

Fin de partida.

Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene.

Jorge Larrosa.

Universidad de Barcelona (España).

*Usa las palabras que me has enseñado.
Si no quieren decir nada, enséñame otras.
O déjame callar.*
Samuel Beckett.

Prueba de nuevo todos los verbos.
Peter Handke.

Algo sigue su curso.

1.

El encargo parece simple¹: no se trata de escribir sobre Rancière sino de usar algunos de sus textos para decir alguna cosa que pueda tener algún sentido para un mínimo colectivo de profesores universitarios que siguen empeñados en mantener un lugar para la filosofía en el campo educativo y, en general, en mantener un lugar para la lectura, para la escritura y para el pensamiento en esa universidad completamente mercantilizada que se está imponiendo en todo el mundo en el marco de lo que se ha venido en llamar el capitalismo cognitivo. Y aquí estoy, profesor de filosofía en una Facultad de Educación, lector y divulgador de la obra de Rancière desde hace mucho tiempo, con sus libros sobre la mesa, con todo lo que he podido conseguir de Jacotot, y con una tristeza creciente en relación con el curso de las cosas en general y con el curso de todo lo que tiene que ver con la universidad, con la filosofía y con la educación en particular. Hoy, 15 de noviembre de 2008, me siento como Hamm y Clov en ese “*interior sin muebles*” en el que se desarrolla su final de partida: “*Hamm (angustiado): ¿Pero qué pasa, qué pasa? Clov: Algo sigue su curso*” (Beckett, p. 15). Algo que contemplo con una mezcla de rabia y de impotencia y que, por más que lo intento, no consigo tener la sensación de que tenga que ver conmigo.

Lo que tengo no es mucho, pero puede servir para comenzar. Tres sustantivos: universidad, filosofía, educación. Tres verbos: leer, escribir, pensar. Un estado de ánimo: tristeza, rabia, impotencia. Una acotación espacial: un interior sin muebles. Una acotación temporal: lo que pasa, ese algo que sigue su curso implacable, irremediablemente ajeno, eso que podríamos llamar “la universidad que viene”. Los rostros atentos y pensativos de Jan y de Maarten detrás de mi nuca. Y una pila de libros de la que entresaco una primera cita: “*La igualdad es fundamental y está ausente, es actual e intempestiva, remitida siempre a la iniciativa de los individuos y los grupos*

¹ Escribí este texto para un monográfico sobre la relación entre política y educación en la obra del filósofo francés Jacques Rancière. Dicho monográfico estaba coordinado por Maarten Simons y Jan Masschelein y se publicó con el título *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy* en el volumen 42, números 5 y 6, año 2010, de la revista *Educational Philosophy and Theory* de la Philosophy of Education Society of Australasia. En el año 2011 fue publicado en forma de libro por la editorial Wiley-Blackwell de West Sussex (Reino Unido). Y también en el año 2011, en español, con el título *Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia* en la editorial Miño y Dávila de Buenos Aires (Argentina). El texto, como se verá en lo que sigue, se escribió al calor de las revueltas en la Universidad de Barcelona que en el otoño del 2008 trataron inútilmente de resistir a los planes europeos de reforma universitaria que se amparan en la Declaración de Bolonia. Ahora, cuando preparo este texto para su publicación en Colombia, las universidades europeas y, sobre todo, latinoamericanas siguen en lucha.

que, contra el curso ordinario de las cosas, toman el riesgo de verificarla, de inventar las formas, individuales y colectivas, de su verificación” (Rancière, 2003, p. VII).

Así que tomo aire, subrayo eso de la iniciativa, del riesgo y de la invención “*contra el curso ordinario de las cosas*”, anoto al margen la palabra “¿filosofía?”, así entre interrogantes, trago una saliva que me sabe a tristeza, miro por la ventana, ojeo un periódico, hablo con un amigo de las novedades de la facultad y compruebo otra vez que sí, que todo sigue su curso, que la universidad que viene está realmente viniendo, imparable, y empiezo a escribir, a formular una pregunta, en una primera persona del plural que no tiene nada de mayestática y que no pretende otra cosa que construir un nosotros con ese extraño y mínimo colectivo sin el cual no podría ni siquiera comenzar. Un nosotros del que formo parte y al que al mismo tiempo me dirijo, compuesto también por algunos amigos con los que comparto y he compartido esa preocupación por el lugar de la filosofía en la educación (más rostros detrás de mi nuca). Un nosotros que es también un yo, y un tú, y un vosotros, y cuyo único modo de existencia, aquí y ahora, es este texto que lo presupone, lo constituye y, a la vez, pretende su verificación. Así que no escribo para convencerlos de nada (ya os he dicho que lo único que tengo es una pregunta) ni para explicaros nada (seguramente no os voy a decir nada que no sepáis), sino para ver si soy capaz de decir algo que valga la pena pensar y, sobre todo, para que me ayudéis a decirlo, y a pensarlo.

2.

¿Sirve para algo, en los tiempos que corren, en esa universidad que está viniendo, volver a plantearnos el lugar de la filosofía en las instituciones encargadas de la formación de los profesionales de la educación? Lo primero que habría que hacer es precisar la pregunta. No plantearla en términos de utilidad (ahí la respuesta sería clara: no, no sirve para nada), sino en términos de sentido. O, dicho de otra manera, no ponerla al servicio de procedimientos de legitimación institucional (en la universidad que viene esa batalla está perdida y, en el fondo, no nos importa), sino para explorar si a partir de ella podemos pensar algo interesante para nuestra condición de profesores, de filósofos y de universitarios. Es más, esa pregunta sólo tiene que ver con nosotros (y no es, por tanto, una pregunta abstracta, vacía) porque está atravesada por nuestro propio desasosiego respecto a cualquiera de esas identidades: nuestra cada vez mayor dificultad para reconocernos como profesores y como filósofos, y nuestra convicción, cada día más clara, de que *esta* universidad no es la nuestra. Como escriben Masschelein y Simons a propósito de la nueva universidad del capitalismo globalizado: “*nos sentimos incómodos siendo parte de ella, su futuro no es el nuestro, su ethos y sus formas de trabajo nos parecen cada vez menos evidentes*” (Masschelein & Simons, p. 1). La pregunta, por tanto, no tiene que ver con la legitimación institucional de una disciplina universitaria llamada Filosofía de la Educación. La filosofía, para nosotros, no es una disciplina, sino que es una actividad que tiene que ver, quizá, con el pensamiento. Y el pensamiento es siempre una indisciplina o, dicho de otro modo, un acontecimiento, un quizá, que no puede ni producirse, ni predecirse, ni darse por supuesto, y que, además, sucede, o puede suceder, en cualquier lugar. No se trata de replantearse el lugar de la Filosofía de Educación, ni de la clase de filosofía, ni siquiera de lo que podría ser una orientación filosófica en las disciplinas teóricas o prácticas encargadas de la formación universitaria de los profesionales de la educación. La pregunta no tiene que ver tampoco con cualquier pretensión de ofrecer una idea alternativa de universidad para contraponerla a la universidad que viene. Nosotros, como Jacotot, no creemos en las instituciones ni en las políticas institucionales y, además, sabemos que todo sigue su curso y que *otra* universidad es imposible. La pregunta, por último, no tiene que ver con el oficio de profesor entendido como un profesional de la

enseñanza y de la investigación que se plantea cuestiones de objetivos, de métodos y de eficacia.

La pregunta, para nosotros, sólo tiene sentido si por filosofía entendemos una de las formas posibles que toma esa actitud de invención, de iniciativa y de riesgo que actúa intempestivamente contra el curso ordinario de las cosas, es decir, también y sobre todo contra lo que determina el modo como se nos da, en los tiempos que corren, nuestra propia posición de profesores y de filósofos en el interior del campo educativo. Así que de lo que se trata es de verificar si somos capaces de convertir eso que todavía estamos llamando filosofía en una práctica de pensamiento que sea heterogénea respecto a las lógicas que presiden la formación universitaria de los profesionales de la educación o, dicho de otra manera, si somos capaces de hacer de la filosofía una actividad en la que lo que pase (y lo que nos pase) se diferencie (difiera, haga diferencia) de todas esas lógicas y, por tanto, una actividad heterológica que haga que el alumno difiera de su condición de alumno, el profesor de su condición de profesor y las disciplinas de su condición de disciplinas.

Ya sabemos que la universidad que viene está cambiando la forma de ser profesor, la forma de ser alumno y la forma de organizar las disciplinas de conocimiento desde el punto de vista de su enseñanza y de su aprendizaje. Pero a nosotros no nos gustaban las viejas formas y tampoco nos gustan las nuevas. Proponer nuevas formas de ser alumno, nuevas formas de ser profesor, nuevas disciplinas, o nuevos contenidos, nuevas funciones y nuevos procedimientos para esa noble y rancia disciplina que se llama filosofía y que hasta ahora ha sido la nuestra, serían acciones que no irían en absoluto contra el curso ordinario de las cosas. Más bien al contrario: eso es, precisamente, lo que la universidad que viene espera de nosotros. Pero nosotros no tenemos nada que ver con eso, y lo que queremos interrogar es si eso que todavía estoy llamando filosofía, eso que he caracterizado más arriba como una actividad que tiene que ver, quizá, con el pensamiento, puede hacer algo, de alguna manera, en algún lugar, en algún momento, quizá, para des-alumnizar a los alumnos, des-profesorizar a los profesores y des-disciplinar las disciplinas. Algo que no puede ser (ya hemos dicho que todo sigue su curso y que otra universidad no es posible) pero que, sin embargo, sucede todos los días, y no necesariamente en las aulas rotuladas con la palabra filosofía.

3.

Hace ya mucho tiempo que leí *El maestro ignorante* por primera vez con una extraña mezcla de turbación y deslumbramiento. Soy responsable de su traducción al español y al portugués, he organizado algún monográfico sobre el libro y lo he comentado en distintas ocasiones y desde diversos puntos de vista. Pero tengo la sensación de que no lo he acabado de leer y, sobre todo, que ese libro no ha acabado de leerme. A veces el fantasma de Jacotot se me aparece para decirme que no es eso, que aún no he leído bien, que no he prestado la suficiente atención, que de lo que se trata no es de comprender lo que el texto dice sino de encarnar lo que el texto puede, “*de reencontrar más allá de las palabras y de las representaciones la potencia por la cual las palabras se ponen en marcha y devienen actos*” (Rancière, 1998b, p. 12). El loco insiste una y otra vez: lo importante es pensar en lo que haces y en lo que dices, estar atento a lo que te pasa, sostener tu capacidad de iniciativa, de invención y de riesgo contra la ley de la gravedad, contra el curso ordinario de las cosas, contra tu tendencia natural a la distracción, a la estupidez y al atontamiento. Y tal vez todo esto no sea sino un intento (otro más) de elaborar el sentido o el sinsentido de lo que hacemos, de lo que decimos y de lo que nos pasa, tomándonos en serio las advertencias del loco, poniéndolas en marcha y convirtiéndolas en actos.

4.

No estoy seguro de que las palabras invención, iniciativa y riesgo se avengan con mi estado de ánimo. Antes hablaba de tristeza, de rabia y de impotencia y, además, me siento cada vez más cansado. Mis amigos me dicen que me estoy volviendo un viejo cascarrabias, de esos que se la pasan renegando de todos y de todo. Además, no somos nosotros los que tratamos de resistir a la universidad que viene, sino que es ella la que nos ha vencido relegándonos a espacios cada vez más insignificantes que tratamos de ocupar mientras podamos con un mínimo de dignidad y sin traicionarnos demasiado. Todavía no está claro, al menos para mí, si voy para profesor triste, para profesor cansado, para profesor cascarrabias, para profesor insignificante, o para profesor al que sus cansancios, sus tristezas, sus rabietas y sus insignificancias van a ir desprofesorizando cada vez más. Así que insisto en que no hablo desde el entusiasmo de la novedad (me parece que no se trata aquí de inventar nada, sino de mantener o de actualizar, otra vez de nuevo, ese gesto antiguo de “pararse a pensar”), ni desde la épica del riesgo (ya sé que este juego es necesariamente perdedor y que lo que nos jugamos nosotros, los profesores, los filósofos, los universitarios, no es mucho ni tiene demasiada importancia), ni siquiera desde la ética o la estética de la resistencia (en realidad, a lo único que nos resistimos es a nuestra propia desaparición, y eso tampoco es muy importante), sino desde un interior sin muebles en el que me siento un vencido: un renegado cada vez más triste, más cansado y más insignificante.

El tiempo de *Esperando a Godot* aún estaba orientado por la espera, pero en este *Fin de partida* no hay ningún drama “*desde que Clov ha dicho, en su primera réplica, ‘Acabado, se ha acabado, se acabará, quizá se acabará...’ ya no pasa nada más, hay una agitación vaga, hay un montón de palabras, pero no hay drama*” (Sanchís Sinisterra, p. 14). Todo transcurre en un día único e interminable en el que unos personajes condenados a extinguirse repiten incansablemente el mismo juego, en una partida que saben perdida desde su inicio. Entonces, ¿de dónde sacar las fuerzas para seguir jugando, para seguir preguntándonos por el lugar de la filosofía en el campo educativo (una pregunta que, puesto que no hay drama, no puede ser una pregunta dramática), aunque sepamos que el juego tal vez sólo pueda consistir en una cierta agitación y en un montón de palabras?

5.-

Lo que aún conservo, eso sí, a pesar de todo, 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 aulas universitarias con ganas de aprender, de leer, de escribir, de conversar, de pensar, con ganas de vivir. Ya sé que parece cursí, pero algo como el amor, como la amistad, está en la raíz misma de esa palabra, filosofía, en la que aún me reconozco. Aunque se trata, claro, de un amor cansado, triste y cada vez más impotente. Habito la universidad, como dice el poeta, “*desesperadamente / con ciego amor / con ira / con tristísima ciencia / más allá de deseos / o ilusiones / o esperas / y esperando no obstante*” (Vilariño, p. 146). Porque el amor es ciego, sin razón de ser, sin por qué ni para qué, y no obstante, contra el curso ordinario de las cosas, espera lo que no sabe y lo que no puede. Lo que sé, lo que he aprendido, mi tristísima ciencia, me dice que no hay motivos para esperar, pero en la ira y la tristeza, y sin hacerme ilusiones, espero, no obstante, lo que no se puede esperar: que aún sea posible algo como la filosofía (la invención, la iniciativa y el riesgo), en esas instituciones universitarias de formación de educadores en las que algo sigue su curso y donde cada vez es más difícil encontrar un espacio donde haya algo así como libros, algo así como vida y algo así como jóvenes, y donde se pueda intentar crear una buena relación (una relación filosófica, pensante) entre ellos. Porque a lo mejor es eso lo que estoy llamando filosofía: una relación entre los libros, los jóvenes y la vida en la que pueda surgir, quizá, algo así como el pensamiento.

6.

Seguramente Platón también estaba triste, cansado y derrotado cuando les escribió una carta a los amigos de Dión y les dijo: *“Cuando a costa de mil esfuerzos son frotados, unos con otros, los diferentes elementos, nombres y definiciones, percepciones de la vista y de los demás sentidos, cuando son sometidos a benévolas discusiones, en las que la mala intención no dicta ni las preguntas ni las respuestas, sólo entonces brota la luz de la inteligencia y de la sabiduría hasta el máximo de lo que puede alcanzar la capacidad humana”* (Platón, 344b, p 92). A lo mejor la filosofía es (también) eso: frotar una y otra vez, trabajosamente, con la máxima atención posible, lo que se ve y lo que se dice, las percepciones de los sentidos y los nombres y las definiciones, las cosas y las palabras, el mundo y los libros. Y hacerlo con otros que también tengan ganas de esforzarse, en discusiones benevolentes, sin rivalidad, sin envidia, sin pretender llegar a un acuerdo, sin tratar de tener razón, conversando. El frotamiento produce calor, energía, y sólo con el calor puede brotar la chispa, ese indecible que Platón llamaba inteligencia y sabiduría y que yo estoy llamando pensamiento.

7.

Lo que pasa, lo que me pasa, es que cuando hablo de libros, de mi amor a los libros, no me refiero a los libros escolares: ni a los que saben (esos que sirven para que los alumnos, como se dice ahora, “busquen información”), ni a los que explican, ni a los que opinan, persuaden, sensibilizan o adoctrinan. De esos sí que hay muchos en la universidad y, además, se dedica mucho tiempo y muchas energías a innovar sus formatos y a hacerlos más eficaces desde el punto de vista de su función informativa, o explicadora o adoctrinadora. Yo me refiero a los libros que dicen alguna cosa, no a los que dan lecciones. Y de esos, como es natural, no hay casi ninguno, por lo menos en mi Facultad. Y lo que pasa, lo que me pasa, es que cuando doy a leer alguno de esos libros, de esos que a mí me parece que dicen alguna cosa, me cuesta muchísimo que no se haga de ellos una lectura escolar, que no se lo lea como un texto informativo, explicador, opinador o adoctrinador, que no se lo prive, en suma, de su potencia de vida (Larrosa, 2003). Ya sé que todos los que habitamos la universidad somos producto de textos escolares y de lecturas escolarizadas. Ya sé que el contexto (una institución escolar, en definitiva) marca el tipo de lectura. Ya sé que una Facultad de Educación es precisamente el lugar donde se producen y se reproducen sistemáticamente esas lógicas escolares. Pero ya he dicho que mi amor es por los libros, no por la escuela. La escuela me entristece y, a veces, cada vez más, me pone de mal humor. Además me cansa enormemente eso de tratar de desescolarizar los libros y la lectura, y de hacerlo tanto por amor a los libros y a la lectura como por amor a los jóvenes y a la vida. Y la universidad que viene, cada vez más escolar, hace casi imposible cualquier movimiento, por modesto e insignificante que sea, que trate de ir contra el curso ordinario de las cosas.

Además, cuando hablo de jóvenes no me refiero a los alumnos, a los que habitan las aulas universitarias cargados de carpetas de apuntes, permanentemente ocupados, preocupados por las calificaciones, los créditos y, como dicen ellos, por “sacarse las asignaturas de encima”. Ellos y sus formas de hacer, de decir y de pensar también son un producto de la lógica escolar. Su relación con los libros y con el mundo ha sido completamente escolarizada. El mundo, lo que podríamos llamar lo real, ha sido convertido en ese objeto de los saberes y de las prácticas que se presenta en la universidad perfectamente ordenado, determinado, definido y clasificado, convertido en una asignatura, en una materia de estudio, en una serie de objetos dispuestos para la investigación y la intervención. Por eso, cuando los alumnos hablan, no puedo dejar de tener la sensación de que no son ellos los que hablan. Cuando hablan el lenguaje del saber lo único que dicen es: “soy un alumno”. Y ese “soy un alumno” expresa atontamiento, pero también humillación e impotencia. Nada más (y nada menos) que el resultado de las maquinarias del atontamiento explicador, las que los convierten a ellos en explicados y a nosotros en explicadores. Y cuando hablan el lenguaje

de la opinión lo que dicen es: “soy fulano de tal, un individuo personal que se expresa libremente”. Y lo que siento ahí es que el así llamado “individuo personal”, esa personalidad expresiva, no es otra cosa que el producto de otras maquinarias del atontamiento. No las de la explicación, sino las de la opinión, las que fabrican la opinión pública, las que nos fabrican (a ellos y a nosotros) como opinadores.

Y ya sé que no es (sólo) eso. Ya sé que Rancière escribió uno de sus libros para mostrar el modo como ciertas lógicas historiográficas (pero también propias de las ciencias sociales, puesto que se trata de las lógicas historiográficas de la era de las ciencias sociales) desactivan el exceso y la pluralidad de palabras de las gentes, en especial las de los pobres, los proletarios, los campesinos, remitiéndolas a la tierra, a las ideologías, a los hechos materiales, a las mentalidades, a ese tipo de regularidades que no se atribuyen a ningún sujeto particular, de manera que cuando alguien habla “*su palabra no es más que la expresión de su modo de ser*”, de las fuerzas que lo constituyen y que hacen que diga lo que dice y que lo diga como lo dice. La historia de las mentalidades, escribe Rancière, “*da a las palabras otra carne, sin la sutileza de la encarnación, sin el viaje azaroso del cielo a la tierra*” (Rancière, 1992, p. 178). Los sujetos hablantes de la historia, dice Rancière, no son ni nombres propios ni nombres comunes, no están determinados ni por su identidad personal, ni por su identidad colectiva. Los seres de palabra, los jóvenes como seres de palabra, no son ni individuos personales ni alumnos, sino “*los nombres singulares, falsamente propios y falsamente comunes, de un estar-juntos sin lugar ni cuerpo: entre diversos lugares y diversas identidades, diversos modos de localización y de identificación*” (p. 189).

La palabra escolarizada pierde su fuerza, su capacidad de decir alguna cosa. Como la pierde también el mundo escolarizado y la vida escolarizada. Por eso, de lo que se trata es de inventar formas de desdisciplinar las disciplinas, de desescolarizar las palabras, los textos, las formas de leer y de escribir, las formas de conversar, para que puedan recuperar su capacidad de encarnación, su viaje azaroso, su potencia de vida. Y, para ello, hay que inventar formas de desescolarizar a los alumnos, de desalumnizarlos, y de desescolarizarnos a nosotros mismos, de desprofesorizarnos, para poder poner en juego, ellos y nosotros, otras relaciones con el lenguaje, con el mundo y con nosotros mismos. Como dice Rancière, inventar las formas para “*una subjetivación azarosa constituida a partir de lugares de palabra*” (p. 186). Tal vez otra manera de nombrar lo que estoy llamando pensamiento.

8.

Gilles Deleuze también lo había dicho bien claro: lo que se contrapone al pensamiento es la estupidez. El no pensamiento no sería la ausencia de pensamiento sino “*una estructura del pensamiento como tal*”: algo que tal vez podríamos llamar un pensamiento estúpido. Ese pensamiento estúpido, continúa Deleuze, es la traducción al pensamiento “*del reino de los valores mezquinos o del poder de un orden establecido*”. E inmediatamente añade que el pensamiento estúpido no es cosa del pasado, o de los otros, o de los que no saben pensar, o de los que no piensan como nosotros, sino que es cosa nuestra, algo que se deriva casi naturalmente, como una secreción, de la mezquindad de nuestra voluntad de vivir y de nuestra sumisión al orden, a cualquier orden: “*la estupidez y la bajeza son siempre las de nuestro tiempo, las de nuestros contemporáneos, nuestra estupidez y nuestra bajeza*” (Deleuze, p. 146-156).

Por eso no son sólo los alumnos los atontados. La maquinaria del atontamiento explicador y del atontamiento opinador también actúa sobre nosotros. El problema es sobre todo nuestro propio atontamiento, ese que se deriva de que también nosotros, los profesores, los filósofos que habitamos la universidad, seamos un producto de las

lógicas escolares y escolarizadoras. Segregamos pensamiento estúpido cuando lo que piensa en nosotros es nuestro conformismo con esas lógicas, nuestro afán de seguridad, nuestra necesidad de orden, nuestro deseo de obedecer. Por eso desescolarizar las palabras y desalumnizar a los alumnos es, indisolublemente, desprofesornarnos como profesores. La lucha contra la estupidez y el atontamiento es fundamentalmente una lucha contra nosotros mismos. Y eso es algo que también sabía Jacotot cuando insistía en que no puede haber profesionales, ni técnicos, ni expertos de la emancipación, que sólo los individuos emancipados pueden emancipar a otros, que sólo los que luchan contra su propio atontamiento pueden hacer algo contra el atontamiento de los demás.

Comentando a Deleuze, Foucault también lo dijo bien claro: a veces nos comportamos como sabios-estúpidos cuya estupidez consiste, precisamente, en refugiarse en reglas de pensamiento que, diciéndonos en voz alta cómo debemos pensar, nos susurran en voz baja que somos inteligentes, nos seducen garantizándonos que la estupidez no tiene que ver con nosotros. En sus propias palabras: "*... todos nosotros somos sensatos; cada cual puede equivocarse, pero ninguno es tonto (desde luego, ninguno de nosotros); sin buena voluntad no hay pensamiento; todo problema verdadero debe tener una solución, pues estamos en la escuela de un maestro que no interroga más que a partir de respuestas ya escritas en su cuaderno; el mundo es nuestra clase. Ínfimas creencias... Sin embargo, ¿qué?, la tiranía de una buena voluntad, la obligación de pensar en común con los otros, la dominación del modelo pedagógico, y sobre todo la exclusión de la tontería, forman toda una ruina moral del pensamiento cuyo papel en nuestra sociedad sin duda sería fácil de descifrar. Es preciso que nos liberemos de ella*". Y, un poco más adelante, "*en última instancia, pensar sería contemplar de cerca, con extrema atención, e incluso hasta perderse en ella, la estupidez (...). El filósofo debe estar de bastante mal humor para permanecer enfrente de la estupidez, para contemplarla sin gesticular hasta la estupefacción, para acercarse a ella y mimarla, para dejar que lentamente suba sobre uno y esperar, en el fin nunca fijado de esta cuidadosa preparación, el choque de la diferencia*" (Foucault, 1972, pp. 27-28).

9.

Para nosotros la abolición de la filosofía en la universidad que viene y, en particular, en la Facultad de Educación, no significa la desaparición de un tipo especial de saber. Ya he dicho que eso no nos importa demasiado. De hecho, los filósofos universitarios (los que se reconocen porque saben filosofía) están ya asegurándose un sitio en la universidad que viene. Ya no como aspirantes a reyes, pero sí como modestísimos funcionarios al servicio de lo que hay. A veces como especialistas en la fundamentación o en la crítica de las teorías y las prácticas educativas, a veces como especialistas en la aplicación de saberes generales a problemas teóricos y prácticos específicos (lo que viene llamándose filosofía aplicada) y, a veces, como especialistas en la implementación de determinadas competencias reflexivas más o menos útiles para la toma de decisiones profesionales. Pero nosotros no creemos en las funciones arquitectónicas o jurídicas de la filosofía, no nos interesa trabajar ni en la construcción ni en los tribunales, no entendemos bien qué puede ser eso de la aplicación de unos discursos a otros discursos, no queremos limitarnos a garantizar la comunicación entre las doctrinas del pasado y los nuevos discursos de los gestores de la educación en las democracias liberales globalizadas, no creemos que eso de pensar sea una competencia especializada cuyo aprendizaje pueda ser secuenciado y evaluado y, sobre todo, no estamos seguros de saber nada especial ni de ser capaces de enseñar nada especial a nadie en especial. Rancière dice que "*la filosofía no socorre a nadie y nadie le pide socorro, incluso si las reglas de conveniencia de la demanda social han instituido la costumbre de que políticos, juristas, médicos o cualquier otra corporación, cuando se reúne para reflexionar,*

inviten al filósofo como especialista de la reflexión en general. Pero para que la invitación produzca algún efecto de pensamiento, es preciso que la reunión encuentre su punto de desacuerdo (méssentente)” (Rancière, 1995, p. 12).

Tal vez lo que estoy llamando pensamiento tenga que ver con esa subjetivación azarosa constituida a partir de lugares de palabra de la que hablaba Rancière, o con ese choque de la diferencia del que hablaba Foucault, o con ese punto de desacuerdo del que también hablaba Rancière, pero desde luego nada de fundamentación, ni de crítica, ni de aplicación, ni de reflexión, ni de nada que pueda ser significativo desde el punto de vista de las lógicas de la universidad que viene. Nuestra partida está perdida de antemano y quizá sólo podamos repetir esta réplica prodigiosa: “*Hamm: ¿No estamos a punto de... de... significar algo? Clov: ¿Significar? ¿Nosotros significar? Ésta sí que es buena*” (Beckett, p. 82). Sin embargo, al mismo tiempo, no podemos abandonar las viejas costumbres, las viejas palabras, aunque ya no sepamos lo que significan, y también nos sentimos como Hamm cuando, casi al final de la obra, dice: “*Me siento demasiado viejo, y demasiado lejos, para poder adquirir nuevas costumbres. Bueno, no se acabará nunca, no me iré nunca. Después, un día, de pronto, se acaba, cambia, no lo entiendo, muere, o soy yo, no lo entiendo, tampoco eso. Se lo pregunto a las palabras que quedan... sueño, despertar, tarde, mañana. No saben decir nada*” (p. 83). A lo mejor se trata de eso, de preguntarles a las palabras que quedan, para ver si todavía saben decirnos alguna cosa: “*Clov: Uso las palabras que me has enseñado. Si ya no quieren decir nada, enséñame otras. O déjame callar*” (p. 57).

10.

Podríamos llamar (también) filosofía a una determinada tradición de lectura y de escritura en relación a ese indecible que llamamos “pensar”. La filosofía es una cierta manera de leer y de escribir: pensativamente. Leer, escribir y pensar no pueden darse separadamente. Se lee escribiendo, con un lápiz en la mano. Se escribe leyendo, sobre una mesa llena de libros. Y entre leer y escribir, a veces, algo pasa, algo nos pasa. Quizá eso que llamamos “pensar” sea la experiencia de ese “entre”. La filosofía existe porque se escribe, porque se lee, y porque leyendo y escribiendo, entre el leer y el escribir, algo pasa que tiene que ver con la subjetivación, con el choque de la diferencia, con el punto de desacuerdo, es decir, quizá, se piensa.

La filosofía existe porque se lee, porque se escribe y (también) porque se enseña. Como un contenido, desde luego, como un *corpus*, como una biblioteca, porque la filosofía es una parte de nuestra biblioteca, pero, sobre todo, como una *praxis*, como una actividad. Es conocido el *dictum* kantiano: “*no se enseña filosofía, se enseña a filosofar*”. Y justamente en el momento de la institucionalización moderna del bachillerato de letras y de la filosofía universitaria, de la filosofía de los profesores, ya Nietzsche, en *El porvenir de nuestras escuelas*, denunciaba los dos tipos de lectura y escritura escolares (escolarizados y escolarizantes) que cancelaban la posibilidad nunca garantizada del pensamiento: la erudita y la periodística, la que pretende producir un saber del texto o sobre el texto, y la que toma el texto como pretexto para la opinión. El erudito y el periodista como enemigos del pensamiento. Porque pensar, sea lo que sea, no es lo mismo que “saber” ni es lo mismo que “opinar”. Enseñar a filosofar significa entonces (también) dar un lugar para la lectura y para la escritura, dar a leer, hacer escribir, dar ganas de leer y de escribir, enseñar a leer y a escribir de la única manera posible: leyendo y escribiendo. ¿Y el pensamiento? Eso es lo inenseñable mismo y, al mismo tiempo, lo que está siempre ahí, lo que no puede dejar de aprenderse cuando se lee y se escribe “de verdad”, lo que no puede dejar de enseñarse cuando de verdad se enseña a leer y a escribir, cuando entre leer y escribir algo nos pasa, cuando leer y escribir es una

experiencia, cuando la relación con el texto no está referida al saber (tampoco a la fundamentación del saber), ni al opinar (tampoco al opinar críticamente), ni a la aplicación práctica, ni a la reflexión sobre la práctica o en la práctica, sino, quizá, al pensar.

La filosofía es (también) inseparable del diálogo, de la forma diálogo que, como se sabe, aparece en Platón como una forma escrita. Así, en tanto que escritura, el diálogo puede trascender el tiempo y el espacio (el aquí y el ahora) y hacerse de alguna manera independiente de rostros, de nombres, de cuerpos y de voces. Pero eso no quiere decir que la oralidad, el diálogo oral, lo que podríamos llamar “conversación”, no sea una de las formas fundamentales del trabajo filosófico, pensante, con la lectura y la escritura. La filosofía es leer y escribir, pero también es conversar. Un conversar orientado, quizá, al pensamiento. La filosofía, por tanto, es lectura y escritura (y esa relación entre lectura y escritura en la que se da, quizá, el pensamiento), es enseñanza y aprendizaje (y esa relación entre la enseñanza y el aprendizaje en la que se da, quizá, el pensamiento) y es conversación, es decir, un leer y escribir, un enseñar y aprender, que se da conversando. Poniendo en común (con otros: con la lectura, la escritura y el pensamiento de los otros) lo que cada uno lee, lo que cada uno escribe y lo que cada uno piensa (Larrosa, 2005). Sabiendo, eso sí, que ese poner en común no está del lado del acuerdo sino del desacuerdo, no del consenso sino del disenso, no de la homogeneidad sino de la diferencia. El pensamiento, sea lo que sea, es estrictamente singular. Por eso la conversación filosófica (pensante) no agrupa, ni reúne, ni agrega, y lo único que pone en común, lo único que comunica, es la fuerza pluralizadora y diferenciadora del lenguaje y del pensamiento. El maestro ignorante también sabe que *“los hombres están unidos porque son hombres, es decir, seres distantes: la lengua no los reúne”* (Rancière, 2003b, p. 79).

Por último, la filosofía es (también) un *ethos*, una forma de vida o, mejor dicho, un modo de subjetivación. La filosofía no es (sólo) un saber teórico que afecta apenas a lo que sabemos sobre nosotros mismos o sobre el mundo, sino que tiene que ver con el modo como vivimos en el mundo. Foucault, en una expresión célebre, decía que la filosofía es (también) *“un ejercicio de sí en el pensamiento”* (Foucault, 1986, p. 12). La lectura, la escritura y la conversación filosófica (pensante) están relacionadas con determinadas formas de producir subjetividad, formas de vivir, potencia de vida.

11.

Al leer, lo importante no es lo que el texto dice, aquello a lo que el texto se refiere, sino lo que el texto nos dice, aquello hacia donde el texto se dirige. No se trata de desplegar un saber sobre el texto, sino de hacer la experiencia del texto. Lo importante no es de qué habla el texto, sino hacia qué habla, hacia dónde habla, hacia quién o quienes habla. En la lectura, el texto habla hacia nosotros, nos habla: habla hacia nuestra escritura, hacia nuestra conversación, hacia nuestro pensamiento, hacia nuestra manera de vivir. De lo que se trata, en palabras de Rancière, es *“de proyectar el libro hacia un real que no es ese que el libro cuenta, sino ese en el que debe convertirse en un acto, en una potencia de vida”*, y un poco más adelante, *“de la manera como un texto se da el cuerpo de su encarnación para escapar al destino de letra abandonada en el mundo, para mimar su movimiento propio entre el lugar de pensamiento, de espíritu, de vida de donde viene y aquél hacia el cual se dirige; ese teatro humano en el que la palabra hace acto, se adueña de las almas, arrastra los cuerpos y ritma su marcha”* (Rancière, 1998b, pp. 10-11).

12.

La cuestión podría reformularse así: ¿tiene sentido, aquí y ahora, en este lugar (una Facultad de Educación) y en este tiempo (cuando el curso ordinario de las cosas es el del triunfo sin alternativas de una universidad mercantilizada), volver a preguntarse por la lectura, la escritura y la conversación? Una pregunta que no se refiere al *para qué* o al *cómo* de esas actividades (lo que sería dirigirla a las finalidades y a los métodos, es decir, subordinarla a la racionalidad instrumental), sino que se refiere a su *sentido filosófico*, es decir, al modo cómo esas actividades producen, quizá, pensamiento. De lo que se trata es de explorar si eso que aún estoy llamando filosofía y que no es ya otra cosa que la puesta en práctica de determinadas formas (pensativas) de leer, de escribir y de conversar, puede abrir en la universidad una experiencia del lenguaje y del mundo en el que sea posible algo así como el pensamiento. De lo que se trata, en definitiva, es de “*probar de nuevo todos los verbos*” (Handke, p. 20): de probar su valor y su sentido filosófico, su potencia de vida, de experimentar, otra vez, aquí y ahora, en esta universidad que está viniendo, a qué nos sabe y a qué nos suena eso de leer, de escribir y de conversar.

¿Pero qué pasa, qué pasa?

13.

El día en que escribo esto (24 de noviembre de 2008), los estudiantes (dicen que muy pocos) llevan varios días ocupando algunos edificios de la Universidad. Protestan por el modo como se están aplicando los acuerdos de Bolonia. Lo que quieren es detener el proceso, hacerse escuchar por las autoridades e imponer procedimientos de discusión que conduzcan a un referéndum vinculante. En la prensa y en la televisión todos los analistas están de acuerdo: no saben de qué hablan, no hablan en nombre de nadie y, desde luego, esas no son maneras de hablar. Para hablar, para que sus palabras puedan ser tenidas en cuenta, dicen, tendrían que informarse mejor. Si les preguntas, se ven enseguida que son unos ignorantes. Además, no se dan cuenta de que las reformas se hacen también en nombre de sus intereses: de la ampliación de sus oportunidades profesionales en una Europa globalizada, del valor de sus titulaciones en un mercado internacional cada vez más competitivo. Los estudiantes sensatos, los que sí hablan en nombre de sus intereses, saben que las reformas sólo pueden beneficiarles. Y, en cualquier caso, en lugar de interrumpir la normalidad académica, deberían utilizar los canales de participación previstos en las distintas instancias de la institución que, desde luego, son democráticas. A continuación, en tono irónico, algunos argumentos (si es que a eso puede llamarse argumentos) aún más zafios: que si la edad, que les hace ir a la contra, que si lo que quieren es no esforzarse, que si no viven en el mundo real, que si entre los estudiantes de verdad (unos ilusos) se han colado grupos antisistema, que si los estudiantes sancionados no lo han sido por motivos políticos sino simplemente por vandalismo, etc.. Y una perla: la máxima autoridad universitaria de Catalunya, el Consejero de Industria, Comercio, Turismo y Universidades del gobierno, ha dicho hoy, enfáticamente, que la universidad está “*para servir a la sociedad, y no para filosofar*”, y ha añadido “*con todos mis respetos para la filosofía*”. Y seguramente, según la curiosa denominación de su ministerio, eso de “servir a la sociedad” significa, para nuestro gobernante, servir a la industria, al comercio, al turismo y, naturalmente, al gobierno.

La estrategia es bien conocida: lo único que se oye en lo que los estudiantes dicen es que, en realidad, no hablan. Por eso no puede ni debe ser escuchado, porque lo que

dicen no es lenguaje sino ruido. Y si hay que hablar con ellos es para que aprendan lo que no saben, para que comprendan lo que no comprenden o lo que no quieren comprender, para que entren en razón, para que puedan participar como seres razonables, en el debate. Otra vez, de nuevo, un episodio donde lo que está en cuestión es la situación de palabra misma, la oposición entre los que realmente hablan (los que saben de qué hablan, los que saben en nombre de qué o de quién hablan, y los que saben cómo se habla) y aquellos cuya voz dice únicamente que, en realidad, no hablan. El conflicto se refiere, otra vez, a cómo *se tiene en cuenta* lo que los estudiantes dicen, a qué es *lo que cuenta* como “decir alguna cosa”, a qué es lo que viene y lo que no viene *a cuento*, en definitiva, a qué significa hablar. Porque sólo los que saben qué significa hablar, es decir, los que definen las reglas y los límites de la situación de palabra, pueden decidir quién habla realmente. Y decidir, por tanto, quiénes son los que no hablan, es decir, *los que no cuentan*. Como dice Rancière: “*el logos no es nunca simplemente la palabra, porque es siempre indisolublemente la cuenta que se hace de esa palabra: la cuenta según la cual una emisión sonora se entiende como palabra, apta para enunciar lo justo, mientras que otra se percibe únicamente como ruido*” (Rancière, 1995, pp. 44-45).

14.

El diseño de la universidad que está viniendo se basa en la intervención sobre dos aspectos fundamentales. En primer lugar, sobre la conexión entre la universidad y las así llamadas “necesidades sociales”, eso que en el lenguaje viejo marxista se llamaba el estado y el capital. En el campo educativo (que ya no se reduce al campo escolar), eso significa plegar la formación de los profesionales de la educación a las nuevas lógicas (los nuevos temas y los nuevos problemas) de lo que podríamos llamar, siguiendo a Foucault, la gubernamentalidad y la biopolítica, es decir, la gestión de los individuos y de las poblaciones en una sociedad compleja y global. El segundo aspecto tiene que ver con un cambio en profundidad de las formas, los procedimientos, los modos de hacer, los usos, las prácticas y los rituales que definen la cotidianeidad universitaria: nuevas maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje, la relación con el saber, la organización del tiempo y del espacio, la definición de lo que cuenta como actividad, la evaluación de los alumnos, la acreditación de los profesores, la producción y la comunicación de lo que cuenta como conocimiento legítimo, etc.. Y eso de un modo que tiende a reducir al mínimo lo que nuestro ímprobo funcionario llamaba “filosofar”, un verbo con el que seguramente se refería al hablar por hablar, a cualquier uso público de la palabra que pueda ser percibido como inútil, gratuito, improductivo o no funcional. Lo que tenemos es un intento de hacer que las lógicas de funcionamiento interno de la universidad sean estrictamente funcionales a las lógicas económicas del capital y a las lógicas gubernamentales del estado o, dicho de otro modo, la cancelación de lo que Rancière llama “*la heterogeneidad de las formas*”, es decir, la diferencia entre la forma escolar (ambigua, abierta a una multiplicidad de opciones y de sentidos) y las formas estrictamente funcionales de la producción y del gobierno. Una heterogeneidad o una “*no-convergencia*” que constituye por sí misma “*una contradicción en movimiento en la que vienen a superponerse diversas políticas de la igualdad*” (Rancière, 1998, p. 74).

En un texto escrito a partir de unos debates sobre la universidad que está viniendo, Jordi Ibáñez dice que “*los viejos fantasmas de la pereza y el dandismo que planeaban por los pasillos de las universidades se sustituyen por dos espectros a mi entender mucho peores, el cinismo y el oportunismo*” (Ibáñez, p. 32). Y es verdad que se nos llama

dandis y perezosos. Pero el así llamado dandismo tal vez no sea otra cosa que el modo como la universidad de ayer aún podía ser *“la heredera paradójica de la skholè aristocrática. Y eso quiere decir que iguala a los que acoge, menos por la universalidad del saber que distribuye o por sus efectos de redistribución social que por su forma misma, que es la de la separación respecto a la vida productiva”* (Rancière, 1998, p. 74). Y la así llamada pereza quizá tenga que ver con una cierta resistencia a configurar lo que hacemos al modo del trabajo o de la mercancía, es decir, también según una lógica productiva. Acabar con los dandis y los perezosos significa acabar con esa heterogeneidad de las formas en la que aún podían insertarse algunas políticas de la igualdad.

15.

Dicen que la universidad tiene una función social. Y seguramente tienen razón. Para eso están las reformas que orientan los estudios universitarios funcionalmente, es decir, a la profesionalización, a la producción de conocimiento útil, a los objetivos, en suma, del gobierno y de la economía. Dicen que la universidad es una institución para la enseñanza y el aprendizaje. Y seguramente tienen razón. Para eso están los pedagogos, los especialistas en la escolarización del saber, los que inventan e implantan los nuevos procedimientos, las nuevas formas de enseñar y de aprender, de evaluar, de iniciar a los estudiantes en el conocimiento y en la investigación especializada. ¿Y con el pensamiento? ¿Podríamos decir que la universidad tiene alguna función en relación con el pensamiento? La verdad es que no lo creo. No creo que el pensamiento pueda ser un objetivo institucional, ni de que se aprenda en las instituciones de educación superior, ni de que los egresados de la universidad tengan más desarrollada esa misteriosa capacidad, si es que se trata de una capacidad, que se llama pensar. Eso que estoy llamando pensamiento tiene la forma del acontecimiento, del quizá, y su posibilidad depende de la iniciativa, la invención y el riesgo de los que, en cualquier lugar y en cualquier circunstancia, se atreven a ir contra el curso ordinario de las cosas. Y en la universidad esa posibilidad nunca garantizada depende de nuestra capacidad, individual o colectiva, de abrir un espacio heterogéneo (heterológico) tanto de las lógicas de la funcionalidad social como de las lógicas del atontamiento escolar.

16.

Pero lo que pasa es que mucha gente está abandonando. No sólo yo me siento triste, impotente, cansado y vencido. Hoy, 27 de noviembre, hablo con una amiga poeta, ex-profesora de filosofía, que ha dejado de frecuentar los espacios universitarios, que ya no va a congresos, ni forma parte de tribunales de tesis, ni acepta publicar en libros y en revistas de tipo académico. Le cuento lo que estoy tratando de escribir y me dice que ando muy equivocado, que la universidad se ha hecho ya definitivamente inhabitable. Algo que me han dicho, en los últimos meses, muchos amigos, alumnos y profesores, que están buscando otros espacios en los que leer, escribir y conversar tengan sentido. Recuerdo el gesto de otros amigos a los que una vez llamé el filósofo y el artista: *“de lo que se trata es de salir de ahí, si lo que quieres es desescolarizar tienes que salir de la escuela”*. Recuerdo la expresión de otro amigo, antropólogo y activista, que un día me dijo: *“hay que trabajar en la universidad pero contra la universidad, convertirse en agentes dobles y, sobre todo, cultivar espacios fuera, transitar entre el afuera y el adentro, introducir en la universidad lo que no es universidad, lo que es heterogéneo a sus lógicas, y sacar de la universidad a las personas y a los saberes, hacer con ellos otras cosas, en otros lugares, de otras maneras”*. Pero yo ya no me siento un luchador, quizá he perdido la capacidad de invención, de iniciativa y de riesgo, y lo que me sale

cuando pienso en la universidad que viene es el “*no se puede*”. Y entonces se me aparece el fantasma del loco y me susurra al oído: “*tu impotencia es sólo pereza para avanzar. Tu humildad tan solo es temor orgulloso a tropezar bajo la mirada de los otros. Tropezar no es nada; el mal está en divagar, en salir del propio rumbo, en no prestar ya atención a lo que se dice, en olvidar lo que se es. Ve entonces por tu camino*” (Rancière, 2003b, p. 78).

Así que trato de recordar lo que soy, cuál es o ha sido mi camino, en qué y de qué manera he sido, yo también, un buscador, y se me ocurre que lo que soy es un profesor cada vez más viejo, más triste y más cansado que se ha pasado la vida pensando en otras formas de entender la lectura, la escritura y la conversación, y tratando de tomarse en serio la potencia de ciertos lenguajes y, sobre todo, de ciertas formas de relación con el lenguaje, para ampliar las formas de la experiencia, para modificar las relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos, para alcanzar, siquiera por un momento, otros umbrales de conciencia, para impulsar la vida. Y me viene entonces el eco lejanísimo de una conversación que tenía casi olvidada. Hace muchos años, cuando era un joven profesor, en mi primer viaje a Latinoamérica, a Colombia, dediqué parte de una conferencia a criticar algunos lugares comunes de la *doxa* de la pedagogía de Paulo Freire. Yo era entonces un foucaultiano de catecismo y el núcleo de mi argumento era que lo que Freire decía que se podía hacer en realidad no se podía hacer, que la educación no podía ser una herramienta de emancipación. Y entonces un viejo pedagogo de los barrios pobres me miró y me dijo: “*el profesor español dice que no se puede hacer, y seguramente tiene razón, porque los europeos siempre tienen razón. Todos sus argumentos dicen que no se puede hacer y ya sabemos que los europeos tienen los mejores argumentos. Pero a lo mejor nosotros vamos y podemos y lo hacemos*”. Ahora no sé si se puede hacer, pero lo que sí sé es que a veces pasa. Mis años de universidad han sido testigos de algunas de esas veces. De lo que se trata, entonces, es de prestar atención a eso que a veces pasa, estar a la altura, y darle tiempo y espacio. Como dice Ítalo Calvino por boca de ese buscador llamado Marco Polo: “*El infierno de los vivos no es algo que será; hay uno, es aquél que existe ya aquí, el infierno que habitamos todos los días, el que formamos estando juntos. Dos maneras hay de no sufrirlo. La primera es fácil para muchos: aceptar el infierno y volverse parte de él hasta el punto de no verlo más. La segunda es peligrosa y exige atención y aprendizaje continuos: buscar y saber reconocer quién y qué, en medio del infierno, no es infierno, y hacerlo durar, y darle espacio*” (Calvino, p. 175).

17.

Hoy, 30 de noviembre, caminando por un bosque teñido de otoño, una amiga me cuenta que está preparando un trabajo para una de las asignaturas que está cursando en la Facultad. Me dice que están trabajando distintas formas de relación y que ella quiere hablar de su relación con la poesía. No sólo de su relación con ese tipo particular de lenguaje que llamamos poesía sino, sobre todo, del modo como la poesía supone una relación distinta con el mundo. Lo que le interesa, me dice, es la poesía como relación con el lenguaje y, en consecuencia, como relación con el mundo. Charlamos un poco y le sugiero algunas lecturas. Luego hablamos del verso de Hölderlin comentado por Heidegger, ese de “*poéticamente habita el hombre en esta tierra*”, y le damos algunas vueltas a qué puede ser “vivir poéticamente”, a si la poesía como relación con el lenguaje y con el mundo puede constituir algo así como una forma de vida. En un momento de la conversación me dice que el año que leímos en clase *El maestro ignorante*, le interesó especialmente la sección titulada “La lección de los poetas”. Y

que pensó que una comunidad de iguales sólo podía pensarse como una comunidad de poetas. Le digo que estoy escribiendo sobre Rancière y que me da la impresión de que lo que estoy tratando de sugerir en mi texto es de qué manera una comunidad de filósofos puede ser entendida también como una comunidad de iguales. Pero no tanto una comunidad de especialistas o de interesados en una disciplina llamada filosofía, sino una comunidad entregada a leer, a escribir y a conversar de una manera que esté orientada al pensamiento. Ella me dice que ambos tipos de comunidad no son lo mismo pero que son, de alguna manera, iguales, que depende de cómo se mire. Añade que, en mi clase, leíamos indistintamente textos “filosóficos” y textos “literarios”, pero que a ella le parecía que eso era filosofía porque los leíamos, unos y otros, para pensar, y me cuenta que lo que está preparando para esa exposición es algo así como una poética de la infancia (para contraponerla a la mirada pedagógica) en la que va a leer y comentar textos de Fernando Pessoa y de otros poetas, pero también de Walter Benjamin, de Dominique Sampiero, y que a lo mejor incluye un fragmento de una película. Ella trabaja en educación infantil, con niños muy pequeños, y me habla de cómo esos escritos determinan, cada día, su modo de sentir a los niños y de relacionarse con ellos, su modo, en definitiva, de vivir el encuentro diario con la infancia. Recuerdo entonces un viejo texto mío titulado “El enigma de la infancia” y la cita de Peter Handke con la que concluye: “*nada de aquello que está citando continuamente la infancia es verdad; sólo lo es aquello que, reencontrándola, la cuenta*” (Larrosa, 2001, p. 178). Y le digo que quizá sea esa la lección de los poetas: que de lo que se trata no es de hablar sobre la infancia, sino de contar, de poner en palabras, la experiencia de un encuentro, o un reencuentro, con la infancia. Y que cuando ese reencuentro tiene la forma del pensamiento, es decir, cuando el encuentro con la infancia nos hace pensar y traducimos ese pensamiento en palabras, entonces a lo mejor lo que hacemos es filosofía, aunque no lo sepamos. O sea que sí, que no es lo mismo, pero es igual.

18.

Se conocen las tres palabras de la proclamación revolucionaria: libertad, igualdad, fraternidad. La revolución declara: todos los seres humanos *son* libres, *son* iguales, *son* hermanos. Y declarando, la revolución *produce* aquello que declara. Por eso, la revolución no es otra cosa que el *acontecimiento* de la libertad, de la igualdad, de la fraternidad, y lo que los seres humanos hacen *asumiendo* esa igualdad, esa libertad y esa fraternidad que los *constituye* como tales. El maestro ignorante formula pedagógicamente esas condiciones revolucionarias y extrae todas las consecuencias que se derivan. Y eso declarando que la educación tiene que ver con la igualdad (todas las inteligencias son iguales, es decir, la educación es lo que acontece cuando lo que se presupone, lo que se da, lo que se verifica, lo que se pone en juego, lo que se prueba, es la igualdad de las inteligencias), con la libertad (se puede enseñar lo que no se sabe, es decir, la educación no es una tarea de hombres sabios sino de hombres emancipados, no consiste en la transmisión de un saber desigualmente repartido sino en la producción y en la verificación de una potencia igualmente compartida) y con la fraternidad (la educación consiste en la puesta en acto de un determinado tipo de comunidad, de un determinado tipo de relación, de una determinada manera de estar juntos, que no se funda en otra cosa que en esas particulares formas de lenguaje que los seres humanos comparten cuando actualizan su igualdad y su libertad). Así, tanto la hipótesis de la igualdad como la de la libertad se sostienen (se actualizan y se verifican) en una determinada manera de entender la comunidad, la relación, el estar juntos y el hacer cosas juntos, el comunicar y el poner en común la condición compartida de seres libres e iguales.

Ahí está, entonces, la apuesta: cuáles serían las condiciones de posibilidad (de invención, de iniciativa y de riesgo) para que la lectura, la escritura y la conversación puedan compartirse en el interior de un espacio de comunicación que declara y a la vez produce la igualdad y la libertad, es decir, un espacio de palabra en el que lo que se dice es que todas las inteligencias son iguales y que se puede enseñar lo que no se sabe. Un espacio que no puede ser institucionalizado, ni programado, ni fabricado, sino que se constituye una y otra vez. Un espacio político, si por político entendemos *“una forma disensual del actuar humano, una excepción a las reglas según las que se opera la agrupación y el gobierno de los seres humanos (...), esas formas de subjetivación específicas que, de cuando en cuando, hacen existir, por encima de las leyes de la dominación y de las regulaciones de las colectividades, esa figura singular del actuar humano: la política como refiguración disensual de la partición de lo sensible por la que la dominación impone la evidencia sensible de su legitimidad”* (Rancière, 1998, pp. 12-13). Y un espacio de emancipación porque ahí lo único que se aprende es la propia potencia: que se puede leer por uno mismo, escribir por uno mismo, pensar por uno mismo, y conversar con otros sobre lo que se lee, lo que se escribe y lo que se piensa.

19.

No es que me haya puesto revolucionario, a estas alturas... esa sí que sería buena. No he olvidado que este texto se titula “fin de partida”, que tiene un tono más elegíaco que épico, y que estoy tratando de evitar, desde el principio, cualquier dramatismo y cualquier grandilocuencia. Me he puesto a la sombra de Hamm y de Clov, y ellos son personajes menguantes, criaturas de lenguaje venidas a menos, a muy poco, a casi nada. Su espacio de movimiento está extremadamente reducido. No tienen ideas ni ideales, nada que proponer y nada por lo que luchar. Son, como nosotros en la universidad que viene, seres sin mundo, o casi sin mundo. Cuando Clov mira por la ventana y Hamm le pregunta qué pasa, la única respuesta es: algo sigue su curso. Algo, además, distante y ajeno. Pero aún así siguen hablando, en ese interior sin muebles, como si sólo la puesta en escena de sus diálogos absurdos y entrecortados les pudiera dar una mínima sensación de existir. Ese, y no otro, es el tono que suena como bajo continuo en este texto.

El maestro ignorante había vivido la experiencia revolucionaria y extrajo sus lecciones, pero sabía que la buena nueva que anunciaba no tenía ninguna posibilidad en el mundo que estaban diseñando los hombres de progreso de su tiempo. Igual que nosotros sabemos que, digamos lo que digamos y hagamos lo que hagamos, estamos acabados, que no tenemos nada que hacer, que los hombres de progreso de nuestro tiempo son los que están diseñando esa universidad que viene en la que no tenemos apenas lugar. Por eso el loco insistía en que sólo se dirigía a individuos, que sólo los individuos podían experimentar con otros la igualdad y la libertad, que sólo un individuo emancipado puede emancipar a otro, *“que nunca ningún partido ni ningún gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución emancipará a persona alguna”* (Rancière, 2003b, p. 132), que no puede haber estados ni sociedades ni instituciones emancipadas, que la igualdad y la libertad sólo pueden darse entre sujetos singulares y en espacios y tiempos también singulares, que la verificación con otros de la igualdad y la libertad será siempre una forma disensual y efímera del actuar humano, que *“sólo el que abandona los mecanismos de la máquina social tiene la oportunidad de hacer circular la energía eléctrica de la emancipación”* (p. 140). Su moral lo era *“del fracaso y de la distancia”*, pero estaba dispuesto a *“mantenerla hasta el final con todo el que*

quisiese compartirlo” (p. 177). Además se sabe que la enseñanza universal no le sobrevivió. Jacotot la encarnó por un momento y ahora sólo puede sobrevivir encarnada en otros individuos, en otras circunstancias y de otras maneras, también singulares y efímeras.

Por eso este texto no puede ser una propuesta. No es otra cosa que la traducción de mi conversación con el fantasma del loco: uno de los diálogos posibles entre el maestro ignorante y mis propias perplejidades en lo que siento claramente como un final de partida. Lo que yo veo y lo que yo pienso. Mi manera particular de frotar trabajosamente las palabras y las cosas: lo que leo con lo que siento, con lo que veo, con lo que escribo, con lo que me pasa, con lo que pienso. Y cada uno sabrá como contratraducirlo: a su lenguaje, a sus circunstancias, a sus perplejidades, a sus formas de jugar o de no jugar la partida de la filosofía y la educación (del leer, el escribir y el conversar) en la universidad que viene.

20.

Hoy, 2 de diciembre, he recibido una postal que los estudiantes encerrados en la Facultad de Educación han enviado a algunos de sus profesores. A la derecha hay una fotografía: un arco de sillas vacías. La fotografía está tomada en el *hall* del Aulario de Pedagogía, el espacio que los estudiantes que ocupan el edificio están usando estos días para sus asambleas y sus actividades públicas (entre ellas, las clases abiertas que algunos profesores hacemos para todos los que quieran asistir). Han decidido bautizarlo como “sala Paulo Freire”. La foto representa ese lugar vacío, intermedio, de paso, ese lugar que no es un aula, que no está asignado a ningún profesor, a ningún grupo de alumnos, a ninguna disciplina, que no tiene ninguna función definida, pero que los estudiantes han convertido en un lugar de palabra, disponible para que se sienta a hablar cualquiera que tenga algo que decir y para que se sienta a escuchar cualquiera que esté interesado en lo que allí se dice. Se trata de un espacio donde no existen las posiciones de profesor y de alumno, y que es independiente también de cualquier disciplina entendida como un lugar de transmisión del saber. Aquí no se trata del saber sino del hablar. De un hablar de lo común: de lo que es asunto de todos en general y de nadie en particular. Y de un hablar en común: nadie representa ninguna posición, ninguna identidad, nadie está allí en nombre de nada.

La invocación que abre el texto de la postal es: “*bonitos*”. La postal, por tanto, está dirigida a los bonitos, a la gente bonita. No es una invocación posicional ni identitaria, no se dirige a ninguna clase particular de personas, sino que es más bien ética y estética, dirigida a todos los que quieran reconocerse en ese nosotros de los bonitos. Esa apelación resuena extrañamente con un manifiesto que han colgado de las paredes de la sala, un texto publicado por un grupo de universitarios reunidos en Córdoba (Argentina) en 1918 que está dirigido “*a los hombres libres de latinoamérica*”. Por otra parte, la postal es una invitación y una convocatoria. La primera frase dice así: “*porque no somos alumnos (sin luces, carentes de luz), pero también apreciamos vuestro criterio, quizá abusando de las circunstancias, y porque pertenecemos a la misma comunidad, queremos proponeros otra cosa*”. El primer gesto es un no: no presentarse como alumnos y no dirigirse a los profesores, para poder construir así un “nosotros” igualitario: el nosotros de los que “*pertenecemos a la misma comunidad*”, pero no como desiguales, no en relación a una diferencia en el saber o en la capacidad, sino como iguales, como “bonitos”. “*Apreciamos vuestro criterio*”, dicen, “*queremos proponeros otra cosa*”, no por lo que sabéis, no por lo que representáis, no por la

posición en la que estáis, sino porque vosotros también tenéis criterio, también pensáis alguna cosa, también tenéis algo que decir. Y eso “*abusando de las circunstancias*”, es decir, aprovechando la excepcionalidad de esta situación en la que ha aparecido algo común, un interés común, algo en relación a lo que pertenecemos a la misma comunidad, pero sobre todo porque ha aparecido también excepcionalmente un espacio común, un espacio vacío en el que podemos hablar comunicando y poniendo en común el criterio de cada uno, lo que cada uno piensa.

La invitación es a “*la redacción de un texto de formato libre y extensión a voluntad en el que se aborde, desde un criterio personal, en qué lugar queda la teoría de la educación, la poesía, la filosofía, el arte, el pensamiento crítico, la antropología, la educación propiamente dicha, la sabiduría, la libertad, la democracia... en ese modelo social y universitario en el que se priorizan los resultados y no la reflexión*”. Los estudiantes quieren que les digamos algo, que les escribamos algo. Lo quieren, además, desde un criterio personal. Lo que quieren, concretamente, es que problematicemos si todavía queda lugar para ciertas “cosas” en esa universidad que viene y que, según parece, está orientada a los resultados, es decir, a la eficacia, al rendimiento, a la utilidad. Y lo más interesante es que entre esas “cosas” hay algunos saberes de los que ahora se llaman “teóricos” y están siendo claramente relegados en los nuevos currículums de pedagogía (la filosofía, la teoría de la educación, la antropología), pero también algunos lenguajes (la poesía, el arte), algunas formas políticas (la libertad, la democracia), algunas actitudes de pensamiento (el pensamiento crítico, la sabiduría) y, como reuniéndolo todo, la educación propiamente dicha, es decir, la que no es el tema o el contenido de una asignatura sobre educación, o en relación a la educación, sino la educación misma. Porque la educación “propiamente dicha” a lo mejor tiene que ver precisamente con ese tipo de saberes, de lenguajes, de formas y de actitudes. Lo que los estudiantes nos piden, en definitiva, es que escribamos algo sobre qué es la educación. Para que ellos lo lean y lo discutan y lo relacionen con lo que ellos ven, con lo que ellos sienten, con lo que ellos piensan.

La invitación de los estudiantes des-profesora a los profesores. No nos están pidiendo que les comprendamos, ni que compartamos sus planteamientos, ni que discutamos con ellos. No nos piden que les enseñemos o que les informemos o que les expliquemos o que les convenzamos. No nos piden que hablemos desde el saber, desde nuestra posición en el orden desigual del saber, sino desde nosotros mismos, como iguales. No como idénticos, sino como iguales. Lo que ellos piden es una palabra de alguien que les diga algo. Y serán ellos los que decidan qué hacer con eso.

21.

Cuando un profesor habla (en tanto que profesor) construye para los alumnos una posición peculiar en el lenguaje: como los que deben comprender. Los alumnos llegarán al saber si comprenden lo que les decimos. Por lo tanto lo que nosotros debemos hacer es esforzarnos en que nos comprendan (a nosotros o, lo que es lo mismo, al saber que representamos) y lo que ellos deben hacer ellos es esforzarse en comprendernos. Rancière desarrolla este punto en relación al aprendizaje del esclavo en el Menón: “*el esclavo es precisamente el que tiene la capacidad de comprender el logos sin tener la capacidad del logos (...), el que participa en la comunidad del lenguaje únicamente bajo la forma de la comprensión y no de la posesión*” (Rancière, 1995, p. 38). Y el maestro ignorante no paraba de combatir el modo como la voluntad de ser comprendidos y de hacer comprender produce, por sí misma, la sumisión al maestro

explicador: *“es justamente esa pequeña palabra, esa consigna de los educadores – comprender- la que produce todo el mal”* (Rancière, 2003b, p. 17). Pero si respondemos a la invitación de los estudiantes, esa que nos des-profesora, nuestra palabra debe, en correspondencia, des-alumnizarlos a ellos, es decir, no hablarles porque son capaces de comprender (es decir, de obedecer) sino porque son capaces de hablar, es decir, porque poseen la capacidad de ver, de sentir, de decir y de pensar por sí mismos. Es decir, porque hablamos la misma lengua. Porque la lengua que ellos y nosotros hablamos es entendimiento, desde luego, pero es sobre todo *energeia*, potencia. Y porque a lo mejor también ellos tienen algo que decirnos.

Es claro que las gramáticas interrogativas atraviesan las prácticas educativas. La educación es, entre otras cosas, un determinado arte de hacer preguntas. Un dispositivo clásicamente escolar es el de un texto seguido de unas preguntas (que establecen cómo se debe leer, es decir, qué hay que hacer con el texto), y un diálogo típicamente escolar es un debate en torno a alguna pregunta colocada por el profesor. La cuestión es cómo se hacen esas preguntas, si se hacen desde la desigualdad del saber o desde la igualdad de la inteligencia, es decir, desde la potencia común de ver, de sentir, de hablar y de pensar. Se conoce la repuesta del maestro ignorante a un cierto socratismo escolarizado: *“Sócrates pregunta para instruir. Ahora bien, quien quiere emancipar a un hombre debe preguntarle a la manera de los hombres y no a la de los sabios, para ser instruido y no para instruir”* (p. 44). El día en que escribo esto, 8 de diciembre, he almorzado en el restaurante de la Facultad con algunos colegas honestamente comprometidos con un trabajo dialogado con sus alumnos. Al final de la comida, hago la pregunta: *“cuándo utilizáis el diálogo en vuestras clases, ¿lo hacéis para enseñar o para aprender?”* No llegamos a ninguna conclusión pero la conversación es interesante. Los estudiantes nos han pedido que les digamos algo, a la manera de los hombres y no a la de los sabios. Pero no estoy seguro de que nosotros, cuando les preguntamos, lo hagamos para aprender, es decir, como iguales, para que nos digan algo. Aunque a veces pasa.

22.

Hace un año conté la historia de Paola leyendo en un asilo de mendigos de Bogotá (Larrosa, 2007). Hoy, 10 de diciembre, he recibido una carta de ella que no puedo resistir a transcribir: *“Me han dicho que soy muy joven y que no tengo un título que acredite que puedo enseñar. Yo no enseño ni pretendo acreditarlo, pero en la cárcel del distrito dicen que es necesario para poder concederles horas de redención de pena a 40 internos con los que me reúno a leer y a hacer ejercicios de escritura. Dicen que ya no aceptan mi clase junto a las demás (panadería, hostelería, manualidades, inglés) porque no puedo garantizarles que los internos estén aprendiendo algo por el hecho de que escriban cuentos y poemas, que no saben si realmente me prestan atención o si se toman el taller como un lugar de evasión. Y yo quería decirles que sí, que claro que se evaden, pero ellos (el director, el jurista, la trabajadora social con ese discurso absurdo de hacer productiva la estancia de los presos en la cárcel) creen que pierden el tiempo conmigo y les parece muy sospechoso el hecho de que cada vez ingresen más personas a mi taller y se salgan del de inglés. Y entonces tengo la sensación de que lo que pasa en mi grupo es algo que solo entendemos los que estamos ahí, que sólo adquiere valor ahí, y que contarle no vale la pena. Pero déjeme contárselo profesor Larrosa, pues cuando leo lo que usted escribe yo me siento nombrada. Un viernes por ejemplo, 2 de la tarde, 40 presos permanecen atentos a la lectura de un cuento de hadas de Marina Colasanti. Son 10 minutos de un silencio en el que sólo existe una joven tejedora que le entrega su vida a un príncipe hecho de hilos codiciosos. ¿Puedo explicarle a un*

burócrata lo que se siente al levantar la mirada, saber que se está en una cárcel, y tener la certeza de que en ese momento las mentes de algunos de los presos está en otro lugar que no es la cárcel? Luego les hablo de los cuentos de hadas, de cómo los escritores expresan el mundo en imágenes, y les pido que escriban, y ellos sonríen y se ponen a escribir sobre el tejer, los tejidos, los tejedores, los príncipes y las princesas. Pero ¿cómo le explico eso a un burócrata? Luego están los que me dicen, aquí en la asociación de promoción de la lectura en la que trabajo, que tengo que saber más de política, de ciudadanía, de acceso democrático a la cultura escrita, y esas cosas. Y cuando me siento con gente de literatura me dicen que lo que cuento sobre mi trabajo es poco académico, que tengo que elaborarlo con otro vocabulario, con otras metodologías. Profesor Larrosa, yo leo y estudio pero, como usted dice, no trato de sujetar las palabras sino de ponerlas en movimiento, en mí misma y en los otros. Eso es lo que hago en la cárcel: llevar allí mi lectura y mi estudio para que sean los otros los que me den sus palabras y con ellas enriquecer mi propio aprendizaje. No soy pedagoga, no soy académica, no voy a la universidad (por ahora), pero sé lo que hago y sé que usted también lo sabe”.

Interior sin muebles.

23.

El espacio de la lectura, la escritura y la conversación es un interior. Un espacio dentro de un edificio universitario, de una Facultad de Educación en este caso, y un espacio hacia adentro. No sólo un espacio interior, sino un espacio de interiorización, de subjetivación. Pensar es algo que se hace hacia adentro, o que pasa dentro, en esa extraña conversación con uno mismo que se ha llamado psique, alma, conciencia o subjetividad.

Es también, en segundo lugar, un espacio vacío, sin muebles, sin marcas posicionales: un espacio que presupone la igualdad y que, por tanto, no puede estar estructurado según el orden desigual de lo social o de lo institucional, de las posiciones o de las identidades. Es un espacio de desidentificación (la identidad no se afirma sino que se cuestiona, y eso como condición de posibilidad para la apertura de un proceso de subjetivación) y de desposicionamiento (hay que abandonar cualquier posición como condición de posibilidad para la ex-posición). Un espacio para cualquiera y en el que sólo se está como cualquiera, como una singularidad cualquiera, sin nombre propio y sin nombre común o, mejor, en la distancia de cada uno mantiene con su nombre propio y con su nombre común.

En tercer lugar, es un espacio separado, desconectado, desligado de cualquier función, de cualquier finalidad: no un espacio funcional, útil, orientado a ciertos fines o a ciertas finalidades, sino un espacio vacío, heterogéneo a los otros espacios. Es un espacio libre. Pero, al mismo tiempo, es también un espacio intermedio, de paso, separado desde el punto de vista de la función, pero conectado desde el punto de vista de los sujetos y de las palabras. Por eso está vinculado a otros espacios de subjetivación y de palabra: aquellos de los que se viene y aquellos a los que se va.

Se trata de un espacio que no existe sino que se abre, que no tiene otra consistencia que la inconsistencia siempre efímera y nunca garantizada de su propio tener lugar, un espacio cuya única forma de existencia es la de dar lugar a lo que no tiene un sitio concreto, definido, delimitado, determinado: a la lectura, a la escritura, a la conversación. Se trata, por tanto, de un espacio de lo que no tiene sitio, pero que puede

tener lugar en cualquier sitio. Pero, en la universidad, allí donde todo sigue su curso, donde ese espacio es imposible, se trata de un espacio que tiene que ser abierto. Por la iniciativa, la invención, y el riesgo.

24.

Lo que los poetas saben, dice el maestro ignorante, es que la experiencia (lo que el poeta ve, lo que siente, lo que piensa) es común, pero su expresión sólo puede hacerse por el rodeo del lenguaje, es decir, de la arbitrariedad y de la diferencia, *“aventurando (lo que se siente, o lo que se piensa) en ese bosque de signos que, en ellos mismos, no quieren decir nada, que no tienen con ese pensamiento o con ese sentimiento ninguna correspondencia”* (Rancière, 2003b, p. 91). Los poetas no son los que usan la lengua para explicar o informar (esos son los gramáticos, dice Jacotot, los que saben y por eso no buscan), ni los que la usan para opinar o para persuadir (los oradores). En términos de Nietzsche, no nos sirven ni los eruditos ni los periodistas. Tanto los explicadores como los adoctrinadores, los que dan lecciones, hablan desde la desigualdad. Pero también están los que usan el lenguaje para decir algo a alguien, los poetas, *“aquellos que han trabajado sobre esta divergencia entre el sentimiento y la expresión, entre la lengua muda de la emoción y la arbitrariedad del lenguaje, los que intentan hacer entender el diálogo mudo del alma con ella misma, los que comprometen toda la credibilidad de su palabra en la apuesta de la igualdad de los espíritus”* (p. 92). Los poetas son los que se aventuran a decir (a traducir en palabras arbitrarias, incontrolables, atravesadas por la pluralidad) lo que ven, lo que sienten y lo que piensan. Y los que dirigen su palabra a otros, no desde la desigualdad, no como alumnos, no porque necesitan que se les explique, o que se les informe, o que se les persuada, o que se les aleccione, sino desde la igualdad, como hombres, porque ellos también son capaces de ver, de sentir, de pensar y de decir por sí mismos, es decir, porque son capaces de contratraducir. El poeta *“sabe que todo el poder del poema se concentra en dos actos: la traducción y la contratraducción. Sabe que el poema, en cierto sentido, es siempre la ausencia de otro poema: ese poema mudo que improvisa la ternura de una madre o la furia de un amante (...). Para el resto está supeditado a la contratraducción que hará el oyente. Es esa contratraducción la que producirá la emoción del poema; es esa ‘esfera de la proliferación de las ideas’ la que reanimará las palabras. Todo el esfuerzo, todo el trabajo del poeta consiste en suscitar ese aura alrededor de cada palabra y de cada expresión”* (p. 93). También Octavio Paz sabía que el lector de poesía es igualmente poeta: *“Cada poesía es una lectura de la realidad, y toda lectura de un poema es una traducción que transforma la poesía del poeta en la poesía del lector”* (Paz, 1971, p. 8). Y tal vez lo que Rancière llamaba aquí “aura” no sea otra cosa que esa potencia que algunas palabras tienen para transformarse en otras palabras. La creación (decir algo, traducir lo que se ve, lo que siente, lo que se piensa) es, en realidad, metamorfosis (potencia de ser entendido, voluntad de contratraducción): *“los pensamientos vuelan de un espíritu a otro sobre el ala de la palabra. Cada expresión es enviada con la intención de llevar un único pensamiento, pero a espaldas del que habla y como a pesar suyo, esa palabra, esa expresión, esa larva, se fecunda por la voluntad del oyente; y la representante de una mónada se convierte en el centro de una esfera de ideas que proliferan en todos los sentidos, de tal modo que el hablante, además de lo que quiso decir, dijo realmente una infinidad de otras cosas; formó el cuerpo de una idea con tinta, y esta materia destinada a envolver misteriosamente un único ser inmaterial contiene realmente un mundo”* (Rancière, 2003b, pp. 85-86). Algo que no saben los profesores (los que informan, los que saben, los que se dirigen a los alumnos, los que explican, los que quieren ser comprendidos o hacer comprender, los que

atontan), ni los periodistas (los que opinan, los que convencen, los que persuaden, los que se dirigen al público, a la opinión del público, los que fabrican opinión pública), pero que sí saben los poetas. Por ejemplo, Antonio Porchia: *“lo que dicen las palabras no dura, duran las palabras, porque las palabras son siempre las mismas y lo que dicen no es nunca lo mismo”* (Porchia, 1999, p. 65). O Alejandra Pizarnik: *“las palabras dicen lo que dicen, y además más y otra cosa”* (Pizarnik, 2000, p. 283). Y que también saben los filósofos cuando no hablan desde la verdad o desde la razón (desde el tener razón), sino desde el pensamiento. Porque lo único que el pensamiento hace cuando se enuncia desde la igualdad y no desde la desigualdad es, precisamente, dar a pensar, ofrecerse a ser experimentado en el pensamiento del otro: *“Aplaudo todo escepticismo al que se me permita contestar: ‘¡Experimentemos!’. Pero que no me hablen de cosas y de cuestiones que no admiten la experimentación. Éste es el límite de mi ‘sentido de la verdad’: más allá el valor ha perdido sus derechos”* (Nietzsche, n. 51, p. 56).

25.

En ese interior sin muebles nos presentamos únicamente como seres de palabra: capaces de leer (por nosotros mismos, sin maestro explicador), de escribir (por nosotros mismos, con nuestras propias palabras), y de conversar (sobre lo que leemos, sobre lo que escribimos, sobre lo que nos pasa al leer y al escribir, sobre lo que pensamos). Lo que compartimos es el lenguaje, nuestra común capacidad de hablar y de entender, de decir y de dejarnos decir. Pero el lenguaje es lo que nos hace iguales y libres, y también lo que nos hace desiguales y sumisos. Lo que hay (no en el lenguaje sino en nuestra relación con el lenguaje, en nuestra manera de situarnos como seres de palabra en relación a otros seres de palabra) es la igualdad y la desigualdad, la libertad y la sumisión. Por eso, para actualizar la igualdad y la libertad, hay que interrogar permanentemente nuestra relación con el lenguaje: no sólo lo que se dice o cómo se dice, sino también la situación de palabra misma, el modo como se cuenta o se tiene en cuenta lo que cada uno dice. El lenguaje del saber y de la transmisión del saber, el lenguaje de la explicación, el lenguaje del comprender y del hacer comprender, nos hace desiguales y, por tanto, atonta. Pero también produce desigualdad y atonta el lenguaje de la persuasión, el que quiere convencer, sensibilizar, adoctrinar, el que pretende tener razón. La lógica igualitaria implicada en el acto de palabra del decir y del dejarse decir es heterogénea de la lógica desigualitaria implicada en la transmisión de saber, en la explicación, en el adoctrinamiento, en el dar lecciones.

Además, como ser de palabra, cada uno es cualquiera: habla como cualquiera y se dirige a cualquiera. La igualdad no entiende de identidades ni de posiciones, ni de nombres comunes ni de nombres propios, y solo lo es de cualquiera con cualquiera. Pero cualquiera es siempre único, éste y ningún otro, una singularidad cualquiera o un cualquiera que sólo se enuncia en singular, en la fugaz puesta en palabra de su relación con algo que no es él (a lo que lee, a lo que escribe, a lo que dice, a lo que piensa).

26.

Yo, como vosotros, tengo que programar las disciplinas que imparto, señalar la secuencia exacta de las actividades, de los tiempos, de las formas de evaluación, etc.. La primera casilla está referida a los objetivos. En mi Facultad, y durante dos años, esa casilla no estaba estandarizada y se podía poner lo que se quería. Yo escribí: *“esta es una asignatura de leer, de escribir y de conversar y, por tanto, sus objetivos son aprender a leer, aprender a escribir y aprender a conversar”*. Uno de mis amigos, mucho más certero, escribió: *“se trata de aprender a no tener razón”*, a leer, a escribir

y a conversar desde el no tener razón, tal vez a lo que el maestro ignorante llama “*desrazonar razonablemente*”. Y otro más, todavía más atento: “*aprender a afinar el oído*”, es decir, a atender no tanto a lo que se nos dice, sino a desde dónde se nos habla y hacia dónde se nos habla, hacia qué parte de nosotros mismos, hacia cuál de los múltiples yoés que somos. Y ahí está claro que hay formas de hablar, de escribir y de leer, formas de colocarse en relación al lenguaje (y en relación a los otros en el lenguaje), que son más nobles que otras. Seguramente también más democráticas, más igualitarias, más libres, pero sobre todo más dignas. Y es a esas a las que vale la pena atender.

Además, está la cuestión de la confianza. Cuando se trata de leer, de escribir y de conversar no hay ningún objetivo exterior a esas prácticas. De lo que se trata es de abrir una experiencia individual (de cada uno) y a la vez colectiva (de hacerlo juntos) orientada a hacer saltar esa chispa del pensamiento a base de frotar las palabras de cada uno con las palabras de los otros y, al mismo tiempo, las palabras con las cosas, con el mundo, con lo que vemos y con lo que sentimos. No hay otro resultado que el proceso mismo, el calor producido en el frotamiento, la energía. Y lo que se aprende no es otra cosa que el pensar: lo que (nos) pasa al leer, al escribir y al conversar. Pero eso es cuestión de cada uno y no puede anticiparse ni generalizarse. De ahí la confianza. Nosotros no podemos responder cuando nos preguntan qué es lo que se va a aprender leyendo, escribiendo y conversando. Sólo podemos decir: confía. O, mejor: confía en mí. Porque la confianza no puede ser impersonal y, aunque pueda confiarse en un desconocido, siempre es en alguien que se confía, en alguien que inspira confianza, que no ofrece nada, no garantiza nada, pero inspira confianza.

27.

Un interior sin muebles, un círculo de seres de palabra y, en medio, un texto. No una obra sino un texto: dado a leer, ofrecido a una lectura que lo disuelve como obra en el movimiento mismo en que lo entrega a un lector cualquiera. Un texto no sometido a ninguna ley que lo clausure: ni a la de la obra, ni a la del autor, ni a la del tema, ni a la del género, ni siquiera a la de su significado. Un texto que no es otra cosa que “*letra errante que habla a la multitud sin rostro de los lectores de libros*” o, dicho de otro modo, “*escritura desnuda, palabra muda y parlanchina que rueda a derecha e izquierda, al azar de la atención flotante que le prestan lectores sin atributos, hasta el extremo de lo que esa atención obtiene de la página escrita y de la cadena de imágenes y de palabras que lo traducen*” (Rancière, 1998c, pp. 172-173).

El texto está en medio, constituye lo común, lo que se tiene en común. Y, a la vez, es el asunto de cada uno. El texto se comparte y se reparte, pero no pertenece a nadie. Establece una relación y, a la vez, abre una distancia. La pregunta es ¿cuál es el texto? En la enseñanza universitaria estamos asistiendo a la abolición del texto. Ya no hay textos en el aula y, cuando los hay, son textos informativos, explicadores, adoctrinadores. Pero a nosotros nos hace falta un texto que dice, dicente, un texto en el que alguien exprese en palabras lo que ve, lo que siente, lo que piensa, y lo comunique a sus iguales, a todos aquellos que también son capaces de ver, de sentir, de pensar. Por eso lo que dice el texto no es otra cosa que lo que pasa al lector en una lectura atenta (lo que el texto le dice) y el modo como el lector traduce en palabras o imágenes eso que el texto le dice. Por eso no se trata de comprender, de decir la verdad del texto, sino de experimentar la potencia de su lenguaje y lo que ese lenguaje nos da a ver, a sentir, a pensar, a escribir, a conversar. El maestro ignorante insiste en que “*no hay nada oculto,*

no hay palabras bajo las palabras, no hay lenguaje que diga la verdad del lenguaje” (Rancière, 2003b, p. 37). Por eso la lectura es escritura y es conversación. Parafraseando a Rancière podríamos decir que lo que hay que poner a trabajar no es otra cosa que *“una situación de comunicación entre seres de palabra. La relación de varias personas con un libro que no saben leer es la que radicaliza el esfuerzo contante por traducir y contratraducir los pensamientos en palabras y las palabras en pensamientos. El deseo de comprender y de hacerse comprender. Pero comprender no significa aquí el ridículo poder de desvelar las cosas, sino la potencia de la traducción que enfrenta a un hablante con otro hablante”* (p. 86). Por eso leer es escribir, conversar, pero no sobre el texto sino sobre el mundo, sobre la vida, sobre lo que somos y los que nos pasa. El texto centra un pasaje que no para: del texto a la vida y de la vida al texto, de las palabras del texto a las palabras del lector (a lo que ve, a lo que siente, a lo que piensa) y de éstas otra vez al texto, del texto al discurso que genera, y de éste otra vez al texto.

28.

Hace dos años comenzamos el curso con una larga conversación en clase a propósito de *Europa 51*, la película de Rossellini que mereció un brillantísimo comentario de Rancière (1990). Después leímos, entre otras cosas, *Bartleby, el escribiente*, de Melville. Llegado el momento de presentar un texto para la evaluación, una de las alumnas a la que los “no sé” del personaje de Irene habían conmovido profundamente, me dijo que *“preferiría no hacerlo”*. Se había mantenido silenciosa durante buena parte del curso, pero me constaba que había leído mucho y había escrito mucho. Yo mismo le había prestado algunos libros y ella, alguna vez, me había mostrado, con una emoción mezclada de pudor, un cuaderno lleno de citas, comentarios y anotaciones, muchas de las cuales terminaban con un “no sé”. Yo le pedí que me dijera qué quería decir con esa negativa y, al principio de la conversación, se escudó diciendo que la lectura y la escritura son prácticas íntimas y solitarias y que sentía una cierta profanación al tener que convertir eso en un trabajo a ser evaluado, que no podía dejar de verlo como un documento administrativo. Naturalmente, me dijo también que me liberaba de tener que calificarla, que yo también podía preferir no hacerlo. Seguimos hablando un buen rato y ella me dijo que durante el curso sólo había conocido a locos (a Irene, a Bartleby, a Lord Chandos, a Jacotot) y que eso de redactar un trabajo final le parecía como demasiado sensato, como una traición a esa curiosa galería de personajes, que a ella le parecía que había que tomárselos en serio, o callarse. Acepté sus palabras, acepté que no quisiera traicionar un lugar de experiencia convirtiéndolo en un lugar administrativo (¿cómo podría preferir no hacerlo?), pero le recordé que habíamos tratado de mantener la clase como un espacio público, con lo que eso implica de exposición a los otros, y le dije que lo que no podía aceptar era que todo eso se convirtiera en un asunto privado, en algo entre ella y yo. Preparó entonces un texto sobre su “preferiría no hacerlo” y lo leyó a toda la clase. No era un texto elocuente ni fluido ni bien trabado, sino un decir más bien a tuestas, entrecortado, torpe desde el punto de vista del razonamiento y del desarrollo. Además, el “no sé” lo invadía una y otra vez, como corroyéndolo o agujereándolo desde dentro. Pero a mí me conmovió hasta casi las lágrimas y pensé que había valido la pena. Ayer, 23 de diciembre, supe que la muchacha ha comenzado a estudiar cine.

29.

“Pensar quiere decir: buscar una frase” (Alféri, p. 50).

30.

Se trata del espacio de la improvisación, de la libertad, del exceso y la proliferación de la palabra, de la puesta en juego del poder de la palabra. Y también se trata de un espacio de verdad. Pero ¿qué es la verdad? “*Lo esencial es no mentir*” (Rancière, 2003b, p. 100), dice el maestro ignorante, y un poco más adelante: “*la verdad no se dice*” (p. 102). Nadie puede decir la verdad ni pretender decir la verdad. Pero, al mismo tiempo, lo esencial es no mentir. Y, sobre todo, no mentirse. El maestro ignorante llama a eso “*principio de veracidad*”. La veracidad no es la correspondencia entre un enunciado y aquello a lo que se refiere, sino la relación entre el sujeto que habla y aquello que dice o, mejor, con aquello que le hace decir, que le hace pensar, buscar sus palabras y sus frases: “*la relación privilegiada de cada uno con aquello que lo encamina, lo que lo lanza como buscador*” (p. 78). También el poeta sabe que “*no sólo cuenta el decir –lo dicho-, sino la relación con el decir (...) ¿Qué significa entonces decir? (de nuevo querría poder remitirlo a algún modo de verdad)*” (García Valdés, p. 257). Es veraz el que no miente, el que está presente en lo que dice, el que sostiene lo que dice con su voz, con su cuerpo, con esa particular aventura intelectual que le ha llevado a leer lo que lee, a escribir lo que escribe, a decir lo que dice, a pensar lo que piensa. Por eso, si la verdad se pretende una y reúne en el consenso, en el asentimiento racional, en todas las formas de gregarismo, la veracidad es singular y múltiple: “*El pensamiento no se dice en verdad, se expresa en veracidad. Se divide, se traduce para otro que se hará otro relato, otra traducción, con una única condición; la voluntad de comunicar, de adivinar lo que el otro ha pensado y que nada, fuera de su relato, garantiza, y que ningún diccionario universal dice cómo debe ser comprendido*” (Rancière, 2003b, p. 84). De lo que se trata es del acontecimiento de la palabra, del modo como los seres hablantes se entregan a la veracidad de su lectura, de su escritura y de su conversación.

31.

Estamos en la universidad, en una Facultad de Educación, en un lugar sometido a las lógicas de la universidad que viene. Por eso ese espacio heterológico sólo puede abrirse mediante una cierta violencia. La violencia de la decisión, de la invención, de la voluntad, de la iniciativa de abrir y de sostener el juego. El maestro ignorante insiste en que sólo hay que comenzar. Hay que abrir ese espacio, convocar a las personas que lo quieran habitar, seleccionar un texto, poner en marcha la lectura, la escritura, la conversación. Y una vez que el juego haya comenzado, nada más que los dos actos fundamentales del maestro ignorante: “*interroga, pide una palabra, es decir, la manifestación de una inteligencia (...), y comprueba que el trabajo de esa inteligencia se realiza con atención, que esa palabra no dice cualquier cosa para escapar a la coerción*” (p. 43). Repetir una y otra vez: y tú, ¿qué lees? ¿qué escribes? ¿qué quieres decirnos?... y tú ¿qué piensas? Verificar la atención: no comprobar el progreso del saber sino juzgar el acontecimiento de la veracidad. Sostener la voluntad combatiendo la pereza y la cobardía. Sabiendo, eso sí, que “*quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Pero sabrá que puede aprender*” (p. 28).

Fin de partida.

32.

Hamm sabe que está acabado pero continúa hablando. Sólo así persiste en la existencia, convertido en una vaga agitación y en un montón de palabras: “*Basta, ya es hora que esto se acabe, también en el refugio. Y sin embargo vacilo, vacilo en... ponerle punto*

final. Sí, es eso, ya es hora que esto se acabe y vacilo en ponerle punto final. ¡Oh! ¡Oh! ¿qué me pasa?” (Beckett, p. 31). Lo único que queda es poder continuar poniendo en escena la voz y la palabra, recordando o inventando, al menos mientras quede alguien que escuche o que finja escuchar: “Clov: *¿Para qué sirvo? Hamm: Para darme la réplica. He hecho progresos en mi historia, progresos importantes. Pregúntame dónde estoy. Clov: ¡Oh! Tienes razón. ¿Tu historia? Hamm. ¿Qué historia? Clov: La que cuentas desde siempre. Hamm: ¡Ah! Quieres decir mi novela. Clov: Eso mismo*” (p. 66). E incluso continúa hablando cuando el otro falta, o está a punto de faltar, antes de que llegue el fin definitivo de la partida, el punto final de la representación, antes de quedar definitivamente convertido en una voz solitaria y monologante frente a un pañuelo desplegado.

Así que para terminar no puedo hacer otra cosa que reiterar la pregunta: ¿tiene sentido, aquí y ahora, en este lugar (una Facultad de Educación) y en este tiempo (cuando el curso ordinario de las cosas es el del triunfo sin alternativas de una universidad mercantilizada), volver a preguntarse por la lectura, la escritura y la conversación? Nosotros sabíamos las viejas palabras y ahora ya no estamos seguros de que quieran decir nada. Y no queremos aprender las nuevas: ni nos fiamos de ellas, ni tienen que ver con nosotros. Además, estamos tristes y cansados y no sentimos sino rabia e impotencia. ¿Seremos capaces de probar de nuevo todos los verbos, por ejemplo: leer, escribir, conversar... tal vez pensar?

Barcelona, noviembre y diciembre de 2008.

Referencias:

- Alféri, P. (2006) *Buscar una frase* (Buenos Aires, Amorrortu).
- Beckett, S. (1990) *Fi de partida* (Barcelona, Institut del Teatre).
- Calvino, I. (1983) *Las ciudades invisibles* (Barcelona, Edhasa).
- Deleuze, G. (1971) *Nietzsche y la filosofía* (Barcelona, Anagrama).
- Foucault, M. (1972) *Theatrum Philosophicum* (Barcelona, Anagrama).
- Foucault, M. (1986) *Historia de la sexualidad. 2 El uso de los placeres* (Madrid, Siglo XXI).
- García Valdés, O. (2008) *Esa polilla que delante de mí revolotea. Poesía reunida*. (Barcelona, Galaxia Gutenberg).
- Handke, P. (2006) *À ma fenêtre le matin. Carnets du rocher 1982-1987* (Paris, Verdier).
- Ibáñez, J. (2008) “No hablar más en clase”, en Catelli, N. & Larrosa, J. (eds.) *Liquidación por derribo* (Barcelona, Arcadia).
- Larrosa, J. (2001) “El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero”, en *Pedagogía Profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación* (Buenos Aires, Novedades Educativas).
- Larrosa, J. (2003) “Dar a leer... quizá”, en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel* (Barcelona, Laertes).
- Larrosa, J. (2005) “Una lengua para la conversación”, en Larrosa, J. & Skliar, C. (eds.), *Entre Pedagogía y Literatura* (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- Larrosa, J. (2007) “Carta a los lectores que van a nacer”, en *Nexus* (Barcelona), 38.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2004) “‘Who’ could be opposed to a University of excellence? On the idea of a ‘World University’ concentrated around pools of attention”, en <http://www.interdisciplinary.net/ati/education/ioe/>
- Nietzsche, F. (1979) *La Gaya Ciencia* (Barcelona, Olañeta).
- Paz, O. (1971) *Traducción, literatura y literalidad* (Barcelona, Tusquets).
- Pizarnik, A. (2000) *Poesía Completa* (Barcelona, Lumen).

- Platón. (1970) “Carta séptima”, en *Las Cartas* (Madrid, Instituto de Estudios Políticos).
- Porchia, A. (1999) *Voces reunidas* (México, Unam).
- Rancière, J. (1990) *Courts voyages au pays du peuple* (Paris, Seuil).
- Rancière, J. (1992) *Les noms de l’histoire. Essai de poétique du savoir* (Paris, Seuil).
- Rancière, J. (1995) *La Mésestente. Politique et Philosophie* (Paris, Galilée).
- Rancière, J. (1998) *Aux bords du politique* (Paris, La fabrique éditions).
- Rancière, J. (1998b) *La chair des mots. Politiques de l’écriture* (Paris, Galilée).
- Rancière, J. (1998c) *La parole muette. Essai sur les contradictions de la littérature* (Paris, Hachette)
- Rancière, J. (2003) “Prefacio a esta edición”, en *El maestro ignorante* (Barcelona, Laertes).
- Rancière, J. (2003b) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual* (Barcelona, Laertes).
- Sanchís Sinisterra, J. (1990) « Beckett dramaturg. La penúria i la plétora », in Beckett, S. *Fi de partida* (Barcelona, Institut del Teatre)
- Vilariño, I. (2008) *Poesía completa* (Barcelona, Lumen).