

Introducción

Por la emancipación de las pedagogías

Los espacios educativos están cada vez más saturados de instructivos y presupuestos que dejan fuera de juego la oportunidad de pensar por nosotros mismos. Tanto los instructivos, que prescriben nuestras acciones, como los presupuestos, que imponen una explicación de la realidad, nos privan de captar algo diferente del esquema previsto. Nuestra capacidad de percibir se encuentra, en tales circunstancias, bloqueada por el imperativo de alcanzar los resultados programados con antelación. De tal modo que solo puede percibirse aquello que un protocolo instauro como valioso para una finalidad específica. Solo puede pensarse aquello que un tribunal de expertos ha fijado como un saber adecuado para la verdad dominante. Así, la percepción se halla capturada por el imperativo de la productividad y de la tecnificación que funcionan en virtud de un régimen de verdad que condiciona los contenidos del pensamiento.

La progresiva estandarización de las prácticas educativas nos hace insensibles para recibir en nuestros cuerpos las afectaciones propias del encuentro con el mundo y con los otros. Y si no hay afectos que conmuevan la percepción, tampoco hay fuerzas que susciten el pensamiento. Porque pensar no es buscar el objeto que corresponda con la representación que se tiene hecha en la cabeza, como cuando se define lo que es una «buena práctica» y se comprueba en qué medida la realidad coincide con el estándar. Pensar es pensar lo no pensado aún, es decir, aquello que siempre queda afuera de lo ya pensado. Para el pensamiento todo debe ser pensado de nuevo, como por primera vez, pues el pensar consiste en tratar cualquier cosa como algo extraño y desconocido. Pensar es estar sensible a lo que pasa, a lo que toma pasaje en un espacio y un tiempo concretos; pensar es ponerse en movimiento para que algo se mueva en el encuentro con el mundo y los otros. Pensar es generar situaciones que permiten sacudir el orden en vigor; planteando problemas, no para clausurarlos, sino para demorarnos en ellos y percibir otro devenir.

Sobre esto, dice Pascal Quignard (2015: 48):

El pensamiento debe ser apasionante para quien lo descubre en la sorpresa de descubrir. Nunca debe dejar de ser perturbador, ansioso, conflictivo, traumático, o bien no piensa. El cuerpo por su parte padece el descubrimiento que el alma realiza. Un argumento lo excita –y trastorna el viejo circuito y sus conexiones habituales.

Por el contrario, los estándares fabrican una realidad pedagógica totalmente codificada en la que la novedad radical es eliminada, y, en consecuencia, se minimizan las posibilidades de crear un sentido personal. En este escenario, la acción educativa queda reducida a reproducir un esquema de secuencias previamente estructuradas, y, por su parte, la reflexión educativa confunde su encargo con el de reconocer el grado en que una realidad se ajusta o no a las representaciones aceptadas por un formato unificador. Un formato implantado mediante un marco de inteligibilidad. Al observar la realidad desde un marco de inteligibilidad, ésta se nos da ya leída, ya interpretada, ya entendida. O sea, a través del marco solo vemos réplicas, más o menos idénticas, de una imagen preexistente. Una mirada que busca establecer correspondencias entre la realidad y un esquema de representaciones solo percibirá lo que quiere percibir. Lo que no se adapta a los presupuestos, se desecha, y la secuela inmediata es la disminución de la capacidad de percibir y, por consiguiente, de inventar ocasiones educativas.

Sin embargo, es aquello que escapa de los presupuestos y de las instrucciones lo que tiene la fuerza de activar el pensamiento. Son las rugosidades, las oscuridades, las ausencias, las que aumentan nuestra afectibilidad y las que nos dan a pensar otras maneras de percibir. En cambio, al saturar la realidad con imágenes preconcebidas, los estándares la allanan y el campo de cosas inteligibles queda delimitado. La realidad queda dispuesta para ser utilizada según cualesquiera criterios de rendimiento. Los estándares y las representaciones que inundan nuestras actividades pedagógicas, y que atraviesan nuestros cuerpos, se adueñan de la realidad para hacerla encajar en un modelo, la someten a una serie de protocolos para hacerla decir lo que conviene a un uso instrumental dado. Es así como, a través de la difusión de una normalidad aceptable, un marco de legibilidad decide qué es y no es verdad y gana poder de gobierno: modela la realidad y los cuerpos.

Cabe preguntarse, en este sentido, ¿cómo desactivar los hábitos mecánicos con los que hacemos visible una realidad de un modo prefabricado? Si estamos inundados de representaciones, ¿cómo dar lugar a nuevas formas de percibir por fuera del esquema consensuado? Podríamos comenzar aventurando algunas respuestas provisionarias y decir que en principio es cuando sostenemos una proximidad con las expresiones concretas de la realidad, que se produce una alteración en nuestro modo de saber y nuestro punto de vista. Es cuando nos abrimos al contacto con las situaciones singulares, que empezamos a percibir los afectos que éstas causan en nuestro sentir y nuestro pensar. A la inversa, seguir una instrucción conlleva la supresión de la alteridad de la experiencia a

favor de un simulacro controlable, esto es, sustituir la intensidad de lo otro por la abstracción de lo idéntico.

No obstante, son las situaciones concretas las que siempre están por ser percibidas, son las situaciones concretas las que nunca han sido pensadas del todo. No pueden ser reconocidas como el reflejo de un esquema de interpretación, porque desbordan los límites que quieren imponerle los procesos de estandarización. Ni una vida ni un concepto se dejan englobar por un patrón organizador: su presencia nos inquieta íntimamente, nos exige una atención demorada, nos formula preguntas. Una situación rara vez concuerda con lo que teníamos programado; más bien, lo que suele pasar es que algo de lo que teníamos armado se nos descuadra, algo nos saca del cuadro. De ahí la inclinación de los modelos educativos a considerar todas las cosas (las experiencias, las vidas, el mundo) como si fueran datos informativos que pueden apilarse y comunicarse, gestionarse y clonarse, desvaneciéndose así su potencia para interrogar los saberes y las prácticas, y por añadidura, conservando intactas nuestras convicciones y certezas. A pesar de que, ni una experiencia ni una idea pueden ser desmaterializadas sin perder la dignidad de la esencia que les hace ser lo que son. La cuestión es, entonces, si en verdad queremos percibir de otros modos y si en verdad queremos pensar desde otros lugares, o si lo que nos interesa es confirmar nuestros presupuestos y no complicarnos la vida para acoger lo concreto. La cuestión que se presenta es si de verdad estamos preocupados por lo que pasa, si de verdad queremos exponernos a una relación con la realidad cuyas consecuencias son imprevisibles, o si en cambio estamos aquí para bajar línea y que nada nos incomode.

Puesto que los marcos de inteligibilidad deciden por nosotros lo que podemos y no podemos leer de la realidad, ¿cómo generar rupturas en ellos para dejarnos tocar por las expresiones concretas de la realidad? Puesto que los conceptos predefinidos organizan nuestra percepción, ¿cómo escapar de ellos para poder atender otro tipo de señales?

Este libro quiere experimentar con un pensar filosófico que puede contribuir a la emancipación de la pedagogía. Se trata de un trabajo de elaboración de sentido educativo inspirado y acompañado por textos denominados filosóficos. Se trata de una escritura que parte de la inquietud por liberar las prácticas educativas de su subordinación a un poder-saber establecido. Una reflexión que pone en crítica la pedagogía instituida, lo cual no se resume en reconocer los déficits de una realidad respecto a un modelo. No he pretendido juzgar un estado de cosas particular desde determinados valores superiores para medir la distancia que lo separa de una categoría abstracta. En este libro, pensar no

remite al proceso de detección y denuncia de las fallas que impiden que una realidad coincida con un presupuesto ya constituido para, después de un diagnóstico, diseñar una intervención que repararía la realidad para ajustarla a un «deber ser».

En los textos que componen este libro, pensar ha significado un modo de interrogar que se pregunta por lo que son los conceptos. Desde una perspectiva crítica, he buscado descongelar las definiciones autoritariamente inducidas de algunos de los conceptos pedagógicos más fundamentales. De hecho, el lenguaje con el que reflexionamos sobre nuestro trabajo pedagógico y nuestras investigaciones está sujeto a una serie de normas epistémicas que implantan los significados de los conceptos que usamos para hablar, para pensar y para actuar. Aquí he querido experimentar formas discursivas diversas para responder a la pregunta acerca de cómo los educadores podríamos soltarnos y emanciparnos de los regímenes de verdad dominantes.

Dice Hannah Arendt (2002: 215):

Cuando todo el mundo se deja llevar, irreflexivamente, por lo que todos los demás hacen y creen, aquellos que piensan son arrancados de su escondite porque su rechazo a participar llama la atención y, por ello, se convierte en una suerte de acción. En tales situaciones críticas, el elemento de purgación contenido en el pensamiento (la labor de la comadrona socrática, que saca a la luz las implicaciones de las opiniones no examinadas y, así, las destruye: valores, doctrinas, teorías e, incluso, convicciones), es implícitamente político.

No he puesto en marcha un pensar filosófico por puro y simple placer, tampoco lo he hecho usando el pensamiento como una herramienta para ganar créditos profesionales. Nada más lejos, si he ensayado un pensamiento filosófico ha sido porque he tropezado con el límite de lo que yo mismo podía pensar, de lo que podía saber, de lo que podía percibir, porque algo de mis modos de entender se puso en duda y perdió su estabilidad. Por eso, probar con el pensar de la filosofía me ha permitido explorar aquello que puede ser transformado en mí mismo a través del acceso a una heterogeneidad de saberes extraños. Ha sido desde la condición de grieta, de crisis, como el pensamiento asistido por la filosofía ha surgido con la consciencia de que mis razones pedagógicas existentes colisionaron con una interrupción. He necesitado pensar desde la filosofía porque mis posibilidades para formular preguntas y crear significado, como las de muchas compañeras y compañeros, se han visto estrechamente disminuidas debido a las lógicas productivistas que gobiernan las instituciones educativas.

He necesitado estudiar acudiendo al diálogo reflexivo con ciertas autoras y autores cercanos a la filosofía porque encontré en sus lenguajes un modo de conceptualizar la pedagogía que me permitió abrir el mundo de la educación fuera de los límites establecidos por el lenguaje de la productividad y la tecnificación tan extendido en esta época. Siendo éste un régimen de verdad que prohíbe pensar más allá de sus términos y, por lo tanto, más acá de la fabricación cognitiva y del cálculo de resultados; un régimen que no tolera la necesaria relación existente entre la práctica y el sentido que ésta tiene para alguien. En las instituciones educativas rige un sistema de aceptabilidad que tiende a juzgar como inaceptable el pensamiento singular. Al normalizar y difundir un único y celebrado punto de vista sobre la educación, este sistema de gobierno pedagógico consiste en interrumpir administrativa e ideológicamente la posibilidad de percibir de otro modo la realidad.

Esta interrupción de, en definitiva, la libertad para crear una pedagogía con sentido subjetivo, me ha hecho necesitar con urgencia pensar otro porvenir. En efecto, estudiar la emancipación del propio lenguaje me ha implicado poner en riesgo las formas de saber ordenadoras de la percepción. En los ensayos de este libro he procurado problematizar algunos de los conceptos que regulan nuestras prácticas educativas. Conceptos cuyas definiciones están siendo circunscritas y capturadas por los intereses mercantiles, razón por la cual se constriñe, aceleradamente, su campo de posibles. Habida cuenta de que, al incorporar en nosotros el marco de interpretación de un modelo pedagógico, con sus definiciones conceptuales autoritarias, nuestro yo se modela a sí mismo como una subjetividad con un esquema específico de percepción y comprensión.

Ahora bien, el pensar filosófico tiende a habilitar una emancipación pedagógica en tanto establece una relación con los conceptos que no puede predecirse, pues la filosofía no estriba en acatar y aplicar mecánicamente las definiciones de los conceptos, sino en constituir con ellos una relación que interroge sus significados e implicaciones en las vidas humanas. Una cosa es formarse como educador en relación a un modo de saber que organiza un marco de interpretación, y otra es formarse como un educador que, cuando piensa, pone en riesgo la organización del marco misma. De ahí que el pensar filosófico en cuestión favorezca la emancipación de los modos de saber legitimados por un régimen de verdad instituido.

Hay diferencia, por ejemplo, entre actuar subyugado por instructivos a los que la práctica de uno está administrativamente sujeta, y desplegar un deseo de práctica, por así decir, basada en la elaboración y concepción de un sentido propio. El modelo de acuerdo con el cual se requiere la obediencia a una

perspectiva coacciona los modos de saber y restringe tácitamente el devenir de ciertas iniciativas prácticas. Opera, por consiguiente, a través de prescripciones que conforman un tipo de saber sobre la percepción de la realidad. En otras palabras, las instrucciones forcluyen lo múltiple de toda situación al imponer sobre la mirada una malla de protocolos. Como mecanismo de poder, la malla nos dice qué es lo que hay que ver, qué es lo que podemos saber y qué es lo que debemos pensar. Casi sin darnos cuenta, mediante un proceso naturalizado, subjetivamos una serie encadenada de normas de comportamiento que regulan nuestras prácticas y nuestras investigaciones.

Emancipar nuestras pedagogías requiere que nos desujetemos de estas normas de comportamiento. De hecho, el pensamiento comienza al expresar su diferencia frente a la admisión acrítica de los preceptos de una autoridad que presume una verdad absoluta. Pensar es crear el extrañamiento de los valores difundidos institucionalmente. Pensar supone un trabajo de valoración existencial del orden normativo. Desde luego, tanto la obediencia a un marco de interpretación como el ejercicio de separarse del mismo son formas de configuración de la subjetividad. Siempre hay un conjunto de normas que guían nuestra conducta. La cuestión no es hacerse totalmente ingobernable, dirá Foucault, sino que la cuestión es: «Cómo no ser gobernado *de esa forma*, por ése, en nombre de esos principios, en vista de tales objetivos y por medio de tales procedimientos, no de esa forma, no para eso, no por ellos» (Foucault, 1995c, énfasis del autor). Se trata de dilucidar qué normas y qué valores nos conviene según aquello en lo que uno quiere convertirse. Se trata de valorar lo que una autoridad nos dice que es verdad y «si uno mismo considera como buenas las razones para aceptarla» (*ibidem*).

Una práctica pedagógica que se quiere emancipada no deja de interrumpir la imposición del poder y de sus efectos, de los métodos en que se administra y de quienes lo regentan. Un interrumpir que se sostiene en nombre de una forma alternativa de saber, de una perspectiva diferente desde la que percibir. Interrumpir es abrir otras posibilidades para dar significado a los conceptos con los que pensamos nuestros quehaceres educativos e investigadores. Así, en este libro, el estilo filosófico de pensamiento me ha ayudado a poner límites al poder contraponiendo a su régimen de verdad la resignificación singular de conceptos como un ejercicio con el que inaugurar nuevos campos de experimentación pedagógica.

En tal empresa ha sido imprescindible formular la pregunta acerca del significado de algunos de los conceptos más escuchados en el campo pedagógico. En los textos que siguen a continuación me he preguntado qué significa:

la experiencia, la práctica, la teoría, el estudio, la investigación, el sentido, la relación, la alteridad; asumiendo, sin duda, que las respuestas a esas preguntas no son sino provisionales, incompletas, sujetas a revisión, falibles, limitadas. En cualquier caso, preguntarme por qué significan dichas palabras me ha permitido rechazar la verdad afirmada por la autoridad que gobierna las formas de conocimiento e intentar darle otra forma a mi propio pensamiento.

Los educadores somos gobernados cuando se nos induce una organización sobre nuestra práctica que, además, define los términos en los que será aceptado o rechazado nuestro pensamiento. En suma, cuando la educación está gobernada por un modelo de verdad, su función consiste en ordenar el ámbito de lo que podemos ser. ¿Cómo se implementa este gobierno? A través de la inducción de unos conceptos específicos y de la demarcación de sus respectivas definiciones. Aquellos conceptos, aquellas definiciones, aquellas maneras de hacer, aquellas formas de conocer, que quedan más allá del límite marcado por esta red categorial, o no existen o son juzgadas como inferiores y a menudo censurables.

Está claro que un educador siempre se forma en relación a un régimen de verdad dominante, pero también puede separarse de ese esquema instituido para hacer devenir sus propias bases semánticas. Pensar es tener el coraje de autorizarse a interrogar los discursos que se presuponen verdaderos. Es el arte de la indocilidad reflexiva, dice Foucault, en el que nos formamos como sujetos no susceptibles de ser reconocidos bajo los criterios de verdad preponderantes. Un arte que pone en discusión lo que, en la pedagogía, puede ser aceptado o no como práctica verdadera, como concepto verdadero.

Para sintonizar con las implicaciones de este asunto, por ejemplo, podríamos interrogarnos: ¿Qué puedo hacer en mi aula? ¿Qué me autoriza como profesor? ¿Qué maneras de enseñar son admitidas? ¿Cuál es el sentido de esta acción? ¿Qué soy capaz de pensar en un mundo donde los conceptos han sido instaurados de antemano? ¿Por medio de qué lineamientos se me coarta cuando quiero preguntar por el significado de las palabras? ¿Qué pasa cuando me emancipo de los presupuestos establecidos? La emancipación como desujeción sucede en el preciso momento en que cruzamos los límites de lo que puede ser pensado. En el instante en que ciertas interrogaciones ponen en riesgo los esquemas de inteligibilidad dados. A partir del modelo reinante, ¿qué profesor/investigador puedo ser?

Aquí está en juego la emancipación de la pedagogía, la oportunidad de fugarse de su sumisión a una verdad que se hace pasar por absoluta. En la actualidad, esa verdad se identifica con la productividad y la tecnificación que funcionan a modo de gobierno basado en la conversión a toda costa de la educación en

una industria. Una industria cognitiva que legisla cómo hemos de comprender e intervenir la realidad. De tal manera que el énfasis en el producto y la tecnología conducen al deseo de poder: a la pasión por gobernar y a la necesidad de ser gobernados, a saber, a la minoría de edad, el polo opuesto a la emancipación. Minoría de edad: «Cierta incapacidad de servirse del propio entendimiento sin algo que sería, justamente, la dirección del otro» (Foucault, 1995: 8).

La minoría de edad, propia de la servidumbre voluntaria, consiste en depender de una instancia superior que nos diga cuál es la correcta verdad y mediante qué lineamientos llegaremos a ser aceptados. Así subjetivamos los modelos educativos que diagraman las fronteras de lo que puede ser percibido y pensado, investigado y conocido. Luego son inaceptables los modos de ser pedagogo que caen más allá de tales fronteras. En resumen, solo existen las prácticas que han sido validadas a través de procedimientos de evaluación regulados por un sistema de verdad. Por eso las evaluaciones docentes suelen tornarse dispositivos de coerción mediante los que se ejecutan pautas ideológicas para coaccionar a los docentes a ser según un estándar. En este contexto, evaluar se asimila a vigilar la adaptación a la norma y a castigar las desviaciones. Por este motivo la evaluación, frecuentemente, funciona como un aparato de captura que organiza y condiciona tanto los contenidos del saber como los métodos en que conocemos.

Aquellas cosas y aquellas formas que quedan fuera de los límites con los que el poder circunscribe el espacio de conocimiento, son las cosas y las formas que no debemos conocer. Lo múltiple queda excluido del sistema de lo Uno. Cuando comenzamos a sentir en nuestros cuerpos que los dispositivos instituidos: las mallas curriculares, las planificaciones educativas, o los protocolos de investigación, no nos permiten pensar libremente el sentido de lo que hacemos ni buscar los lenguajes que necesitamos para expresarlo, entonces podemos afirmar que estamos sufriendo las consecuencias de un régimen de verdad que, en estos tiempos, corresponde con la creciente industrialización de la formación. Parece ser que los educadores e investigadores debemos someter nuestras prácticas a las normas uniformizantes del gobierno pedagógico vigente, siéndonos así arrebatadas nuestras maneras propias y singulares de llevar a cabo nuestro oficio. Se nos impone el «buen sentido», la «buena conciencia», las «buenas prácticas», en el interior de un sistema de aceptabilidad, y se nos enajena de nuestra facultad de pensar.

Recuperar nuestra diferencia y, con ella, una vida pedagógica personalmente valiosa requiere un constante trabajo de problematización y de interrogación de las normas del discurso industrial dominante que tiene el poder de fijar hoy

los límites del saber. Poder y saber son indisolubles, funcionan juntos tanto para levantar normas de comportamiento como para perforarlas e instituir otras más valiosas. Tal vez, pensar al modo filosófico, como se ha procurado en este libro, pueda ayudarnos a localizar los puntos de ruptura donde los patrones de percepción no logran instalar su marco de representaciones, donde los presupuestos demuestran su fracaso, en fin, en esos lugares donde los patrones sobre la percepción revelan una discontinuidad, una fractura. Por esta razón, pensar filosóficamente la pedagogía consiste en buscar los momentos en que esos patrones de visibilidad revelan su engaño, su insuficiencia para mirar el mundo con la atención que su novedad nos demanda.

Un pensamiento inspirado por la filosofía puede contribuir a emancipar nuestras prácticas pedagógicas en la medida en que nos permite operar una desujeción entre el régimen de verdad constituido y nuestra facultad de percepción. La emancipación, la mayoría de edad, acontece precisamente en el momento en que nuestro poder de significar y de interrogar queda liberado de las exigencias epistémicas de un mecanismo de gobierno. Por todo ello, he intentado en este libro un pensar contagiado por la filosofía, un pensar que empieza por desconfiar del marco de inteligibilidad totalitario para continuar interrogando acerca del significado y los efectos materiales de algunos conceptos básicos para pensar la pedagogía.

Ante la pregunta sobre qué nos hace pensar, Arendt (2002: 196) comenta: «Hay que purgar a la gente de sus “opiniones”, es decir, de aquellos prejuicios no analizados que les impiden pensar»; y un poco más adelante escribe que en la naturaleza del pensamiento «se halla el deshacer, descongelar, por así decirlo, lo que el lenguaje, el medio del pensamiento, ha congelado en el pensamiento: palabras (conceptos, frases, definiciones, doctrinas)» (197). Volver a pensar la pedagogía es un trabajo inacabable: deshacer una y otra vez lo que se ha dado por hecho; interrogar de nuevo qué queremos decir cuando decimos lo que decimos. Porque cuando nos sustraemos de los riesgos del pensamiento, nuestros valores y opiniones tienden a congelarse, a adherirse inmediatamente a cualesquiera de las reglas de conducta y prejuicios vigentes en una sociedad. Y las reglas y prejuicios vigentes de nuestra sociedad, ya lo hemos apuntado, coinciden con la productividad y la tecnificación como procesos de maximización del rendimiento económico. Es decir, procesos de sustracción de pensamiento.

El libro que presento no muestra nada más que una suerte de viaje de retorno a ciertos conceptos y definiciones que parecen formar parte del suelo filosófico del pensamiento pedagógico. Lo he hecho movilizado por mi propia necesidad de liberar mi lenguaje, descongelar las palabras, tratando de buscar

cuáles son los modos de saber y de percibir que dan valor existencial a mi práctica educativa. Asimismo, estos ensayos revelan un conjunto de ejercicios de reflexión dirigidos a encontrar algunas orientaciones fecundas para emancipar la pedagogía de cualquier interés exterior a sí misma. He intentado dar a pensar la pedagogía filosóficamente y producir así efectos de sentido en los lenguajes con los que habitamos nuestro oficio.

Para poner una cierta distancia respecto a la perspectiva que considera la práctica como un mero proceso de aplicación metodológica, e inspirado por los trabajos de José Contreras, Gert Biesta y Jan Masschelein, en el primer capítulo he estudiado la práctica como un lugar de experiencia. La experiencia entendida como algo que alguien vive, que no solo nos concierne a nivel cognoscitivo, sino que produce afectos en todas las dimensiones de nuestro ser. Y, por eso mismo, la experiencia nos requiere un pensar conectado a lo vivido. Un pensar que consiste en preguntarse por el sentido pedagógico y en elaborar significados siempre situados en lo que nos pasa con aquello que ocurre. En este capítulo titulado «La práctica como experiencia» he tratado de dar cuenta de la tensión que surge entre lo que vivimos en nuestra práctica y los interrogantes que se nos abren como una búsqueda de orientación. Mi deseo ha sido expresar las inquietudes que se nos revelan entre el encuentro con el mundo o los otros, y nuestra necesidad de un saber pedagógico personal capaz de guiar nuestras acciones. Un saber basado en la receptividad, la exposición y la presencia: modos de investigación que hacen que el educador padezca una suerte de transformación de sí mismo, de sus formas de relación, de sus palabras y concepciones, de su mirada y sus conocimientos.

El capítulo número dos, «Los *sentidos* del sentido educativo», comienza apoyándose en un conocido texto de Theodor Adorno para denunciar la imposición del sentido y de los significados de nuestras prácticas educativas por parte de ciertas organizaciones instituidas, y así dar a debate la consecuente y creciente reducción de las posibilidades de los educadores para realizar una elaboración de sentido singular y extraordinaria. Junto a María Zambrano, Jean-Luc Nancy y Josep Maria Esquirol, he tratado de esclarecer la pregunta sobre qué es el sentido y cuál podría ser la relevancia del mismo en la pedagogía. La cual tiene que ver, por ejemplo, con la diferencia y el diferenciarse, con el orientarse en lo que hacemos, con los afectos que recibimos del mundo, con el sentirse sentir, y con los saberes que nos guían. Puesto que el sentido no es un fenómeno únicamente intelectual, sino que además el sentido se siente, éste es concebido en la medida que resuena en un cuerpo sensible. En este capítulo me he preguntado, por ejemplo: ¿Qué quiere decir crear acciones con sentido?

¿Por qué cuestionar el sentido de algunas prácticas? O también, ¿cómo hacer por vivir cosas que tengan sentido?

«El valor de la teoría» es el nombre del tercer capítulo, donde he hecho un breve recorrido por el concepto de teoría como modo de conocimiento. Lo que me ha llevado a indagar su nexa con la contemplación y con el estudio académico. Acompañado por Hannah Arendt, Josef Pieper, Merleau-Ponty, Peter Sloterdijk y Fernando Bárcena, he explorado la teoría en su remisión genética como forma de mirar que aparta los estereotipos para dejarse tocar por el mundo. La teoría como una actitud solícita a las vibraciones que los objetos de conocimiento causan en nuestra sensibilidad. Así es como las cosas se hacen visibles como asuntos humanos, y aparecen en el ámbito público, así es como las cosas se abren y su uso pierde todo destino asignado. Y se da entonces una inversión en la comprensión extendida por la amenazadora exigencia de rendimiento, esto es, nosotros no adquirimos conocimiento, el conocimiento altera lo que somos. De igual manera, al contemplar el objeto, nuestra mirada no puede sino conmoverlo ante la percepción. No hay apropiación de un objeto por un yo, entonces, sino modos múltiples y dispares de afectación. Precisamente por eso el mundo queda a salvo de nuestro anhelo de poder. En suma, la teoría es un modo de conocer basado en el asombro y la admiración que suspenden toda intervención presurosa para detenerse a pensar, a contemplar más lentamente, a mirar más despacio, a buscar las palabras fecundas, y de nuevo volver a mirar. La teoría como un modo de liberar el mundo y el saber de la tiranía propia de la racionalidad instrumental.

En «El arte de estudiar», capítulo cuarto, he comenzado relacionando la idea del estudio con la concepción que el último Foucault hace de los ejercicios procedentes de la Grecia antigua. Ejercitarse corresponde a introducir en la vida una serie de prácticas y discursos que tienen la capacidad de modificar la propia existencia, haciéndonos más atentos respecto a nuestra propia forma de vivir y en cuanto al cuidado de los otros. Se trata de la incorporación de reglas que nos permiten conducirnos bajo la cuestión acerca de quién podemos ser. Son modalidades de orientación que nos ayudan a recuperar la experiencia del mundo. Lejos del punto de vista utilitarista, el estudio es fuente de sabiduría. Así lo expresan Hugo de San Víctor e Iván Illich al relacionar el estudio con el arte de la lectura, y la lectura entendida como una manera de iluminar las cosas del mundo. Cuando estudiamos emprendemos una salida de lo familiar para, abandonando temporalmente lo conocido, encontrarnos con lo extraño y lo ajeno, y, a partir de ello interpretar y elaborar de manera singular los hallazgos realizados durante el viaje. Ayudado por otros profesores que escriben,

como Roland Barthes, Jean Guilton y Jorge Larrosa, he investigado la virtud formativa del cuaderno de notas y de la escritura en la actividad cotidiana del estudio. También he pensado el estudio como un espacio y un tiempo desvinculados de los intereses sociales, políticos y económicos, como un apartamiento imprescindible para considerar los objetos culturales independientemente de cualquier funcionalidad, y, en consecuencia, valiosos en sí mismos. En ese caso, el estudio ligado a una práctica cultural que protege y hace perdurar el mundo de los asuntos humanos.

El quinto y último capítulo de este libro que pongo en sus manos lleva por título «La mutua fragilidad» y es un texto que procede de una investigación educativa anterior, *Fragilidad y hospitalidad: los gestos pedagógicos del encuentro con el otro*, en su transcurso tuve la suerte de acompañar a una maestra de escuela que se veía en situación de lidiar con circunstancias sociales y personales de niños que vivían en entornos de dificultad. En este texto reescrito para la ocasión, siguiendo a Emmanuel Lévinas, Judith Butler y Joan-Carles Mèlich, entre otros, abordo la experiencia humana de la fragilidad que se hacía especialmente concreta y palpable en la escuela donde se desarrolló la investigación. No hablo de una fragilidad perteneciente de manera exclusiva a ciertos colectivos de la sociedad, sino de la fragilidad como condición existencial. El ser humano es vulnerable y necesita por ende refugiarse en el lenguaje, en los artefactos culturales, en la relación con los otros; de ahí el énfasis que en este capítulo hago hacia el cuidado de la infancia. Partiendo de la narración de una escena vivida en la escuela junto a la maestra y un grupo de niñas, y pensando gracias a fragmentos de conversaciones mantenidas con la maestra, he querido indagar sobre algunas de las cualidades fundamentales de la relación educativa con niños y niñas. La presencia, la sensibilidad, la pasividad receptiva, la alteridad, la atención y la proximidad, son algunas de las disposiciones subjetivas y existenciales que he estudiado en cuanto implicadas en la composición de encuentros con los otros.