

A portrait of Jorge Larrosa, a middle-aged man with long, wavy grey hair and a grey beard. He is wearing a dark blue textured blazer over a black t-shirt. A small red ribbon pin is visible on his left lapel. The background is a blurred green wall.

JORGE LARROSA

P de Profesor

(con Karen Rechia)

noveduc / perfiles

Karen.

El orden alfabético que nos hemos dado como organizador (o desorganizador) de este diccionario nos obliga a empezar por una no-palabra, por una palabra tachada, por una “palabra Bartleby” (una de esas palabras que prefieres no usar) o, tomando un texto que sé que amas especialmente, por una de esas “palabras Lord Chandos” (que se te descomponen en la boca como hongos podridos).

Quisiera decir, primero, que cuando empecé a ir a tus clases me sorprendió el elevado número de alumnos que había en cada una de las tres materias en las que trabajamos juntos. Alrededor de 80 en cada una de ellas, 240 alumnos en total, sin contar los del post-grado. Un número impresionante para un profesor, todavía más si es un profesor universitario.

Por fin, me parece que al borrar la palabra alumno quieres atacarla de alguna forma. Pronunciaste varias veces la palabra estudiante e, incluso, en una de las clases hablaste de la diferencia entre el estudiante, el aprendiz y el discípulo. ¿Por qué ese no-uso de la palabra alumno?

Jorge.

240 alumnos son muchos alumnos, sí. Aunque para mí no es el número lo que cuenta. Simplemente, hay cosas que no se pueden hacer con tanta gente, y hay cosas que hay que hacerlas de otro modo: el profesor

tiene que trabajar en las condiciones que le son dadas. Creo que forma parte del oficio de profesor, en una universidad pública, no elegir sus condiciones de trabajo, aunque eso no quiere decir, desde luego, que no tenga que tratar de mejorarlas e incluso, a veces, luchar por ello. Lo que quiero decir es que un profesor no puede abdicar de su responsabilidad porque le parezca que sus condiciones de trabajo son malas, incluso imposibles. La obligación de un profesor es trabajar lo mejor que pueda con lo que hay, con lo que tiene. Para mí, el número elevado de alumnos es una condición con la que tengo que trabajar y que, obviamente, se nota en mis maneras, en mis opciones, en mis decisiones cotidianas. Lo que importa, me parece, no es que sean muchos alumnos sino es el hecho de que sean "alumnos", es decir, de que estén completamente alumnizados.

Diré, para empezar, que los jóvenes se convierten en alumnos en el momento en que se inscriben en la universidad. La condición de alumnos es, digamos, una condición puramente administrativa. Y se constituyen en alumnos, también, en el momento en que atraviesan la puerta de la sala de aula y ocupan su lugar. La condición de alumno es una condición administrativa y, digamos, posicional (como también es administrativa y posicional, al menos en primera instancia, la condición de profesor).

Pero la obligación del profesor es convertir a los alumnos en estudiantes, es decir, hacerles pasar de la condición institucional y posicional de alumnos a la condición existencial y pedagógica de estudiantes. El profesor universitario trata con jóvenes, claro, trata con alumnos, desde luego, pero su deber, me parece, es tratar a los jóvenes y a los alumnos como estudiantes. Es posible que aún no lo sean, es posible que no lleguen a serlo, pero hay algo importante que depende de ese "como si", de ese tratar con ellos "como si fueran" estudiantes.

Amor

Karen.

Amar el mundo es volverlo digno de entregárselo a los que vienen, preparar a los que vienen con tiempo para renovar un mundo común.

Esa fue una de las frases que se repetía como un mantra en la asignatura de *Antropología Cultural*, esa en la que trabajamos con varios dispositivos educativos relacionados con ese amor al mundo. Parto, por lo tanto, de una inspiración arendtiana para preguntarte si vas a abordar ese amor, que no es en absoluto un amor sentimental, bajo la óptica del profesor.

Jorge.

El oficio de profesor tiene que ver con el amor. Con el amor al mundo y con el amor a la infancia, entendiendo esta última como “novedad (en el mundo)” y como “capacidad de comenzar”. Tiene que ver con el modo como nosotros, que habitamos el mundo, recibimos a los nuevos, a los que vienen al mundo por nacimiento, a los que (precisamente por su condición de natales) tienen tanto la capacidad de empezar algo nuevo como la capacidad de renovar lo viejo. Esa, al menos, es la posición de Hannah Arendt en el último párrafo de “La crisis en la educación”, ese texto que usamos como hilo conductor en *Antropología Cultural*, la materia cuyo asunto fue la transmisión, la escuela, los refugios educativos. Si recuerdas, leí ese párrafo en la primera clase. Y tuve la sensación, como muchas veces, de que ese párrafo, que los alumnos escucharon con cierta indiferencia, solo podría ser significativo al final del curso. Y eso, como suele decirse, en el mejor de los casos. Fue un texto al que volví varias veces y al que tú también volviste en tus conversaciones con ellos. Como si nos sirviera de “estribillo” del curso, como si fuera uno de esos versos que se van repitiendo a lo largo de una canción, entre cada una de sus estrofas. Pero aquí no vamos a hablar de esa materia, ni de ese texto, sino del oficio, del amor al oficio. Y de cómo ese amor, o ese desamor, se encarna en la manera de ejercerlo.

Karen.

Hay algo de innumerable aquí. O algo que solo existe en su materialización o, como has dicho, en su "encarnación" en una manera, que es esa idea de amor y especialmente el amor al/en el oficio. Solo percibí esta idea de amor en la estancia en la Universidad de Barcelona, en el trabajo con tus clases. Tal vez sea porque no es posible pensar en ello en el ajetreo cotidiano, tal vez solamente en la suspensión de las actividades que le dan vida a esa idea de amor al mundo y a las generaciones que vienen después de nosotros. Y, en este tiempo suspenso, evoqué una entrevista que di unos años atrás a un grupo de estudiantes de la Licenciatura de Historia. Lo que nos interesa aquí es que, al intentar precisar lo que definiría la afinidad con la docencia, o atribuir una importancia a la educación y a la enseñanza, las palabras decían más de las maneras de hacer y de cómo esto requería involucrarse con cierto grado de profundidad. En otras palabras, de cómo no se podía prescindir de los sujetos involucrados, los estudiantes, y de una apuesta insistente en una idea de responsabilidad con el mundo y con esos mismos sujetos. Una responsabilidad que atribuye un sentido casi heroico y un fardo que a veces casi no se puede cargaren el ejercicio del oficio y a la que atraviesa, inevitablemente, una carga dramática en su evocación.

Así, del mismo modo que, como profesor, solo se puede hablar de él o reconocer ese "amor" pasado un tiempo, y tal vez en un breve momento de suspensión, parece que tus alumnos solo pueden comenzar a comprender eso al final del curso. Pero seguro que puedes hablar un poco más sobre el profesor y sobre ese amor al mundo y a las generaciones.

Jorge.

En la estela de Arendt, mi amigo y colega Jan Masschelein habla del "profesor amateur", o del "profesor amador", en su libro *Defensa de la escuela*. Si el primero de los dos amores arendtianos es el amor al mundo, y si el mundo, en la escuela, es presentado en forma de materia de estudio, el profesor ama, en primer lugar, la materia que enseña. Pero la ama, podríamos decir, en sí misma (no en su uso social o económico, o en su aplicación práctica o utilitaria). Justamente por eso la estudia (es un estudioso) y la enseña (es un profesor). Y justamente por eso encuentra su felicidad y su alegría (y su dolor y su tormento) en ofrecérsela a los nuevos. Podríamos decir que solo se da lo que se ama, y que

solo se enseña lo que se ama. Y podríamos decir que el profesor intenta transmitir dos cosas, una materia y el amor a esa materia. Lo demás es comercio, mercantilización, economía, relaciones de compra y venta. Pero el profesor no solo ama la materia que enseña, sino que ama la escuela, es decir, ese invento extraño y prodigioso y lleno de contradicciones que le da su lugar de profesor y le permite ser lo que es. Y ama, por tanto, estar en la escuela, hacer en la escuela, hacer escuela, hacer (con su trabajo) que la escuela sea escuela. Sin embargo, la escuela es cada vez menos escuela, y la universidad es cada vez menos universidad. Y por eso el profesor no es solo el que trabaja en la universidad sino el que hace (con su trabajo, y cada vez con mayores dificultades) que la universidad siga siendo universidad. Pero Jan lo dice mucho mejor que yo, y lo único que voy a añadir, por si eso aclara alguna cosa, es un cierto desarrollo histórico de eso del amateurismo.

La palabra "amateur" tiene que ver, claro, con amor: el amateur es el que ama lo que hace. En la misma línea, la palabra "diletante" tiene que ver con deleite: el diletante es el que se deleita en lo que hace. La palabra "diletante" apareció en la Italia del Renacimiento y se extendió a las demás lenguas europeas. Su uso estaba relacionado con la reivindicación de la autonomía del arte, de la emancipación del arte de su condición servil, ligada a la realización de encargos venidos del exterior. Se decía, por ejemplo, que alguien hacía su obra no por encargo sino "per dilettazione", para su propio deleite y su propia satisfacción, por gusto, como un juego o como un pasatiempo. Solo más tarde, con la aparición de las Academias y de las escuelas profesionales de arte (emancipadas ya de las bellas artes artesanas), surgió la distinción entre "professori" y "dilettanti", entre el artista docto, el que se había formado en las escuelas, y el artista ignorante. La palabra "amateur", por su parte, surgió en Francia, más o menos en la misma época, pero con un significado más amplio que el de las artes, extendido a casi cualquier actividad realizada de un modo no servil y, por tanto, sin afán de lucro, es decir, sin tener que someterse a los clientes, a la voluntad y los criterios de los que pagan. Solo después, a partir de una cierta profesionalización de las actividades artísticas y artesanas, estas palabras comenzaron a ser usadas en sentido peyorativo para designar a las personas que se interesaban por algo de forma superficial, sin los saberes expertos o especializados de la profesión o del oficio, o de forma puramente lúdica, como quien dice "para jugar", "libremente", sin las constricciones, las

normas, las obligaciones y los encargos de la profesión y del oficio. Y no es por casualidad que ese desplazamiento hacia un significado peyorativo se produzca en el momento del surgimiento y la proliferación de las profesiones y de los profesionales, de las especialidades y de los especialistas, de los saberes estandarizados y de los expertos, y en el contexto de sus necesidades de legitimación institucional y estatutaria. Tal vez por eso el peor enemigo del profesor amateur sea el profesor "profesional".

En cualquier caso, usado positivamente, el calificativo de "amateur" le añade al profesor dos cualidades que están por debajo, o por encima, o al margen, de su profesionalidad y de su profesionalización: el amor y la libertad. Dos cualidades cada vez más raras no solo por la ideología de la profesionalización sino también, y sobre todo, porque la escuela (y la universidad) está cada vez más capturada por la lógica de la producción y del consumo, de la eficiencia y de la rentabilidad, de la burocratización y del control. El amor y la libertad son considerados, cada vez más, como un estorbo, como una anomalía, como una antigualla. En una escuela (y en una universidad) casi completamente mercantilizada, el amor y la libertad son casi imposibles. En esta época de control burocrático todo conspira contra el amor y contra la libertad, el amor y la libertad son cada vez más difíciles y por eso, en muchas ocasiones, tienen que ocultarse. Como si, para existir, no tuvieran otra posibilidad que pasar a la clandestinidad. De hecho, de esas cosas (de qué significa amor y libertad en nuestro oficio) ya solo podemos hablar con los amigos, y en voz baja. Y eso que de eso, de amor y de libertad, está (o estaba) hecha esa institución casi milenaria que seguimos llamando universidad. Por ejemplo, eso de "soledad y libertad en el estudio" que es el lema de la universidad humboldtiana, la que funda la universidad moderna, esa que ahora está en trance de desaparición.

Cambiando un poco de asunto, pero siguiendo con el amor, recordarás el sermón en que usé un texto de Marina Garcés para decirles a mis alumnos del grado de educación social un par de cositas que me parecieron importantes. Ya sabes que el profesor, a veces, disfraza de citas sus propios pensamientos, y usa palabras de otros para decir lo que quiere decir. El sermón partía de la precarización de las profesiones sociales, de su descualificación, y venía a decir que lo que tenían en ese

momento era una universidad basura con profesores basura y materias basura que les ofrecía una titulación basura para acceder (con suerte) a un trabajo basura. Y que, en esas condiciones, si no éramos capaces, al menos, de ponerle algo de amor (amor al estudio mientras estuvieran en la universidad, y amor al oficio cuando estuvieran trabajando) nada tenía el menor sentido. Las citas de Marina eran tres:

“Tengámoslo claro: el valor, en términos de cálculo, que obtendréis de esta carrera es cero. Pero la riqueza que podéis sacar será, si se quiere, inagotable. El rendimiento no depende de vosotros, la riqueza sí”.

“Busca lo que te importa y trátalo como un fin en sí mismo. Todo lo que instrumentalices te acabará instrumentalizando”.

“Piensa cómo te ganarás la vida. Es una pregunta importante. El dinero se cobra con vida”.

De alguna manera, también había algo en ese sermón que tenía que ver con el amor y con el amateurismo, con lo que se hace por sí mismo, porque vale en sí mismo (y no como un instrumento para otra cosa), es decir, por amor.

Karen.

Podíamos terminar esta palabra con una declaración de amor, que se encuentra en *Tremores*, en un fragmento en el que dices que, a pesar de todo, lo que aún conservas es el amor:

“El amor a los libros, el amor a la vida, y el amor, por qué **no decirlo, a los jóvenes, a los que empiezan, a los que llegan a las clases universitarias con ganas de aprender, de leer, de escribir, de conversar, de pensar, con ganas de vivir.** Ya sé que parece vulgar, sin embargo algo como el amor, como la amistad, está en la propia raíz de esa palabra, filosofía, en la cual aún me reconozco. Aunque se trate, claro, de un amor cansado, triste y cada vez más impotente. Habito la universidad, como dijo la poetisa, ‘desesperadamente / con ciego amor / con ira / con tristísima ciencia / más allá de deseos / o ilusiones / o esperas / y esperando no obstante’.”

Jorge.

Quizá deberíamos decir algo sobre nuestras no-palabras. Y es que el problema no son las palabras sino el hecho de que alrededor de algunas de ellas se constituye toda una ideología. Como si hubiera palabras (y la palabra "aprendizaje" es una de ellas) que condensaran toda una manera de entender la educación, las instituciones educativas y, con ellas, la naturaleza del oficio de profesor. No es la palabra "comunicación" lo que rechazo, sino la ideología comunicacional, 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. No es que no me guste la palabra "profesión" (una palabra antigua, y noble), sino el comprender la enseñanza universitaria al modo exclusivo de la profesionalización, como si la función principal de la universidad fuera formar profesionales y, por tanto, como si el profesor tuviera que dirigirse a sus alumnos en tanto que futuros profesionales. Para mí, lo he dicho en la palabra "alumno", es esencial poder dirigirme a ellos también como estudiantes y no solo como profesionales en formación, y eso es muy difícil cuando se instala la ideología del profesionalismo. Pero vamos con la palabra "aprendizaje".

No es la palabra "aprendizaje" en sí la que me incomoda, sino el modo como la ideología del aprendizaje, con toda su carga individualista, psicológica y cognitiva, ha colonizado los discursos y las prácticas educativas. Alguien me contaba que, en su universidad, una universidad del norte de Europa, todos los departamentos, investigaciones y materias de estudio que tenían que ver con "enseñanza" (*teaching*) o con educación (*education*), se estaban convirtiendo en departamentos, investigaciones y materias sobre "aprendizaje" (*learning*). En las escuelas, desde el parvulario a la universidad, ya no se enseña, sino que se aprende. Cualquier programación tiene que hacerse a partir de objetivos de aprendizaje y con vistas a resultados de aprendizaje. Un aprendizaje que, desde luego, tiene que ser autónomo y significativo. Y concordarás conmigo que no es lo mismo una sala de aula que un entorno de aprendizaje. La sala de aula es el lugar fundamental de trabajo del profesor

y el lugar fundamental de la escuela. Pero un entorno de aprendizaje puede estar instalado en cualquier sitio y, desde luego, en él no hay nada que se parezca a un profesor. Hay toda una "*learnification*" de la educación, y de la escuela, y de la universidad.

Y no digamos ya cuando ni siquiera se trata de aprender algo, sino del así llamado aprender a aprender. No hay que ser muy perspicaz para percibir la relación del aprender a aprender con la producción de un profesional (de un sujeto) flexible, multiuso, multifuncional, adaptable, intercambiable y, por tanto, completamente descaracterizado, vaciado, desubjetivizado, superfluo, condenado a la obsolescencia y, por tanto, al aprendizaje sin fin, al reciclaje permanente. Solo se puede ser cualquier cosa, y hacer cualquier cosa, y convertirse en cualquier cosa, cuando no se es nada en particular, cuando no se sabe nada en particular. Por eso, lo que oculta el aprender a aprender es que hoy en día, en la así llamada "sociedad del aprendizaje", en eso que algunos preferimos llamar "capitalismo cognitivo", aprender algo, saber algo, es un estorbo. Y eso se puede ver también en lo que está pasando con los profesores, y no solo con los universitarios, que tienen también que ser flexibles, multifuncionales, intercambiables, permanentemente reciclables y adaptables. Y si saben algo, si han dedicado su vida a estudiar algo, si se han vinculado con algún área del saber concreta o específica, eso se convierte en un problema porque, según dicen, han creado demasiadas rutinas, demasiados hábitos.

En cualquier caso, no es que en la universidad no se aprenda, o que mis alumnos no aprendan, o que no podamos seguir usando la palabra "aprendizaje". Lo que no podemos hacer o, al menos, lo que yo no quiero hacer, lo que prefiero no hacer, es entender mi oficio como algo que tiene que ver con el aprendizaje. Y eso me coloca en una posición extraña, anacrónica, cada vez más insostenible. Hay un documento oficial de mi universidad que dice que el perfil de los alumnos ha cambiado, que la universidad misma ha cambiado, y que ahora la función del profesor ya no es enseñar, transmitir contenidos, sino propiciar, organizar y facilitar el aprendizaje. Yo, personalmente, no sé si alguna vez he enseñado algo. Lo que sí sé es que nunca he transmitido contenidos. Mis materias no han sido nunca pensadas y organizadas como si estuvieran hechas de paquetes de conocimientos, de colecciones de saberes, de listas de contenidos. Y lo que también sé es que mi oficio no consiste en produ-

cir aprendizajes. Yo trabajo con textos. Mi oficio consiste en leer y en dar a leer y, quizá, con suerte, en dar a pensar. Los textos (palabras e imágenes) en relación a los que trabajo no son ni soporte de contenidos ni transporte de conocimientos ni depósitos de saberes ni herramientas para obtener resultados de aprendizaje.

En la palabra "alumno" me preguntaste por la distinción entre estudiante, discípulo y aprendiz. La categoría de estudiante aparece en la universidad medieval. De hecho, la universidad es heredera de los *Studia Generalia* de las órdenes religiosas o de las escuelas catedralicias. Y es la universidad la que distingue al estudiante del aprendiz (del que ejercía su aprendizaje haciendo de aprendiz en los talleres de los artesanos, es decir, en el lugar de trabajo). Y es la universidad también la que distingue al estudiante del discípulo, que es una palabra con connotaciones más dogmáticas. Un discípulo es un seguidor (de un maestro, de una doctrina, alguien que se somete a una disciplina, de una orden religiosa por ejemplo). Y en la universidad no hay aprendices ni seguidores, sino estudiantes.

Cuando las revueltas contra la reforma de las universidades europeas a partir de lo que se llamó el Plan Bolonia, los chicos y las chicas sacaron una pancarta que decía: "somos estudiantes y no mercancías en manos de políticos y banqueros", o "somos estudiantes y no capital humano". Yo creo que podría entenderse una pancarta que dijera "somos estudiantes y no aprendices" (de hecho, la "*learnification*" de la universidad es lo que más se parece a la producción de capital humano) o "somos estudiantes y no discípulos".

Yo, personalmente, no quiero tener aprendices en mis clases, y tampoco quiero tener discípulos. Y no me dirijo a las personas que se sientan cada día en las aulas ni como alumnos, ni como aprendices, ni como discípulos, ni siquiera como capital humano o como futuros profesionales. Me dirijo a ellos como estudiantes, porque sigo creyendo que a la universidad se va a estudiar, y que aprender, en ese sentido estúpido del "*learning*", es algo que se puede hacer en cualquier lugar. De hecho, en el *shopping* también se aprende mucho, y en el lugar de trabajo, pero la universidad no es un *shopping* ni un lugar de trabajo aunque cada vez se parece más a ellos.

Más que construir la figura ideal del estudiante, lo que me interesa ahora es separar una categoría administrativa (la de alumno), de una categoría más existencial (la del estudiante) y, sobre todo, tratar de diferenciar "estudio" de "aprendizaje" y tratar de pensar el oficio de profesor como ligado al estudio y no, por ejemplo, a la investigación (a lo que hoy, en la universidad mercantilizada y credencialista se llama "investigación").

Las chicas y los chicos, en general, no vienen a la universidad porque quieran ser estudiantes. Vienen porque quieren ser educadores, o pedagogos o profesores. Y porque, para ser eso, necesitan una titulación que solo la universidad puede dar. A veces pienso que la universidad solo se sostiene porque sigue teniendo (por ahora) el monopolio de las titulaciones que acreditan una capacidad o una competencia estatutariamente reconocida para ejercer una profesión. En cualquier caso, eso, el inscribirse a unos cursos que dan un título que a su vez da una habilitación profesional, convierte a las chicas y los chicos en alumnos y en aprendices, los constituye como alumnos y como aprendices. Además, puesto que la universidad actual está configurada por el dispositivo "investigación", no solo trata a los alumnos como futuros profesionales sino también, en algunos casos, como futuros investigadores. En ambos casos, la universidad está orientada a la producción. Los chicos y las chicas, constituidos en alumnos y aprendices, se convierten en una especie de materia prima para producir profesionales e investigadores (de la máxima calidad, desde luego). Los alumnos, podríamos decir, aprenden en la universidad a ser profesionales competentes (también, en algunos casos, profesionales de la investigación). Ese sería, en resumen, el dispositivo "profesionalización" al que hemos dedicado otra palabra de este diccionario.

Sin embargo, la universidad piensa (o pensaba) que para ser educador, o pedagogo, o profesor (o, incluso, para ser investigador) hay que ser, por un tiempo, estudiante. Por eso la obligación de la universidad no es solo tratar a los alumnos como futuros profesionales sino convertirlos, por un tiempo, en estudiantes. En la universidad, por ejemplo, no solo se aprende a ser médico, sino que se estudia medicina. No solo se aprende a ser filósofo, o antropólogo, o ingeniero, sino que se estudia filosofía, o antropología, o ingeniería. No solo se aprende a ser educador, o pedagogo, o profesor, sino que se estudia educación. Y como

estudiar tiene que ver con cuidar, con estar concernido, con considerar, con dedicarse a algo, con mirar algo repetida y atentamente, podríamos decir que una facultad de educación no es solo una fábrica de profesionales sino también, y quizá sobre todo, un lugar donde la educación, sea eso lo que sea, se defina como se defina, es objeto de cuidado, de preocupación, de atención, de dedicación, de estudio.

Digamos que la universidad piensa (o pensaba, y por eso era universidad) que para ser profesional de la educación es necesario, por un tiempo, estudiar educación, es decir, preocuparse por la educación, cuidar la educación, atender la educación, sentirse concernido o implicado por la educación, dedicarse a la educación, considerar atentamente, una y otra vez, qué es, qué significa y qué sentido tiene eso que llamamos educación. Podría decirse que estudiar medicina no es solo aprender medicina, sino que es también discutir qué es y qué sentido tiene la medicina, es decir, discutir las reglas mismas de un campo del saber o de una materia de estudio. Del mismo modo, estudiar filosofía es discutir y poner en cuestión qué es filosofía, estudiar geografía es discutir y poner en cuestión qué es geografía, así como estudiar educación es discutir y poner en cuestión qué es educación o, dicho de otro modo, que en una facultad de educación lo que sea la educación y cuál sea su sentido es precisamente lo que nunca puede darse por supuesto.

Por eso en una facultad de educación hay profesores y no solo profesionales experimentados, o investigadores acreditados, o expertos, o especialistas. Por eso en una facultad de educación los alumnos encuentran no solo maestros en el oficio (como en los antiguos aprendizajes en los que se trataba de adquirir una maestría en el oficio que solo el maestro podía transmitir) o profesionales de la profesión, sino también, y quizá sobre todo, estudiosos de la educación. Solo a través de una relación con estudiosos los alumnos pueden practicar el estudio y convertirse en estudiantes. Puesto que, en la universidad, el estudio es público y, por tanto, el profesor es el que publica o hace público su estudio (no solo lo que estudia, sino su *ethos* mismo como estudioso), solo ahí, en ese lugar público, se puede aprender a estudiar, y solo ahí, en relación con esa figura pública que es el profesor, los alumnos pueden devenir estudiantes. Y pueden hacerlo no solo estudiando, iniciándose en el estudio, sino también haciendo público su estudio, es decir, responsabilizándose públicamente, ante el profesor y ante los otros estudiantes, de su propio estudio.

Karen.

La educación pública y la domesticación de la democracia es un libro que tú, Simons y Masschelein organizasteis acerca de las ideas políticas y educativas de Jacques Rancière. En uno de los artículos, "Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos?", Gert Biesta trata de esos tres términos y de su relación con los sujetos de la educación. Para él, usar una palabra u otra implica escoger caminos, inclusive porque una palabra lleva a otras... pero no a todas. Rancierianamente hablando, dice que los caminos son como un "reparto de lo sensible", y aquí traigo una afirmación que me interesa: "(...) articulan una relación particular entre las maneras de decir, las maneras de hacer, y las maneras de ser. Y por eso nuestras palabras importan."

No me gustaría positivar una palabra en detrimento de la otra (lo que no es fácil) pero ¿sería posible decir que el uso de la palabra "estudiante" denota un tipo de responsabilidad, una manera específica de ser y de hacer, con la cual se puede estar de acuerdo o no?

Jorge.

Para eso trato de explorar con mis alumnos lo que aún nos ofrece el verbo "estudiar". Y decirles, por ejemplo, que no es lo mismo leer a Paulo Freire que estudiar a Paulo Freire, que no es lo mismo ver una película que estudiar una película, que no es lo mismo criticar a Piaget que estudiar a Piaget, que no es lo mismo investigar en historia de la educación que estudiar historia de la educación, que no es lo mismo aprender francés que estudiar francés, que no es lo mismo aprender una profesión que estudiar una profesión, que no es lo mismo que te pregunten qué has aprendido en esa materia a que te pregunten qué has estudiado en esa materia, que un profesor no enseña sino que hace estudiar, o trata de hacer estudiar, proponiendo textos y ejercicios.

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 corresponde al estudio es "entregarse": el estudiante se entrega al estudio. El aprendizaje termina (de hecho las

jergas pedagógicas contemporáneas hablan de “resultados de aprendizaje” o de “competencias adquiridas”), pero el estudio nunca concluye. O, si se quiere, el estudio suspende siempre cualquier conclusión o, al menos, la toma siempre por provisional. Ser un estudioso (un profesor estudioso) no es ser un investigador, ni ser un autor. Lo que legitima a un profesor en tanto que profesor (lo que lo hace profesor) no es su productividad en la investigación, ni su autoría, sino su estudio. El estudio no produce ningún resultado, no produce ninguna obra. Ser un estudiante (un alumno estudioso) no significa ser creativo, ni ser innovador, ni ser participativo, ni tener todo el tiempo opiniones propias.

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, suspendiendo al mismo tiempo la posibilidad de fijar ese sentido. No solo se aprende a ser educador, o pedagogo, o profesor, sino que se estudia qué quiere decir eso de ser educador, o de ser pedagogo, o de ser profesor, sin que ese estudio lleve nunca a ninguna conclusión definitiva.

Todo eso parece muy abstracto, pero está presente, de alguna manera, en eso que está siempre en el planteamiento de las disciplinas que imparto, eso de “problematizar los discursos y las prácticas dominantes en educación social”. Y tal vez sea por eso que mis mejores estudiantes dicen que estudiar conmigo les ha producido una cierta crisis en su manera de entender tanto la educación social como su propia formación como educadores sociales. De alguna manera, aprendieron en mis clases que lo que sea la educación y lo que signifique ser un educador no es algo que pueda darse por supuesto sino algo que puede problematizarse, algo que puede discutirse, sin que esa discusión necesite llegar a un término o a una alternativa. Lo que mis mejores estudiantes dicen no es que han aprendido otra forma de entender la educación social u otra forma (alternativa) de entenderse a sí mismo como educadores, sino que eso que es la educación y eso que significa ser un educador social es algo que está abierto y que cada uno, de alguna manera, tiene que definirlo, y siempre provisionalmente, por sí mismo.

Tengo un amigo, Pau Carratalá, al que tú conociste en casa de Fernando, que podría ser un ejemplo de todo esto. Pau estudió sociología, se interesó por eso de la “construcción imaginaria de lo social”, estu-

dió después antropología, pasó una larga temporada en el altiplano boliviano estudiando los "conflictos culturales" entre los médicos ginecólogos y los saberes y las prácticas tradicionales relacionados con el parto (algo que a ti te interesó por tus trabajos sobre las parteras en Santa Catarina), comenzó a especializarse en antropología médica (una de cuyas ramas sería la etnomedicina) y, en un gesto que le honra, está ahora estudiando medicina. Pero no porque quiera trabajar como médico (aunque tal vez lo acabe haciendo) sino porque se toma en serio eso de estudiar la medicina científica "oficial" como un particular modo de saber y de hacer. Digamos que Pau no estudia medicina porque quiere ser médico, porque quiere "practicar" la medicina, sino porque le interesa la medicina en sí misma, porque por su preparación antropológica tiene la capacidad de poner la medicina a distancia y de problematizarla en sus reglas constitutivas. Nuestro amigo Pau es un ejemplo perfecto de "estudiante" en tanto que su figura se corresponde casi perfectamente con lo que debía tener en mente Walter Benjamin cuando escribió, en *El nuevo abogado*, que el derecho nunca aplicado sino solamente estudiado es la puerta de la justicia. Digamos que estudiar educación se diferencia claramente de aprender a practicar la educación (en tanto que ese aprendizaje está orientado a la aplicación práctica de los conocimientos). Lo que no quiere decir, claro, que no se puedan estudiar las prácticas educativas. Pero eso solo sería estudio, estrictamente, si se consideran por sí mismas.

Por otra parte, y volviendo otra vez a mis maneras de hacer de profesor, todo eso del estudio está presente también en muchas de mis instrucciones como profesor: eso, por ejemplo, de que hay que leer los textos al menos dos veces, de que hay que traerlos a clase impresos y subrayados, de que hay que referirse siempre a la literalidad del texto o de la película (dónde está, cómo lo dice, qué es exactamente lo que se podía ver), de que hay que copiar algunos párrafos en el cuaderno, etc.. Procedimientos menores, casi insignificantes, pero que podrían dar un cierto sentido a lo que antes se llamaba "técnicas de estudio" y que yo preferiría llamar "procedimientos para el estudio" o "artes de estudiar".

Digamos que, como profesor, trato de dar una materia (problematizándola) y, al mismo tiempo, trato de dar una serie de procedimientos para estudiar la materia o, al menos, para que los alumnos se hagan una cierta idea de qué es estudiar. Tal vez por eso algunos de mis mejores

Educación

Karen.

Para esta palabra quiero empezar por varias de tus negaciones a lo largo de las clases. La educación: “no tiene nada que ver con enseñar el arte de vivir”; “no es una preparación para la vida”; “no es terapia”; “no tiene nada que ver con la transformación de los sujetos”; “no es socialización”; “no tiene nada que ver con la transformación de la sociedad”. ¿Hay algo afirmativo sobre la educación?

Jorge.

Como sin duda recuerdas, hubo una materia que tuvo como punto de partida el famoso texto de Hannah Arendt sobre “La crisis en la educación”. Ya hemos dicho algo de ese texto en la palabra “amor”, en la palabra “autoridad” y en la palabra “dispositivo”, y seguramente volveremos sobre él. Ahí se relaciona la educación con la transmisión / renovación / comunización del mundo o, dicho de otra manera, con entregar el mundo a los nuevos para que pueda ser renovado. La educación, desde esa perspectiva, es la manera que tenemos los humanos de recibir a los nuevos en su “venir al mundo” entregándoles ese nuestro mundo. La educación tiene que ver con el don del mundo, no de la vida sino del mundo. Tiene que ver con preparar a los nuevos “para la renovación de un mundo común”. Y eso, dice Arendt, es muy difícil, casi imposible, en las actuales condiciones, y por eso la educación está en crisis.

María Zambrano, que 'lo que nace es lo que va de lo imposible a lo verdadero'; o si entendemos, con Hannah Arendt, que el nacimiento tiene forma de milagro); con aquello que escapa a la medida de nuestro saber, de nuestro poder, de nuestra voluntad."

Para aclarar esta parte, tal vez convenga exponer la diferencia entre "transformación" y "renovación del mundo".

Jorge.

La misma Hannah Arendt, en sus textos políticos, desarrolla la idea de que el totalitarismo moderno es revolucionario, es decir, se propone la creación de un mundo nuevo y, por tanto, de un hombre nuevo. Y lo hace, desde luego, removiendo todos los obstáculos, sobre tierra quemada. De ahí su enorme capacidad constructiva y, al mismo tiempo, su enorme potencia destructiva. Todo totalitarismo es un proyecto de mundo. Y toma a los nuevos, a los niños y a los jóvenes, como la materia prima para la realización de ese proyecto, de esa idea de lo que el mundo debería ser. Y convendrás conmigo en que el capitalismo contemporáneo, ese que algunos de mis amigos llaman "turbocapitalismo", se caracteriza por la increíble velocidad con la que cambia (o quizá destruye) el mundo y cambia (o destruye) a los sujetos. También el turbocapitalismo es un proyecto de mundo que implica una producción masiva de sujetos, de forma de subjetividad.

En Arendt la educación se relaciona con el nacimiento, y el nacimiento tiene la forma de la novedad, del acontecimiento, de lo que no se puede reducir a efecto, a proyecto, de lo que interrumpe tanto las relaciones causa-efecto como proyecto-resultado. Desde ese punto de vista, entregar el mundo a los nuevos no es transformar el mundo sino entregarlo como abierto, abrirlo a su renovación posible, a una renovación que nunca será nuestra. La transmisión no está del lado de la transformación (en tanto que proyecto de transformación, de los individuos o de la sociedad) sino de la renovación (que, por definición, no puede ser proyectada). Por eso, para mí, es perverso, en educación, hablar de proyectos y de resultados.

De todos modos, y como aquí estamos elaborando mis maneras de profesor, tal vez tenga sentido señalar, en la palabra "educación", la ma-

nera como mis propios cursos no pueden anticipar lo que podría ser su resultado (ni en los términos antiguos de conocimientos, ni en los términos actuales de competencias). Y que eso también marca tanto la relación que se establece con los textos (que nunca son tomados como "contenidos") como la relación que se establece con los ejercicios (que nunca son tomados como "prácticas" o "actividades" que puedan resultar en un saber-hacer). De hecho, siempre se trata de que algo pase (en la lectura, en el ejercicio, en la conversación), pero teniendo muy claro que el profesor nunca es el dueño de ese "algo".

Es más, que lo que al profesor realmente le gustaría (para lo que trabaja en definitiva) es que los efectos de sus cursos sean inesperados y sorprendentes para él mismo. Y lo que me consuela es pensar que esos efectos inesperados, sean los que sean, no son visibles para mí (o lo son de una manera mínima) y que si se dan, si es que se dan, es siempre en una dimensión que me es ajena. Es decir, que en educación uno hace las cosas "por si acaso" y sabiendo que ni siquiera va a ver si lo que uno hace tiene o no algún efecto. En fin, que el futuro se proyecta pero el por-venir es incalculable.

Información

Karen.

En esta no-palabra me veo obligada a volver al texto "Notas sobre a experiência e o saber de experiência", al que ya he hecho referencia en las palabras "experiencia" y "comunicación". En él escribes que:

"La experiencia es cada vez más escasa por exceso de opinión. El sujeto moderno es un sujeto informado que, además, opina. Es alguien que tiene una opinión supuestamente personal y supuestamente propia y, a veces, supuestamente crítica sobre todo lo que sucede, sobre todo aquello que de lo que tiene información. [...] después de la información, viene la opinión."

Dentro de esa perspectiva, el par imperativo información-opinión nos aleja de la experiencia, hace que la experiencia escasee. Como ese texto lo escribiste en 2002, y sigues siendo un profesor en activo, ¿en qué medida la educación, o la clase, están contaminadas por esos imperativos? Recuerdo que en el vocablo "distrito", por ejemplo, una de tus orientaciones fue la de no buscar información sobre el lugar del trabajo de campo.

Jorge.

El par información-opinión está completamente naturalizado en la sala de aula. La primera parte del esquema (la que se refiere a la información) sería el siguiente: el profesor, el libro, el texto, son fuentes de información, y un curso sería un temario, un contenido, una colección de conocimientos a ser transmitidos al modo de la información (por el profesor con ayuda del texto, o por el texto con la explicación del profesor); lo que el profesor hace, por tanto, es seleccionar, ordenar

y transmitir un paquete de información relevante; la ignorancia del alumno es percibida como falta de información, y el acceso al saber, al conocimiento, sería percibido como acceso a la información, a una información que el profesor, que es un experto, posee o, al menos, sabe dónde está y cómo llegar a ella. Mi amigo Fernando González Placer, el varón frágil del limbo, otro de los pocos profesores con los que hablo frecuentemente de las dificultades del oficio, lo dice así:

“El conocimiento ya es casi para nosotros lo mismo que ‘la información’; algo transmisible, algo que existe fuera de quien aprende (y dentro de quien enseña o donde quien enseña dice), algo ‘objetivo’, fragmentable (asignaturizable) que, como cualquier mercancía, se puede adquirir, algo a lo que se puede acceder, algo acumulable, acreditable, renovable, actualizable, y algo que debe, por encima de todo, ser útil y práctico”.

La segunda parte del esquema (la que se refiere a la opinión) tiene que ver con cómo se comprende la cara subjetiva del conocimiento. El profesor da información, y a veces opina. Y el estudiante, naturalmente, también tiene opiniones que son, desde luego, propias, personales, libres (solo faltaría) y, en algunos casos, críticas. Y de lo que se trataría es de hacer que las opiniones estén bien informadas, y de hacer que las informaciones sean opinables. Desde este punto de vista, un curso universitario consiste en transmitir (y adquirir) informaciones (objetivas) y en enunciar y contrastar opiniones (subjetivas). La transmisión de la información sería vertical, y el contraste de opiniones, desde luego, horizontal e igualitario. De hecho, mis alumnos, cuando hacen un trabajo de clase, tienen casi automatizada la idea de que eso consiste en “buscar información” (en los lugares que el profesor les indique) y en “dar su opinión” (en caso de que el profesor lo autorice).

Y, desde luego, nadie debe preguntarse qué diablos es eso de la información y de la opinión y, mucho menos, qué es lo que esas palabrejas hacen con nosotros, a qué reducen nuestra inteligencia, nuestra experiencia, nuestra forma de relacionarnos con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. La sospecha, claro, es que esas palabras no son conceptos sino consignas, órdenes, instrucciones sobre quién somos y sobre cómo debemos hacer las cosas.

Lo que está en juego entonces es el vaciado del sujeto y su conversión en una maquinita de buscar y procesar informaciones y de emitir opiniones, o dicho de otro modo, el arrasamiento del pensamiento, la reflexión y la inteligencia como entidades misteriosas que definen nuestra forma (colectiva) de estar en el mundo. Citaré otra vez a Fernando González, que lo dice mucho mejor de lo que yo podría hacerlo:

“Pensamiento, reflexión e inteligencia serían voces que (afortunadamente) carecen de una definición precisa y unívoca, que no pueden (y quizás no deban) encerrarse en una fórmula. Y sin embargo, si uno presta atención a la infinita tarea que N. Elías formuló como ‘sociogénesis del conocimiento’, a esa epopeya protagonizada por los seres humanos tratando de identificar y diferenciar, de unir y separar las cosas, de darles nombres, para establecer así criterios que les permitieran orientarse, comunicarse y gobernarse en el mundo, parece claro que eso de la inteligencia, de la reflexión o del pensamiento es algo distinto, algo que está más allá o más acá del proporcionar y/o (como se dice) ‘asimilar información’ y del adiestramiento y capacitación en no sé qué ‘específicas competencias’ (que, como suele añadirse, son vitales en la ‘sociedad del conocimiento’) Algo que, exigiendo coraje y tenacidad, tiene que ver con ese arte de las preguntas y las respuestas, con el amor a la vida y el miedo a la muerte; algo que, como se sabe desde Platón, implica una comunidad entre maestros y discípulos, una relación entre el aprender y el enseñar que no existe fuera de esa vinculación comunitaria, algo que acontece solo tras haber frotado trabajosamente unos contra otros, nombres, definiciones, percepciones de la vista e impresiones de los sentidos (...). Algo tan azaroso como imprevisible, imposible de garantizar con ninguna programación; algo que, muchas veces, tiene más que ver con la humildad y la valentía de ‘perder pie’ y acoger la turbación, que con la marcialidad de ‘caminar con paso firme y la cabeza alta’; algo que carece de un itinerario fijo (como sí puede hacerse en el diseño de fabricación de cualquier objeto) y que no es de naturaleza acumulativa (como la información) sino más bien del orden del paseo, del vaivén, del frecuentar, del entrar y salir, del merodear entre aquellos nombres, definiciones e impresiones (...). De ahí la relegación, en los nuevos planes de estudio, de algunos saberes que ahora se califican como ‘excesivamente teóricos’ (en el caso de la fabricación de educadores lo son: la sociología, la filosofía y la antropología), de algunos lenguajes (la poesía, el arte, el ensayo) de algunas formas políticas (la libertad, la democracia) de algunas formas de pensamiento (el pensamiento crítico, el pensamiento que se interesa por

cómo pensamos, la simple y llana sabiduría). Erosión y relegación de 'la educación propiamente dicha' en la medida en que a lo mejor tiene que ver precisamente con ese tipo de saberes, de lenguajes de formas y de actitudes (...). Menosprecio también a los particulares ritmos y formas de adquisición, a la autonomía en el trabajo del estudiante que contempla cómo las asignaturas y temarios son secuenciados y programados casi exactamente igual que los viajes organizados por las agencias turísticas (...). 'Paquetes de conocimientos' cuya adquisición proporcionará precisas 'competencias', al igual que particulares destinos turísticos anticipan y garantizan no sé qué previsibles sensaciones y emociones. Y si viajar (como el aprender y el conocer) en un pasado no muy lejano, tenía que ver con la posibilidad de quedarse boquiabierto, de perderse, de encontrarse con lo desconocido o con lo difícilmente reconocible, con el acontecimiento, la sorpresa y lo inesperado, y con la posibilidad de formarse y transformarse... hoy, cuando el viajero es un turista (y el estudiante un cliente) la programación y el diseño de qué hay que ver, de cómo hay que verlo, en cuánto tiempo e incluso cómo 'captarlo' es máxima; y para que no se eche de menos la sorpresa, ésta también puede incluirse en la programación junto con otras emociones (...). Y la vivencia de algunos de los que llevamos buena parte de nuestra vida trabajando en la universidad es precisamente esa: que no podemos ser compañeros de viaje, porque ya no hay ni viajes, ni viajeros. Y que debemos disimular esa ausencia suplantándola por sesudos 'Proyectos y Planes Docentes' que se justifican como un instrumento de 'transparencia informativa' imprescindible, al parecer, para garantizar la libertad de elección del alumnado, para que, como los buenos turistas, estén informados de qué van a visitar, de cuál es el significado y el sentido de lo visitado, de cómo van a ser conducidos y cómo deberán dar cuenta de su periplo".

Pero Fernando no solo habla de cómo esas órdenes, esas consignas, en tanto que están interiorizadas configuran la subjetividad de los profesores y de los estudiantes, sino que también se refiere a la manera como hacen casi imposible cualquier trabajo honesto en la sala de aula:

"Y, tampoco las cosas mejoran cuando en el encuentro con los estudiantes, tratando de sortear tanto Proyecto Docente y de permitir el juego de las inteligencias, ofreces textos, conferencias, ponencias, o artículos porque consideras (equivocadamente o no) que en ellos, lejos de pretender 'dar lecciones', se dice o se sugiere alguna cosa que quizás sea interesante, que quizás ayude a familiarizarse con lo extraño o a extrañarse de lo familiar,

que exige pensar, que viene como a propiciar el uso y la conjugación de inteligencias particulares ... y constatas, en muchos casos, que los estudiantes se desentienden de todo eso; que no pueden ni saben atenderlo y se interesan, fatal y fundamentalmente, por localizar y precisar dónde está aquella lección y para qué les servirá. Y a mí me cuesta muchísimo, cada día más, entrar en eso y salir de ahí; que no se haga de esos materiales una lectura escolar, 'atontadora' y servil; que no se lean como si fueran material 'informativo', 'explicador', 'opinador' o 'adoctrinador'. Y que, por el contrario, se utilicen como ocasión para el despliegue de la propia inteligencia, o dicho de otra manera, para atender a cómo leemos, a cómo percibimos, a cómo nos exponemos a los nombres y las definiciones, a cómo nombramos y frotamos esas cosas de las que antes hablábamos. Pero eso es cada día más difícil, menos frecuente, más extraño. Y los estudiantes se agobian y me exigen concreciones y precisiones; me interpelan diciendo que a ellos se les ha enseñado a resumir y (solo en algunos casos y en algunas materias) a opinar sobre lo leído, pero que esto del pensamiento y de la reflexión es harina de otra costal, algo excesivamente abstracto y que, en última instancia, lo que más les tranquilizaría es que yo precisase al máximo 'cómo quiero que trabajen'. Y desde la impotencia, comprendes entonces que los años de escolarización les han habituado ya a renunciar a sus deseos de aprender, que han aprendido –eso sí– a dejar en segundo plano ese deseo y a colocar en su lugar la obligación de aprobar”.

Investigación

Karen.

Deduzco que esta palabra aparece tachada por varios motivos. En la bibliografía de tus programas no hay libros que sean resultado de investigaciones académicas con base en recolección de datos. En los protocolos de los trabajos de campo dejabas claro que no se debería buscar informaciones institucionales ni de especialistas sobre los lugares que iban a ser recorridos. En algunas situaciones criticaste el tipo de investigación emprendida en algunos trabajos de posgrado. En algunas tutorías, recordabas a los estudiantes que no deberían realizar sus investigaciones según los moldes de las investigaciones universitarias en boga. Pero personalmente no creo que estés contra la investigación académica. Tal vez tu resistencia sea contra un tipo específico de investigación.

Jorge.

Empezaré diciendo que yo nunca he hecho investigación, al menos investigación al uso, y más bien desconfío del curso que está tomando la así llamada “investigación educativa” en los últimos años, cuando el conocimiento se ha mercantilizado casi completamente, constituye una mercancía valiosa en eso que se ha venido en llamar el capitalismo cognitivo, contribuye a dar puntos, puntitos y calificaciones comparables e intercambiables (es decir, valor mercantil) a lo que producen los