

Del tiempo, la Educación y el Aprendizaje

On the possibilities in education

Viviana Bolletta

vivibolletta@gmail.com

CURZA - Universidad
Nacional del Comahue.
Argentina

Recibido: 31|07|16
Aceptado: 08|08|16

En el marco del Programa de Intercambio de Movilidad Docente a Madrid de la SPU, Viviana Bolletta, entrevistó en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, al Dr. en Filosofía y Ciencias de la Educación, Fernando Bárcena, catedrático de Filosofía de la Educación en la mencionada universidad. Es autor de libros y ensayos focalizados en aspectos filosóficos y educativos entre los que se destacan *Hannah Arendt, una filosofía de la natalidad* (2006), *El delirio de las palabras. Ensayo sobre una poética del comienzo* (2004) y *El oficio de la ciudadanía* (1997).

La entrevista se realizó en mayo 2016.¹

¹ Colaboró en la transcripción de la entrevista Melisa Marcos pasante alumna del PI 078“Significados, experiencia y participación de los jóvenes en la escuela media nocturna.”

EL NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN

P.- Buenos días, Fernando; ante todo, gracias por concederme esta entrevista, y por darme este espacio para compartir tus pensamientos. Ante todo, conversar contigo sobre la condición neoliberal en educación, los desafíos, los riesgos y las condiciones actuales, tema que es de tu preocupación y del que te oí hablar recientemente en El Ateneo de Madrid y que abordas en tus clases, así como en tus notas.

R.- Bueno, lo primero es agradecerte la posibilidad de conversar un rato contigo sobre estas y otras cuestiones, lo que sin duda me permitirá repasar lo que ya he escrito y pensado sobre ellas. Conversar, bajo el formato de una entrevista, es un buen ejercicio de ordenamiento del propio pensamiento. Como todo discurso siempre va referido a otro u otros, una conversación, al permitir volver a contar lo ya dicho y pensado, nos concede la posibilidad de recolocar de nuevo las ideas e intentar, si es posible, ser más claro en la exposición de las mismas.

La cuestión que me planteas tiene que ver, en efecto, con una petición y un convite, para desarrollar algunas de mis ideas sobre la condición neoliberal en la educación en forma de conferencia, en el marco de un *Seminario sobre crisis europea y neoliberalismo*, que organizó un joven filósofo argentino amigo mío (Marcelo Posca). Yo acepté su amable invitación y eso me permitió, desde la filosofía de la educación que yo practico, abordar de nuevo cuestiones de filosofía política de la educación que siempre me interesó tratar. Lo primero que hice fue recuperar los materiales y volver a algunos de mis interlocutores, filósofos y novelistas también. Siempre leí con mucho interés a algunos autores que claramente podrían posicionarse -con muchos matices, seguramente, y entre muchas comillas también-, dentro de la gran tradición del pensamiento liberal. Por ejemplo Hannah Arendt, a quien dediqué mi ensayo *Hannah Arendt, una filosofía de la natalidad*², quien decía que el objetivo de la escuela no es instruir en el arte de vivir sino la transmisión de un mundo común: "Mediante la educación decidimos -decía Arendt- si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común" (*La crisis en la educación*). O Michael Oakeshott, que en alguna de sus obras hace una apuesta a favor de lo que él llamó *Liberal Learning*. En el año 1965 escribió en uno de sus ensayos lo siguiente: "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)" (en *The Voice of Liberal Learning*). Ambos autores comparten algo que se refiere a un nexo entre educación y mundo común, un vínculo que el neoliberalismo me parece tiende a soslayar. Por otro lado, me interesó repasar las formas como se recibe en pedagogía, o dentro de algunos discursos pedagógicos, el mensaje neoliberal, pues en este ámbito es frecuente observar con recelo todo lo que lleva el adjetivo "liberal", aunque no siempre se entiende bien lo que significa calificar una política como "liberal", pues tienden a confundirse ambas expresiones. Así que me pareció del mayor interés distinguir la tradición del pensamiento liberal del "neoliberalismo", que es tanto un programa político como una postura intelectual, algo que forma parte de la historia de las ideas; en fin: un programa intelectual y un programa con consecuencias políticas.

El neoliberalismo defiende, creo, varias ideas nucleares. En primer lugar, supone una crítica al liberalismo clásico tradicional, y sus defensores insisten en que el mercado no es, en realidad, un

² Barcelona: Herder, 2006.

hecho natural, pues no surge de manera espontánea, sino que ha de ser creado, producido, fabricado. Por eso se necesita un Estado fuerte que lo genere. Los neoliberales no pretenden suprimir el Estado, sino que, en todo caso, buscan transformarlo: se necesita una *nueva forma* de Estado. En segundo lugar, el neoliberalismo hace una clara defensa de la idea del mercado como mecanismo para procesar información, porque, dirán, es el sistema de precios lo que permite saber qué quieren los consumidores en realidad, esto es, los ciudadanos entendidos como “consumidores”. Hay, por tanto, toda una teoría del sujeto y de los procesos de subjetivación por los que el individuo (como ciudadano, como consumidor, como sujeto que aprende) se forma, conforma y transforma (también deforma). El mercado, sugieren, es la materialización de la libertad, pues permite que cada uno organice su vida de acuerdo con sus preferencias y “valores”. Mi impresión es que esta segunda idea se sustenta en una determinada doctrina, hoy muy en boga: *Do it yourself, Yes, we can!* Todo hay que hacerlo por uno mismo. El ciudadano es siempre capaz de hacerlo todo por sí mismo y es muy importante que no se desconfíe de él: puede cambiar de actividad, profesión, empleo, lo mismo da el tipo de formación inicialmente referida, pues lo importante es lo que se llama “aprendizaje permanente”. Aquí, naturalmente, los conceptos clave son los de *adaptación* al sistema y el de *competencia* (o dicho de otro modo, la *competitividad*). Pero esto mismo produce en nuestras sociedades un enorme cansancio, una fatiga incesante. Nuestras sociedades neoliberales son *sociedades cansadas*, fatigadas, y por eso, cuando los ciudadanos se dan cuenta de que no siempre se puede, cuando se enfrentan a su propia fragilidad, *lloran de impotencia*. Y esas lágrimas son realmente amargas. No hay concesión a la fragilidad, y desde luego nos falta toda una filosofía, una teorización madura acerca de la fragilidad y la discapacidad, que algunos de nosotros -entre ellos mi amigo Carlos Skliar- tratamos de hacer. Y, en tercer término -estoy resumiendo muchísimo, por supuesto- el neoliberalismo privilegia la idea de la superioridad (técnica, moral, lógica) de lo *privado* frente a lo *público* (de una visión pública y común del mundo). Por tanto, lejos de pensar que el neoliberalismo, que tiene muchos años de existencia, quiere eliminar el Estado, lo que afirma es la necesidad de un Estado fuerte, precisamente para producir el mercado. Y esa misma fuerza es la que se transmite a los individuos, en formas ciertamente adoctrinantes y manipuladoras.

Todo esto tiene sus desventajas, y también sus consecuencias, de todo tipo. Recordemos que la tesis principal de la que parten los defensores del neoliberalismo es que lo *público* aglutina todos los males de la sociedad; en educación esto tiene su importancia, pues la educación suele ser siempre la partida más abultada que se aprueba en los presupuestos del gobierno en cualquier democracia, y, además, la defensa de lo público siempre reúne a todo tipo de ideologías. Hay un enfrentamiento, entonces, entre una posición militante, política e ideológica, defensora de lo público frente a una posición más de ingeniería social, y una posición más de gestión empresarial y tecnocrática, por así decir.

Hoy, esta posición tiene la cobertura, universalmente aceptada en los discursos pedagógicos, de la llamada *Learning Society*, con sus lemas de “aprender a aprender” y la *Lifelong Learning*.

Teniendo en cuenta todo esto, contando con cómo se recibe el neoliberalismo en educación, cuando con tanta frecuencia las categorías de base no están claras -porque no se mapea bien el territorio conceptual, como antes te decía-, me interesó, en esa conferencia, distinguir un poco el neoliberalismo de la gran traición filosófica e intelectual del liberalismo. Porque esta otra tradición, con sus luces y sombras por supuesto, es, desde luego, una apuesta por la libertad y por el individuo, y esto supone también una cierta apuesta por la idea de la *potencia* humana, una apuesta por la idea de que el individuo es capaz tanto *de hacer* como de *no hacer*. Si no podemos “no hacer” somos menos libres y menos capaces de ejercer actos de resistencia. Quise recordar -en un contexto donde el neoliberalismo define a la sociedad como una empresa y elogia sobre todo la idea de la competencia-, la idea de la potencia que Aristóteles desarrolla en el libro IX de la *Metafísica*: “Toda potencia es impotencia de lo mismo y respecto a lo mismo (de lo que es potencia)” (1046a). Algunos filósofos, como Giorgio Agamben o el filósofo español, José Luis Pardo (en su brillante libro *La regla del juego*, 2004), están recuperando esta doctrina. Y me parece de lo más importante recurrir a ella, porque hablar de la potencia nada tiene que ver con la defensa neoliberal de la *competencia*. Agamben lo dice claro en un breve ensayo suyo (“Sobre lo que podemos no hacer”): “Separado de su impotencia, privado de la experiencia de lo que puede no hacer, el hombre de hoy se cree capaz de todo y repite su jovial ‘no hay problema’ y su irresponsable ‘puede hacerse’, precisamente cuando, por el contrario, debería darse cuenta de que está entregado de manera inaudita a fuerzas y



procesos sobre lo que ha perdido todo el control. Se ha vuelto ciego respecto no de sus capacidades sino de sus incapacidades, no de lo que puede hacer sino de lo que no puede o puede no hacer”.

Me interesa mucho destacar algo que tiene que ver con lo que te estoy diciendo. Tal y como es hoy concebido el *aprendizaje*, el modelo que lo sustenta es estrictamente económico: el *aprendiz consumidor* sabe ya de entrada cuál es su *necesidad* (de aprendizaje) y, por así decir, va al mercado (educativo) a satisfacerla. El alumno es cliente y el profesor (o la escuela) su proveedor. Pero este modelo olvida algo esencial: que la razón principal para comprometerse en educación consiste, no tanto en adaptarse a algo ya dado, sino en inventar una respuesta nueva y propia, no en partir de necesidades que ya se tienen detectadas, sino en adentrarse en la desbordante aventura de un encuentro con el otro y con los otros -con el mundo, a través de las materias y disciplinas-, es decir, ponerse en *disposición* (y prepararse, ejercitarse, ponerse en forma, como un atleta) para llegar a descubrir cuáles son nuestras verdaderas necesidades, llegado el caso. La educación no consiste en satisfacer necesidades predefinidas. Si fuese así, la educación sería una mera cuestión técnica, y sabemos que no lo es. Educar no es lo posible, sino lo imposible que convoca la posibilidad de un nacimiento, a uno mismo y al mundo.

Así que cuando hablo del neoliberalismo pienso en cosas parecidas a lo que Michel Foucault decía en su curso del Collège de France de 1978-1979 (*Nacimiento de la biopolítica*). El neoliberalismo, decía, es un nuevo arte de gobernar que pone en juego no tanto, o no solo, la sociedad mercantil, el libre intercambio de mercancías, sino los mecanismos de la competencia. Lo que se procura obtener es una sociedad sometida a la dinámica competitiva: “No una sociedad de supermercado, sino una sociedad de empresa”. El modelo es el *homo oeconomicus*: hombre de la empresa y de la producción. Para Foucault, el neoliberalismo no se sitúa bajo el signo de *laissez-faire*, sino bajo el de una *vigilancia*, de una observación permanente del ciudadano, bajo el signo de una *intervención permanente*, en suma. Esa vigilancia habría que entenderla en un sentido muy particular, que afecta de lleno a la forma en que hoy se entiende predominante la pedagogía (como saber de la educación) y a la educación misma (entendida como la experiencia que es objeto de ese saber pedagógico). Quiero decir lo siguiente: lo que creo que pasa es que la sociedad neoliberal vigila (es decir, «cuida biopolíticamente») de que se cumpla y que se fortalezca la idea de que la empresa instaure entre los individuos una especie de *rivalidad interminable* (la expresión es del filósofo Gilles Deleuze), una constante competitividad y competencia, entendidas como criterios de excelencia. Una rivalidad entendida, suele decirse, como una “sana competición” entre los sujetos, algo así como una necesaria *motivación* que contrapone unos individuos a otros. Igual que la empresa toma el relevo de la fábrica clásica, hoy la formación permanente (el aprendizaje a lo largo de toda la vida, el aprender a aprender y el aprender para emprender) sustituyen cada vez más a la escuela (entendida como *scholé*, como apartamiento del mundo y como tiempo libre), que es el medio más seguro -dice Deleuze- de poner a la escuela en manos de la empresa.

Quiero terminar recordando una imagen quizá muy dura de esa competencia tal y como nos la ofrece George Perec en *W, o el recuerdo de la infancia*. El libro contiene dos relatos: el primero es la reescritura de una historia ficticia olvidada, titulada “W”, y el segundo es un intento de Perec por escribir su autobiografía de aquellos años, en gran parte olvidada por los estragos de la Segunda Guerra Mundial y el holocausto. En ese mundo distópico que Perec dibuja en este libro, donde todo se regula a través de la competición deportiva, donde ganar o perder te puede costar la vida, leemos lo siguiente: “Esto es lo que hay, y eso es todo. Las competiciones cotidianas, las victorias o las derrotas. Hay que luchar para vivir. No hay otra elección. No existe alternativa alguna. No cabe taparse los ojos, no cabe rehusar. No hay recurso ni piedad, de nadie cabe esperar salvación [...] Pero incluso los atletas más ancianos, incluso los veteranos chochos que salen a hacer el payaso en las pistas entre prueba y prueba y a quienes la multitud jocosa alienta, incluso éstos creen todavía que hay otra cosa, que el cielo puede ser más azul, la ropa mejor; la ley menos dura, creen que el mérito será recompensado, creen que la victoria les sonreirá y que será hermosa” (“W, o el recuerdo de la infancia”). Tengo la impresión de que esta cita es una buena descripción de nuestro mundo.

TIEMPO Y APRENDIZAJE

P.- Incluso, en la conferencia, hablaste de una racionalidad

F.- Claro, porque en todo esto hay una determinada "lógica", una *lógica cruel*, diría mi amigo Joan-Carles Melich³. Lo importante es la lógica a la que nos están sometiendo. Esa racionalidad (esa lógica) pasa por el abuso de la idea de la competencia a la que acabo de referirme; pasa por una moral que dibuja un entorno social cada vez más juridizado y estructurado sobre la base de normas, reglas y supuestos deberes a cumplir que hacen que los ciudadanos sean incapaces de valorar o juzgar por sí mismos -apelando a su capacidad de juicio y reflexión- lo que está bien o mal, pues sus vidas están administradas y gobernadas mediante leyes incesantes y muy prolíficas; y pasa, en educación, por creer que los resultados de lo que un sujeto aprende son previsibles y anticipables. En educación, y no únicamente aquí, hoy todo se mide y se evalúa. Desde un *a priori* se dicta lo que un estudiante debe aprender (como si eso fuese algo que podemos anticipar), porque las competencias las deciden los empleadores del mercado, no quienes piensan la educación, despreciando la importancia del tiempo y de la experiencia de la relación educativa entre generaciones. Porque para que haya aprendizaje, en el único sentido de la palabra que realmente importa, tiene que pasar el tiempo, nos tenemos que poder perder en el tiempo, ganar en experiencia temporal: tenemos que poder distraernos, avanzar y retroceder, decepcionarnos y entusiasrnos, y aprender a cuidar de nosotros mismos en nuestra relación con el mundo y con los otros. La educación es una experiencia de encuentro y una relación entre generaciones en la filiación del tiempo, un encuentro entre un tiempo viejo (el de los que ya estaban en el mundo) y un tiempo nuevo, el de los recién llegados, los recién nacidos al mundo. Por eso hay que aprender a esperar, a detenerse, aprender la lentitud, aprender a habitar nuestras impotencias, el hecho de que no siempre actualizamos nuestra potencia de la forma en que el sistema dicta que debe hacerse (sean los padres, los profesores y educadores o los gobernantes quienes lo decidan).

Hannah Arendt, en *La condición humana*, distinguía entre la labor (*labour*), trabajo (*work*) y acción (*action*) como dimensiones centrales de la condición activa del hombre en el mundo (*vita activa*). Y ponía el acento en la *acción* como categoría política esencial de la vida política del hombre: la acción cuya condición de posibilidad es la *natalidad*, la aparición del individuo en el mundo a través del nacimiento. Distingue dos dimensiones o dos momentos en la acción: el momento del *archeim* - el momento del inicio, la iniciativa de la acción-, y el *prattem* -el final, el término de la acción-, que siempre está más allá del tiempo de quien inicia la acción, de quien toma la iniciativa. Esto hace que toda acción sea narrativa y temporal: la acción es lo que cuenta y lo que puede contarse, narrarse. Por eso toda acción (en educación esto es clave) contiene una poética. Y señalaba que la acción siempre es imprevisible e impredecible, pues no se pueden prever ni los resultados ni las consecuencias de una acción humana. Eso hace que la acción sea siempre intrínsecamente frágil, pues deja efectos irreversibles en el otro, en el mundo. Por eso Arendt idea una forma bien interesante para remediar la frágil condición de la acción: mediante el *perdón* (en sentido antropológico) y mediante el establecimiento de las *promesas*. Sin perdón ni promesas no es posible la vida *humana* en un mundo común. Esto a lo que me vengo refiriendo no cabe medirlo en términos de la racionalidad dominante. La propia racionalidad neoliberal incorpora, de hecho, un vocabulario estrictamente empresarial que ha invadido completamente a la educación (con términos como: *crédito, competencia, cualificación, gestión del conocimiento, índice de impacto, avalistas, transferencia de conocimiento, prospección de aliados, modelos de partenariat*). Obviamente, en este contexto palabras como *promesa, perdón, reconciliación, testimonio, experiencia, prueba*, y otras muchas palabras, no tienen ya absolutamente ninguna cabida.

El nuevo lenguaje que define la educación es una jerga extraña, que nos sabe a algunos como hongos auténticamente podridos, como Hugo von Hofmannsthal decía en su famosa *Carta de Lord Chandos*. El poeta austriaco escribe su "Carta" en 1902. El imaginario redactor de la misiva habla de sí mismo como de un enfermo, un yo irreconocible ("*Apenas sé yo si aún soy el mismo*"), alguien que es víctima de una imprevista alteración que le lleva a una situación límite. Se expresa con dificultad y sin autoridad. Es un enfermo del lenguaje. Siente que el lenguaje está podrido: tiene lengua, pero las palabras más comunes le saben a hongos podridos. El lenguaje es capaz de captar

³ *Lógica de la crueldad*, Herder, 2014.



lo real. Ya no puede ponerlas en relación consigo mismo: "Los conceptos los comprendía bien: veía alzarse ante mis ojos sus espléndidas combinaciones como magníficos juegos de agua con pelotas doradas. Podía flotar a su alrededor y ver cómo jugaban; pero jugaban sólo entre sí, y lo más profundo, lo propio de mi pensar, quedaba excluido de su ronda. Estando entre ellos me invadió la sensación de una espantosa soledad". El autor de esta otra carta siente "un incomprensible malestar a la hora de pronunciar siquiera las palabras 'espíritu', 'alma' o 'cuerpo'".

Cuando el aprendizaje, y todo lo que se refiere a la educación, solamente tiene que ver con una serie de competencias cuya adquisición se cree puede preverse en el tiempo; cuando lo único que merece la pena ser transmitido son los conocimientos llamados "útiles"; cuando lo que importa exclusivamente es decir -aunque sea mintiendo- que el fin de la escolarización es preparar a los estudiantes para el mercado laboral, o sea, para que se desempeñen profesionalmente; cuando todo esto ocurre, como de hecho globalmente está aconteciendo ya, entonces se destruye la misteriosa y estremecedora experiencia de los encuentros educativos entre las generaciones, se aniquila la conversación y se pulverizan las posibilidades de nuevas aventuras formativas. No es extraño, entonces, que, como ya está pasando en mi país, los políticos decidan que hay que reestructurar los estudios universitarios para abrir la Universidad a la empresa privada, cerrando facultades de humanidades, como está a punto de ocurrir con las facultades de filosofía y filología. En una distopía como en la que de hecho ya vivimos, ¿para qué seguir leyendo Platón, a Aristóteles, a los filósofos medievales? ¿Qué interés tiene leer a Montaigne y a Descartes? ¿Por qué perder el tiempo leyendo a los poetas, a los novelistas, a Thomas Mann, a Kafka, a Marcel Proust y a tantos otros).

P.- Todo esto tiene relación con el sujeto intempestivo al que te referís en algunos de tus escritos y conferencias

R.- Desde luego. El sistema lo tiene claro: hay que formar un aprendiz, un estudiante, *ciudadanos que funcionen*, un sujeto que, desde luego, nada tiene que ver con el estudiante intempestivo del que nos hablaba Nietzsche, que es quien aprende a poner en cuestión lo dado.

No podemos olvidar que las condiciones actuales -sociales, económicas, políticas, estructurales- nos vienen a decir algo así como que, si ordenamos funcionalmente bien las cosas que nos son externas, entonces viviremos más felices. Lo que creo que, entre otros, Nietzsche nos está diciendo es que abandonemos la ilusoria esperanza de que nuestra situación, política y de todo tipo, sigue conservando la fuerza o los ingredientes para cambiarnos a mejor. El peso de la tarea siempre ha de recaer en el individuo, que es a quien ha de atribuirse la capacidad para elevarse sobre sí mismo, elevarse por encima de su indolencia personal, de la banalidad y del abatimiento. Pero si la historia es esa, que nuestro mejoramiento depende de condiciones externas, entonces el único aprendizaje posible es el aprendizaje funcional. Aprender a ser sujetos que funcionamos bien en el seno de las instituciones y organizaciones. En eso consiste ser un buen ciudadano. ¿Qué le falta a esto? Creo que le faltan varias cosas: en primer lugar le falta toda esa tradición que, con todas las limitaciones que tenía el mundo griego, enfatizaba la importancia de las artes de vivir; nos falta un *arte de vivir*, un encuentro interior con nosotros mismos capaz de comprometernos con el mundo y la vida social y política. Nos falta tomarnos en serio esa tradición filosófica que, al pensar la filosofía como una forma de vida y un ejercicio espiritual, es decir, como educación, nos permita un mejor "cuidado de sí", para darnos un carácter, un estilo, para hacernos a nosotros mismos como obra de arte (Me he ocupado de ello en mis últimos ensayos, por ejemplo en *En busca de una educación perdida*). Soy de los que piensan que no encontraremos nada parecido a lo que pudiéramos llamar felicidad, bienestar personal, o tener la sensación de que nuestra vida está en nuestras manos, simplemente organizando las cosas de afuera. Yo puedo tener mi habitación perfectamente ordenada, y estar completamente desordenado por dentro. La cuestión está en ir de dentro hacia fuera.

Lo segundo que nos falta es la *intempestividad* de la que estamos hablando. En *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*, su segunda intempestiva, Nietzsche dice pretender "ajustar cuentas" con su tiempo: "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". Ser intempestivo no es simplemente ser un inconformista, sino ser un sujeto capaz de pensar problematizando, desplazando las cosas y los conceptos de su lugar habitual y acostumbrado. Pensar es desplazar las cosas de lugar, es estar en movimiento. Y educar

es iniciar en ese desplazamiento, en ese viaje, que supone siempre ir un poco contra corriente, en el sentido de adoptar una posición personal en el mundo. El concepto de intempestividad es muy interesante, porque lo que nos está diciendo es que es necesario aprender a colocarnos a distancia de nuestro propio tiempo. Comentando a Nietzsche, Agamben sugiere que lo que hace es situar su pretensión de "contemporaneidad" respecto de su propio presente a través de una distancia con respecto a su tiempo, con el que no termina de coincidir. El gesto nietzscheano no tiene que ver con una mera actitud de nostalgia. No es un sentimiento de pérdida de un tiempo pasado, probablemente idealizado, lo que le mueve. Es otra cosa. Se trata del establecimiento de una "relación con el tiempo que se adhiere a éste a través de un desfase y un anacronismo".

El intempestivo es, en parte, un sujeto melancólico, o puede pasar por tal, pero no necesariamente triste, ni fatalista, ni pesimista. El melancólico puede reflexionar, alimentar su pena leyendo y escribiendo, pensando, pero no actuando. La acción le está prohibida. Esa melancolía es una *pasión*, una *pasión del espíritu*, y a ella la "civilización" opone el control de las pasiones -la pretensión de que las emociones se pueden educar-, porque hay sentimientos indeseables o simplemente corregibles. Hay en todo esto algo contradictorio, pues el melancólico, retirado del mundo, tiene como única salida un *sueño*: crear una utopía, que al mismo tiempo que está destinada a curar su melancolía acabará por proscribirla. La utopía es la terapia del melancólico, el bálsamo que acabará con ella. La interioridad y la huida a la naturaleza son las consecuencias del distanciamiento con respecto a una sociedad que no nos dice nada y a la que nosotros nada tenemos que decirle ya. Curiosamente, mientras Walter Benjamin sugería "organizar nuestro pesimismo", y cuyas armas son los libros, la escritura y la reflexión, el nazi Goebbels se refería a la necesidad de "organizar el optimismo"; su lema era claro en sus términos: *kraft durch freude*, ¡La alegría nos da fuerza! Lo que amenaza todo sistema es la tristeza del melancólico, que se alimenta pensando y leyendo. En definitiva, el melancólico se ejercita en el aprendizaje de un hombre de letras, por así decir. De ahí nace la figura del intelectual, del pensador (intempestivo). Pero resulta que el neoliberalismo lo único que pide es un presente sin lágrimas. Y yo lo que digo es que desde esta actitud intempestiva es posible una aproximación amorosa a la realidad: un acercamiento a lo real que, al hacernos presentes, nos permite examinarnos a nosotros mismos.

LÍNEAS EMERGENTES DE INVESTIGACIÓN

P.- De hecho, en tu texto "La emergencia de un aprender. La melancolía en filosofía de la educación"⁴ propones o planteas esta idea que pensar requiere tiempo, en esta línea que venís trabajando...

R.- Sí, desde luego. Porque hoy parece que lo único que merece la pena ser pensado, aquello que merece una financiación pública cuando solicitamos un proyecto de investigación tiene que ver con las llamadas líneas de investigación emergentes, las que los ministerios de educación establecen como prioritarias. Pero, como acabo de decir, lo que hace surgir el pensamiento y alimenta al intelectual es la figura del melancólico, tal y como resumidamente acabo de exponerla. Pues no se piensa cuando se quiere, sino cuando se puede, solo que ese poder, esa potencia, tiene que ver tanto con el poder de hacer como el poder de no hacer, como antes te decía. Pensar requiere tiempo, aprender a perderse y demorarse en el tiempo, aceptar lo que esta mal y tener paciencia para articular nuestra propia queja. Pensar requiere aprender, y aprender a pensar es tener que abrirse a lo que nos da a pensar. Hay que pensar lo que merece la «pena», lo que nos causa dolor, extrañeza.

P.- Dices, por ejemplo, "aprender a perderse y demorarse en el tiempo".

R.- Es que es cierto: pensar requiere tiempo, disponer de tiempo (libre) que perder y en el que perderse, y tener en cuenta que no siempre somos capaces de actualizar la potencia de nuestro

⁴ <http://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/viewFile/136/118>

pensamiento, como se nos pide que hagamos o como deseamos intencionalmente. No se puede pensar sin asumir la experiencia, caótica, desordenada a veces, del propio pensar. Todo el que comienza a pensar es, en los inicios, un poco idiota, decía Deleuze. Cuando el pensamiento comienza a pensar balbucea. Pero hoy parece que esa condición idiota del pensamiento, esa condición balbuciente y ensimismada hay que perseguirla, castigarla, bloquearla. Un joven empieza a investigar en algo, quiere hacer una tesis doctoral. ¿No parece lógico que se trabe, que se demore, que no sepa articular bien sus preguntas o que no pueda definir bien su problema de investigación? Sin embargo, la universidad exige que a los seis meses ese joven tenga ya elaborada una escaleta, un índice, un protocolo. Es absurdo, es ridículo y carece de sentido.

P.- ¿Qué pasa ahí con el tiempo, justamente en las condiciones actuales neoliberales?

R.- Pensar requiere tiempo porque, como he dicho, requiere articular no tanto lo que ya sabemos como lo que ignoramos, nuestras ignorancias. Porque no podemos volar antes de haber gateado; luego está el esfuerzo de ponerse de pie, y luego andar, y correr y quizá volar. Entonces hay que darse tiempo, ¿que quiere decir "hay que darse tiempo"? que hay que perderse en los vericuetos del tiempo, hay que aprender a perderse en lo que pasa y nos pasa -lo que nos atraviesa-, hay, pues, que permitirse distraerse, desorientarse, habitar la propia impotencia. Poco importa saber orientarse en la ciudad, decía Benjamin en *Infancia en Berlín hacia 1900*, pero perderse en la ciudad, como quien se pierde en un bosque, requiere cierto aprendizaje. Es exactamente eso lo que quiero señalar. Todo esto me llegó de forma muy impactante leyendo a Marcel Proust en *En busca del tiempo perdido*, porque hace tiempo que yo mismo me planteo lo que le pasa a su narrador (Marcel): por qué no escribo de una vez la novela que quiero escribir, y me conformo, sin embargo, con colar en mis ensayos algunos fragmentos medio de autoficción, que los confunde aún más de lo que ya de por sí son seguramente. Leyendo la historia de Marcel (de todo eso hablo en mi ensayo *En busca de una educación perdida*), me doy cuenta de algunas cosas. Marcel, el narrador, es alguien que quiere escribir una novela, pero duda constantemente, se distrae, se siente culpable por no ponerse a la tarea y dejar pasar el tiempo. Marcel no sabe qué es lo que tiene que hacer: ¿una novela, un ensayo, una novela filosófica? Es un tipo, como digo, que se distrae, que se siente culpable por la distracción que siente, porque duda constantemente de sus talentos literarios. Sólo al final, cuando ha transcurrido el tiempo -es decir, cuando ha aprendido lo que no sabía que aprendería- podrá descubrir, como una revelación, que ha sido precisamente esa distracción, esa pereza de la que se sentía tan culpable, ese no estar en el camino, lo que le permitiría saber qué es lo que desea escribir: sobre la experiencia del tiempo. Es el tiempo en el que se ha perdido, y que ha perdido, lo que le ha permitido cierta ganancia de experiencia, y entonces sí, entonces ya está preparado; se ha "dado" (regalado, concedido) tiempo.

Por eso digo que hacer lo que queremos hacer -pero todavía no sabemos de qué se trata-, y pensar requieren tiempo, y eso no se puede enseñar: simplemente se aprende. Al joven quizá hay que decirle: *date tiempo, espera*. Dirigiendo tesis doctorales a los jóvenes a quienes he tenido la fortuna de acompañar durante estos últimos años, dentro de un sistema completamente perverso, he podido darme cuenta de cómo lloraban de su propia impotencia, porque no sabían qué hacer con su trabajo, porque decían: "*Bueno, es que no solamente tengo que escribir una tesis, la tengo que presentar dentro de tres o cuatro años, tengo que ir a congresos. Es que el sistema me obliga a tener la sensación de que siempre tengo algo inteligente que decir en un congreso, porque soy becario y he de hacer un curriculum vitae*". Y digo que el sistema es perverso y frustrante porque se ha comido el tiempo de la espera y la demora. El neoliberalismo, bajo las condiciones del sistema de las universidades europeas, te impide que tengas tiempo: te lo roba como los fumadores de la novela *Momo*. Sólo produce sujetos funcionales que padecen el mal de la *estultitia*, sujetos incapaces de demorarse largo tiempo en una sola actividad, como decía Seneca en la carta 52 a Lucilio, necesitados de pasar de una actividad a otra para no aburrirse. Aburrirse es un mal.

P.- A mí me interesaría que recuperes justamente esta categoría que tanto señalas de la potencia del hacer y del no hacer, porque ahí estaría el intersticio, me parece, para poder salirse justamente de esa angustia, de esa fatiga de la que antes hablaste. ¿Cómo pensar en la alternativa frente a este panorama?



R.- Bueno, yo creo que ahí hay muchas cosas. Aristóteles dice, como antes recordaba, que la misma potencia es el poder de hacer que el poder del no hacer. Veamos un ejemplo. Jacques Rancière dice en el *Maestro ignorante* que el libro que leemos es la *fuga bloqueada*, y que no se sabe qué rumbo va a tomar el aprendiz, aunque sí de donde no le va a permitir el maestro que se escape: del ejercicio de su libertad. El profesor está ahí para impedir que el alumno se escape del libro, que se fuge. Frente a la tentación de decir “no lo entiendo” o “no lo puedo hacer” lo único que puedes hacer es decirle: ¿qué hay detrás de ese pronombre, de ese “no lo entiendo”?; así pues, sigue, busca otra manera de entrar en el asunto. Si tienes problemas con la gramática, sólo se resuelven desde el interior de la gramática, no escapándote de ella. Hay que estar dentro de la cosa, del asunto, pararte a pensar, darte tiempo, pararte a pensar pero dentro.

Pues bien, lo que quiero señalar es que se trata de eso, de habitar el juego de la potencia y la impotencia pero sin acusaciones ni culpabilizaciones pedagógicas, sino desde el ejercicio y la repetición. Mi lectura del texto, mi interpretación musical, ese dibujo que he de hacer o esos acordes tan complejos que tanto me cuestan con mi guitarra, todo eso dará sus frutos, se materializará en algo, se actualizará de formas muy diferentes a las previstas seguramente, y por eso potencialmente creadoras; pero, insisto en ello, te tienes que dar tiempo. Lo único que puedes hacer es ejercitarte en ellas, y de repente, un día, la cosa surge (el acontecimiento). El medio cuenta tanto o más que el fin que pretendemos cuando realizamos una actividad, una tarea. El mismo río contiene todas las corrientes. Pero bajo las condiciones pedagógicas estrictamente contemporáneas esto tiene poco sentido, porque carece de lógica. No sabemos cómo alguien aprende, ni por qué métodos. Hay *devenires*, no cambios que intencionalmente puedan producirse en los otros.

P.- Yo pensaba en esto; quiero ver si lo comprendo: esta potencia del no hacer ¿también tiene que ver con esto, con poder...? y este habitar que vos decías, ¿es tomar decisiones y hacerse cargo de esas decisiones, que me salgo de esta trayectoria que me imponen, no?

R.- Es un gesto de resistencia que se asume, y una decisión. Una decisión no se toma (racionalmente), más bien nos toma a nosotros, nos atrapa, nos golpea. Nos basta con adoptar una decisión, además hay que quererla desde dentro. Por eso, como el sistema lo sabe, como el sistema sabe que el poder de no hacer es un gesto de resistencia y una decisión de esta naturaleza, y por tanto un acto de libertad, te obliga a hacer cosas constantemente, a estar siempre en el poder del hacer; no en la pasividad, sino en la intervención, en la participación, en el emprendedurismo. Y si no eres capaz, entonces la responsabilidad es tuya. Vivimos en un sistema instalado en un principio de culpabilización del otro. Es una trampa.

P.- Todo el tiempo, lo que me surge, cuando te escucho, es que justamente la responsabilidad que tenemos los investigadores, los intelectuales que estamos en la universidad, es la de tomar conciencia de estas condiciones. Yo creo que esto es ya un gran paso, poder advertir estas situaciones.

R.- Desde luego. Hay que seguir pensando y hablando, diciendo cosas, lo que vemos. La historia del pensador como advertidor de lo que le parece que no anda bien es un poco trágica, o dramática al menos: recordemos a Sócrates, condenado a muerte por corromper a los jóvenes y por no creer en los dioses de la ciudad. Es la historia del nacimiento del filósofo como pensador: la filosofía comienza al día siguiente de la muerte de Sócrates y comienza como una novela negra, como una novela policíaca, con un crimen (pero de Estado). Pero si la Universidad se transforma, como está haciendo, en una escuela superior de formación profesional, si se sigue postsecundarizando, y por eso, si insiste en empequeñecer, infantilizar y alumnizar a los alumnos, si deja de ser un centro para la investigación y la transmisión del saber en todas las disciplinas, esto es, un lugar donde adiestrarse en el pensamiento y en la acción, entonces ¿qué significa ser un intelectual?, me pregunto. El intelectual puede ayudar a tonar conciencia, pero en realidad corresponde a cada uno «caer en la cuenta», es decir, ver lo que ya veía, saber lo que ya sabía de otro modo, desde el ángulo de la seriedad. Es el aprendizaje de lo serio.



P.- Me haces pensar, en este planteo que haces, acerca de que en educación conocemos las condiciones necesarias, pero nunca las suficientes.

R.- Claro, porque la lógica de las competencias, como están organizadas las cosas hoy en educación, pone el acento en la competencia como algo que siempre se define *a priori*, nunca *a posteriori*; por lo tanto, no tiene que ver con la experiencia, tiene que ver con algo que *a priori* se tiene que saber y demostrar con evidencias de logro que las has conseguido, y ese concepto torpe de competencia, definido de esa manera, pretende que se conocen las condiciones necesarias y suficientes del aprendizaje, y es lo que no se puede hacer. Se puede decir qué es necesario para formar a un individuo, pero no se puede determinar lo que, además, es suficiente, pues no se sabe, por anticipado, lo que un ser humano puede, ya que es un ser libre y en devenir. Como hoy la educación subraya lo adquirido y privilegia los conocimientos sobre los problemas, entonces la pedagogía, o una parte de ella, cree poder saber cuáles son las condiciones necesarias y suficientes de la formación. Y es que la competencia se inscribe, por un lado, en el seno de una singular antropología económica y filosófica: cree poder saber las condiciones suficientes para la asignación de tareas y roles sociales y profesionales, y necesita poder pensar las condiciones necesarias de la educabilidad. Es decir: que cree poder definir el principio y el término del aprender, el "todavía no" y el "ya no".

ENSEÑAR/APRENDER

P.- Por eso digo, en esas condiciones no suficientes es donde aparece la posibilidad del gesto, ese intersticio.

R.- Claro, por eso hay una diferencia entre la pedagogía de los griegos, que ellos llamaban *psicagogía*, y la nuestra, que define el gesto, la actitud a adquirir como algo previsto y que se puede transmitir intencionalmente y bajo determinadas condiciones. La *psicagogía*, en cambio, es acompañamiento de otra alma a través de la experiencia del tiempo, es un viaje, y lo que haya que adquirir o conseguir se van obteniendo poco a poco, sin saber nada de antemano: nos dirige un no saber y un amor a la sabiduría, un deseo de alcanzar algo bello, noble, que merezca la pena. O sea, yo no sé antes de ponerme a leer, a estudiar, a hacer una serie de cosas contigo lo que nos va a pasar a ti y a mí, sencillamente no lo sé. Pero me coloco ahí, en la relación, de modo que, *quizá* (y este "quizá" es importantísimo) algo nos pase.

P.- No sé lo que será necesario, lo que sí tengo que saber es que nada de lo que yo haga va a ser suficiente.

R.- Lo único que sé es que yo puedo contribuir a crear un espacio donde mis estudiantes y yo podamos movernos libremente; es mi responsabilidad con la educación y con ellos. Cuando Heidegger dice en *Qué significa pensar* que "enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa dejar aprender", está apuntando en esa dirección, me parece. Dejar aprender, ¿qué significa? Es como habitar un espacio: construir, dice en otro texto, significa *dejar habitar*. Enseñar es dejar aprender. Pensar es dejar pensar. Pensemos un momento en esas frases, en la realidad de lo que significan. ¿Por qué enseñar, transmitir, encontrarnos con profesores y maestros? Nos lo dice ese admirable personaje que es Juan de Mairena, de Antonio Machado: "Pláceme ponerme un poco en guardia contra mí mismo. De buena fe os digo cuanto me parece que puede ser más fecundo en vuestras almas, juzgando por aquello que, a mi parecer, fue más fecundo en la mía. Pero esta es una norma expuesta a múltiples yerros. Si la empleo es por no haber encontrado otra mejor. Yo os pido un poco de amistad y ese mínimo de respeto que hace posible la convivencia entre personas durante algunas horas. Pero no me toméis demasiado en serio. Pensad que no siempre estoy seguro de lo que digo, y que, aunque pretendo educaros, no creo que mi educación esté mucho más avanzada que la vuestra. No es fácil que pueda yo enseñaros a hablar, ni a escribir, ni a pensar correctamente, porque yo soy la incorrección misma, un alma siempre en borrador, llena de tachones, de vacilaciones y de arrepentimientos [...] Para los tiempos que vienen, no soy yo el



maestro que debéis elegir, porque de mí sólo aprenderéis lo que tal vez convenga ignorar toda la vida: a desconfiar de vosotros mismos" (A. Machado, Juan de Mairena, vol. I)

Yo te doy cosas y yo sé que mi enseñanza no es la causa directa de tu aprendizaje, sino en todo caso el signo que te puede tocar, y quizá conmovier o derrumbar, que te puede mover. No hay que apelar a la tan manida y psicologizada palabra de la "motivación", tan absurdamente empequeñecedora del estudiante. Uno se motiva, o no, es decir, se mueve, metiéndose en la cosa, en el asunto. Dejar aprender, crear un espacio donde podamos movernos libremente; yo creo que se trata de eso. Construir una casa es dejar habitar, es hacer una casa que se pueda habitar, que tenga espacio libre para poder moverse, no como esas casas de la época victoriana llena de cosas donde no te podías ni mover. Tan repletas de objetos.

Un asunto que me gustaría decir, hablando como estamos del valor de la experiencia, es que no basta con pronunciar la palabra "experiencia" para que todo funcione. Sigo hablando en mis clases de la experiencia, pero procuro decirlo de otra manera, poniéndole cada vez más 'peros' al asunto. Quiero decir dos cosas al respecto: lo primero, que me parece que corremos el peligro de convertirla en un significante despótico, que pretendiendo decirlo todo, nada dice. Lo segundo, que me parece que poner la palabra experiencia al lado de educación, como decía antes, quizá lo que hace es permitirnos ver más cosas, como si fuera un líquido, una papilla que ingerimos y permite, por *contraste*, en una radiografía ver qué pasa dentro de nosotros. Hablar de la experiencia educativa, o de la educación como experiencia, del lenguaje de la experiencia, quizá quiere decir que alguien *ha vivido*, que se le ha acumulado el tiempo, que ha aprendido cosas, que se ha caído, y que eso no le hace ni mejor ni peor. Que simplemente se ha colocado bajo el signo de una prueba, ha pasado peligros y aventuras, le han pasado cosas, y quizá no ha prendido nada, o puede que sí, pero a lo mejor todavía no ha caído en la cuenta, pero algo puede *contarnos*: su historia. La historia del hombre es el relato de sus experiencias, sin duda.

P.- Sí, porque si no, corremos el riesgo de pensar la experiencia siempre como algo positivo, como algo que tiene que ver con lo interesante.

R.- Sí, simplemente una excusa para hablar de las actualidades.

P.- A veces resulta significativa una experiencia, no por lo interesante que sea, sino por lo angustiante.

F.- Exactamente. No olvidemos que la palabra experiencia tiene que ver con el peligro, con la prueba, es decir, con lo que nos pasa, con un cierto *pathos*. Provoca un aprendizaje negativo: el de la decepción.

P.- Bueno y en esa línea, pienso: ¿es posible investigar la experiencia? ¿Cómo hacerlo?

R.- La experiencia solo puede ser habitada, se experimenta. No se dice, *se hace*. En este sentido, desde un punto de vista formal y científico, soy escéptico en lo que se refiere a la investigación de la experiencia. A no ser que de lo que se trate sea de hablar -aunque lo formulemos en forma de entrevista o conversación-, con otros, u observar muy de cerca lo que hacen, pero dejando que ellos mismos sean los verdaderos protagonistas de su relato. ¿Hasta qué punto podemos explicarle a alguien lo que de hecho ya está haciendo desde siempre? Te *muestra* lo que hace y tú le acompañas y miras cómo lo hace (lo que sea, una fotografía, un cuadro, etc.) A veces decimos que estamos investigando la experiencia en algo y en realidad lo que hacemos es investigar un concepto, una categoría. Puedes hablar con alguien, que está en una situación social, cultural o pedagógicamente muy precaria, y preguntarle ¿qué te ocurre?, o sea, invitarle a que hable de sí mismo. Al escucharle, quien hace experiencia eres tú como investigador; te pasan otras cosas a ti, porque lo que ese otro te está enunciando es una especie de *testimonio* de su experiencia. No sabría decir mucho más. No sé si da alguna pista todo esto.



P.- Sí, porque yo lo que ahí hago en mi investigación sobre la escuela es fundamentar, digamos, esta necesidad de recuperar huellas, gestos, marcas, a través del relato de ellos que da cuenta del lugar que para ellos tiene la escuela.

R.- Es interesante lo que dices, Viviana. Yo creo que hay una palabra importante que a lo mejor habría que recuperar y que se encuentra en los relatos de los sobrevivientes de los campos de concentración, tanto nazis como de la unión soviética y otros. Yo escribí algunos textos sobre esto hablando del encuentro entre generaciones, y trataba de pensar esta palabra: es el concepto de *testimonio*, al que acabo de referirme. Quizá la cosa no pasa por la entrevista, sino por tratar de incorporar el concepto de testimonio al campo pedagógico y explorar su potencia de sentido. Cuando Primo Levi se pone a escribir *Si esto es un hombre* lo que pretende, al contar su experiencia, es proporcionar algunos elementos del alma humana en una situación como la que vivió. El testimonio tiene un poder de expresividad poética que anhela decir lo que en realidad no puede, pero da que pensar.

P.- ¿Y en ese “te voy a contar lo que he vivido” ¿no aparece la idea de la experiencia? Porque el otro no va a hablar de lo que no le marcó...

R.- Claro que sí. La narración testimonial te dice, hasta donde puede, la experiencia vivida. Sólo que toda experiencia, y sobre todo si es una experiencia límite, es refractaria al lenguaje. Ese relato es balbuciente.

P.- Esa es mi clave, digamos, para interpretar o entender cómo es posible captar algo del orden de la experiencia.

R.- Yo te invitaría a leer esos testimonios de los campos, y quizá algunos ensayos que hablan del testimonio en términos interesantes y que a lo mejor pueden dar una clave para incorporar en la investigación pedagógica esta noción. A lo mejor hay algo en esta palabra que ilumina un campo de estudio que hay que recorrer despacio. En todo caso, en un contexto donde el lenguaje humano es pensado exclusivamente como mero instrumento de comunicación entre iguales, el testimonio rompe con esa visión instrumental e incorpora una visión diferente de la lengua y los lenguajes en educación.

APRENDICES ETERNOS

P.- Otro concepto clave en tus escritos es la relación entre generaciones, concepto señalado por Hannah Arendt.

R.- Lo que me interesó pensar es una especie de aporía, una paradoja inicial, y es que la dimensión temporal del presente es, al mismo tiempo, la dimensión que existe y que no existe. Hay como tres miradas, tres presencias en un mismo presente que son enteramente diferentes. Están la mirada del joven, la mirada del hombre o la mujer adultos, y la mirada del viejo. Tres presencias en un mismo presente, que es completamente diferente en cada uno de ellos. Y eso ya me daba la pista para pensar tres presencias en el presente. Por otra parte, está la idea de que cuando educamos a los niños, cuando estamos con los niños o con los adolescentes, les educamos pensando que serán otra cosa, los educamos no por lo que son ya, sino por lo que van a ser, futuros ciudadanos, futuros trabajadores. Así que los jóvenes, desde el punto de vista de cierta construcción de la mirada pedagógica y del acto pedagógico, son presencias sin presente. Están pero no están; no les educamos a ellos, sino que les educamos pensando que serán otra cosa (educamos en vistas a un futuro). En parte es así como Platón justifica la educación en la *República*. También hacemos otro ejercicio, porque les tratamos pedagógicamente para que sean siempre *aprendices eternos*, como digo en mi ensayo *El aprendiz eterno*.

A partir de todos estos elementos, leyendo a Hannah Arendt se me ocurrió pensar: ¿qué es lo importante en la llamada relación pedagógica? Y llegué a la fórmula de que la educación es un *encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo*. ¿Qué es lo que cuenta ahí? El tiempo, los tiempos diferentes, un tiempo joven, un tiempo adulto, generaciones diferentes que se reúnen en una franja de tiempo, pero que obviamente no pueden compartir todo el tiempo, ni pueden dar cuenta de todo el tiempo. Podemos compartir una franja del tiempo, pero no todo el tiempo, ni tú todo mi tiempo, ni yo enteramente el tuyo. Ni tú todo mi pasado, ni yo todo tu pasado. Lo importante de todo esto es el *entre*, el espacio que hay *entre tú y yo*. ¿Qué es lo que hay *entre* nosotros, y con qué cosas lo llenamos? Es desde ahí desde donde yo trato de pensar el encuentro entre las generaciones. El *entre* es muy importante, es decir, ¿cómo hacemos ese viaje, cómo nos lo representamos? Es un viaje sin método preestablecido, porque el método es el propio caminar. Es el propio trayecto el que justifica el viaje.

P.- Lo pensaba también en términos de encuentro y desencuentros.

R.- Claro, porque el otro a quien enseñamos es un ser legítimamente se nos resiste. El otro siempre se nos resiste, lo más normal es que frente a la oferta que le hagamos el otro ejerza una cierta resistencia. Es inevitable el conflicto entre las generaciones y el efecto generacional. Por eso es tan importante, como dice a menudo Carlos Skliar, la conversación entre las generaciones. Sin conversación no hay ni educación ni pedagogía.

P.- Pensaba en estas cosas por lo que ya hablamos del trabajo de investigación que estamos llevando adelante en términos de ese vínculo intergeneracional entre los alumnos de las escuelas nocturnas, en la que algunos son adultos y jóvenes otros. Y te comentaba que hay situaciones de encuentros, como esta situación que te narré de una mujer adulta que va a buscar a un joven alumno a su casa y lo espera que suba, se bañe, y cuando él baja dice "bueno ahora vamos a la escuela", y él dice después "nunca más falté a la escuela". Esa fue una situación de encuentro donde se produjo algo de esto, de vínculo y reconocimiento del otro.

R.- Yo creo que hay algo que es interesante en eso que dices, porque en ese encuentro y en ese desencuentro, en esa aventura de encontrarte con gente joven diferente a la tuya, lo que nos pasa es que aprendemos a estar cada uno cargando con el propio tiempo. O sea, yo no puedo relacionarme de otra manera sino como el tipo de cincuenta y ocho años que soy. Eso no me hace ni más listo, ni más maduro, ni más inteligente; simplemente soy el hombre de cincuenta y ocho años que soy cuando se relaciona con el joven. En ese encuentro puede ocurrir que estemos de una manera indolente, o amorosa, por decirlo así; y, entonces, si es este el caso, tenemos la sensación de que nos concedemos tiempo, porque amar es conceder tiempo. Pero hay algo más. En algún momento me recordé inevitablemente, trabajando con mis doctorandos jóvenes, que, como antes sugerí, que yo ya había pensado algunos de los asuntos que ellos estaban tratando ahora. Había leído a Deleuze, a Foucault, y a tantos otros, y había escrito lo que había escrito, y había reflexionado sobre lo que había reflexionado, y había llegado a un determinado lugar en todo eso. Luego pasan los años y me encuentro con ellos, que se ponen a estudiar cosas iguales o parecidas a las que yo estudiaba hacía veinte años. ¿Qué es lo que quiero decir? Que nos hemos encontrado en el tiempo, y que, tratándose de investigaciones como las que nosotros realizamos, en el campo de las humanidades, esas investigaciones son, ni más ni menos, que una *búsqueda en el tiempo*, como toda *recherche* ha de ser, creo yo. Como decía Aulio Gelio en las Noches Áticas: *Veritas filia temporis*.

Se trata, pues, de que alguien -un joven-, que pertenece a una generación enteramente diferente a la mía, ha sido capaz de pensar lo que ha visto, y hablar y escribir sobre ello, de ver lo que yo, en mi propio tiempo más joven, no fui capaz de ver pensando algunas cosas iguales o parecidas a las que ese joven ha pensado. Se trata de que es verdad que si hay progreso en el conocimiento, viene de la mano de las generaciones que se suceden y de los tiempos que se invierten. Con esto quiero decir lo siguiente: en realidad, los jóvenes son, hasta cierto punto, quizá más viejos de lo que creen, precisamente porque sobre ellos se depositó implacable el tiempo que transcurrió, el tiempo que pasó y que nos pasó, el tiempo que se acumuló. Fue eso precisamente lo que les permitió ver lo que nosotros no vimos en nuestro propio tiempo joven. Por eso, considerado de esta manera, los



mayores, casi ya viejos, en realidad son más infantes o mucho más jóvenes en relación al tiempo que tendría que llegar: no había pasado la suficiente porción de tiempo como para permitirles descubrir lo que esos jóvenes lograrían descubrir más tarde. Se trata, entonces, y hablo ahora tan sólo de mi caso, que únicamente tenía que esperar a que aconteciese el tiempo -y tenía que esperarlo, estar en la espera -para encontrarme con ese joven, con esa joven, y poder ver -escrito por la mano de ellos-, lo que yo nunca podría haber visto en mi propio tiempo joven.

P.- Es interesante, para seguir pensando.

R.- Me gustaría decir algo, para terminar. En un hermoso texto de Pierre-Gilles de Gennes, titulado *L'esprit de Primo Levi*, podemos leer algo que a mí particularmente me conmueve: "Ciertos filósofos definen a los investigadores como los hombres que establecen una verdad. Muchos de entre nosotros no nos reconocemos en absoluto en este esquema. Los investigadores de nuestro tiempo jamás han pretendido construir una verdad última. Nosotros solamente fabricamos, con muchas vacilaciones y torpezas, una descripción aproximada de la naturaleza". Pues bien, resulta que en esa "descripción aproximada" lo que hay es lo único que merece la pena -lo que merece una pena, un cierto dolor, una cierta prueba- experimentar: una aproximación atenta y amorosa a los objetos que, aprendiendo a amarlos, nos permiten pensar y seguir pensando, para hacerlo no sólo mejor, sino de otra manera pero siempre con resultados impredecibles. Parafraseando un fragmento de Heráclito, el escritor francés Pascal Quignard dice en sus *Petits traités* que *El tiempo es un niño que juega a los dados y pierde*. Esto podría interpretarse con cierta melancolía, si no fuese por el hecho de que quizá puede también entenderse de otro modo: *Cuando los niños juegan, se pierden en los confines del juego*. Así pues, permitámonos perder el tiempo, entremos en el juego y esperemos en él a ver qué pasa, porque es esta la única manera, quizá, de ganar algunas batallas y mantenernos vivos.

P- Gracias por este encuentro. Gracias por compartirlo conmigo. La verdad, fue una maravillosa experiencia.

R.- El placer ha sido mío. Gracias por esta oportunidad.