

The background of the book cover is a painting. It depicts a man with a beard, wearing a yellow turban with a red and blue band and a blue robe, sitting on the floor and holding an open book. He is looking down at the book. A young child, wearing a white cap and a dark blue robe, is sitting opposite him, also looking at the book. The child's hands are raised as if pointing at something in the book. In the foreground, there is a small basket with a red cloth and some other items. The background shows a rustic interior with a wooden door and a wall with some peeling plaster.

JORGE LARROSA

El profesor artesano

Materiales para conversar
sobre el oficio

LAERTES

educación

De los amores difíciles

Por esto y lo otro que haces,
he reflexionado acerca
de lo que me gustaría hacer;
no lo imité de ningún modo,
no he recibido nunca una insinuación
de que lo hiciera como tú,
pero por ti, y por otros como tú,
fui llevado a mi manera propia.

Peter HANDKE

Manos amorosas

(Con Gilles Deleuze, Vilém Flusser, Martin Heidegger y Rüdiger Safranski)

Deleuze habla del amor como la precondition (o el rodeo necesario) para el descubrimiento de la vocación. Amar algo es sensibilizarse frente a los signos que emite. Eso que se ama señala hacia un mundo posible y desconocido que solicita interpretación. Amar, dice Deleuze, «es tratar de explicar, desarrollar, explicar, estos mundos desconocidos que permanecen envueltos en lo amado»⁷⁵. Amar es sentirse atraído por mundos de los que no formamos parte, pero que de alguna manera se nos ofrecen y nos invitan a que entremos en ellos. Los signos del amor son engañosos, conducen a veces al sufrimiento (cuando eso que amamos se nos resiste, o nos ignora) o al desengaño (cuando eso que amamos no nos entrega lo que intuíamos o esperábamos). Pero no hay descubrimiento de mundo que no tenga su origen en una especie de raptó amoroso que lo provoca y lo impulsa.

75/ Gilles Deleuze, *Proust y los signos*. Op. Cit. Pág. 16.

Para Flusser, sin embargo, el amor viene al final. Lo que hay al principio del gesto de hacer es una especie de atracción, de llamada: algo solicita la atención de nuestras manos y nos impulsa a explorarlo, a hacer algo con ello, a descubrir su secreto y, finalmente, a descubrir nosotros mismos cuál es el secreto (o la habilidad) de nuestras propias manos. Pero el amor que aparece al final no es satisfacción (por lo hecho), sino ofrenda. Todo hacer, dice Flusser, desemboca en una derrota, simplemente porque el gesto de hacer es infinito, porque la obra nunca está completa, acabada, porque las dos manos no pueden alcanzar nunca su perfecta coincidencia. El hacer no se acaba, pero sí que termina. Dice Flusser:

Quando las manos se retiran del objeto, abren sus palmas en un amplio ángulo y hacen que el objeto resbale al contexto de la cultura. Nosotros conocemos ese gesto. Es el gesto del sacrificio, de la resignación y del don: «el gesto de la ofrenda» (...). El gesto de ofrecer es un gesto de amor: otorga, da algo, se ofrece y se da. Al entregar su obra las manos la ofrecen a otras. Sacan a luz su obra, la publican. El gesto de ofrecer es un gesto político. Es el gesto de la apertura⁷⁶.

El amor está al principio de nuestra relación con el mundo (o, quizá más radicalmente: del amor depende que haya mundo, que lo que hay aparezca como mundo), y el amor está también en el gesto con el que ofrecemos lo que hemos hecho y lo colocamos en el mundo. Y si el profesor no es exactamente un hacedor, un autor, en el sentido etimológico de la palabra *auctor* (el que engrandece, incrementa o aumenta el mundo con sus obras), sí que es un amador y un dador.

En el texto de Heidegger que he comentado anteriormente, algo así como el amor puede encontrarse en dos momentos del descubrimiento de la vocación. El primero

tiene que ver con el ponerse en camino hacia lo que nos corresponde, hacia aquello con lo que nos ponemos en correspondencia (la madera, en el caso del carpintero). Ese ponerse en camino tiene que ver con que eso que nos corresponde no se nos da sino que se nos sustrae (y por eso tenemos que aprenderlo). Y lo que se sustrae, dice Heidegger, «puede tocar al hombre más esencialmente y absorberle más que todo lo presente que le toca y se refiere a él (...). Lo que se nos sustrae nos atrae en pos de sí aunque no lo notemos enseguida. Al entrar dentro de la esfera de atracción del sustraerse, estamos ya en camino hacia lo que nos atrae sustrayéndonos»⁷⁷. Al principio hay una especie de atracción por eso que nos toca y nos absorbe (por eso que nos llama a que entremos en su esfera) pero que, al sustraerse, al no darse inmediatamente, nos pone en camino. El segundo momento tiene que ver con la naturaleza de ese ponerse en correspondencia, que Heidegger relaciona con el cuidar o, mejor, con un hacer que es cuidar. La relación con el mundo que da mundo y que hace mundo es, en Heidegger, una relación de cuidado.

La palabra amor, sin embargo, no pertenece al vocabulario teórico heideggeriano. En el texto que he comentado, en una sección dedicada a la relación entre amar y pensar que aparece en un verso de Hölderlin («quien piensa lo más profundo, ama lo más vivo»), Heidegger dice que acecha ahí el peligro de caer en lo sentimental. Pero si consideramos el amor no como sentimiento sino como *Stimmung* (como un estado de ánimo o una disposición afectiva que abre o que da el mundo), y atendemos a la fenomenología heideggeriana de la cura y del cuidado, tal vez la cosa podría sonar diferente.

師

Algo así sugiere Rüdiger Safranski cuando dice que el amor constituyó durante mucho tiempo (en el platonismo por ejemplo, y de otra manera en el cristianismo) una especie de elemento vivificador. El amor, dice Safranski, como la poesía y las otras formas de obrar de los hombres, era lo que hacía que «algo pasase del no ser al ser»⁷⁸. El amor actuaba «allí donde los hombres están animados por el impulso creador, por el deseo de crear y de producir». Además, «la filosofía no es sólo amor a la sabiduría, sino que proviene del amor (...). Es una declaración de amor (...). El amor es el a priori de la filosofía, su fuerza motriz. La filosofía es conocer por amor». Y el pensamiento cristiano elevó el amor a principio ontológico y afirmó no sólo que el hombre «no puede vivir sin amor» sino, más radicalmente, que no hay ser sin amor o, incluso, que dios mismo es amor.

Sin embargo, en nuestra época el amor está ausente «en la misma medida en que aumenta una relación instrumental y de dominio con la naturaleza». El amor para nosotros se presenta más bien como un obstáculo para la relación con el mundo (tanto si es una relación de conocimiento como de acción), y tal vez por eso lo hemos reducido a lo sentimental, a lo psicológico, a lo emocional y, desde luego, a lo privado. Nosotros tendemos a des-erotizar nuestras relaciones con el mundo. En ese contexto, dice Safranski, la fenomenología es un intento de retomar una tradición eróticamente inspirada. No tanto una filosofía sobre el amor, sino una filosofía entendida «como una continuación del amor por otros medios. La filosofía del amor al mundo». Y, un poco más adelante:

78/ Rüdiger Safranski, «Teoría sobre el amor y teoría por amor», en *Heidegger y el comenzar*. Madrid, Círculo de Bellas Artes 2006. Todas las citas entre las págs. 44-54.

Para la fenomenología, el mundo no es todo lo que es el caso, sino todo lo que nos concierne, todo lo que se abre ante nosotros e incluso, si somos receptivos, nos da la bienvenida. Entre otras muchas cosas, la fenomenología es también una declaración de amor al mundo.



Desde ahí, no pudimos dejar de considerar si las manos hábiles de los artesanos no son también manos amorosas; si no lo son también las manos escolares de los pedagogos, esas que arrancan a los niños de sus ocupaciones cotidianas y del mundo en el que están insertos para llevarlos hasta la puerta de la escuela y darles el coraje para entrar en ella; y si no están inspiradas por el amor las manos escolares de los profesores, esas que iluminan, muestran y hacen hablar las representaciones del mundo convirtiéndolas en materias de estudio.

Por otra parte, y en relación a esa palabra en desuso que nos estaba sirviendo para alejarnos del profesor entendido como un profesional, un experto o un especialista (la palabra vocación), estuvimos dándole vueltas un rato a si descubrir una vocación no puede significar encontrar algo del mundo que merezca ser cuidado, cultivado y, en definitiva, amado; o, tal vez, sentir la llamada de algo amable del mundo a cuyo cultivo y cuidado (y quizás también, si uno es profesor, a su comunización y transmisión) poder entregar nuestra vida en la tierra.

Lo que yo había pensado era dejar aquí esta consideración sobre las manos del profesor como manos a la vez hábiles y amorosas (hábiles en cuanto amorosas) para ver si eso podía ayudarnos a considerar, con cierta dignidad, la naturaleza de su oficio, pero me pareció que sería bueno darnos un tiempo para pensar en las dificultades del

amor, concretamente de ese amor al mundo y de ese amor a la infancia (a nuestros hijos, a los que vienen al mundo) en los que Hannah Arendt sitúa la esencia de la educación y, por tanto, del oficio de profesor.

Amor al mundo

(Con Hannah Arendt, Maarten Simons, Jan Masschelein, John Williams, Daniel Pennac y Pablo de Tarso)

En una carta a Karl Jaspers escrita en agosto de 1955 y en relación con el libro que estaba escribiendo, *La condición humana*, Hannah Arendt le decía: «Empecé tarde, apenas hace unos años, a amar realmente el mundo. En agradecimiento me gustaría titular mi libro *Amor mundi*»⁷⁹. En marzo del mismo año había anotado en su diario: «*Amor mundi*: ¿por qué es tan difícil amar el mundo?»⁸⁰. Y un poco después, en julio: «Vemos y somos vistos, oímos y nos oyen en el “entre”. No estamos pegados a la vida, que se agota por sí misma, estamos pegados al mundo, por el que desde siempre nos hallábamos dispuestos a entregar la vida. La angustia de la muerte es angustia ante el dolor en el que perdemos el cuerpo vivo del mundo». Los seres humanos no sólo viven en la tierra, sino que habitan el mundo, son seres mundanos, y la educación, en especial la que tiene lugar en ese extraño dispositivo que aún llamamos escuela, tiene que ver, esencialmente, con el amor al mundo. La primera parte de *La vida del espíritu* se titula «La apariencia», la primera sección está referida a «La naturaleza fenoménica del mundo», y empieza así:

79/ Hannah Arendt y Karl Jaspers, *Correspondencia, 1920-1963*. París. Payot 1996. Carta número 169.

80/ Hannah Arendt, *Diario filosófico, 1950-1973*. Barcelona. Herder 2006. Pág. 505. La siguiente cita en la pág. 524.

El mundo en el que nacen los hombres contiene una infinidad de cosas, tanto naturales como artificiales, pasajeras y eternas, todas las cuales revisten la común particularidad de poseer una apariencia, lo que quiere decir que están destinadas a ser vistas, oídas, degustadas, tocadas y olidas por criaturas sensibles provistas de los adecuados órganos de percepción⁸¹.

Enseguida Arendt cita a Aristóteles para afirmar que aquellos que no son esclavos de la necesidad «se ven libres de dedicarse al “kalon”, a lo bello, en vez de atender primordialmente a lo necesario y útil». Un poco más adelante, comentando la conocida primera frase de la Metafísica de Aristóteles, esa que se traduce habitualmente como «todos los hombres desean por naturaleza saber», dice que «las preguntas que suscita nuestra sed de saber surgen de nuestra curiosidad por el mundo», que esa frase debería traducirse por «todos los hombres desean ver y haber visto (es decir, saber)», y añade que «señal de ello es el amor a las sensaciones, que son amadas por sí mismas, incluso al margen de su utilidad».

Para poder amar la piel sensible del mundo en sí misma, por su propia belleza, por simple curiosidad, hace falta una cierta liberación de la necesidad y de la utilidad que Arendt relaciona ya con esa palabra griega que está en el origen de la escuela pero también de otros inventos griegos como la democracia o la filosofía, *scholè*: esa palabra que se traduce al latín por *otium*, ocio, tiempo libre, liberado, y que se refiere a la ausencia de cualquier perturbación, al apartamiento de los intereses inmediatos, a la retirada de la acción:

Scholè no es el ocio tal como nosotros lo entendemos, el momento de descanso sobrante tras un día de trabajo, sino el deliberado acto de abstenerse, de retraerse, *schein*, de las actividades

81/ Hannah Arendt, *La vida del espíritu*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales 1984. Todas las citas están en las págs. 31-32, 76, 112-113, 120.

ordinarias por nuestros deseos cotidianos, a efectos de consumir el ocio (...). La recreación y el juego, a nuestros ojos las actividades naturales del ocio, pertenecían por el contrario a la *a-scholía* o falta de ocio, ya que servían para regenerar la fuerza de trabajo del ser humano, ocupada con las necesidades de la vida.

教

Los seres humanos no sólo están pegados al mundo, fascinados por el mundo, envueltos por el mundo, ocupados en el mundo, sino que son capaces de nombrarlo, de preguntarse por su significado, de ponerlo a distancia. Así, «el mero hecho de nombrar las cosas, la creación de palabras, es la forma que tienen los hombres de “apropiar” y, por decirlo así, de desalienar el mundo al que, después de todo, cada uno de nosotros llega inocente y extraño». Es así, en tanto que apalabrado, que los seres humanos ya no están sólo inmersos en el mundo sino que se hacen capaces de ponerlo frente a ellos y, sobre todo, entre ellos. Sólo así, en tanto que aparece en público y es, por decirlo así, des-individualizado, el mundo llega a ser realmente mundo, y el amor asombrado puede doblarse en las actividades propiamente humanas del juicio y del pensamiento, esas que sólo se pueden hacer con otros puesto que se basan en la condición humana de la pluralidad. Hannah Arendt desarrolla este punto en *La condición humana*, concretamente en una sección que se titula «La esfera pública: lo común». Dice allí que «la presencia de otros que ven lo que vemos y oyen lo que oímos nos asegura de la realidad del mundo y de nosotros mismos»⁸². Y enseguida:

El término «público» significa el propio mundo, en tanto es común a todos nosotros y diferenciado de nuestro lugar poseído

82/ Hannah Arendt, *La condición humana*. Barcelona. Paidós 1993. Todas las citas entre las págs. 59-67.

privadamente en él (...). Vivir juntos en el mundo significa en esencia que un mundo de cosas está entre los que lo tienen en común, al igual que la mesa está localizada entre los que se sientan alrededor; el mundo, como todo lo que está en medio, une y separa al mismo tiempo.

El mundo en tanto que está «entre» (sobre la mesa) une y separa a los hombres. Pero para que haya mundo hacen falta aún dos condiciones. La primera es que las cosas que lo componen deben gozar de una cierta permanencia:

La existencia de una esfera pública y la consiguiente transformación del mundo en una comunidad de cosas que agrupa y relaciona a los hombres entre sí, depende por entero de la permanencia. Si el mundo ha de incluir un espacio público, no se lo puede establecer para una generación y planearlo sólo para los vivos, sino que debe superar el tiempo vital de los hombres mortales (...). El mundo común es algo en que nos **adentramos al nacer** y dejamos al morir. Trasciende nuestro tiempo **vital tanto hacia el** pasado como hacia el futuro; estaba allí antes de **que llegáramos y** sobrevivirá a nuestra breve estancia. Es lo que tenemos en común no sólo con nuestros contemporáneos, sino también con quienes estuvieron antes y con los que vendrán después de nosotros. Pero tal mundo común sólo puede sobrevivir al paso de las generaciones en la medida en que aparezca en público. La publicidad de la esfera pública es lo que puede absorber y hacer brillar a través de los siglos cualquier cosa que los hombres quieran salvar de la natural ruina del tiempo.

La segunda, es la pluralidad, el hecho de que los seres humanos no estén encerrados en su propia experiencia subjetiva, sino que coloquen su experiencia (sus palabras, sus juicios, sus pensamientos) en relación con las de los otros:

La realidad de la esfera pública radica en la simultánea presencia de innumerables perspectivas y aspectos en los que se presenta el mundo común y para el que no cabe inventar medida o denominador común. Pues si bien el mundo común es el lugar de reunión

de todos, quienes están presentes ocupan diferentes posiciones en él (...). Sólo allí donde las cosas pueden verse por muchos en una variedad de aspectos y sin cambiar de identidad, de manera que quienes se agrupan a su alrededor sepan que ven lo mismo en total diversidad, sólo allí aparece auténtica y verdaderamente la realidad mundana. Bajo las condiciones de un mundo común, la realidad no está garantizada principalmente por la «naturaleza común» de todos los hombres que la constituyen, sino más bien por el hecho de que, a pesar de las diferencias de posición y la resultante variedad de perspectivas, todos están interesados por el mismo objeto.



El mundo está en el espacio entre los hombres, pero también en el tiempo entre las generaciones. Por eso amar el mundo es preocuparse por la creación y el mantenimiento de un espacio que sea a la vez público e intergeneracional, y ese espacio es (o fue) la escuela en tanto que está comprometida con la transmisión, la comunización y la renovación del mundo. El célebre último párrafo del texto de Arendt sobre educación, de 1958, lo dice así:

Educación
La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También la educación es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común⁸³.

La escuela no está (sólo) para la preparación para la vida o, como se diría ahora, para el aprendizaje de las competencias y habilidades necesarias para vivir. Y tampoco está (sólo) para la socialización o la aculturación.

83/ Hannah Arendt, «La crisis en la educación», en *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona. Península 1996. Pág. 208.

para esos procesos que consisten en hacer de los cachorros humanos miembros de una sociedad, de una cultura o de una «forma de humanidad» determinada. Todas las sociedades humanas han tenido aprendizaje, preparación para la vida, adiestramiento en habilidades, socialización y aculturación, pero no todas las sociedades han tenido escuela. Como no todas las sociedades han tenido mundo. De ahí que la desaparición de esa institución milenaria que aún llamamos escuela y la desaparición de esa figura milenaria que aún llamamos profesor esté ligada, nada más y nada menos, que a la desaparición del mundo⁸⁴. El hecho de que la escuela aparezca cada vez más como una institución superflua y el profesor como una figura prescindible serían síntomas, me parece, de que el mundo mismo (junto con su transmisión y su renovación) se nos ha hecho superfluo y prescindible.

師

En este punto me pareció conveniente volver a poner sobre la mesa al «profesor amador» de Simons y Masschelein, ese que entiende su trabajo como abrir el mundo e interesar a los niños y a los jóvenes por el mundo:

Un profesor amateur es alguien que ama su asignatura o materia, que se preocupa por ella y que le presta atención. Junto al «amor por la materia», y tal vez a causa de él, el profesor también enseña por amor al estudiante. En tanto que amateur, el profesor no es sólo alguien entendido en algo, sino que también se preocupa y se involucra activamente en ello. No sólo es alguien entendido en matemáticas sino también alguien apasionado por la asignatura, inspirado por su trabajo y por el material. El suyo es un entusiasmo que se revela en actos pequeños y en gestos precisos, que son expresiones de su conocimiento, pero que también son

84/ He desarrollado eso «Impedir que el mundo se deshaga», en Jorge Larrosa, Carol J. Cubas y Karen C. Rechía (Eds.), *Elogio del profesor*. Buenos Aires. Miño y Dávila 2020.

P. Anatev
da voz

expresiones de su implicación en el oficio (en lo que se trae entre manos) y de su lugar en él. Este entusiasmo posee, literalmente, la capacidad de dar voz al objeto de estudio o de práctica, ya sea matemáticas, lengua, carpintería o dibujo⁸⁵.

Decidí ilustrar esa figura con un maravilloso personaje de novela, con ese muchacho de campo al que un profesor le hace descubrir la literatura y al que ese mismo profesor, unos años más tarde, le revela su vocación de profesor:

¿Pero no lo sabe, señor Stoner?, preguntó Sloane. ¿Aún no se comprende a sí mismo? Usted va a ser profesor.

De repente Sloane parecía muy distante y los muros del despacho se alejaron. Stoner se sentía suspendido en el aire y oyó una voz preguntar: ¿Está seguro?

Estoy seguro, dijo Sloane suavemente.

¿Cómo lo sabe? ¿Cómo puede estar tan seguro?

Es amor, señor Stoner, dijo Sloane jovial. Usted está enamorado. Así de sencillo⁸⁶.

Añadí el siguiente diálogo de Daniel Pennac:

—No son métodos lo que faltan, sólo habláis de los métodos. Os pasáis el tiempo refugiándoos en los métodos cuando, en el fondo de vosotros mismos, sabéis muy bien que el método no basta. Le falta algo.

—¿Qué le falta?

—No puedo decirlo.

—¿Por qué?

—Porque es una palabrota.

—¿Peor que «empatía»?

—Sin comparación posible. Una palabra que no puedes ni siquiera pronunciar en una escuela, un instituto, una facultad o cualquier lugar semejante.

—¿A saber?

—No, de verdad, no puedo...

—¡Vamos, dílo!

85/ Maarten Simons y Jan Masschelein, *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Op. Cit. Pág. 72.

86/ John Williams, *Stoner*. Tenerife. Baile del Sol 2010. Págs. 23-24.

—...

—...

—El amor⁸⁷.

Alguien dijo que el oficio de profesor, cada vez más precarizado, burocratizado y mercantilizado, sólo se sostiene por el amor, esa palabra tan difícil de pronunciar. En la conversación que siguió le dimos algunas vueltas a que, si no hay amor, cualquier trabajo es una mierda. Alguien citó el famoso párrafo de San Pablo, de la Primera Carta a los Corintios, ese que se lee en todas las bodas y que, por tanto, se ha hecho irremediablemente cursi, ese que dice que «sin amor no soy nada». Y terminamos preguntándonos, una vez más, ahora entre suspiros, qué puede significar «amar la escuela» y cómo ese amor, quizás como todos, está cada vez más difícil.

Nacimientos e iluminaciones

(Con Peter Sloterdijk, Hannah Arendt y Valeriano López)

El verbo nacer no debería ser activo sino pasivo. No se nace, sino que se es nacido. Otras lenguas lo dicen mejor: *je suis né, io sono nato, I was born, jo vaix neixer*. En español, sin embargo, tenemos esa expresión tan bella de dar a luz. Parir es dar a luz, dar a la luz, entregar a la luz. Un parto también es un alumbramiento, una iluminación. Podría decirse, entonces, que alguien fue dado a luz, o alumbrado, o iluminado, tal día y en tal lugar. Al nacer entramos en la luz y, en tanto que vivientes, somos alumbrados, iluminados. Pero lo más importante no es que nosotros seamos alumbrados, sino que **entramos en un mundo iluminado**. La luz está ahí para que **seamos vistos**,

pero sobre todo para que podamos ver. El mundo, para el que nace, es ya lo que aparece. Peter Sloterdijk lo dice así:

Donde aparecen hombres no aparece una especie biológica agitándose con todas las demás bajo la luz perfecta del Sol, sino que allí está el claro, sólo para cuyos habitantes puede acontecer que «hay un mundo». Por eso, venida y claro se corresponden de un modo radical. La luz «sobre todo lo que es el caso» no es un dato entre otros. Sólo el dirigirse una inteligencia al mundo hace posible el nacimiento del mundo a una luz inteligible (...). La venida del hombre es el «abrir los ojos» al ser, pues para él lo ente se ilumina. Desde este punto de vista se podría entender el advenimiento humano como un experimento de iluminación⁸⁸.

字

Al relacionar la educación con la natalidad, con «el hecho de que hayan nacido seres humanos en el mundo»⁸⁹, Hannah Arendt descubre algo que todos sabíamos pero sobre lo que, quizá, no nos habíamos parado a pensar: que los seres humanos nacen, que no se fabrican ni se programan sino que nacen, que llegan al mundo (y no son ni un producto ni un programa del mundo) por nacimiento. Pero no sólo se nace a la vida sino, sobre todo, al mundo, al mundo humano, ese que no es sólo un medio ambiente o un entorno vital, porque no es sólo el lugar del vivir sino también del habitar, de la mundaneidad o de la vida mundana. Y es la relación con el mundo la que interesa fundamentalmente a la educación:

El niño comparte el estado de transformación con todas las cosas vivas; respecto de la vida y de su desarrollo, el niño es un ser humano que está en proceso de transformación, tal como una cría de gato es un gato en proceso de serlo. Pero el niño es nuevo sólo en relación con un mundo que existía antes que él, que continuará

88/ Peter Sloterdijk, *Sin salvación. Tras las huellas de Heidegger*. Madrid. Akal 2011. Pág. 180.

89/ Hannah Arendt, «La crisis en la educación» en *Entre el pasado y el futuro*. Op. Cit. Pág. 186. La siguiente cita en la pág. 197.

después de su muerte y en el cual debe pasar su vida. Si en este mundo el niño no fuera un recién llegado sino sólo una criatura viva que aún no ha alcanzado el punto máximo de su desarrollo, la educación sería sólo una función vital y no consistiría más que en la preocupación por el mantenimiento de la vida y el entrenamiento y práctica del vivir. Sin embargo los seres humanos a través de la generación y el nacimiento, y al mismo tiempo, los introducen también en el mundo. En la educación asumen la responsabilidad de la vida y del desarrollo de su hijo y la de la perpetuación del mundo.

Por eso la educación no es (sólo) preparación para la vida, sino (fundamentalmente) iniciación o introducción al mundo. Pero una iniciación que sólo puede darse en la medida en que el mundo mismo sea, a la vez, transmitido y renovado. Por eso, la vocación pedagógica supone un doble amor y una doble responsabilidad. Y la primera responsabilidad tiene que ver con el mundo. La educación depende de la manera como asumimos una responsabilidad con el mundo, con las maneras de hacer mundo y de estar en el mundo que vale la pena transmitir y renovar. Pero el mundo, el mundo común, la posibilidad de un mundo común, de un mundo en común, es tremendamente frágil. Un mundo común, o en común, sólo existe si somos capaces de cultivar, juntos, formas comunes de atención, de preocupación, de cuidado. El mundo común no está sino que se hace (o se dice, o se canta). Y haciendo mundo (o diciéndolo, o cantándolo) hacemos también posibilidades de mundo. Nosotros, los viejos, que somos los que ya estamos en el mundo, somos también los garantes del mundo, los responsables de entregar el mundo a los nuevos, de evitar su ruina y su desaparición.

教

La palabra mundo, dice Peter Sloterdijk, es «la más trivial y más profunda existente en todas las lenguas huma-

nas»⁹⁰. Su doble etimología es curiosa. Por una parte, podría venir del adjetivo latino *mundus/alum* que significaba limpio, ordenado y cuidado. De ahí la palabra inmundo como sinónimo de sucio. Pero también está el sustantivo *mundus/i* que designaba un cofre en el que las mujeres guardaban su ajuar de cosmética. De ahí el parentesco entre cosmos (que, en griego, también significaba orden, en oposición a caos) y cosmética. Y de ahí también que en español aún se llame mundo a un tipo de baúl grande. No deja de ser interesante también que ese *mundus* como cofre o baúl esté relacionado con la contracción de las formas verbales *movendum* o *movundum* que tenían que ver con mover, trasladar, llevar de un sitio a otro. Y parece que no es hasta muy tarde, y tras una larga abstracción filosófica, que *mundus* se refiere a la cavidad celeste en movimiento y a los astros que la poblaban o, de modo aún más general, al universo de todas las cosas que existen en el cielo y en la tierra, incluidos la totalidad de los hombres que la habitan (de ahí, por ejemplo, la expresión «todo el mundo está de acuerdo»). Parece que para que haya algo así como mundo hay que limpiar y ordenar; hay que cuidar, guardar y conservar; hay que trasladar. Y que el mundo no sería otra cosa que el conjunto de lo que limpiamos, ordenamos, cuidamos, guardamos, conservamos y trasladamos. En cualquier caso, cuatro notas previas para precisar un poco el uso, aquí, de esa palabra tan extraña.

La primera es que el mundo no es la totalidad de lo que hay, o de lo que es, o de las cosas que están fuera de nosotros, sino todo aquello en lo que estamos implicados o complicados, por lo que estamos ocupados o preocupa-

90/ Peter Sloterdijk, *Sin salvación*. Op. Cit. Pág. 105. La siguiente cita está en la pág. 106.

dos, eso por lo que estamos interesados, que nos sale al encuentro, que nos afecta, a lo que estamos atentos, eso que nos toca o nos interpela o nos dice alguna cosa, eso que tiene sentido para nosotros, todo eso que cuidamos y por lo que asumimos una cierta responsabilidad. Ser o estar en el mundo, por tanto, es ex-istir, estar fuera de sí, tendido a algo que no es uno mismo. El animal humano (lo que de humano tiene ese extraño animal que somos) es el animal que se interesa. Y eso por lo que se interesa es el mundo.

La segunda nota es que el mundo es abierto. Los animales viven en un entorno vital, en un ambiente o en un nicho ecológico, y ese entorno se limita a lo que es relevante para la vida. Pero el animal humano rompe ese círculo, o esa jaula, para entrar en un mundo ilimitado. Como dice Sloterdijk:

Sólo quien rompiera ese círculo podría ser descrito como un ser que «ha venido al mundo». Tal es la nota ontológica del *homo sapiens*. Su relación con un mundo que casi deja de ser jaula, se torna extática porque le faltan los barrotes de la pobreza y de las trabas que encierran al animal en sus límites. Sólo la apertura invita a la constitución del mundo y del sí propio. Los animales, en todo caso, son paridos o salen del huevo, pero no vienen al mundo.

La tercera nota es que el mundo es plural. El animal humano no sólo tiene un mundo, sino que abre mundos, revela mundos y, sobre todo, produce mundos. El mundo se nos da no sólo como hecho sino también como posibilidad o, mejor, como posibilidades. Los animales humanos habitan mundos que son, al mismo tiempo, posibilidades de mundo. Cada tecnología, cada mitología, cada forma de vida, cada lengua, cada cultura, abre distintas posibilidades de mundo y, por tanto, distintas posibilidades de ser en el mundo. Por eso, si decimos que habitamos un mundo común, com-partido, eso significa también que ese mundo es múltiple que es un mundo,

como dicen los zapatistas, donde caben muchos mundos. A veces, desde luego, enfrentados a muerte.

Desde la apertura y la pluralidad del mundo quizá tendría sentido esa frase de Heidegger que ha sido el *hazmerreír* de los filósofos analíticos, esa de que «el mundo mundeá», es decir, que el mundo se muestra (o se esconde), aparece (o desaparece), se abre (o se cierra), nos viene (o no) al encuentro en muy distintas circunstancias y de muy distintas maneras. El mundo nunca está, sino que deviene (^{√ a a a} mundeá) o, dicho de otro modo, se hace presente, viene a la presencia. Y eso, no por el mundo mismo, sino por nuestro modo de ser en el mundo, por nuestra manera de estar presentes en el mundo, de cuidar del mundo, de interesarnos por el mundo, o de hacer mundo.

La cuarta nota es que el mundo tiene una temporalidad distinta a la de la vida. Nacemos en un mundo que existía antes de nosotros, y cuando morimos el mundo sigue estando ahí. A la vez el mismo mundo y otro mundo. Por eso podemos decir que el animal humano viene al mundo al nacer (y que abandona este mundo al morir), pero también podemos decir que el mundo debe transmitirse, debe pasarse de generación en generación, debe recibirse como una herencia y entregarse como un legado. El mundo no empieza con nosotros, ni acaba con nosotros. Sólo desde ahí podemos decir que nuestra responsabilidad por el mundo que habitamos concierne también a los muertos y a los aún no nacidos. Sólo desde ahí podemos decir que el mundo que habitamos es más largo en el tiempo que nuestro presente.

學

Si la escuela tiene que ver con la transmisión y la renovación del mundo, la luz tiene que estar sobre el mundo (y

no sobre los niños ni sobre los profesores). Además, ¿qué podemos esperar de unos niños que, al nacer, lo primero que ven es el foco deslumbrante de las luces del hospital y una cámara que los está filmando? ¿Cómo decirles después que la luz no está ahí para iluminarlos a ellos? ¿Cómo convencerles de que el mundo no es un espejo? Los que ya tenemos una edad conservamos esa foto escolar en la que estábamos sentados en un pupitre, con un mapa detrás y, encima de la mesa, unos libros y una bola del mundo. La bola del mundo es uno de los iconos de la escuela. Y tal vez su carácter simbólico tenga que ver con eso, con que la escuela está ahí para el mundo (para la transmisión y la renovación del mundo). Además, en aquellos tiempos remotos sin ni siquiera televisión y en los que todo era muy pequeño, la esfera terrestre nos decía, con su sola presencia, que el mundo era más grande y más variado de lo que nos rodeaba. Pero las cosas han cambiado.

El artista granadino Valeriano López tiene una serie de obras muy interesantes reunidas bajo el título general de «(se)cuela pública». En una de ellas la bola del mundo se ha convertido en una de esas esferas cubiertas de espejos que giran (o giraban) en las discotecas reflejando las luces. De ser algo a lo que los niños tenían que mirar, el mundo se ha convertido en un reflejo de ellos mismos. De ser algo que había que recorrer fatigosamente, se ha convertido en un instrumento de diversión. No es por casualidad que esa bola de espejos esté sobre la mesa de un profesor que ha dejado de serlo para convertirse en un «peda-gogó» que divierte y anima a su clase como si animase el baile. Y que detrás del peda-gogó haya una pizarra rodeada de luces de colores que se encienden y se apagan, como si esa superficie vertical y relativamente solemne, presente en todas las aulas de todas las escuelas, con la función de ha-

cer el mundo presente, de ordenarlo, de fijarlo y de darlo a ver, se hubiera convertido en una pared vacía en la que la luz ya no da nada a ver, convertida en simple marcador de un ritmo neurótico y narcótico aunque, eso sí, muy animado, muy motivador y muy dinamizador.

師

Así habrá que repetirlo con cierto énfasis: la escuela está para la educación. Y la educación no tiene que ver con competencias, ni con valores. Ni siquiera tiene que ver con el aprender o con el aprender a aprender. Para esas cosas no hay ninguna necesidad de ir a la escuela. La educación es transmisión, comunización y renovación del mundo. Y para eso, sólo para eso, la escuela es esencial. La tarea, entonces, tiene que ver, en relación al mundo, al menos con tres cosas: con hacer el mundo interesante (con hacer que los nuevos se interesen por el mundo o, como ya he dicho y sin duda repetiré alguna otra vez, que se interesen por alguna cosa que no sea su propio ombligo), con presentarlo o hacerlo presente en su pluralidad y en su apertura (desde el punto de vista de sus posibilidades, es decir, como territorio para el juego, la experimentación y la invención), y con alargarlo hacia el pasado y hacia el futuro. Tres cosas que, desde luego, no son nada fáciles, y mucho menos en los tiempos que corren.