosque. Antología de las principales upanishads*. Madrid: Trotta.
- KAPSTEIN, M. T. (2013). «Spiritual exercise and Buddhist epistemologists in India and Tibet». En EMMANUEL, S. M. (ed.), *A companion to Buddhist philosophy*. Chichester: Wiley-Blackwell, pp. 270-289.
- LAOZI (1998). *Libro del curso y de la virtud*. Trad. Anne-Hélène Suárez. Madrid: Siruela.
- LEVI, J. (2005 [2002]). *Confucio*. Madrid: Trotta.
- MAGNO, E. (2012). *Nāgārjuna. Logica, dialettica e soteriologia*. Milán: Mimesis.
- MOELLER, H.-G. (2006). *The philosophy of the «Daodejing»*. Nueva York: Columbia University Press.
- NISHITANI, K. (2017 [1961]). *La religión y la nada*. Trad. Raquel Bouso. Nagoya: Chisokudo.
- PASQUALOTTO, G. (2003). *East and West. Identità e dialogo interculturale*. Venecia: Marsilio.
- SEARS, R. (2019). *Chinese etymology*. Disponible en: <https://hanziyuan.net>.

- ZHANG, L. (1992). *The Tao and the Logos. Literary hermeneutics, East and West*. Durham/Londres: Duke University Press.
- ZHUANGZI (2001 [1996]). *Zhuangzi*. Trad. Iñaki Preciado. Barcelona: Kairós.
- ZIMMER, H. (1989 [1951]). *Philosophies of India*. Nueva Jersey: Princeton University Press. Disponible en: <http://190.186.233.212/filebiblioteca/Ciencias%20Sociales/Heinrich%20Zimmer%20-%20Filosofias%20de%20la%20India.pdf>.

DEL ÁNIMO ESTUDIOSO

ANTONIO F. RODRÍGUEZ

¿Cuál sería la figura que encarnaría el ánimo estudioso sin finalidad, sin *telos*, sin el ánimo de transmitir conocimientos, sentar cátedra o impartir lecciones desde el dispositivo asimétrico propiciado por el sistema-educación? Aquel que hace del ánimo estudioso, más que una forma de vida, una semivida de intersticios y matices, de claroscuros que tiñen el espacio entre la sensación y la mente. Esta hipotética figura no es el vagabundo ilustrado, ni el asceta errante, ni el santo estilista elevado en su columna, ni el intelectual recluso en su torre de marfil, ni el hombre sin atributos, ni el enmudecido, ni el adalid del decadentismo ensimismado en la contemplación de sus tesoros anacrónicos, aunque pueda tener algunos rasgos de todos estos personajes. El ser que encarna este ánimo estudioso puro no tiene nombre, es un espécimen aún sin catalogar, escurridizo y ajeno a las taxonomías. En realidad, cualquier cosa que proyectemos sobre él nos devuelve nuestros propios rasgos perplejos, nuestro propio enigma y nuestra mudez.

Y, sin embargo, como algo hay que decir, intentaremos enumerar algunas de sus posibles o poetizables características, siempre conscientes de movernos en el terreno de las metamorfosis y las mutaciones. Para ello nos serviremos de algunos poemas de Santoka Taneda, el *haijin* errante japonés de la primera mitad del siglo xx, y de Celan, otro poeta de la orfandad entre lenguas y cataclismos sociopolíticos. También recurriremos a algunas palabras japonesas que designan ideas o conceptos que no tenemos en nuestra lengua, no con intención filológica o filosófica sino de manera muy libre, como sugerencia, como apertura, como invitación a asomarnos a una forma de alteridad que tiene en la hospitalidad y la atención sus ejes vertebradores de mundo. Este texto solo pretende lanzar algunas piedras al estanque y producir algunos dibujos efímeros, inmediatamente disueltos por la siguiente convulsión del agua. Y siempre dejándonos guiar por la frase del *Lankavatara Sutra* ('Sutra del descenso a Lanka'), «Las cosas no son lo que parecen, ni tampoco algo distinto», a modo de brumoso *a priori* gnoseológico, ético y vital.

Kono michi shika nai
Hitori de aruku
 No hay sino este camino:
 andar solo.

Alles ist weniger, als
es ist,
alles ist mehr.
 Todo es menos de
 lo que es,
 todo es más.

El primer rasgo del estudioso puro y alejado del mundo podría ser el *tartamudeo*.

En una realidad en la que las lenguas suenan con un ritmo predefinido y musicalmente anclado a una sonoridad reconocible, el que tartamudea o balbucea descompone las palabras y los sentidos y los cose de otra manera, abre brechas que actúan como detonadores silenciosos en el interior de la lengua, cortocircuita los pactos de la atención, sabotea las expectativas del interlocutor y dilata los tiempos de la escucha. Pero ese tartamudeo tiene una naturaleza insular. Dice Deleuze:

No se trata de tartamudear al hablar, sino de tartamudear en el propio lenguaje. Trazar una línea de fuga. Hay que ser bilingües incluso en una sola lengua, hay que tener una lengua menor en el interior de nuestra propia lengua, hay que hacer un uso menor de nuestra propia lengua [...]. Nada de hablar como un irlandés o un rumano hablarían en una lengua distinta de la suya, sino al contrario, hablar en su propia lengua como un extranjero. Proust dice: «Los libros bellos están escritos en una especie de lengua extranjera. Cada cual da a cada palabra el sentido que le interesa, o al menos la imagen, imagen que a menudo es un contrasentido. Pero en los libros bellos todos los contrasentidos son bellos». Esa es precisamente la buena manera de leer: todos los contrasentidos son buenos, pero a condición de que no consistan en interpretaciones, sino que conciernen al uso del libro, que lo multipliquen, que creen una nueva lengua en el interior de su lengua (Deleuze y Parnet, 2004).

Esa línea de fuga no se limitaría a remover los cimientos ontológicos, a deshacer los anclajes de la lengua y hacer habitables sus fisuras. También tiene una lectura política. En una película de los años setenta, *Tira los libros, sal a la calle*, el director Terayama Shuji hace decir a uno de sus personajes:

Tartamudear es una ideología. El sol tartamudea cuando se eleva entre los edificios. La Quinta Sinfonía de Beethoven tartamudea. La paz en Vietnam tartamudea a través de la tierra barrida por el fuego. Las nubes son vagabundas tartamudas. El estrecho de Corea es una frontera que tartamudea. ¿Lo has notado? El orden y la obediencia son lisos. Pero el sol tartamudea. El corazón tartamudea. Los movimientos de resistencia tartamudean. Tartamudear y gritar. Yo soy un tartamudo avergonzado. Pero gracias al tartamudeo puedo meditar las palabras adecuadamente. En mi propia boca. Mis propias palabras.

Detengámonos en esa libélula de palabras que dice: «El corazón tartamudea».

La propia palabra *kokoro* en japonés es, en cierto sentido, tartamuda, porque no está encerrada en una designación unívoca. En función del contexto puede significar ‘mente’ o ‘corazón’, o incluso ‘alma o el yo más íntimo’, y quiero pensar que también significa lo que fluye entre la mente y el corazón: un espacio metamórfico y negador de todo centro metafísico; por lo tanto, abierto y hospitalario. Entre la mente y el corazón, la vacuidad o *shunyata* del budismo, un vaivén entre dos impermanencias, un latido entre dos nada, el espacio de reconocimiento de la orfandad que nos es consustancial.

*Etwas das gehn kann, grusslos
wie Herzgewordenes,
kommt.*

Algo que puede caminar, inadvertido,
como lo que se ha vuelto corazón,
viene.

*Kokoro munashiku
Aranami no yosete wa
Kaeshi*

El corazón con el vacío de lo inútil.
Las olas violentas arrecian
y vuelven.

*Kokoro tsukarete
Yama ga umi ga utsukishisugiru*

Mi corazón agotado:
La montaña, el mar...
Demasiado hermosos.

Otro rasgo del estudioso solitario es lo que podemos llamar *el viaje a la pequeñez y a la insignificancia*.

También en este caso se trata de una cuestión de devenir. Nuestro marco mental está construido en función de lo grande (cuando sea grande, cuando tenga el poder...), y aquí se trata de un devenir ínfimo, un devenir pequeño y susceptible de pasar desapercibido e inventar nuevas formas. Y todo ello unido al deseo de desaparecer sin dejar huella, conscientes de que la presencia en el mundo no ha sido importante. Recordamos a Alejandra Pizarnik: «Una mirada desde la alcantarilla puede ser una visión del mundo». Y a Caetano Veloso, que nos invita a saborear silenciosamente lo que somos: «Cada cual sabe el dolor y la delicia de ser lo que es».

*Ein Nichts
warum wir, sind wir, werden
wir bleiben, blühend.*

Una nada
fuimos, somos, seremos
siempre floreciendo.

*Zeni ga nai mono ga nai
Ha ga nai
Hitori*

No tengo dinero, no tengo cosas,
no tengo dientes...
Completamente solo.

*Shinde shimaeba
Zassô
Ame furu*

Mientras termino de morirme
la hierba,
cae la lluvia.

Otro rasgo de esta figura en tránsito correspondería a la palabra japonesa *kikubari*, literalmente ‘distribuir la mente’.

No equivale a la idea de multitarea, sino que más bien consiste en extender la mente a otros lugares, una especie de desterritorialización de la mente desde el espacio egocéntrico y una reterritorialización en un espacio comunitario. El arte de prestar atención a los demás, anteponiendo sus deseos a los nuestros, todo en aras del bienestar general. Los demás no son solo seres humanos; también

son animales y entes de todo tipo. Transitar sin violentar. Extender la mente para cuidar y atender el aliento de todo lo que vive.

Kare eda pokipoki
Omou koto naku
 Sin pensar en nada
 me distraigo
 rompiendo ramitas secas.

Se trata del cultivo de *kawa-akari*, una expresión que en japonés sirve para designar los destellos de la luna y las estrellas en un río en una noche oscura. La realidad nos hace signos y hemos de saber leerlos y rastrearlos. El mundo, la realidad de los fenómenos, tiene la consistencia evanescente del reflejo de la luna en el agua. Ni existe ni no existe. No se ubica en esa lógica binaria. Es ese reflejo inasible, sin entidad, sin sustancia. Pero es un reflejo que nos hace signos que podemos incorporar a nuestra propia impermanencia. Y en esa impermanencia, en ese reflejo de una luz que, por efecto del agua, tartamudea, queda el asombro de algo efímero y que nos conmueve.

Ein Rätsel ist Rein-entsprungenes
 Un enigma es un puro brotar.

Itsu demo shineru kusa ga saitari minottari
 Hierbas que pueden morir en cualquier momento
 florecen y esparcen semillas.

Reivindicar el anacronismo de las perfecciones, como aspiración o meta, sobre todo cuando tienen que ver con el estudio y la atención.

Los pintores italianos distinguían entre tres grados de perfección, en función de si la obra se había realizado *con diligenza*, *con studio* o *con amore*. Evidentemente, el *studio*, el *amore* y la *diligenza* no son compartimentos estancos; se pueden hibridar y entender como parte de un continuo indiferenciable. Podemos tener un amor diligente al estudio, por ejemplo.

En el *Shamkhyakarika* de Isvarakrishna, tratado cosmológico y soteriológico fundamental en la escuela Samkhya, uno de los seis darsanas o sistemas filosóficos del hinduismo ortodoxo, se citan ocho perfecciones: el razonamiento, la instrucción oral, el estudio, la erradicación de los tres tipos de sufrimiento (interno, externo y sobrenatural), las buenas compañías y la generosidad.

En el *Uttaradhyayana-sutra*, una de las escrituras sagradas del jainismo, que al no aceptar la verdad revelada de los *Vedas* se considera una de las religiones o corrientes de pensamiento heterodoxas en la India (en la cual es fundamental la idea de *ahimsa* o no violencia hacia todos los *jivas* o «almas»), se dice:

Los seres vivos son de dos tipos: aquellos que todavía están en el *sámsara* [en el mundo] y los espíritus perfectos. Estos últimos son de muchos tipos.

Los espíritus perfectos pueden ser los de las mujeres, los hombres, los hermafroditas, los ortodoxos, los heterodoxos y los laicos, etcétera.

La perfección es alcanzada por gente de tamaño grande, medio o pequeño, en lugares elevados, bajo tierra, a ras de tierra, en los mares, en los ríos, etcétera.

Simultáneamente, diez hermafroditas, veinte mujeres, ciento ocho hombres, cuatro laicos, diez heterodoxos y ciento ocho monjes ortodoxos alcanzan la perfección y la liberación.

Por supuesto, siempre se puede reivindicar el *anacronismo de las imperfecciones*. Como contrapeso existencial y no desde la vía negativa.

El deseo de habitar los intersticios o la ética del anfibio. ¿Qué representa para ti el anfibio: gozne existencial, salto ontológico, paradoja, asidero fugaz que te permite sobrevivir entre dos aludes (ser/estar, palabra/silencio, vida/muerte o cualquier otro constructo mental binario)? Expulsado de todo reino, si cualquier elemento puede asfixiarte, ¿dónde respirar? Se respira precisamente en el espacio intermedio creado por el corazón tartamudo, ese corazón hospitalario capaz de alumbrar sus confines con extraña ternura. El *kintsugi* es el arte del intersticio, un maravilloso arte japonés que repara con oro las grietas de cuencos y vasijas que han sufrido algún daño, un método que hace balbucir la materialidad del cuenco fracturado y pone en movimiento la potencia implícita en la grieta. El *kintsugi* sería el arte del corazón tartamudo que sutura la falta. Si lo aplicáramos a las heridas psicológicas o vitales, sin ningún deseo de caer en la autoayuda, el *kintsugi* sería el hilo de oro que une el abandono, la forma delicada en que los seres cantan su fragilidad. El *kintsugi* otorga más valor al objeto, porque se reconoce la fragilidad y la rotura, porque ensalza la potencialidad de la grieta y visibiliza su belleza proscrita.

Teppatsu

Chirikuru ha o uketa

Mi cuenco de mendigar

acepta hojas caídas.

*Das Fremde
hat uns im Netz
die Vergänglichkeit greift.*

Lo extraño
nos tiene en su red,
la fugacidad nos traspasa.

El ánimo estudioso tiene que ver con una forma de ver el mundo, la totalidad del universo o la naturaleza que los japoneses llamarían *shinra-banshō*, que literalmente significa ‘bosque, seda, diez mil formas’. No hablan de universo, sino de la di-versidad de esas diez mil formas en cambio permanente. Aquí están los diez mil seres del taoísmo y también el concepto de *pratitya-samuptada* o surgimiento condicionado del budismo, que implica que no puede haber Origen, que el origen se postula siempre como superstición. En la cadena de causas y efectos no puede haber una Causa última o motor inmóvil, que llamaríamos dios, porque eso supondría detener arbitrariamente la cadena causal del surgimiento condicionado.

*Mizuoto no taezu shite
Mihotoke to ari*

Hay Buda
en el no cesar
del sonido del agua.

*Nanika taranai mono ga aru
Ochiba suru*

¿Es que hay algo que yo no tenga?
Caen las hojas.

El ánimo estudioso sin finalidad también tiene que ver con el arte de la *vida oblicua*, que se escora, se demora, deviene ángulo muerto, desustancializa conceptualmente la realidad para arrojarnos al fuego perenne de las metamorfosis, y nunca enfrenta o agrade sino que acaricia o con-mueve. Al sesgo, merodeando, la atención crece, porque se abren respiraderos para la observación. La delicadeza es siempre una mediación entre el mundo y la atención.

La vida oblicua es muy íntima [...]. ¿La vida oblicua? Sé bien que hay un desencuentro leve entre las cosas, casi chocan, hay un desencuentro entre los seres que se pierden unos a otros entre palabras que ya casi no dicen nada. Pero casi nos

entendemos en ese leve desencuentro, en ese casi que es la única forma de sopor-
tar la vida plena, porque un encuentro brusco cara a cara con ella nos asustaría,
ahuyentaría sus delicados hilos de tela de araña (Clarice Lispector, *Agua viva*).

Kareyuku kusa no utsukushisa ni suwaru

Me siento en la belleza
de la hierba que va a marchitarse.

Amadare no oto mo toshitotta

Incluso el sonido de las gotas de lluvia ha envejecido.

Respirar el aroma de *kotodama*, el alma de las palabras.

Según *kotodama*, el lenguaje puede cobrar vida y alterar la realidad. Podría indagarse su relación con el *logos* griego o los mantras hindúes. Si aplicáramos al *kotodama* la lógica anfibia del corazón tartamudo, podríamos situarnos en un limbo entre el habla y el silencio, un espacio no cartografiado donde confluyen energías contradictorias, quizá la energía de la dicción a la contra, donde todo discurso se adelgaza y tiende a la afonía, donde todos los antagonismos, irresolubles en el habla y el pensamiento en línea recta, aquí se disuelven en un crepúsculo de amabilidad. ¿Quizá es el espacio de la magia, de la poesía, de la mendicidad? ¿Cómo nombraremos ese limbo?

Gespräche mit Baumrinden. Du

*schäl dich, komm,
schäl mich aus meinem Wort.*

Conversaciones con cortezas de árboles. Tú
descortézate, ven,
descortézame de mi palabra.

Tsuki ga nobotte

Nani o matsu demo naku

La luna asciende,
yo ni siquiera tengo algo que esperar.

Hôtaru koi koi

Furusato ni kita

Luciérnagas, venid, venid,
he regresado a mi aldea natal.

REFERENCIAS

- CELAN, P. (1999). *Obras completas*. Trad. José Luis Reina Palazón. Madrid: Trotta.
- DELEUZE, G. y PARNET, C. (2004). *Diálogos*. Trad. José Vázquez Pérez. Valencia: Pre-Textos.
- Lankavatara Sutra* [autor desconocido]. Disponible en: www.budismolibre.org/docs/sutras/Sutra_Lankavatara.pdf.
- LISPECTOR, C. (2004). *Agua viva*. Trad. Elena Losada. Madrid: Siruela.
- PIZARNIK, A. (2000). *Poesía completa*. Barcelona: Lumen.
- SANTÔKA, T. (2002). *La poesía zen de Santôka*. Trad. Hiroko Tsuji, Vicente Haya. Málaga: Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga.
- (2006) *El monje desnudo*. Trad. Akiko Yamada, Vicente Haya. Madrid: Miraguano.
- Uttaradhyayana-sutra*, en: Bernabé A., Khale M. y Santamaría M. A. (eds.), *Reencarnación. La transmigración de las almas entre oriente y occidente*. Madrid: Abada, 2011.

Filmografía

- TERAYAMA, S. (1971) *Sho o suteyo machi e deyou* [Tira los libros, sal a la calle], Japón.

ESTUDIAR COMO GESTO Y UN GESTO DEL ESTUDIO

DIANA M. SUÁREZ A.

Si, como dice Ortega, nuestra intimidad es nuestra vida, se notará que la intimidad es el más delicado de los materiales. Trátese con violencia, y se hallará que nada es más fácil que aniquilarla. Trátese con suavidad, y se verá que huye de entre los dedos como el agua al cerrar un puño sumergido en ella. La vida, como suele decirse, hay que vivirla. Pero nada es más consustancial al hecho de vivir que la impresión insistente y segura de que la vida se nos escapa, de que nos falta como a quien le falta el aire para respirar.

JOSÉ LUIS PARDO

La intimidad, según nos invita a pensarla Pardo, es la condición de posibilidad del disfrute de la vida, del vivir intensamente, verdaderamente, lo cual está finamente urdido, entramado y atrapado con la forma de vida, con la manera en que nos arrojamos, una vez y otra también, en gracia y como en custodia de esa posibilidad siempre abierta de «devenir hombre» que posee el animal humano. Comenzar este escrito con estas palabras es una tentativa de que, sea lo que sea que ellas le digan a cada uno, se sitúen como un aura de lo que deseo exponer a propósito de *estudiosos* y *estudiantes*: cuerpos, encarnaciones, actos en los que podemos «ver» el estudiar, el estar estudiando; y el *estudio* como forma de vida: esa es mi fe.

INTRODUCCIÓN

Cuando este escrito fue ponencia no tenía claro por qué diferenciar estudiantes y estudiosos, aun cuando no perdía de vista que muchos de los que me habían antecedido y seguían en la palabra eran —y son— profesores, unos, y estudiantes, otros. Pensé vagamente que la cosa iba por ahí, y también pensé con curiosidad que, de todas maneras, tenía que haber otra cosa, porque los títulos de algunos temas indicaban *algo más* que la forma escuela: aludían a la vida, al mundo, al ánimo, a la iniciación, a la contra, etc. De entonces acá, una exploración gramatical muy insuficiente y pobre de los sufijos, que a todas luces es

la diferencia más inmediata y formal entre ambas palabras, me ha guiado a lo siguiente: el sufijo *-ante* (junto con *-ente*, *-iente*, *-yente*) sirve para formar adjetivos a partir de verbos, los cuales se conocen como participios activos o participios de presente y expresan qué o quién ejecuta la acción; así, el estudiante es el que estudia. Y el sufijo *-oso* sirve para formar adjetivos derivados de sustantivos —o de otros adjetivos— e indica la posesión en abundancia de la cosa expresada por el sustantivo primitivo; así, el estudioso es el estudiante que estudia mucho.

Voy a detenerme, pues, en los personajes —los estudiosos y los estudiantes—, en esos *modos de ser* y *maneras de estar*, y lo haré como parada en el límite, verlos concretar, realizar ese estudio: *estudiar*; al mismo tiempo mantenerse abiertos, en el movimiento del dándose sin agotarse ni fijarse en un significado: *estudiando*. Y entre modos y maneras de ser y estar estudiando ensayaré ese leve matiz, que ya el título anuncia, entre presentar algo como un gesto y presentar un gesto de algo.

Para poder hacer lo anterior, reconozco que tengo puesto mi uniforme de estudiante —soy estudiante— y que estas cuestiones de que hablaré laten como herida siempre abierta —estoy estudiando—, pero he preparado algo que ofrecer movilizándolo notas de lectura y algunas de escritura —mi estudio, mi estudiar—, todas en función de una exposición pública del trabajo con algunas preguntas insistentes y persistentes, y lo he ordenado de una manera que espero que sea clara.

En el primer apartado abordaré qué entiendo por estudiar y por estar estudiando. En el segundo presentaré el estudiar y el estar estudiando como un gesto, no tanto «el gesto de estudiar», sino más bien «estudiar como un gesto». Para eso —con muchísimo placer— tendré que detenerme en «gesto», una palabra que por lo demás está muy presente actualmente, y les contaré cómo la entiendo y propongo calentarla, hacerla chispear, no solo para evitar darla por ya sabida, sino también para que veamos algo del ánimo y la disposición de quien estudia, con un acento ético y político que considero importante. En el tercer apartado me referiré a un gesto que de manera azarosa encontré leyendo *Las bodas de Cadmo y Harmonía*, de Roberto Calasso (1988): lo llamo «el gesto de las Danaides» y lo considero una potente compañía para la imaginación del estudiar como gesto, si es que estamos prestos a imaginar saliendo un poco de nosotros mismos y dándonos a la cosa una y otra vez. Y, por último, recogeré algunas aperturas que están ahí acechantes: algunas las conozco bien porque llevan mucho tiempo conmigo, otras apenas se han unido al cuento que voy siendo, y alimentan esto del estudiar como gesto; inquietudes todas del tipo «como les venía diciendo...», un poco más amplias y profundas.

I

Cada comienzo de curso, desde la primera clase, Fernando González insiste en leer (un «leer» que yo escucho como «estudiar») como un ejercitar y un poner a prueba nuestra atención, nuestra sensibilidad y nuestra inteligencia —en cuanto que facultades que todos tenemos por igual—, y hacerlo de maneras y formas en las que cada uno tantea la singular conjugación de la mirada y la palabra en un mundo y ante un mundo que se nos presenta como algo indeterminado (no tenemos guion) y, a la vez, configurado (nacemos al mundo interpretado, si se quiere, a la cultura), un mundo poblado de cosas y objetos extraños y también familiares, opacos y también diáfanos, insondables y también dados, incluidos nosotros mismos, por supuesto. Así es como la insistencia de Fernando González (su persistencia y su resistencia cada curso) ha venido a situarse junto a la manera en que he podido concebir la experiencia de mundo, la humana experiencia de la vida, la existencia humana: un perenne movimiento que es al mismo tiempo intelectual y sensible y que es nuestro modo común —humana especie— de habitar el mundo; esa posibilidad que tenemos de darnos cuenta y de contarnos y contar a otros cómo estamos y quiénes somos, con otros, y también sorprendiéndonos y maravillándonos con las cosas y los objetos que nos disponemos a conocer. Es precisamente ahí donde he podido ubicar ese devenir hombre de cada ser humano que no cesa, porque no cesa ese estar echando cuentos y echándonos el cuento: somos relato, así como tampoco acabamos nunca de conocer, de significar.

Por «estudiar» he entendido «leer y escribir»; y si se estudia con otros, además de leer y escribir, entonces se escucha y se habla también. Y todo ello (escuchar, leer, escribir y hablar) a lo que nos invita es a la fiesta del pensamiento, al trabajo de la sospecha, con una pregunta, con un problema —misterios por explorar, más que secretos por desvelar—, en esa conversación infinita que es acunar el pensar, y además hacerlo con otros. De ahí que haya entendido «habitar el mundo filosófica y artísticamente», y el siendo poéticamente, como *disposiciones existenciales*, que me inquietan hace tiempo ya, que debo a Estanislao Zuleta, un pensador colombiano, y que son como el germen de mi deseo de estudiar los gestos, la forma de vida y el estudio mismo.

Últimamente, rodeada de palabras de personas que participan en este libro, he aprendido y abrazado la idea de un estudio sin finalidad —si es que solo se quiere saber, como en el amor: si es que solo se desea amar—. Estudiar las cosas por sí mismas es una actividad verdaderamente ociosa —como se puede leer en otros textos—: gratuita, sin causa necesaria y sin una dirección, a lo cual me gustaría añadir, respecto al ánimo —puesto que la invitación era a decir alguna

cosa sobre «el ánimo estudioso»—, que estudiar (como conocer, como significar, si tomamos palabras de Rafael Sánchez Ferlosio) cuando se trata de un «movimiento centrífugo» de salir de sí e ir hacia las cosas porque ellas mismas guardan un interés y merecen respeto en su inmovible alteridad, entonces, estudiar, como conocer, como significar, incluso como amar, exige algo como una «disposición vacía», una «disponibilidad abierta», habitar una suerte de intemperie, estar en el mundo asumiendo los «huecos» que se tengan que mantener en la cabeza y en el corazón (aunque a veces parezca que se soportan); exige —como diría Elias Canetti— estar haciendo sitio, una y otra vez.¹ Estudiar así (leyendo y escribiendo y conversando, como se ha dicho) es, por eso, una posibilidad de experimentar la condición profunda de indeterminación del ser humano, o de estársela procurando, por ejemplo como dice el mismo Fernando González: «extrañándose con lo familiar y familiarizándose con lo extraño». Estudiar así es inclinarse a la condición de inapropiable del mundo: no cerrándolo, no clausurándolo, no sellándolo, ni pretendiendo hacer un gran barco (de conocimientos y saberes) cuando lo que podemos hacer es una balsa con nudos (según propone Marina Garcés en su texto), sí, pero con espacios, huecos, agujeros.

Pero estudiar así (ya ni se diga vivir así) puede llegar a ser tan insoportable como doloroso, porque es como andar sin pisar suelo firme, despeinados, con los pantalones cayéndose cada tanto o, como dice el poeta antioqueño, dejándonos estar en días en que somos tan móviles, sórdidos, lúbricos, plácidos, lúgubres, equívocos, difusos, abiertos, frágiles. Estudiar (vivir) así es incluso muy difícil de experimentar y de sostener; por eso es una invitación que a veces uno se hace y hace a otros y piensa: qué invitación más «chungu», como dicen acá. ¡Ay!, pero tan potente... Por eso entiendes —y al mismo tiempo, embargado de tristeza, no comprendes— que no muchos se apunten y que todo el tiempo esté uno fracasando en disponerse a la tribulación y la felicidad del pensamiento,² en sostenerlas y acogerlas, cuando además de lo que se trata es de

1. Son palabras de Canetti «robadas, resucitadas, rescatadas y arrancadas» —además de aquí y ahora— por Fernando González en una conversación que sostuvo con Jorge Larrosa y que pueden leerse en su libro *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Dice: «En las mejores épocas de mi vida pienso que estoy haciendo sitio, haciendo sitio en mí; ahí quito nieve con la pala, allí levanto un trozo de cielo que se había hundido en ella; hay lagos que sobran, dejo salir el agua —los peces los salvo—; bosques que han crecido ahí, suelto en ellos manadas de monos nuevos; todo está en pleno movimiento, lo único que falta siempre es sitio; jamás pregunto para qué; jamás siento para qué; lo único que tengo que hacer es volver a hacer sitio una y otra vez, más sitio; y mientras pueda hacer esto merezco vivir» (Larrosa, 2019, p. 428).

2. Precioso y potente texto de Estanislao Zuleta (2007), *Elogio de la dificultad y otros ensayos*, Medellín: Hombre Nuevo.

una brega continua y constante de atajar la inclinación humana (¿será esta inclinación un movimiento regido por Ananké?) a inmovilizar, a fijar, a cerrar, a definir, a ordenar, a codificar, a clasificar, a compartimentar atendiendo a ciertas exclusividades de sentidos que tranquilizan. Para todo ello, además, «la buena de la conciencia» nos prodiga protección y abrigo a la manera de explicaciones que desvelan y aclaran la condición humana, a veces en la forma un poco fea de palabras, por ejemplo cuando estas comparecen como muletilla, como tic nervioso, como automatismo, como verborrea reiterativa de voces monótonas. Tal vez a veces el «estudiar a la contra» (y vivir a la contra) implica que sea contra uno mismo, porque en algunas ocasiones el ánimo está acobardado, uno está como indispuerto y por eso echa mano de lo ya instituido, de lo dado, de lo conocido, de lo familiar, y se trae el mundo, las cosas y al otro a casa, al zaguán o al sofá mullido que ya ha tomado nuestra propia forma. Todo lo anterior es, al mismo tiempo, caldo de cultivo para la creación —el sostén de esa tensión entre significar e instituir— y son algunos rasgos de «el ánimo estudioso».

II

Quizá se perciba que detrás de estas primeras palabras está Martin Heidegger, y seguro que otros tantos más que desconozco y no dudo de que hay tantísimos modos diversos de referirse al «devenir hombre de cada ser humano» que nace al mundo, pero es Heidegger el que habla de ser-en-el-mundo, lo-abierto, ser-en-el-lenguaje, forma-de-vida como arrojado y juego, de la *Stimmung* como ese *dónde* ser siendo (así como estudiar estudiando: el mundo mundeada, el blanco blanquea, etc.), como un estado de ánimo, sí, pero aún más: como una tonalidad vital que nos dispone en ese *dónde* existencial, ese *dónde* envolverse y desplegarse, enrollarse y estirarse la trama de la relación ser-mundo y mundo-ser, ese *dónde* que no es otro que el cuerpo³ (por eso podemos hablar de semblantes, tonos, gestos), es la carne empalabrada y la palabra encarnada, y es un *dónde* cuidar y velar, precisamente, ese ánimo estudioso. Es en este contexto en el que me corresponde situarme para poder hablarles del gesto desde donde me parece más potente hacerlo, de esos movimientos que nos permiten ver y mirar formas de ser y maneras de estar en el mundo, entre ellas, las de estudiosos y estudiantes.

3. Es Santiago Alba Rico (con Carlos Fernández Liria en *El naufragio del hombre*) el que dice tan bellamente que «la cultura y el tiempo escriben en ese sostén que es el cuerpo».

El estudio, como la *Stimmung*, es «lugar» mismo donde poder ser y estar habitando una pura posibilidad, lo cual puede llegar a ser hábito, o también *êthos*, o estilo de vida, o forma de vida —dice Fernando Bárcena—; por eso el estudiar puede llegar a ser una «experiencia límite», como la poesía —según Virginia Trueba—, un *ahí* donde se abren no solo la potencia, sino también la impotencia, donde experimentar el arrojo y también el abandono, donde «encontrarse» y al mismo tiempo «estar perdidos» (por esa falta de finalidad de la que he hablado), donde permanecer entre el «todavía» y el «ya no», donde privilegiar las intuiciones a las concreciones, donde poder hacer «como si no», abriendo siempre de nuevo el ser sin destruirlo; un dónde poder «hablar con el reflejo del espejo y no con quien se mira en él»,⁴ en todo caso, poder ponerse frente a él.

En este sentido, poder cuidar, velar y custodiar los trabajos del estudiar hace que estos se conviertan en actividades donde materializar un amor que ha cautivado el ser, un objeto que se desea conocer (un término que, como Giorgio Agamben nos recuerda, comparte raíz con «nacer», de donde «conocer» significa ‘nacer juntos’, ‘ser generado o regenerado por la cosa conocida’),⁵ con el cual se precisa y se desea una relación de mutua apertura, de mutua afectación. Por eso también podemos hablar de una «disposición estudiosa» ahí donde una voluntad de saber (y no tanto una voluntad de verdad) comanda y ordena a la inteligencia ponerse, adoptar una posición, esto es, «disponerse a» el mundo. Se trata de una posición algo incómoda, pues acontece en un intervalo, un «entre»: estando ante el mundo —no meramente sumergidos en él— y al mismo tiempo no anticipados a él —suspendiendo el Yo, saliendo de sí hacia él—; estar estudiando es como estar haciendo malabares entre el Yo y el yo, ante el mundo y en él, malabares que intentan un equilibrio en ese *momentum* entre el acto y la potencia simultáneos, sin agotarse mutuamente (que, como veremos, es la manera en que Agamben entiende el gesto, en su sentido más puro), esa tensión de dar sentido y suspenderlo para darlo, siempre de nuevo, una y otra vez, mediante esos ejercicios que repetimos incansablemente: leer, escribir, escuchar, hablar, conversar, pensar.

Es así como estudiar se está proponiendo, en este texto, como un acto que no agota una potencia, y una potencia que no le impide al acto concretarse (como ejemplo valdrían la preparación y presentación de la ponencia que este

4. Este verso es de Diana Bellessi (del poema «He construido un jardín») y forma parte de unos que introducen un ensayo de Marie Bardet al que me referiré más adelante y que dicen así: «He construido un jardín como quien hace | los gestos correctos en el lugar errado. | Errado, no de error, sino de lugar otro, | como hablar con el reflejo del espejo | y no con quien se mira en él» (Bardet, 2019, p. 83).

5. Puede leerse más sobre esto en su *Autorretrato en el estudio* (Agamben, 2008).

texto fue en su momento, para lo cual ordené algo que decir, suspendiendo solo por un momento mi estudio, mi estudiar —que huye entre los dedos como el agua, como la vida—, y con un nudo en la garganta hablé e intenté, mediante una fotografía movida, mostrarles algo). Proponer el estudio así tiene todo el peso ético y político que significa ser guardián de la capacidad de crear sentidos (lo imaginario) que tiene el ser humano y es lo que hace del estudiar «un gesto». Además, si sostenemos con Agamben que «el gesto abre la esfera del *êthos* como esfera propia por excelencia de lo humano» (Agamben, 2001, p. 53) y es, por tanto, un dónde asumir y soportar, arrojarse y responsabilizarse, jugar y constituir, ensayar modos de ser, maneras de estar, debemos asumir que todo lo anterior demande espacios y también una disposición para recrearse, para que se cuiden y se den las posibilidades de experimentar la propia existencia, para darle un estilo y, por qué no, para transformarla. Y es que, como dice Marie Bardet en un ensayo que se titula *Hacer mundo con gestos*:

Los gestos son modos de relación más que una mera forma corporal [...]. No pensar «sobre el cuerpo» sino entre, con, como gestos, es la posibilidad de abarcar de manera precisa una continuidad entre corporeidades, medioambiente, creación técnica, organización social, modos de vida, maneras de sentir-pensar, etc. [...]. Por ello pensar al hombre desde sus gestos implica una continuidad que derrumba toda una serie de oposiciones binarias habituales [...] mirar en conjunto aquello que no debería separarse (Bardet, 2019, pp. 96-97).

En ese texto Bardet también apunta que reconocer e inventar, dar atención y cultivar gestos, por ejemplo, como estamos intentado hacer con el estudiar, tiene efectos en los modos de pensar y hacer política.

III

Solo disponiéndonos ahora —si he logrado ser algo clara— a entender el estudiar como un gesto, con lo que ello implica, quiero presentar, con las palabras de Calasso, el gesto de las Danaides, con el cual seguir reflexionando, agradecidos con lo que las figuras permiten a la imaginación. Y dice Calasso:

Alineadas de igual manera, con sus nombres encantadores, Autónoe Autómate Cleopatra Pirene Ifimedusa Asteria Gorge Hiperipte Clite, las encontramos en los infiernos, cerca de Sísifo que empuja una roca. Cada una de ellas lleva un ánfora

en la mano. Derraman el agua, por turnos, en un gran odre agujereado. El agua sale y se pierde. Para muchos, eran la imagen de la infelicidad relacionada con lo que nunca podrá ser satisfecho. Pero Bachofen contemplaba con otros ojos a las cuarenta y ocho doncellas. A él no se le aparecían entre las sombras infernales, sino en un paisaje primordial, de cañas y pantanos, allí donde el Nilo se abre en multitud de bocas y penetra en la tierra sedienta. Las Danaides habían llegado de África al lugar más seco del Peloponeso, y aportaron el don de la humedad [...]. Para Bachofen, ese eterno derramar agua en un recipiente sin fondo nada tenía de inútil o de desesperante. Por el contrario, era casi una imagen de la felicidad [...] gesto que tiene [...] algo de beato e incesante, es el movimiento de la materia femenina hacia el otro, hacia cualquier otro. Movimiento insaciable, saciado únicamente en su inagotable repetición (Calasso, 1988, p. 60).

Johann Jakob Bachofen, a quien se refiere Calasso, fue un antropólogo que se dedicó a los símbolos y los mitos y, sobre todo, un investigador del matriarcado ya durante el siglo XIX. En su libro *El matriarcado* (Bachofen, 2008) interpreta el mito de las Danaides, no solo respecto al «castigo» recibido tras asesinar a sus cuarenta y nueve maridos, sino también respecto a toda la tragedia que expone Esquilo en *Las suplicantes*. José Luis Pardo (1992) también se refiere al tonel de las Danaides, pero según una lectura platónica que parte del diálogo *Gorgias*; y Jorge Larrosa (no habla de las Danaides, no), en su libro *La experiencia de la lectura*, en el capítulo «Un mundo por fin legible y deambulable», me da elementos para pensar el relato de estas mujeres como un contrapunto con las disposiciones del estudiar que he enunciado ya. Es con ellos como logré algunos trazos de brocha gorda de lo que estoy comenzando a estudiar de esta figura y este gesto en relación con el estudiar mismo para ofrecerlo, teniendo entonces muy presente que la vida se nos escurre por entre los dedos, el estudiar como acto y potencia simultáneos, y el estudiar como gesto. Cuatro son los elementos que rescato del citado texto de Calasso, y que ahora expondré.

El primero es el odre agujereado, un recipiente sin fondo. José Luis Pardo —que, como se dijo, sigue a Platón en el *Gorgias*, donde se nos habla del alma como un tonel— expone aquella teoría que sugiere pensar el alma en su condición de interioridad, de recipiente; dice: «el alma tiene la capacidad de retener o de derramar algo, y solo un recipiente tiene esa capacidad» (Pardo, 1992, p. 60). Siendo una capacidad, es algo que unos tienen y otros no, y es así como los sensatos la poseen y los insensatos no, incapaces como son de retener nada a fuerza de memoria y fe. Lo que llama la atención en el gesto de las Danaides, que Pardo también comenta, es que el recipiente (ese tonel donde se hallan las

pasiones humanas) tenga agujeros, y esta curiosidad (que el alma esté como agujereada) viene a ser compañía para estos intentos de extrañarnos y, por ejemplo, para pensar cosas —en relación con el estudio, pero más ampliamente aún— como *lo abierto*; cómo ese agujero (el hueco) susurra «lo inapropiable», lo que puede ser fecundado, puede ser penetrado, pero nunca llenado y sellado, «lo insaciable»; huecos y agujeros, esos *ahí* donde tal vez acontece el extrañamiento del mundo, no tanto para las almas iniciadas como quizá para las almas olvidadizas, sometidas a la ley propia de la perpetua repetición de lo mismo y al asombro ante lo siempre nuevo aunque se trate de lo mismo, como cada amanecer.

También ese odre podría ser acaso una manera de figurarse *la disposición disponible* tan propicia al estudio, según lo vengo presentando; una manera de pensar la forma y la envoltura cuando ellas coinciden con el contenido —¡ojo, en nuestro gesto es agua!—. En este odre y en todo el movimiento que permite es posible entonces vislumbrar la «forma-silencio» de la que habla Larrosa a propósito del silencio que, vuelto forma, posibilita el mundo hacia la transparencia, y lo dice siguiendo a Peter Handke: «el vacío dentro de mí, ante mí la sinceridad: es decir, por fin estoy vacío, y ante mí todo está abierto, con sus colores y formas, en su multiplicidad y su unidad, en su tiempo, que ahora se ha convertido también en el mío» (Larrosa, 2003). Una disposición, un ánimo, un modo de hacerse con un perfil y un cuerpo a la manera de una transparencia, es decir, que «han hecho suyos la unidad, el tiempo, los colores y las formas, es decir, el mundo». Han hecho suyo el mundo porque pasa por esa forma, por ese perfil, por ese quién, por ese yo (para que pueda hablarse de una experiencia de estudio, de cognición, de amor, de significación, que no es lo mismo que decir que se lo ha apropiado). Es que, si lo pensamos un poquito más, el mito podría tener por castigo el eterno derramar agua sin que hubiese odre agujereado; por lo tanto, si hay recipiente, es algo que no podemos pasar por alto, y parece entonces sugerir que hay perfil, hay «yo», eso sí, y esto tampoco lo debemos dejar pasar rápidamente: está agujereado.

El segundo elemento es el eterno derramar agua: ese ir por turnos, una y otra vez, y otra vez y otra vez, sin cesar. La propia figura de *la repetición*, de la persistencia: el incesante movimiento insaciable. Repetir, reencontrar, renovar, ensayar: ¿desesperante o inútil, en vano?, ¿una condena? Pardo, siguiendo a Platón, habla de la insensatez y el sufrimiento de este estar derramados hacia afuera: eternamente insatisfechos, eternamente apasionados. Pero quizá también en la repetición podríamos ver la idea de ejercicio, de entrenamiento, de intentar una y otra vez lo que no está dado y que tampoco acabaremos nunca como tarea finalizada y cumplida. Podríamos asimismo ver en ello la idea de

«volver a comenzar», que es una sensación muy bonita, como si las cosas sucedieran, una vez más, por primera vez.

El tercer elemento es el agua, el don de la humedad, el penetrar en tierra sedienta (el Peloponeso). A diferencia de lo que hemos visto con Platón, Bachofen propone que es la tierra la que ha encontrado su representación en el tonel (no habla de almas), y se refiere al agua que las doncellas vierten eternamente en el agujereado recipiente como el «principio fecundante de la humedad, que acoge en su oscuro seno. Es el Nilo, cuya agua penetra en el país pantanoso y lo fecunda» (Bachofen, 2008, p. 242). Es la tarea nunca finalizada de la creación telúrica. Habla de la Tierra como la maternidad material originaria, una idea con la que también podemos intentar familiarizarnos, por extraña que quizá nos resulte (hace años ya del desencantamiento del mundo), y permitirnos sorprendernos con reflexiones, por ejemplo, sobre la *fecundidad de la forma-silencio*, ese silencio que —como dice Joan-Carles Mèlich— no es el de la interioridad, sino el que va hacia el mundo; un silencio que no acalla, no ahoga, no seca la promesa de una experiencia otra. Asimismo, estando próximos a la fecundidad, podemos pensar *la fertilidad* de resonar con el mundo sin secarlo, de establecer relaciones a corazón abierto con el objeto que estamos conociendo (con la materia de estudio), deponiendo la arrogancia de las instituciones «yo» y «mundo verdadero» y constituirnos mutuamente dándonos formas inciertas, finitas, extrañas y múltiples como las múltiples bocas del Nilo, un delta que se ensancha con agua dulce y salada. Lo que quizá también se pone en juego en todo esto es «lo imaginario», esa capacidad de creación (fecunda y fértil) que cuida el estudio cuando vela esos cinco movimientos de los que se habla en algunos otros textos de este libro: el asombro, la desviación, la revisión, la implicación y la inclinación.

Y el cuarto y último elemento es el que sean 49 mujeres. Es el elemento menos explorado, pero son ideas que duermen en mí y que quisieran despertar, y tienen que ver con formas femeninas de ser y estar en el mundo: ese «movimiento de la materia femenina hacia lo otro» como «movimiento insaciable, solo saciado en su inagotable repetición». Si bien estoy resaltando el que sean 49 mujeres, no lo voy a matizar; solamente voy a recordar cómo para Freud, por lo común, los hombres «gozan de tener» mientras que las mujeres «gozan de ser», esto es, los hombres juegan sus cartas a la seguridad del poseer y las mujeres lo apuestan todo a la infinitud de ser; cosas así podemos pensar con Freud acerca de «lo femenino». Y dice también que se trata de algo sin límites ni barreras, en cierto modo «oceánico», como ese «no saber hacer aún» en las diferentes situaciones en relación con lo ilimitado, lo indecible, lo incierto, con la mirada poetizante en tanto que despliegue de la búsqueda incesante,

una exploración jubilosa de nuevas dimensiones que potencia el otro, lo otro. El goce femenino, pues, tiene que ver con la insatisfacción activa, con lo que quita quietud y certeza, con lo que se lanza a hacer de la vida dicha diversificada y búsqueda entusiasta. Todo esto resuena enormemente con lo que el ánimo estudioso exige, al tiempo que vela y cuida.

ALGUNOS PUERTOS DE LLEGADA (EN BALSA)

No se me hace posible cerrar lo que de todos modos solo se abrió para esta ocasión, al mostrarles algo de mis lecturas, notas y reflexiones, de mi estudio, precisamente aquello a lo que todo el tiempo hemos calificado como interminable, como lo que no cesa, como lo que, atravesándome, pasándome, ni me pertenece, ni está clausurado; antes bien, creo firmemente que he acabado extraviada y han quedado varios hilos sueltos en lo que he ofrecido. Y, además, lo que quiero ofrecer para terminar son puertos de partida, nuevas preguntas o las mismas de antes con otro impulso, otra cadencia y algunos elementos que han sido fruto de la escucha en las jornadas donde este texto fue ponencia y que encontraron sitio en mí, junto con algunos de los cuentos con que estoy entretenida por estos tiempos.

I

¿Cómo cuidar esa disposición vacía en el acto de repetir? ¿Cómo, si se está repitiendo y se están ejercitando algunas técnicas, algunas habilidades, algunos instrumentos, mantenerse no previsto, no lleno, no acabado? Al profesor, al estudioso y al estudiante siempre los ronda la forma del buen recipiente: «ya me lo sé», «no es más que...». Por eso me pregunto: ¿cómo es posible velar el estudiando siendo potencia cuando se está en el acto de la transmisión, del dar a ver, dar a atender, y del disponerse a ver, a atender, a ejercitarse? Es decir, justo ahí cuando tiene que hacerse como si se hubiese recogido algo que ofrecer, que donar, como si provisionalmente se hubiese tapado el agujero, como si se tuviera algo —¿qué?— que poner sobre la mesa del mundo común —¿cómo?

De acuerdo con estas reflexiones a propósito del ánimo o la disposición del estudio, y atendiendo a la posibilidad de pensar el estudio, el estudiar, el estudiando como gesto y desde un gesto, quisiera proponer tres intervalos para ponerlos junto a las simultaneidades que situó Marina Garcés, tres «entre» en los cuales intentar mantenerse, estar como suspendidos en el flujo de la vida corriente que corre (el caos perceptivo, que decía Miguel Morey).

- Entre el goce (femenino) de ser y el goce (masculino) de tener, conjugar el empuje del «más allá, desbordado, ilimitado, oceánico, más, y más...» con el imperativo del «¡detente para poder obrar!».
- Entre la violencia «negativa» de la conciencia (aquella en que se pierde lo apropiado justamente por la apropiación misma: detener lo vivo es en sí un fracaso) y la humillación «positiva» de dejar correr la vida, de liberarla devolviendo vida a la vida, sintiendo cómo se escapa, y por ello sintiendo morir.
- Entre estar abriendo lo dado y dándonos en lo abierto: el balanceo en tensión del acontecer que va como río disperso, el dándose de las cosas, es decir, poder mirarlas como si corrieran siempre, una y otra vez, sorprendiéndonos cada vez, y el movimiento que hace que aparezcan, que las veamos, que algún orden presenten, que así comparezcan como algo fijo, algo cerrado, algo estable.

Quizá, a lo mejor, podríamos no olvidar nunca lo frágil, necesario y provisional del sentido y, antes al contrario, cuidarlo como misterio que es. En otras palabras, no olvidar nunca nuestra textura narrativa, que, además de ser un puro cuento, una libre fantasía (aunque también sabemos que, si así nos lo contamos, es porque así lo concebimos y así nos organizamos, ética y política «puras y duras»), es un artificio, un artilugio vital y hermoso, hermosísimo y potente que, subyugándonos, no tendría que despotenciarnos, ni en el vivir ni en el amar ni en el estudiar.

Como dice Elias Canetti:

El equilibrio entre saber y no saber depende de cómo se va adquiriendo la sabiduría. El no saber no puede empobrecerse con el saber. A cada respuesta —a lo lejos y aparentemente sin relación alguna con ella— debe saltar una pregunta que antes dormía acurrucada. El que tiene muchas respuestas debe tener todavía más preguntas. A lo largo de toda una vida, el sabio no pasa de ser un niño y las respuestas lo único que hacen es secar el suelo y la respiración (Canetti, 1986, p. 13).

REFERENCIAS

- AGAMBEN, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. Valencia: Pre-Textos.
- (2018). *Autorretrato en el estudio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- BACHOFEN, J. J. (2008). *El matriarcado*. Madrid: Akal.
- BARDET, M. (2019). *Hacer mundos con gestos*. Argentina: Cactus.
- CALASSO, R. (1988). *Las bodas de Cadmo y Harmonía*. Barcelona: Anagrama.
- CANETTI, E. (1986). *La provincia del hombre. Carnet de notas 1942-1972*. Madrid: Taurus.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- PARDO, J. L. (1992). *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Pre-Textos.
- (1996) *La intimidad*. Valencia: Pre-Textos.

NOTAS SOBRE ESTUDIO, ÁNIMO Y AMOR

LUIZ GUILHERME AUGSBURGER

PREÁMBULO

El objetivo de este texto no es hacer una exposición sistemática y pormenorizada de los temas que conforman su título, sino presentar algunos apuntes —un tanto embrionarios y superficiales aún— sobre las reflexiones que me han perseguido (o que yo he perseguido) desde hace tiempo. Estas notas son, en parte, un efecto de la lectura de escritos que se refieren al estudio, como los de Karen Rechia y Jorge Larrosa (2018), Fernando Bárcena (2019), Jan Masschelein (2008) y Maximiliano López (2020). Por supuesto que habría un sinfín de cosas que podría indicar como lecturas que me han impulsado, v.g., de Hannah Arendt, Martin Heidegger, Gilles Deleuze, Fernand Deligny e incluso Platón, Aristóteles y otros clásicos. Sin embargo, me gustaría subrayar en lo que sigue la importancia de los primeros, a los que podría llamar amigos.

Lo que haré, entonces, es destacar aspectos de una tríada que me asaltó al empezar a ocuparme del estudio. Hablo de una profunda y relevante relación entre estudio, ánimo y amor, en la que ora estos términos se reforzaban, ora parecían llevar el estudio hasta su límite. Así que consideraré estos temas, moviéndome entre la educación, la filosofía y, a menudo, la filología (o la lingüística).

ALICIA, EL CONEJO BLANCO Y EL ESTUDIO

Empezaré de manera obvia: la palabra «estudio» viene del latín *studium*, ‘estar ansioso por hacer algo’, y de *studere*, ‘ser diligente’, pero su raíz indoeuropea *steu-* tiene que ver también con ‘empujar’. Así que «estudio» reúne el deseo de *hacer* algo y el cuidado en hacerlo; el estudio nos mueve, nos emociona, pero no al modo de quien intenta capturar algo, prenderlo o aprehenderlo. Aquí me gustaría citar un fragmento que se me antoja un bello ejemplo de este modo

de comprender el estudio. Se trata de las primeras líneas de la novela de Lewis Carroll *Alicia en el País de las Maravillas*:

Alicia empezaba ya a cansarse de estar sentada con su hermana a la orilla del río, sin tener nada que hacer: había echado un par de ojeadas al libro que su hermana estaba leyendo, pero no tenía dibujos ni diálogos. «¿Y de qué sirve un libro sin dibujos ni diálogos?», se preguntaba Alicia.

Así pues, estaba pensando [...] si el placer de tejer una guirnalda de margaritas la compensaría del trabajo de levantarse y coger las margaritas, cuando de pronto saltó cerca de ella un Conejo Blanco de ojos rosados.

No había nada muy extraordinario en esto, ni tampoco le pareció a Alicia muy extraño oír que el conejo se decía a sí mismo: «¡Madre mía! ¡Madre mía! ¡Voy a llegar tarde!» [...]. Pero cuando el Conejo se sacó un reloj del bolsillo del chaleco, lo miró y echó a correr, Alicia se levantó de un salto, porque comprendió de golpe que ella nunca había visto un conejo con chaleco, ni con reloj que sacarse de él, y, ardiendo de curiosidad, se puso a correr tras el Conejo por la pradera, y llegó justo a tiempo para ver cómo se precipitaba en una madriguera que se abría al pie del seto.

Un momento más tarde, Alicia se metía también en la madriguera sin pararse a considerar cómo se las arreglaría después para salir (Carroll, 2003, pp. 6-7).

Ante todo, Alicia no pretende cazar al Conejo Blanco, sino que la mueve la curiosidad. Tal curiosidad la conduce a otro mundo, a un mundo con otra lógica, así como el estudio puede, por ejemplo, llevarnos más allá del tiempo productivo, de la lógica utilitaria, del deseo consumista de novedad. Impulsada por su curiosidad, Alicia no anhela capturar o poseer al conejo, sino seguirlo, dejándose conducir sin saber adónde va o cómo volverá, o ni siquiera si volverá. Todo esto, pues, no es una versión de la alegoría platónica de la caverna. Alicia no se mueve para hacerse más *consciente* y no *sale* de una caverna; entra en la madriguera y no vuelve a salir hasta despertarse de un sueño. Del mismo modo, en el estudio uno no se mueve para atrapar o poseer la verdad de las cosas, sino que este movimiento de curiosidad ardiente constituye un modo de vida.

Pero Alicia no ha estado desde siempre así, ardiendo de curiosidad; algo pasa en ella que la pone en ese «estado». Cuando el Conejo la hace saltar y moverse, hay un cambio muy evidente en su «estado de ánimo».

ÁNIMO, SER Y ESTAR

Habría que desligar la palabra «ánimo» de cualquier metafísica del espíritu. La expresión «estado de ánimo» o «estado espiritual» puede llevarnos a pasar por alto la distinción entre «ser» y «estar» que el ánimo puede contener. En lugar de haber solo un «estado» de ánimo podríamos pensar en lo que «ha sido» o «es» el ánimo estudioso. El ánimo, según el *Diccionario de la lengua española*, tiene que ver con «disposición», o sea, es una cuestión de posicionar algo o a sí mismo en el mundo, dándole una positividad.

Así podríamos considerar los verbos «ser» y «estar» no solo en su contraste temporal —perenne contra efímero—, sino también según su distinción espacial. En su origen, en latín, «ser» (*sedere*) significa ‘estar sentado, asentarse, quedarse sentado’, lo que no es sino un gesto de disponerse con paciencia a mantener cierta inmovilidad. En el ánimo del estudio, diría, se trata de asentarse en la materia de estudio y no emocionarse, no moverse. De esta manera, el ser del ánimo estudioso se podría comprender como una disposición a no emocionarse *por* la materia de estudio, sino quedarse en ella, sentarse ahí, ser ahí. A la vez, el ánimo es disponerse a emocionarse *con* la materia de estudio o, incluso, emocionarse *en* ella, por lo cual el ánimo implicaría no solo un «ser/sentarse», sino también un «estar». Fijémonos en que, a su vez, en latín «estar» (*sto* o *stare*) es ‘estar de pie’, ‘en posición vertical’, ‘firme’; o sea, mantenerse inmóvil, pero pudiendo ponerse en movimiento en cualquier instante, estar en el límite de la inmovilidad, estar ahí.

Por una parte, en el aspecto «sentado» del ánimo estudioso, uno se dispone a no moverse de la materia, a permanecer en el estudio por mucho que el exterior lo invite a salir o que algo lo seduzca para apartar la atención y el esfuerzo estudiosos a cambio de un placer inmediato: otra vez, disponerse a no emocionarse *por* la materia de estudio. Por otra parte, en la disposición «de pie», uno se dispone a caminar en el ejercicio de estudio, acompañando a los cambios de la materia de estudio: otra vez, un disponerse a emocionarse *con* y *en* la materia de estudio.

Estos aspectos del ánimo estudioso se corresponden con la manera en que Alicia, en su jornada, cambia —se agranda, se estira o se reduce, anda, corre o se queda quieta, asevera, pregunta o calla, etc.— llevada por su curiosidad, para continuar en su ánimo o en su búsqueda, puesto que también cambian las cosas mientras ella prosigue su camino: el Conejo va ganando en detalles, las reglas de la física o los saberes geográficos ya no son los que aprendió... Disponerse al estudio es no moverse (del estudio) y moverse (en el estudio) al mismo tiempo. La aparente paradoja de esta disposición anímica es, en verdad,

el anverso y el reverso de la misma moneda, que de hecho no se anulan sino que tal vez se intensifican: suspender el «yo» —las convicciones e intenciones— para permanecer en el estudio. Por lo tanto, el «ser» y el «estar» del estudio abarcan las transformaciones que comporta el propio proceso de estudiar: un libro que nos lleva a otro, un concepto que se refina, una nota a pie de página que nos remite a una película, a una pintura, a un viaje, antes de volver a la lectura «inicial». De esta suerte, el ánimo estudioso implicaría una disposición para manejar la inevitable transformación en la permanencia del estudio o la necesaria permanencia en la transformación del estudio.

He ahí la duplicidad del ánimo estudioso que, según creo, muestran los verbos «ser» y «estar». Se trata de una duplicidad que no se puede reemplazar por la síntesis o la amalgama del *être* francés, del *to be* inglés o del *sein* alemán, que disfrutaban de tan grande espacio en el pensamiento occidental. Es una duplicidad que no se puede jerarquizar, subsumir o reducir a una relación de sucesión o causalidad.

AMOR, ENTREGA Y SELECCIÓN

Volvamos otra vez a Alicia y notemos que el Conejo Blanco no es la única cosa en la que Alicia podría fijar su atención. Su ánimo, entonces, implica una selección y una entrega: algo capta su atención y la hace prescindir de lo demás, algo se diferencia de lo demás y la impulsa a correr riesgos: «Un momento después, Alicia se metía en la madriguera sin pararse a considerar cómo se las arreglaría después para salir». Emprende una búsqueda que puede que no tenga final o cuyo final es incierto. Así pues, el ánimo estudioso supondría, también, disponerse con cierto tipo de *amor*. Podríamos decir que estudiar es una disposición anímica amorosa porque tiene que ver con «entrega» y con «selección».

Así se lee en una hermosa conversación entre Karen Rechia y Jorge Larrosa:

A diferencia del aprendizaje, o de la investigación, el estudio no es productivo. El estudio requiere, además, atención, humildad, repetición, paciencia, una cierta obediencia incluso, un cierto ponerse a la escucha, un cierto dejarse mandar por la misma materia de estudio. Uno de los verbos que mejor corresponden al estudio es «entregarse»: el estudiante se entrega al estudio (Larrosa y Rechia, 2018, p. 168).

Entregarse al estudio implica abdicar de las certezas, cultivar una devoción por la materia estudiada, oír su llamada, escuchar sus signos. Entregarse con-

lleva cierto grado de abnegación, es decir, de renuncia a los propios intereses —y por «interés» comprendamos un producto o un objetivo que tenga utilidad o que traiga provecho y beneficios—. Entregarse, podríamos decir, es un gesto amoroso.

Sin embargo, pese a la abnegación, entregarse no quiere decir hacer algo sin «deseo» o sin «ganas», sino que el beneficio o la utilidad no sean el objetivo de la acción. Algo que suena como la idea griega de actividad noble en tanto que actividad sin producto; o como la idea de ejercicio, en la que el hacer se basta a sí mismo y cuyos posibles efectos uno desconoce. Hay una confianza, o sea, una «fe» en lo que se estudia. Con todo, esta entrega no tiene que ver con la fe en su sentido religioso más común. El entregarse estudioso mueve una materialidad y se mueve por una materialidad, mueve una curiosidad y se mueve por una curiosidad, dos cosas que, en cierto sentido, son peligrosas —o quizá indeseables— en la fe propia de una religión.

Empero, tampoco nos alejamos completamente de las ideas de fe, confianza o credo, es decir, de valorar algo un tanto apasionadamente, aunque no sepamos bien lo que es. Y ello es así porque estudiar es persistir en un caminar, aunque no sepamos adónde va el sendero, o dónde se bifurcarán las veredas; es seguir el camino sin saber si se convertirá en un laberinto o si conducirá a un despeñadero o incluso otra vez al punto de partida. En el estudio es indispensable una dosis de este amor confidente y confiado; pero —deberíamos añadir— ha de ser una confianza amorosa que implica responsabilidad, cuidado. Así que no es mala idea evocar el tipo de responsabilidad amorosa de la que habla Hannah Arendt en el último párrafo de *La crisis en la educación* (2006), o Jorge Larrosa en sus últimos escritos sobre el oficio de profesor (2019; 2020). En ambos, el amor tiene que ver con una responsabilidad y un cuidado de aquello que se ama, con su transmisión a las próximas generaciones, y aun con compartir una mirada amorosa a estas cosas, a este mundo, aunque uno sepa que ya no podrá saber qué dirección tomarán las cosas o qué efectos producirá esta transmisión; amar responsablemente, aunque uno tenga que confiar en lo desconocido.

No obstante, a pesar de que lo parezca, en este amor estudioso no se trata de *αγάπη* (*ágape*), ese amor tan presente en el pensamiento cristiano. Entre los aspectos más importantes de la *αγάπη* se cuenta la universalización del amor (ecumenismo), y para eso se requiere una indiferenciación en cuanto al objeto (hermandad). En este modo de amor debemos amar a todos por igual, como hermanos. Es un amor que acepta a cualquiera en su casa a cambio de que acepte la propia verdad, es un modo de traer todo y a todos al ámbito familiar. El amor estudioso, en cambio, es un amor de esos que salen de sus casas *para*

esperar no se sabe qué, amándose los unos a los otros en territorios extranjeros o desconocidos.

Este gesto estudioso de entregarse a lo desconocido o, por lo menos, a lo no completamente conocido, va de la mano de cierta selectividad. Fernando Bárcena (2019) señala el tono amoroso del estudio contenido en la expresión latina *studia habere alicuius*, es decir, «gozar del afecto de alguien». A esto podríamos añadir el aspecto, aunque negativo, de la parcialidad del estudio, como en la frase *sine ira et studio*, que quiere decir «sin odio y sin amor», o sin pasiones, pero también sin *parcialidad*. Pero la parcialidad o selectividad del estudio no tiene que ver con tener o no valores o inclinaciones, sino con permitirse oír con atención ciertos signos y hacerse sordo a otros, tornarse sensible a algunas cosas y un tanto insensible a otras. Podríamos decir, entonces, que el amor estudioso es a la vez «apático» y «empático».

Al respecto de la selectividad, aún podríamos añadir el hecho de que este ánimo amoroso del estudio lo adquirimos mediante una disciplina que no solo genera ánimo y amor, sino que los intensifica. Eso, a su vez, demanda una energía, un esfuerzo y una concentración que es imposible dedicar a todo y a todos, por lo que hace falta una selección amorosa, una sordera apasionada.

«PHILÍA», INUTILIDAD Y COMPARTIR

El carácter amoroso del estudio lo podríamos relacionar con una infinitud de conceptos de amor, pero me gustaría acercarlo a la *φιλία* (*philía*) y mirarlo desde un lugar icónico, a saber, el término griego *φιλοσοφία* (*philosophía*). La *φιλοσοφία* sería un amor o una amistad (*φιλο*, *philo*) por la sabiduría o por el saber (*σοφία*, *sophía*). Por consiguiente, el *φιλόσοφος* (*philosophos*) sería el que establece con el saber una relación de amor amical y así se distingue del sabio. Como apuntan Gilles Deleuze y Félix Guattari (2005) en *¿Qué es que la filosofía?*, mientras el sabio *posee* el saber, el filósofo *ama amistosamente* el saber y lo busca sin jamás poseerlo o siquiera intentarlo. Una vez más vuelven Alicia y el Conejo Blanco como imagen del estudio, puesto que, como ella, el amigo y el filósofo siguen algo —el objeto de una curiosidad amorosa— sin anhelar poseerlo.

La *φιλία* entonces se nos antoja que pertenece menos al ámbito de la posesión y más al del estudio, es decir, de la entrega y la selección. Aunque uno tenga varios amigos, no puede, *sensu stricto*, ser amigo de todos y de cualquiera. Su atención y cuidado no pueden ser generales, como en la hermandad y la fraternidad, pero tampoco pueden ser interesados o funcionales, como en la camaradería y el compañerismo. Quizá, para marcar esta distinción de ánimos

amorosos, podríamos evocar, también, la distinción entre estudio y aprendizaje que cita Jorge Larrosa:

Existe entonces una gran diferencia entre aprender filosofía y estudiar filosofía, entre aprender una lengua y estudiar una lengua [...]. Uno aprende una lengua para viajar, para emprender un negocio, para comunicar una idea; uno estudia una lengua por un encantamiento que está más allá de cualquier utilidad. Quien estudia una lengua puede hacerlo durante años sin jamás llegar a dominarla, sin jamás poder utilizarla (Larrosa y Rechia, 2018, p. 439).

De esta suerte, así como el estudio se distingue del aprendizaje, *mutantis mutandis*, la *φιλία* lo hace de los amores generales y funcionales, por una valoración de la inutilidad. Incluso al amor estudioso lo podríamos llamar «amor amical» también por su carácter de inútil, es decir, no porque sea prescindible, sino porque es una relación de la que uno no anhela sacar un producto, no aspira a obtener un beneficio, ni siquiera intenta lograr un resultado o llegar a un punto final. En este sentido de amistad se recoge la herencia de Aristóteles, de Cicerón y aun de Michel de Montaigne, en quienes encontramos no solo una rareza, y por lo tanto una selección del amor —«Porque era él, porque era yo» (Montaigne, 1965, p. 271); «quien tiene muchos amigos y trata a todos los que conoce como si fueran sus íntimos parece no ser amigo de nadie» (Aristóteles, 2004, 1171a)—, sino también un elogio a la ausencia de finalidad: «se puede describir la buena voluntad como una amistad latente [...], sin embargo, ella no se torna amistad por utilidad o placer, toda vez que la buena voluntad no surge por estas razones» (Aristóteles, 2004, 1167a).

No obstante, no se trata de que no haya utilidad en la amistad (o en el estudio) o de que esta no aporte ningún beneficio, sino de que *la causa* de este amor, como dijo Cicerón (2006, IX, 30-31), no esté en lo que puede traernos, así como su finalidad no está en los posibles beneficios. Algo así afirmaba también Aristóteles (2004, 1156b; 1165b): no se puede negar que la amistad tenga sus beneficios y utilidades, pero en la amistad perfecta esto no puede ser la causa o la razón del vínculo entre amante y amado. Uno ama al otro por su belleza o por su bondad, pero porque lo es en sí mismo y no porque sea beneficioso para uno. Así podríamos prolongar una lista de ejemplos en los que la amistad, la *φιλία*, se nos antoja como un amor que se cierra en sí mismo y, por lo tanto, no tiene que ver con algo ulterior o exterior.

Si miramos el estudio como lo mira Fernando Bárcena (2019), haciendo de él un modo de vida en una intimidad que suele bastarse a sí misma, o como hace Jorge Larrosa (2019), para quien el estudio, como el ejercicio, es algo que

a menudo vuelve a repetirse sin que uno sepa en qué resultará, o aun como las marchas de Jan Masschelein (2016), en las que uno sigue el camino y se somete a él sin saber adónde va a llegar ni cómo lo hará; si miramos, pues, el estudio de ese modo, no es equivocado pensar que la *φιλία* podría encarnar este amor que compone el ánimo estudioso, pensado como una disposición anímica amistosamente amorosa —selectiva, devota e inútil— con la que podemos ser y estar en el estudio.

No obstante, dado el solipsismo de nuestra sociedad, esta combinación de ánimo y amor estudiosos podría leerse como un encerramiento en sí mismo o en un mundo muy pequeño y apartado de los otros (y del Otro). Así que es prudente acercar amistad y estudio a un compartir el mundo, o *un* mundo. Es evidente que los amigos comparten un mundo, pues hay un mundo común, un amor común, quizá una vida (o un modo de vida) común, si bien no es un compartir como en otros amores.

A los compañeros les toca compartir una utopía, una meta, un trabajo; comparten porque quieren sobrevivir y lograr un resultado que no podrían conseguir estando solos. A los miembros de una fraternidad les toca compartir un mundo en el que haya una armonía social, en que lleguen a un consenso, ya sea político o epistemológico, donde la diferencia ya no tenga lugar. En contraste con eso podríamos ver a los amigos compartiendo un amor que no busca nada a cambio, una vida que no es sino para ser vivida y que no anhela nada más allá. ¿No es algo similar a lo que dicen Rechia y Larrosa en sus conversaciones sobre el estudio, el estudiante y el estudioso? Escriben ellos: «[a] diferencia del aprendizaje, o de la investigación, el estudio no es productivo» (Larrosa y Rechia, 2018, pp. 167-168).

Los amigos comparten, pero lo hacen... para nada. Es un poco como lo que hacemos aquí. Compartimos para sostener una conversación y para compartir una vida, un amor, un estudio y un mundo con personas que sabemos que también comprenden este tipo de amor, este tipo de entrega y este modo de vida. Compartimos lo que amamos con los que tienen una disposición similar, es decir, más que un contenido, lo que compartimos es una forma, ya sea una manera de disponer el ánimo, una forma de entregarse al amor o un modo de vida.

Sin embargo, aunque compartamos, no lo hacemos completamente. A diferencia de otros amores en que se suele compartir la totalidad de la vida o del mundo, el amor amical no intenta abarcarlo todo. Incluso las interrupciones, las diferenciaciones, los mundos por crear son partes vitales de este amor. El alejamiento en el tiempo y en el espacio no hace que los amigos estén menos cerca, ni que sean menos amigos, ni que se amen menos.

Es exactamente este compartir «fragmentario» o «situacional» lo que hace de la amistad el icono de un amor estudioso. A diferencia de los investigadores y su avidez de actualización, los estudiosos no comparten sus estudios todo el tiempo. Ni lo podrían hacer dada la lentitud y la intimidad de este modo de vida, como bien señala Bárcena (2019). Además, la amistad es como el estudio: «nunca concluye. O, si se quiere, el estudio suspende siempre cualquier conclusión o, al menos, la toma siempre por provisional» (Larrosa y Rechia, 2018, p. 169). Estamos, entonces, ante un mundo incompleto, un estudio incompleto, una vida incompleta... que compartimos.

CODA: «INFECTUM», INCOMPLETUD Y «ESTUDIBUNDEAR»

Por último, me gustaría añadir, a guisa de coda, unas candorosas líneas lingüísticas sobre el tema. Es que, mientras bosquejaba este texto, me asaltó la idea de que, tal vez —y solo tal vez—, haría falta que agregáramos a las palabras «estudioso», «estudiante» y «estudiar» un vocablo inventado. Sin embargo, no se trataría de crear un neologismo gratuito, sino de hacer decible un hueco que queda entre el sujeto «estudioso» o «estudiante» y el verbo «estudiar», pensados desde el ámbito del ánimo y del amor.

Un primer aspecto que podríamos considerar es el de la «actividad del estudio». Cuando Larrosa (2014) escribe sobre la experiencia, lo hace subrayando su carácter pasional; ni activo ni pasivo sino —me atrevería a decir— *afectivo*, es decir, no como algo que uno hace, sino como algo que uno sufre. A su vez, el vocablo «estudiar», inadvertidamente, suena como una *acción*, como una actividad del estudiante o del estudioso, lo cual echa a perder el sentido anímico de sujeción y el sentido amoroso de entrega del estudio, o sea, este carácter de *afectación*. Es ahí donde cabría el juego del neologismo...

Hace tiempo un grupo de palabras me acompaña y me encanta, sobre todo por su gracia, por lo hermoso y peculiar de su sonoridad: cogitabundo, errabundo, *fremebundo*, furibundo, gemebundo, *gloriabundo*, meditabundo, moribundo, nauseabundo, *pensabundo*, pudibundo, sitibundo, tremebundo, vagabundo y *venerabundo*. *Voilà*, las palabras con la terminación *-bundo*. Algunas no logré encontrarlas en el *Diccionario de la Real Academia Española* y las he incluido en portugués. Este sufijo remite al sentido de ‘lleno de’, ‘rico en’ y ‘propenso a’ y se origina en el latín *-bundus* (Houaiss y Villar, 2009).

Esta terminación latina suele conectarse al *infectum* de los verbos, que, a su vez, no es un «tiempo» verbal sino un «aspecto» (o un «modo») verbal en el que se agrupan las acciones no concluidas, «imperfectas». El *infectum* no indica

tanto algo inconcluso en el tiempo —que podrá tener una conclusión en un futuro—, como, más bien, algo que podríamos pensar como inconcluso en su modo de ser/estar ahí. De esta forma, las palabras terminadas en *-bundo* tendrían como herencia este aspecto de plenitud, riqueza y propensión sumado a una idea de incompletud.

Nada más digno del estudio que este aspecto interminable e inacabado... Podríamos, entonces, inventar la palabra «estudibundo» para referirnos a quien está lleno del ánimo estudioso y es rico en su amor y, sobre todo, propenso al estudio. Además de esta condición de incompleto, el «estudibundo» no sería aquel que *hace* el estudio, sino el que se dispone a él, se sienta y se queda en pie para *padecer* la fuerza y para *dejarse afectar* por los signos de la materia de estudio. Es verdad que las terminaciones *-oso*, de «estudioso», y *-nte*, de «estudiante», remiten respectivamente a la idea de «abundancia» (intensificador) y de «agente» (participio presente), pero no parecen lograr todo el efecto de síntesis que «estudibundo» contiene: a la vez imperfecto, inacabado y abundante porque *es/está* disponible a la afectación, al πᾶθος.

Siguiendo el juego, podríamos aún derivar de «estudibundo» un verbo, «estudibundear», como ocurre con «vagabundo» y «vagabundear». De ese modo, más que el *hecho* o la *acción* de estudiar, tendríamos un verbo para referirnos a un ánimo, una disposición amorosa, inacabada, en que uno se entrega, selecciona y comparte algo que no tiene valor sino en sí mismo, como un ejercicio. En otras palabras, tendríamos un verbo para decir el *modo de vida estudioso*.

REFERENCIAS

- ARENDRT, H. (2006). *Between past and future: eight exercises in political thought*. Londres: Penguin Books.
- ARISTÓTELES (2004). *Nicomachean ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BÁRCENA, F. (2019). «La intimidad del estudio como forma de vida». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 31, núm. 2, pp. 41-67. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20411>.
- CARROLL, L. (2003). *Alicia en el País de las Maravillas*. Neuquén: Ediciones del Sur.
- CICERÓN, M. T. (2006). *De republica; De legibus; Cato Maior de senectute; Laelius de amicitia*. Nueva York: Oxford University Press.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (2005). *Qu'est-ce que la philosophie?* París: Les Éditions de Minuit.
- HOUAISS, A. y VILLAR, M. (2009). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Río de Janeiro: Objetiva.

- LARROSA, J. (2014). *Tremores: escritos sobre experiència*. Belo Horizonte: Autêntica.
- (2019). *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- (2020). *El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio*. Barcelona: Laertes.
- LARROSA, J. y RECHIA, K. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- LÓPEZ, M. (2020). «Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte». En BÁRCENA, F.; LÓPEZ, F. y LARROSA, J. (eds.). *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño.
- MASSCHELEIN, J. (2006). «Pongámonos en marcha». En Masschelein, J. y Simons, M. (coords.), *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie*. Barcelona: Laertes.
- MONTAIGNE, M. (1965). *Essais: livre premier*. París: Éditions de Gallimard.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 23.^a ed. Madrid: Espasa Libros.

NOTAS BIOGRÁFICAS

LUIZ GUILHERME AUGSBURGER. Profesor doctorando en educación. Estudioso de la historia, la geografía y la filosofía de la amistad. Coordinador de talleres y cursos en el Hospital de Custodia y Tratamiento Psiquiátrico de Florianópolis (Brasil).

FERNANDO BÁRCENA. Músico, bajo la modalidad de la canción de autor, con dos discos editados. Enseña Filosofía de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Últimamente ha tratado de pensar en qué consiste la vida estudiosa. Su último ensayo es *Maestros y discípulos. Anatomía de una influencia* (Ápeiron Ediciones, 2020).

RAQUEL BOUSO GARCÍA. Profesora de Filosofía en la Facultad de Humanidades de la Universitat Pompeu Fabra. Estudia las religiones y filosofías de Asia, en particular el budismo y la Escuela de Kioto. Es presidenta de la European Network of Japanese Philosophy (ENOJP).

LUCIANA CHAIT. Educadora popular, estudiante y militante del proyecto AulaVereda Villa 31, en Buenos Aires. Estudió Filosofía y profesorado en Lengua Inglesa en Buenos Aires. Actualmente cursa un doctorado en la Universidad de Barcelona. Interesada por la relación entre la niñez, el estudio del mundo y la organización política.

MANUEL DELGADO. Catedrático de Antropología Social en la Universidad de Barcelona. Autor, entre otros, de *La ira sagrada* (1991), *El animal público* (Premio Anagrama de Ensayo 1999), *Sociedades movedizas* (2005), *El espacio público como ideología* (2011) y *Ciudadanismo* (2016).

ELENA GABRIELA FRAJ HERRANZ. Profesora en el Departamento de Artes Visuales y Diseño de la Facultad de Bellas Artes (Universidad de Barcelona). Trabaja

en el campo de los estudios visuales y culturales, atendiendo especialmente a cuestiones relacionadas con el arte activista, la cultura mediática y las representaciones de género. Como creadora desarrolla proyectos de arte activista, entre los que se encuentran Yomango (Las Agencias), Enmedio, X.net o Rodillo.club.

MARINA GARCÉS. Profesora de Filosofía en el Departamento de Artes y Humanidades de la Universitat Oberta de Catalunya. Autora de diversos libros, entre ellos *Un mundo común* (2012), *Fuera de clase* (2016) y *Nueva ilustración radical* (2017). El último que ha publicado es *Escuela de aprendices* (2020).

FERNANDO GONZÁLEZ PLACER. Desde 1977 enseña en la Universidad de Barcelona. Desde hace ya unos años intenta disimular, con más voluntad que éxito, para que, entre otras cosas, en los momentos importantes no se note mucho que no sabe muy bien qué hace, ni a qué se dedica. Jubilación inmediata.

ESTER JORDANA LLUCH. Estudiosa del pensamiento contemporáneo y militante de la pedagogía como forma de experiencia. Docente en la Escuela Massana de Artes y Diseño (Universidad Autónoma de Barcelona) e investigadora transdisciplinar entre la política, la estética y el pensamiento crítico. Doctora en Filosofía con una tesis sobre Michel Foucault y autora del libro *Michel Foucault: biopolítica i governamentalitat* (Gedisa, 2019).

JORGE LARROSA. Profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Sus últimos libros versan sobre la forma de la escuela (incluida la universidad), la materialidad del oficio de profesor y el estudio como forma de vida y de relación con el mundo.

MARTA LÓPEZ MOYA. Graduada en Diseño, descubre la disciplina antropológica durante los estudios universitarios y decide cursar el máster de Etnografía Social y Cultural en la Universidad de Barcelona, con la intención de explorar lo que vincula al humano, tema central de la antropología, con los objetos que convive. Actualmente es profesora de dibujo en secundaria.

MIGUEL MOREY. Catedrático de Filosofía jubilado, traductor y ensayista. Última publicación: *Monólogos de la bella durmiente: Sobre María Zambrano* (Alianza, 2021).

DANIEL PAJUELO. Educador social y boxeador. Idas y venidas entre la estética de los golpes y la dureza de las palabras.

ANTONIO F. RODRÍGUEZ. Licenciado en ciencias de la información por la Universidad de Málaga. Ha trabajado como traductor para diversas editoriales y es uno de los coordinadores de la revista de creación literaria *Kokoro*.

DIANA M. SUÁREZ A. En la intimidad: estudiante. En el exterior: historiadora, con una maestría en Estudios Comparados de Literatura, Arte y Pensamiento, y actividad en el «mundo editorial». Viviendo intensamente en el límite del límite del límite —sutil— entre esas y otras estancias.

VIRGINIA TRUEBA. Profesora de Filología Hispánica y Teoría de la Literatura en la Universidad de Barcelona. Ha centrado su investigación de los últimos años, entre otras cuestiones, en los vínculos entre literatura (poesía) y pensamiento en la época contemporánea.

MARTA VENCESLAO. Profesora de la Universidad de Barcelona, doctora en Antropología por la Universidad Autónoma Metropolitana de México y la Universidad de Barcelona, y miembro del Grup de Recerca sobre Exclusió i Control Social (GRECS).

El estudio ha ido ganando centralidad como concepto pedagógico y filosófico tal vez por su potencia para separar la escuela (y la universidad) de su subordinación al programa educativo del capitalismo cognitivo, ese que hace del aprender (y del aprender a aprender) su principal fuerza productiva.

En este libro, distintos autores tratan de aspectos relacionados con el acto de estudiar: su significado y su historia, el estudio como forma de vida y como lectura, el estudio y el pensamiento, sus condiciones materiales y sociales, sus espacios y tiempos, sus artes o procedimientos, su carácter público, la iniciación al estudio, la vida estudiantil, las dificultades de estudiar en la sociedad, el aprendizaje... Se trata, en definitiva, de explorar la fuerza de una antigua palabra para probar si puede sernos de alguna ayuda, tanto para la crítica de las instituciones educativas del presente como para la invención y el sostenimiento de otras formas de entender y practicar la educación.



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Edicions