

En busca de una educación perdida

Fernando Bárcena

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Colección «Filosofía de la Educación»

Director
Carlos Skliar

En busca de una educación perdida

Fernando Bárcena

Bárcena, Fernando

En busca de una educación perdida / Fernando Bárcena. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2021.

Libro digital, PDF - (Filosofía de la educación / Carlos Skliar)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-771-736-5

1. Filosofía de la Educación. I. Título.

CDD 370.1

© 2016 • **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Telefax: 54 341 4243399 | 4406892 | 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN: 978-987-771-736-5

Coordinación editorial: Laura Di Lorenzo

Este libro se terminó de imprimir en agosto de 2016

en **Talleres Gráficos Fervil S.R.L.** | Santa Fe 3316 | Tel. 0341 4372505

Email: fervilsrl@arnetbiz.com.ar | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina

Se escribe para reconquistar la derrota sufrida
siempre que hemos hablado largamente.

MARÍA ZAMBRANO, *Hacia un saber del alma*

Índice

Agradecimientos	9
Prólogo. La búsqueda	11
Ensayo I. Un saber de sí	23
Ensayo II. Un aprendizaje filosófico	37
Ensayo III. La atención al presente	63
Ensayo IV. La educación como logro literario	85
Ensayo V. La vida como ensayo (M. Montaigne)	113
Ensayo VI. Lector de sí mismo (M. Proust)	131
Ensayo VII. La frágil vida de los idiotas (F. Deligny)	149
Ensayo VIII. La espera (A. Pizarnik)	179
A modo de epílogo: Querer-escribir	209
Lecturas y obras citadas	241

Agradecimientos

Fui escribiendo los ensayos que componen este libro en los últimos años, movido por diferentes impulsos y siempre tentativamente. Aunque no estoy completamente seguro del resultado que el lector tiene en sus manos, sí sé lo que querría haber escrito y que sólo se encuentra aquí como una potencia no del todo actualizada, quizá como una promesa. Dejo a quien esto lea que lo intuya. Heidegger señaló que pensar es agradecer, y en esto estoy completamente de acuerdo con él. Pensamos a solas pero nunca del todo aislados, aunque lo hagamos desde nuestro estudio, con la sensación de estar separados del mundo. El pensamiento concita siempre —de eso se trataba en esa forma de pensar que llamamos filosofía— la amistad. Y puedo decir que detrás de cada uno de los ensayos que componen este libro hay numerosos encuentros, múltiples conversaciones e intuiciones compartidas.

A Carlos Skliar le tengo siempre presente, cada vez que mi mano se deja llevar por una escritura que roza la ficción: casi nunca consigo ir del todo a las cosas del mundo que él, con su magisterio, me anima a mirar y describir. Sigo siendo el aprendiz del que hablo en este ensayo, pero sé que un día quizá consiga describir la escena en la que un hombre mira por la ventana de su alcoba a una niña jugando en el parque que está justo enfrente; y con todo detalle.

Joan-Carles Mèlich leyó partes del manuscrito original y con su claridad de siempre hizo posible que terminara centrándome en lo importante. Él, cuya vocación es claramente el ensayo y la literatura, y últimamente lo fragmentario, no puede evitar ser, también, y afortunadamente para mí, bastante cartesiano (y lee a Descartes muy inteligentemente): me dio ideas claras y distintas.

Jorge Larrosa es, desde hace mucho, un guía que con gestos indirectos me señala pistas, posibilidades y aventuras de la mente y del espíritu: sin él no habría leído el curso de Roland Barthes *Preparación de la novela* del que hablaré después y que resultó un auténtico descubrimiento para mí.

Joaquín Esteban, hermano adoptado no siempre menor, está en este libro mucho más presente de lo que imagina. Su inteligencia y alegre ironía, de las que sólo mis propias deficiencias me impiden extraer todo su jugo nutricional, han sido en estos años un verdadero regalo.

Este libro también se escribió mientras conversaba tantas y tantas veces con Fernando Fuentes Megías, a quien tuve la honra de dirigir su hermosa tesis doctoral sobre la filosofía como arte de vivir. Realmente puedo decir que aprendí muchísimo a su lado, y sin duda se reconocerá en muchos momentos de este libro (aunque sabiamente discrepe de tantos otros).

Y también mientras compartía con Alberto Sánchez Rojo, cada jueves de los últimos inviernos, nuestra común condición de *Tipos Infames*, apurando una última copa de un buen vino de Ribera del Duero y hablando de la intimidad que hoy es tan difícil de mantener y que era el objeto de sus propias inquietudes intelectuales en aquel momento.

No hay que haber estudiado filosofía para tener un alma sabia. Si, además, es generosa, entonces la satisfacción por encontrarnos con personas así es plena. Por eso quiero hacer presente aquí a mi amiga Rocío Mauduit, que tiene un alma tan bella como leal y generosa, y que en los momentos más difíciles de mi vida de estos últimos meses estuvo a mi lado, completamente valiente, presente, lúcida y verdadera.

No quiero dejar de mencionar a mis amigos músicos y poetas, con los que cada martes (en *Libertad 8*) y cada miércoles (en *La Fídula*) de Madrid me encuentro entre músicas y poemas. Ellos saben quiénes son, y saben que les llevo siempre conmigo. Forman parte ya de una familia elegida que me es imprescindible.

Y por último, a J. Él es el lector atento del que hablaré en algún momento de las páginas que siguen, un lector que entiende lo esencial, y cuyo modo de leer está destinado a orientarle en un mundo que desconoce y le resulta más o menos incomprensible, pero que recorre con sus propios pies. Aunque todavía no se lo cree, lo recorre por sí mismo, con una amplia sonrisa. Y yo le sigo; me guía.

Prólogo

La búsqueda

Si es que leo a Proust, es porque yo elijo a Proust y porque mi estructura se identifica con él y elijo su obra y no cualquier otra. Mis angustias no nacen al contacto de las líneas, sino que se limitan a asentir familiarmente y a reconocerlas como cosas ya experimentadas.

ALEJANDRA PIZARNIK, *Diarios*.

En busca de una educación perdida tiene una evidente resonancia proustiana. Como título de un libro, es algo pretencioso. Intentaré algún tipo de explicación que dé razón de él.

En busca del tiempo perdido, el libro de Proust, no es, como pudiera parecer a simple vista, una mera exploración de la memoria, un relato más o menos memorialista que busca recuperar un tiempo ya perdido y, quizá también, idealizado. No se trata de que alguien se pone a escribir recordando tiempos pasados y a todas y cada una de las personas, familiares, amantes y amigos que estuvieron en su vida. El libro de Proust tiene que ver con el recuerdo, desde luego, pero también se trata, en esencia, de la narración de un aprendizaje, como ya observó Gilles Deleuze en su famoso ensayo *Proust y los signos*, que tanto me impactó la primera vez que lo leí, hace ya de eso muchos años, y que citaré más de una vez en estas páginas. Es el relato de un aprendiz (de escritor) –un narrador llamado Marcel– que nos ofrece la constante sensación de perder el tiempo mientras aprende a perderse a sí mismo en él. Un aprendiz perdido en el tiempo.

Pensar en el narrador de Proust no solamente como alguien que recuerda sino como alguien que aprende fue toda una revelación para mí. Tenemos, entonces, en primer lugar, el descubrimiento de la memoria (involuntaria): alguien quiere recordar algo intencionalmente, pero no puede; pero, en segundo término, disponemos de la experiencia de un aprendizaje: el narrador quiere escribir una novela, pero nunca parece poder lograr ponerse a la tarea, y al final descubrirá (porque habrá aprendido con el paso del tiempo) algunas cosas imprescindibles para poder, entonces sí, realizarla. Ha descubierto que su yo se complace con las esencias de las cosas, que el arte manifiesta, y que hay más realidad en esa esencia que en las cosas mismas. Descubrirá que la literatura es una lente que le proporciona al lector la posibilidad de ver lo que de otro modo nunca vería. Además, han tenido que pasar(le) muchas cosas: el narrador cuenta que ha sido perezoso, distraído, que ha dudado de sus propios talentos y disposiciones literarias, que una y otra vez entorpecían sus buenos propósitos, y le hacían sentirse culpable. El asunto no ha tenido que ver con la intención, ni con la voluntad firme, ni con la atención constante, ni con la disciplina, ni con el hábito de escribir un número de páginas al día, como Thomas Mann hacía. Tampoco con haber recibido una educación modélica. Leemos el libro de Proust, y nos encontramos con un pasado perdido (la infancia del narrador, los celos, los hombres-mujeres, los paseos por Combray, el lado de Méséglise y la parte de Guermantes, sus encuentros amorosos, el amor de Swann, la guerra y el antisemitismo), con una constante pérdida de tiempo y múltiples desatenciones. ¿Qué lecciones son ésas para una buena pedagogía?, cabría interrogarse. ¿Qué puede querer expresar, en definitiva, la frase que da título a este libro: «En busca de una educación perdida»?

La trama que propongo aquí tiene algo de autobiografía intelectual, dicho esto con toda la modestia del mundo. Se trata de una exploración de la propia formación del autor de estas páginas en un ámbito que se conoce con el nombre de filosofía de la educación, la disciplina a la que me dedico como profesor de universidad. Es, por supuesto, un viaje al pasado, pero también al interior de mí mismo. Es un viaje donde se hacen algunos descubrimientos y donde se revelan algunas cosas: haber querido escribir, por ejemplo, de otro

modo y seguramente otra cosa, tal vez una novela; haber dudado de mis propias disposiciones literarias. De forma consciente o no, quien esto escribe se reencuentra con Marcel Proust y su narrador-aprendiz y se pega a él para tratar de explicarse, quizá comprenderse.

Ahora bien, este libro está compuesto de una serie de ensayos, escritos cada uno en su momento, y por diferentes motivos; ensayos que no son sino ejercicios, tentativas y reiteraciones. Sucesivas variaciones en torno a un tema o a un motivo que tratan de pensar la educación de forma filosófica a partir de los escritores de novelas y de los poetas, no sólo de los filósofos, pero escribir cuando quien lo hace no sabe si quiere seguir haciendo lo que hace y cómo lo hace o pasar de una vez a escribir la dichosa novela.

El lector o la lectora apreciará, si lee completas estas páginas, que hay ideas que se repiten pero que, en el fondo, no son siempre las mismas, o no están dichas siempre del mismo modo. Y encontrará también cierto tono de queja, un ánimo melancólico, alguna dosis de decepción, de reproche o de crítica en relación con ciertas maneras de pensar hoy la educación. El escritor que soy de este libro busca un refugio desde donde ponerse a cubierto para pensar, leer, escribir y considerar algunas cosas, tal vez para lamentarse a gusto. Hasta donde yo sé, este libro es el fruto de una especie de exilio que yo mismo he elegido. Y aquí hay una segunda figura a destacar, un segundo guía: Michel de Montaigne (en sus *Ensayos*).

El relato de Proust, y los ensayos de Montaigne, son, cada uno a su manera, los textos que me sirven de compañía, algo así como mis particulares *hypomnêmata* —esos cuadernos, siempre a mano, de los que hablaba Foucault y en los que los griegos cultos anotaban citas de cosas leídas, reflexiones, meditaciones, observaciones, como ayuda para los momentos especiales de su vida, y como guía y orientación, de sí mismos o de otros. Cuadernos de notas que, para completarlos, se necesita disponer de mucho tiempo libre. Y de un tiempo que sea libre, no esclavo.

A su modo, los libros de Proust y Montaigne tienen un efecto de formación en el lector que ahora mismo yo soy de ambos textos. Leerlos ha sido para mí lo más parecido a un ejercicio espiritual, en el sentido griego del término (tiempo tendremos de hablar de ello). Dicho con Proust: al leerlos, me convierto en un lector de

mí mismo. Este modo de leer tiene una historia que entronca con una particular manera de entender la actividad filosófica, en el mundo greco-latino, a saber: como una forma de vida. Los libros de los filósofos antiguos se caracterizan precisamente por este rasgo: buscan un efecto de formación en el lector. Este modo de entender la filosofía, de la que hablaré aquí, hace de ella una actividad educativa (o autoformativa, si se quiere), lo que permite descubrir hasta qué punto la denominación «filosofía de la educación» no es sino una expresión redundante.

Como práctica «educativa», entonces, lo que la filosofía en la que estoy pensando plantea es que educar no es alcanzar la felicidad –el dominio individual sobre el azar que altera la vida– ni adquirir competencias o transmitir, como tampoco escolarizar, conocimientos, sino que consiste en un cambio de lugar de los conceptos y que remueve el deseo de seguir pensando, para hacerlo de otra manera. Educar es iniciar en un desplazamiento, en un viaje, en una salida al exterior que nos expone (Garcés, 2015, 75). Esta actitud supone una crítica, entendida como un distanciamiento de nosotros mismos, una crítica permanente de lo que somos, de lo que decimos, pensamos y hacemos, y también de nuestro tiempo.

Esa «educación perdida», de cuya *búsqueda* (exploración, investigación, *recherche*) voy a hablar, está vinculada a esta tradición que piensa la filosofía como una forma de vida, aunque no en el sentido frecuentemente banalizado en el que hoy muchas veces se considera. No se trata de discernir, con ella, la «verdadera felicidad», como si la filosofía tuviese ya los ingredientes necesarios para hacernos felices y volvernos seres alegres. Como tal, la vida es desnuda, a menudo brutal y salvaje. Muchas veces incomprensible, siempre imprevisible y desde luego sorprendente. Y no hay método que nos diga cómo ser feliz en ella o cómo debemos vivirla. Nada de esto significa que, mientras vivimos, no podamos aprender algunas cosas, o que no debamos educarnos de cierto modo. Como decía Foucault comentando algunos textos de Séneca:

La vida entera es una educación. Y la *epimeleia heautou* (cuidado, inquietud de sí), llevada ahora a la escala de la totalidad de la vida, consiste en que uno va a educarse

a sí mismo a través de todas las desventuras de la vida [...] Debemos educarnos perpetuamente a nosotros mismos, a través de las pruebas que se nos envían y gracias a esa inquietud de sí mismo que hace que las tomemos en serio. Nos educamos a nosotros mismos a lo largo de toda la vida y la formación es la primera característica de la vida como prueba (Foucault, 2015, 210).

La vida como prueba, frente a la vida como labor o como trabajo. La vida en su vulnerabilidad, y no solamente en su intención de éxito: «En la vida –decía Deleuze– hay una especie de torpeza, de fragilidad física, de constitución débil, de tartamudeo vital que constituye el encanto de cada uno. El encanto, fuente de vida; el estilo, fuente de escritura» (Deleuze y Parnet, 2004, 9). Es de acuerdo a esta convicción –que la vida es una constante prueba, y que la condición humana es frágil– desde donde considero la actividad filosófica como un auténtico arte de vivir y como un ejercicio espiritual.

La «educación perdida» conecta con la antigua noción de *Paideia*, que en la época helenística operaba sobre el *éthos* para «armonizar» nuestras acciones con el orden del mundo, y perseguía curar al alma de sus inquietudes, asociada como estaba a la noción de cultivo o el «cuidado de sí» (*epimeleia heautou*); en principio, una tarea destinada a los ciudadanos libres y privilegiados y poco a poco extendida como una exigencia para todos. La misma medicina helenística era, también, como ha mostrado Jaeger (1981, 784), una cierta *Paideia*, una educación en la que el hombre aprendía a tratar consigo mismo y a cuidarse de los padecimientos de su cuerpo y de su alma a través de la razón, la reflexión, el pensamiento, la meditación. Una educación que era, dicho en términos más modernos, una especie de psicoterapia (Starobinski, 2012, 26).

Me interesa destacar, de este trasfondo histórico, el vínculo entre la educación y la cura, la sanación de las fragilidades del ánimo. Pero algo más. El *paidogogós*, el pedagogo griego, que era el esclavo encargado de acompañar a los jóvenes a la escuela, tenía el encargo de vigilar el buen comportamiento del joven. Era un vigilante de sus buenos modales y ejercía una especie de vigilancia moral: castigaba y

domaba lo torcido. Los *didáskoloi*, que se presentaban como sofistas, eran los maestros encargados de la transmisión de los saberes. Toda la *Paideia* griega se basaba en una especie de doble paternidad, en virtud de la cual los padres carnales hacían entrega de sus hijos a la influencia de los *psicagogos* (los cuidadores y guías del alma de los jóvenes), y asumían una paternidad espiritual con ellos. Con el pretexto de la *Paideia*, van surgiendo por toda Grecia escuelas de todo tipo que son, para bien o para mal, auténticos espacios apartados del ritmo cotidiano de la *polis* (un lugar liberado de los demás asuntos y obligaciones) donde esos jóvenes se adiestran en la receptividad discipular mediante un cierto sedentarismo y siendo pasivos más bien que activos, una pasividad que pone en el centro de todo la necesidad del silencio y de la escucha. Es como si en las escuelas naciese el ser humano sedentario, en el sentido pedagógico y escolar del término. Es como si eso que se hace en la escuela, eso que es recibido por los discípulos a los pies de sus maestros –la cultura–, fuese «en buena parte un sedante no-químico: a la vez ayuda para poder permanecer sentado y consecuencia de la relación con el mundo en postura sedante» (Sloterdijk, 2013, 79).

La frase «en busca de una educación perdida», asocia, en un mismo gesto, dos figuras, que son los guías de mi propia perplejidad –Proust y Montaigne–, y cierta distancia con respecto a lo que percibo en el estado actual de la educación (no pretendo hacer ningún diagnóstico de la situación). Por decirlo también de un modo un tanto pretencioso, aquello de lo que nuestra época parece más orgullosa –el aprendizaje permanente, el aprender a aprender, la *lifelong learning*– desmiente de parte a parte esa otra modalidad de necesidad de una educación permanente que acabo de describir con la ayuda de Foucault. De modo que esa «educación perdida» no es la expresión de un estado personal de nostalgia, sino, en todo caso, cierta consideración intempestiva.

Se ha dicho que lo contemporáneo es lo intempestivo (sobre esto también volveré más adelante). Esta afirmación conecta directamente con las «consideraciones intempestivas» de Nietzsche. En *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, la segunda de ellas, Nietzsche dice pretender ajustar cuentas con su tiempo para tomar posición respecto del presente. Leamos: «Esta meditación

es también *intempestiva* porque intento comprender algo de lo que con razón se enorgullece este tiempo, su cultura histórica, como algo perjudicial, como defecto y carencia de esta época» (Nietzsche, 2003, 38-39). Nietzsche sitúa su pretensión de actualidad y contemporaneidad respecto de su presente mediante una desconexión y un desfase, a través de una distancia con respecto a su propio tiempo, con el que no coincide. El gesto nietzscheano no tiene que ver con una actitud de nostalgia; simplemente indica que la condición de ser contemporáneos establece una relación singular con el propio tiempo, «que se adhiere a éste y, a la vez, toma distancia; más exactamente, es *esa relación con el tiempo que se adhiere a éste a través de un desfase y un anacronismo*» (Agamben, 2001c, 18).

Este desfase supone una crítica, entendida como la capacidad de separarse y distanciarse de un tiempo cuyos rasgos resultan molestos, como si nos pusieran enfermos. Y este ejercicio de la crítica proviene, por eso mismo, de una especie de estado patológico: no hay crítica sin clínica, sin dolor, sin padecimiento o sufrimiento (Deleuze, 1996a). Pensar es repensar como consecuencia de una afectación, del cuerpo y del alma. Así como la ciencia, que reúne todos los optimismos y todas las esperanzas, parte de problemas ya constituidos como tales, a los que trata de dar una solución, el género de ejercicio filosófico en el que estoy pensando, y que atrae a toda suerte de melancólicos, lo que hace es convertir algunas cuestiones en problemas: su ejercicio es la problematización, y nada bloquea más al pensamiento que la determinación de un asunto como un problema ya constituido como tal.

Alguien dijo una vez, así recuerdo haberlo leído en alguna parte, que probablemente un pensador sólo tiene una *única idea*, a la que le va dando vueltas mientras su tiempo se agota en este mundo. Si eso es cierto, y yo creo que lo es, entonces el pensamiento mismo está instalado en esa potencia que nunca termina de actualizarse, o cuya actualización tiene una forma impredecible. Por eso, a menudo, y sobre todo los pensadores más grandes (que son los que a menudo también se equivocan en grande), nos dan la impresión de repetirse, de durar en sus errores, de mantenerse fieles a sus inactualidades. Reparar en esta idea un día me tranquilizó. Pues, lo primero de todo, es evidente que no soy uno de esos pensadores (mis

maneras de leer y de pasar lo meditado en la lectura y la escritura son torpes) y, además, tengo la sensación, con todo, de haberme repetido y reiterado, de haber vuelto una y otra vez sobre lo mismo (¿sobre mí mismo?), como si lo único que hubiera estado tratando de hacer no fuese otra cosa que intentar aclararme sobre lo que en realidad había estado pensando cada vez que lo hacía, y, quizá, ganar algo de experiencia en cómo pensar(lo) de nuevo. En su más profunda intención, la filosofía, como expresión bien elocuente del pensar, no es más que una firme reivindicación de la potencia, la construcción de lo posible como tal: no tanto el pensamiento ya acabado, sino la potencia del pensar, no la escritura terminada y perfectamente acabada, sino de esa hoja en blanco.

Durante un tiempo, consideré que esa única idea debía tener que ver con un cierto entendimiento del ejercicio filosófico como lo acabo de resumir —como una forma de (auto)educación, y por tanto, como una forma de vida, como una afirmación de la existencia; una educación que comprometía un cierto sentido de la presencia (en el pensar, en el leer, en el escribir y, sobre todo, en el mundo). Pero, además, se trata de que esa formación (o ese aprendizaje, como hijos que somos del tiempo) se despliega en un cierto *devenir* temporal, a base de distracciones e interrupciones, de desorientaciones y pasiones, de lecturas, pensamientos y escrituras, de encuentros y pérdidas, y de cierta clase de pereza. Fue entonces, y de eso no hace mucho, que entendí que buena parte de lo que había escrito y pensado tenía que ver, como he sugerido más atrás, con Proust, a quien leo desde hace muchísimo, disfrutándolo tanto como, seguramente, no entendiéndolo bien del todo. Lo que sí es cierto es que al leerle me leo a mí mismo, y a veces tengo la impresión de estar cerca de lo que, a falta de otra fórmula, llamaré *un saber de sí*, del que hablaré enseguida.

La expresión «un saber de sí» pretende reunir tres afirmaciones o aspectos principales, que son los que voy a tener presente en este libro.

En primer lugar, la afirmación de que la actividad filosófica es una forma de educación: la articulación, resultado de una elección existencial, de una manera de vivir, y no sólo la construcción de un conjunto de doctrinas o la composición de un sistema racional

sobre el mundo. En segundo lugar, la afirmación de un arte de vivir como justificación estética de la existencia: en un mundo cada vez más gobernado por distintos tipos de dispositivos biopolíticos, que ponen en el centro de la actividad política la normalización de la vida de los individuos y de los grupos, es de la mayor importancia preguntarse por la posibilidad de hacer de nuestra vida un arte: la vida como ejercicio, la vida como obra de arte, la vida como literatura. Por último, la consideración de la pedagogía (el saber de la educación) *more litteratura demonstrata*. Como el arte de vivir es, filosóficamente hablando, al mismo tiempo que un *logro filosófico* un cierto *logro literario* estrechamente vinculado a una escritura de sí, me interesa explorar hasta qué punto ese saber de la educación puede ser considerada, no como conocimiento científico, sino como una forma de saber literario, como algo conectado con una «República de las letras»: aprender, formarse, educarse, sea cual sea el campo en el que nos apliquemos, consiste en aprender a producir nuestra propia presencia en el mundo (en la lectura y la escritura, en la conversación, en el pensamiento con y junto a otros). No se trata de aprender a usar lo que nos enseñan, sino de aprender a hacer un buen uso de nosotros mismos. Toda educación, entonces, convoca un aprendizaje de la vida, y soy de los que piensan que ese aprendizaje es el *aprendizaje de un hombre de letras*. Es el aprendizaje al que se verá sometido el narrador proustiano (que es un aprendiz).

Los cuatro primeros ensayos de este libro tratan de dar cuenta de estos tres ejes temáticos que acabo de referir. Lo que voy a proponer pensar es un tipo de *educación proustiana*, y colocaré, junto a Montaigne (*Ensayo V*), al narrador de Proust (*Ensayo VI*) como un guía de mi propia perplejidad, como ya sugerí; un poco como la *Guía de perplejos* de Maimónides): «Donde hay Filosofía no hace falta una Guía [...]; la Guía lo es para el que no sabe filosofía ni tal vez sea capaz y si lo es será en un estado posterior de su vida. En todo caso, la Guía podrá ser la introducción, el camino previo, para ese otro camino sin fin que es la filosofía» (Zambrano, 2000, 79).

Ahora bien, en el aprendizaje proustiano encontramos una suerte de impotencia, muchas dudas e innumerables distracciones y cierta sensación de estupidez y de *fragilidad*. Estos son los motivos que inspiran el *Ensayo VII*, en los que, a propósito de la discapacidad, intentaré,

tomando como referencia la escritura de Fernand Deligny, cierta reflexión filosófica sobre la impotencia y las vidas que son el resultado de un «accidente». Por último, si hay algo que también podemos encontrar en el aprendiz proustiano es el descubrimiento, doloroso, de la necesidad de la *espera* que, tomando pie en Alejandra Pizarnik, será el pretexto del *Ensayo VIII*.

Termino mi libro sirviéndome de tres figuras que no son, en el sentido usual de los términos, ni filósofos ni pedagogos: un *escritor*, un *etólogo* (como le gustaba a Deligny denominarse), y una *poeta*. Los tres comparten un rasgo que les es común: fueron escritores constantes, obsesivos, y hasta cierto punto, enfermos de escritura, con independencia del número de páginas que nos han legado. No son filósofos ni pedagogos, tal y como hoy entendemos estos términos. Pero, como escritores, en ellos encontramos tres vidas que se hacen preguntas radicales; es decir, encontramos a tres filósofos y, también, a tres aprendices, cada uno de ellos instalados en sus propias fragilidades.

Cada uno de ellos, escritores incesantes, podrían pensar que sus respectivas obras acabarían resultando una especie de monumento impecable y perfectamente armado. No sabemos si Deligny o Pizarnik pensaron algo así. Pero Proust se lo planteó de hecho. Al final de la *recherche*, cuando el tiempo ha transcurrido abundantemente, cuando la experiencia se ha recorrido, cuando ha envejecido, el narrador accede a una postrera revelación, en la que la literatura, trascendiendo el tiempo, parece poder mostrarse como una especie de consuelo y salvación: el narrador sabe que escribirá una obra cuyo tema es el tiempo y la experiencia de lo vivido, y que en ella quedarán salvadas, y eternizadas como figuras de papel, algunas de las personas que, como él mismo envejecidas, ha conocido y tratado en su vida. Pero su obra no será un monumento; no será una Catedral —por otra parte, hasta las catedrales tardan años en hacerse, y parece que nunca se terminan de hacerse—, sino lo más parecido al arte de fabricar un vestido: una especie de artesanía. En los grandes libros, dirá, «hay partes que sólo han tenido tiempo de ser esbozadas y que seguramente no se terminarán nunca [...], construiría mi libro, no me atrevo a decir, ambiciosamente, como una catedral, sino simplemente como un vestido» (Proust, 1989, IV, 609-610).

Por eso el narrador piensa en su libro con algo más de modestia: como unos «cristales de aumento», un medio para que los lectores pudiesen ser los «lectores de sí mismos» (*Ibid.*, 610).

Hubo un tiempo en el que los filósofos componían sus libros de esa manera: destinados a ser leídos y transformar las vidas de sus lectores que, a través de las palabras de sus maestros, aprendían de ese modo a leerse a sí mismos. Ese tiempo ha pasado. Pero nos queda su espíritu, y todavía, por momentos, somos capaces de aspirar su aliento. No es mucho; pero es increíblemente hermoso que eso ocurra a veces.

En Madrid, junio de 2016.

Ensayo I

Un saber de sí

«You shall listen to all sides and
filter them from your self».

WALT WHITMAN

En el año 1871, la escritora George Eliot (Mary Anne Evans) publicó su novela *Middlemarch. Un estudio de la vida de provincias*. En un momento determinado de la obra asistimos al diálogo entre dos personajes en el que uno de ellos (Casaubon, cuyas ambiciones intelectuales carecen en el fondo de profundidad) se queja en unos términos bien precisos de ciertas erróneas decisiones adoptadas por su sobrino:

¿Qué piensa hacer su sobrino en la vida, Casaubon?
—dijo el señor Brooke.

...como profesión, digo...

La respuesta a esa pregunta es dolorosamente incierta. Al terminar sus estudios en Rugby no quiso ir a una Universidad inglesa, donde yo le hubiera mandado con gusto, y eligió lo que debo considerar como una forma anómala de estudio en Heidelberg. Y ahora quiere volver al extranjero, sin ninguna meta específica, salvo el vago propósito de lo que él denomina cultura, en preparación para no se sabe bien qué. Se niega a escoger una profesión (Eliot, 2011, 154).

El sobrino de Casaubon se niega a escoger una profesión en beneficio de lo que podríamos llamar un «viaje de formación», con el vago propósito de obtener lo que «él denomina cultura». Cuando al leer la novela de Eliot reparé en este fragmento me dio que pensar algunas cosas.

Tenemos, por supuesto, un siglo XIX caracterizado por grandes cambios sociales, políticos y artísticos, un siglo en el que la ciencia y la economía se alimentan mutuamente, y un siglo en el que el romanticismo dará paso a la época victoriana. Pero al leer el fragmento citado yo pensaba en ese joven que, en vez de escoger una profesión, por alguna razón decide salir afuera, viajar, es decir, adquirir cultura y, probablemente, seguir formándose. Y consideré si este fragmento que tanto me llamaba la atención no tenía alguna clase de relación con nuestra época, al menos en un aspecto: en el enlace que se quiere establecer entre la educación superior y el ejercicio de una profesión, el desempeño profesional, en definitiva, el acceso al mercado laboral. El asunto es viejísimo y muy conocido. ¿Es tarea esencial, si no única, de la formación superior y universitaria la enseñanza de las profesiones? Podemos plantear la cuestión de otra manera, quizá de un modo más general: ¿Debemos permitir la existencia de ese espacio llamado escuela si y solo si atiende debidamente al cúmulo de demandas que provienen del mercado y de la sociedad, que la obliga a una adaptación constante a sus exigencias? ¿Tiene que reducirse la experiencia educativa a una respuesta a las demandas sociales siempre cambiantes? Algunas de las solicitudes que se le hacen a la escuela son muy conocidas por todos: la escuela debe centrarse más en el estudiante; debe esforzarse en el talento y la capacidad de liderazgo de los aprendices; debe ser más responsable con el mercado laboral; debe ser más sensible con las necesidades de la sociedad y del entorno social; debe motivar más a los alumnos; debe atender al bienestar de los estudiantes; debe ofrecer resultados basados en evidencias, y un largo etcétera.

Estas y otras reclamaciones que se le hacen a la escuela la alejan cada vez más de la pretensión de hacer de ella un lugar suficientemente separado de la familia, el mercado y la sociedad donde el joven, mediante el estudio, tenga la oportunidad de acceder a un mundo común y *participar* y encontrarse con su herencia intelectual y moral.

Así, pues, al fragmento que he citado de la novela de Eliot, no sé si justificadamente o no, lo ponía yo en relación con el desahucio contemporáneo de la idea de la educación entendida como una experiencia de formación (y recordemos que educación deriva de una palabra latina, *educere*, que significa «salir afuera», viajar, ponerse en movimiento, salir al mundo; se trata, también, de una palabra vinculada con las nociones de elevación, crecimiento y asistencia a un parto). De este modo, con la actual expropiación de la idea de la educación con respecto a las antiguas nociones de *Paideia* y *Bildung* (formación), me parecía que algunas otras referencias, muy estimadas por mí, sonaban como un jerga extraña y completamente obsoleta. Por ejemplo, las siguientes palabras del filósofo Michel Oakeshott:

Todo ser humano nace siendo heredero de un legado al que sólo puede acceder mediante un proceso de aprendizaje. Si esa herencia fuera un patrimonio compuesto por bosques y prados, una villa en Venecia, un terreno en Pimlico y una cadena de tiendas en un pueblo, el heredero esperaría heredarlos automáticamente después de la muerte de su padre o al alcanzar una determinada edad. Se la traspasarían abogados y lo máximo que se esperaría de él sería un reconocimiento legal. Pero esta herencia a la que me refiero no es precisamente así; y, de hecho, no es así exactamente como la imagino. Todo ser humano nace siendo heredero de un legado de logros humanos; una herencia de sentimientos, emociones, imágenes, visiones, pensamientos, creencias, ideas, interpretaciones, iniciativas intelectuales y prácticas, lenguajes, relaciones, organizaciones, cánones y máximas de conducta, procedimientos, rituales, habilidades, obras de arte, libros, composiciones musicales, herramientas, artefactos y utensilios; en resumen, lo que Dilthey denominó un *geistige Welt* (mundo espiritual) (Oakeshott, 2009, 69).

Estoy queriendo decir que el conjunto de demandas que hoy se le hacen a esa institución llamada escuela está produciendo una confusa proliferación de discursos sobre la educación que literalmente