



Elogio del estudio es el tercer libro de una serie que se inició con el *Elogio de la escuela* y continuó con el *Elogio del profesor*. Su intención es pensar de nuevo una vieja palabra: "estudio". Se trata de una palabra pasada de moda y quizá ininteligible para los nuevos discursos pedagógicos, incluso los que se pretenden más críticos. Sin embargo, para los autores y autoras de este libro, constituye una noción pedagógica fundamental.

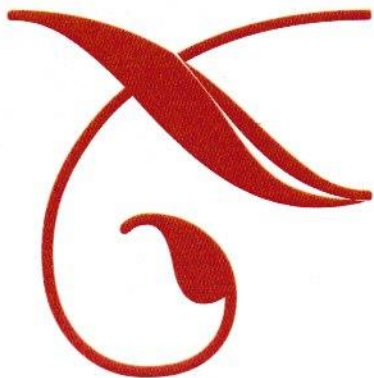
El término "estudio" no designa la adquisición de un saber o una habilidad sino, más bien, un tipo particular de relación con las cosas, con los demás y consigo mismo. Una relación atenta, cuidadosa, paciente y sistemática. Designa también un tipo de interés o amor por algo, un amor duradero, sostenido y formalizado en una serie de hábitos, conocimientos y técnicas, que permite establecer una intimidad con el mundo, o con una parte de él, que nada tiene que ver con su privatización sino, por el contrario, con la posibilidad de abrirlo y sostenerlo como mundo común.

Vivimos tiempos de aceleración e impaciencia, de privatización, de obsolescencia programada, donde las cosas duran poco más que el magro interés que suscitan en un público ávido de novedad. El mundo desaparece en un voraz torbellino de urgencias. No parecen tiempos para el estudio. Sin embargo, quizá sea precisamente esta condición actual la que hace del estudio una noción intempestivamente contemporánea.

En los diferentes ensayos que componen este libro se exploran los sentidos de esta vieja palabra, precisamente ahora que los espacios, los tiempos, los rituales y las materialidades que hasta aquí constituyeron su universo específico parecen estar seriamente amenazados, sino ya definitivamente extintos.

Este libro es, por supuesto, un elogio, una alabanza y la expresión del temblor por una pérdida, pero también la manifestación del deseo de volver con firmeza sobre los propios pasos, a veces con un gesto de melancolía, y del anhelo de que ciertas cosas —el estudio, el estudiar, el estudiante— no desaparecan definitivamente en los revueltos de esta época, en muchos sentidos absurda.

9 784418 095542 > ISBN 978-84-18095-54-2



ELOGIO DEL ESTUDIO

Fernando Bárcena, Maximiliano Valerio López
y Jorge Larrosa (organizadores)



VALÉRY, P. (2017). *Cahiers, I*. París: Gallimard-Bibliothèque de La Pléiade, Edición a cargo de Judith Robinson-Valéry.

WINOCK, M. (1999). *Le siècle des intellectuels*. París: Éditions du Seuil.

ZWEIG, S. (2001). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: El Acanalado.

DOS



APRENDER / ESTUDIAR UNA LENGUA

Jorge Larrosa

En un texto ya clásico, Robert McClintock afirmaba que el concepto educativo fundamental es el estudio (y no la enseñanza ni el aprendizaje), y añadía que el estudio no tiene que ver con adquirir conocimientos o competencias o, en general, con el logro de resultados de aprendizaje, sino con la formación del sujeto y con la transformación de su relación con el mundo, es decir, con hacerla más atenta, cuidadosa, densa y profunda (McClintock, 1971). Podríamos decir, en ese sentido, que la tarea de la escuela (y de la universidad entendida como una especie de escuela) es convertir a los alumnos en estudiantes, es decir, fomentar y cultivar una disposición estudiantil al mundo, concretamente a través de esa porción de mundo escolarizado que llamamos «materias de estudio» que, desde luego, no tienen nada que ver con «contenidos» a ser asimilados, con «saberes» o «conocimientos» a ser aprendidos ni con «habilidades» a ser desarrolladas.

1. De la dificultad del estudio en una sociedad (y en una escuela) del aprendizaje

En los últimos años ha habido numerosos trabajos orientados a mostrar lo que Gert Biesta llamó la *learnification* de la educación, es decir, la sustitución del discurso educativo por

el discurso del aprendizaje (Biesta, 2009, p. 36) o, dicho de otro modo, la colonización del lenguaje educativo por el de la psicología cognitiva (Larrosa y Rechia, 2018, pp. 45-49 y pp. 164-172). En ese sentido, la *learnification* de la educación implica la constitución de una verdadera ideología pedagógica en tanto que, en torno al aprendizaje interpretado cognitivamente, se constituye todo un campo semántico formado por una serie de palabras clave configuradoras del sentido común sobre lo que sea la educación y sobre la función de la escuela (sobre las palabras clave el clásico sigue siendo: Williams, 1976). Esa *learnification*, además, permite que se constituya un vocabulario homólogo en todos los idiomas, fácil de traducir, con lo que contribuye a la homogeneización de los patrones ideológicos con los que se constituye tanto la teoría como la práctica educativa. Algunas muestras serían la transformación de la sala de aula en entorno de aprendizaje, de las materias de estudio en unidades de aprendizaje, del profesor en facilitador de aprendizaje, de la escuela en un dispositivo para el aprendizaje (eficaz, significativo y, desde luego, mensurable) y del alumno en una máquina de aprender (y de aprender a aprender).

También son numerosos los textos en los que la emergencia y el triunfo de lo que se ha venido en llamar «cultura del aprendizaje» se relaciona con las nuevas formas de gubernamentalidad neo-liberal o, incluso, con la lógica productiva de la sociedad de la información, del conocimiento, del aprendizaje o con lo que algunos preferimos llamar, simplemente, capitalismo cognitivo, ese en el que la capacidad de aprendizaje permanente es capitalizada y convertida en la principal fuerza productiva (Masschelein y Simons, 2006; Simons, 2006; Simons y Larrosa, 2008a y 2008b; para una historia del desarrollo y la implementación de la «cultura del aprendizaje» por parte de los grandes organismos internacionales puede verse Fernández Liria, García Fernández y Galindo Fernández, 2017). Cuando la lógica del aprendizaje se hace dominante, la escuela y la fábrica cognitiva (post-industrial) comparten los mismos principios de

funcionamiento, la escuela misma funciona como una empresa (y la empresa como una escuela), el sujeto aprendiz se aproxima al sujeto emprendedor y auto-productivo, y ya no hay esa separación entre educación y trabajo que es constitutiva de la definición misma de la escuela desde su invención en la Grecia clásica (Masschelein, Simons y Larrosa, 2019).

En ese contexto, me parece que puede tener cierto interés separar nítidamente estudio de aprendizaje con el fin de ensayar las posibilidades de la idea de estudio como categoría educativa relevante. Y con el fin, también, de convertirla en una de las categorías fundamentales para definir la escuela como un espacio-tiempo separado para la actividad escolar fundamental: el estudio. A la escuela no se va a aprender (de hecho, se aprende en cualquier sitio y a cualquier hora y, desde luego, sin profesores) sino a estudiar. La escuela da (o daba) a los niños y a los jóvenes:

Tiempo y espacio para relacionarse con un tipo de cosas específicas que sólo están en la escuela: las materias de estudio (...), esas que los adultos hemos decidido que valen la pena por sí mismas, independientemente de su utilidad (...). En latín *studium* era aplicación, celo, cuidado, dedicación. Y el verbo *studeo* significaba dedicarse, aplicarse u ocuparse de algo: la locución *studio legendi*, por ejemplo, podría traducirse como «dedicación a la lectura» (...). De ahí que si la *scholè*, el tiempo libre de la escuela, es un tiempo liberado tanto de la producción como del consumo, entonces las materias de estudio, las materias escolares, son las cosas liberadas de su función para ejercer con ellas y sobre ellas el estudio, es decir, una actividad libre y no definida por su utilidad (...). La escuela es un dispositivo que libera el tiempo, el espacio, las cosas (las materias de estudio) y los procedimientos (ejercicios) que son imprescindibles para iniciar a los niños y a los jóvenes en el estudio, para convertirlos en estudiantes (...). Los sujetos de la escuela, los escolares, son los estudiosos y los estudiantes (...). La escuela es la casa del estudio, el dispositivo material que

ofrece a los niños y a los jóvenes lo necesario para que puedan estudiar, para que puedan aplicarse con atención, disciplina, perseverancia y celo a ejercitarse en cosas que no están en la casa, ni en la televisión, ni en la plaza ni en el shopping: a cosas que valen la pena por sí mismas. (Larrosa, 2019, pp. 53-56).

Lo que me propongo aquí es, en primer lugar, clarificar la distinción entre estudio y aprendizaje a propósito de una breve elaboración de la diferencia entre aprender/ estudiar una lengua, así como, en segundo lugar, llamar la atención sobre las dificultades del estudio en una sociedad (y una escuela) del aprendizaje.

Pensar la educación (y la escuela) desde la idea de estudio o, en el caso que me ocupa, pensar la relación educativa (y escolar) con la lengua desde el estudio (en tanto que estudiosos) y no desde el aprendizaje (en tanto que aprendices), permite separar la educación escolar de su autocomprensión en términos de eficacia o, lo que es lo mismo, en términos de relaciones directas y comprobables entre causas y efectos (o entre objetivos, prácticas y resultados). La idea de estudio permite también apartarse de esa obsesión evaluativa que caracteriza, quizás esencialmente, la *learnification* de la educación (y que sería un sintoma de su progresiva mercantilización). Y permite distanciarse, además, de la comprensión de la investigación educativa como orientada a la implementación de reformas metodológicas y curriculares para mejorar la eficacia de las prácticas. De hecho, la colonización cognitiva del lenguaje educativo es complementaria de su colonización económica, esa que se concretaría en otra serie de palabras clave, también claramente ideológicas, como calidad, innovación, objetivos, procesos, resultados, aplicabilidad, etc. Si el progreso en el aprendizaje de una lengua puede ser medido por el incremento de la capacidad de los aprendices (de hecho, aprender una lengua es adquirir una capacidad, o una serie de capacidades, que pueden mostrarse y medirse en realizaciones concretas), el estudio de

una lengua no tiene un propósito específico, no obedece tanto a una secuencia que pueda ser determinada y, por tanto, si produce efectos, éstos son imprevisibles y, desde luego, no son directamente comprobables, no son susceptibles, como se dice ahora, de producir «evidencias».

Además, me parece que sólo desde la idea de estudio (y no desde las de enseñanza o aprendizaje) puede sostenerse la concepción arendtiana de la educación como transmisión, comunicación y renovación del mundo (Arendt, 1996; Larrosa, 2019, pp. 16-18), así como la concepción rancieriana de la escuela como separación de tiempos, espacios y actividades sociales (Rancière, 1998; Larrosa, 2019, p. 43 ss.). De ahí que la distinción entre estudio y aprendizaje sea fundamental tanto para la definición misma de educación como para cualquier consideración acerca de las funciones (o los efectos) de la escuela. Para la concepción arendtiana de educación tal vez baste con el famoso último párrafo de su texto fundamental publicado en 1958, ese que dice que

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También la educación es donde decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996, p. 208).

Para la definición rancieriana de escuela me limitaré a algunas líneas del segundo párrafo de su texto dedicado a la separación entre escuela y trabajo, ese que dice que

La escuela es, ante todo, una forma de separación de los espacios, de los tiempos y de las ocupaciones sociales (...).

Escuela no significa aprendizaje, sino ocio. La *scholè* griega separa dos usos del tiempo: el uso de aquellos a quienes la obligación del servicio y de la producción quita, por definición, tiempo para hacer otra cosa; y el uso de aquellos que tienen tiempo, es decir, aquellos que están dispensados de las exigencias del trabajo y pueden dedicarse al puro placer de aprender. (Rancière, 1998, p. 32).

En cualquier caso, me parece que la idea de estudio puede ayudarnos a elaborar una idea de educación orientada al mundo (y así escapar de algunas falsas alternativas como educación centrada en el profesor o en el alumno, en la enseñanza o en el aprendizaje, en los contenidos o en las habilidades, en la transmisión o en la construcción de conocimientos). Y puede contribuir también a elaborar una definición de la escuela más morfológica que funcional, es decir, más orientada a considerar las características que diferencian el tiempo escolar de otros tiempos sociales, el espacio escolar de otros espacios sociales, y las actividades escolares de otras actividades sociales.

2. Aprender/estudiar una lengua

En una célebre conferencia titulada «La ceguera» impartida en el teatro Coliseo de Buenos Aires el 3 de agosto de 1977, Borges dice que al perder el mundo visible debió crear otro mundo que lo sucediera para que pudiera ser el suyo en el futuro, y que fue en ese momento cuando decidió profundizar en el estudio de la literatura inglesa antigua. En aquella época Borges era profesor en la Universidad de Buenos Aires, pero como las exigencias del estudio al que quería consagrarse no podían someterse a «cuatro meses argentinos de fechas patrias y de huelgas», convocó a un grupo de ocho o nueve alumnas para emprender con ellas «el estudio de un idioma y de una literatura» que apenas conocían. «Vamos a empezar a estudiarlos», les dijo Borges, «ahora que estamos libres de la frivolidad de

los exámenes». Y lo que les ocurrió desde el inicio mismo del estudio, continúa diciendo el conferenciante, es que:

Cada una de las palabras resaltaba como si estuviera grabada, como si fuera un talismán. Por eso los versos en un idioma extranjero tienen un prestigio que no tienen en el idioma propio, porque se oye, porque se ve cada una de las palabras: pensamos en la belleza, en la fuerza, o simplemente en lo extraño de ellas. (Borges, 1980, pp. 149-150).

Con ello, dice también Borges, «había reemplazado el mundo visible por el mundo auditivo del idioma anglosajón. Después pasé a ese otro mundo, más rico y posterior, de la literatura escandinava» (p. 151).

Tendríamos aquí, me parece, enunciados con claridad meridiana, el motivo de la temporalidad indefinida del estudio (que no puede subordinarse a los calendarios universitarios), el de su carácter libre (independiente de los exámenes), el de que, en el estudio, no se trata de aprender a usar la lengua sino de oírla, de mirarla o admirarla (en su belleza, su fuerza o su extrañeza) y, sobre todo, el motivo de que en el estudio las palabras no son herramientas de comunicación sino talismanes que abren un mundo o, en el caso de las lenguas antiguas, que permiten recobrarlo haciéndolo, de nuevo, presente. En el estudio de una lengua muerta:

Uno de cuando en cuando queda bruscamente sorprendido porque unas cosas creadas bajo otro cielo, en lenguas que han dejado de hablarse, unidas a costumbres, vestidos, valores, hábitos, percepciones, miradas, despectos, modos musicales, olores, alimentos, dioses que difieren en todo, hayan podido separarse tan limpiamente de las condiciones de su nacimiento y que no sólo sigan siéndonos legibles, sino que además nos conmuevan y nos hablen en un tono que, sorprendentemente, no nos parece desconocido. (Quignard, 2016, p. 397).

En ese sentido, no deja de ser interesante que Borges hable de la emoción y la alegría del descubrimiento, de una cierta euforia incluso, y que las relacione con la juventud y con la ebriedad: «Encontramos dos palabras. Con esas dos palabras estuvimos casi ebrios; es verdad que yo era viejo y ellas eran jóvenes (parece que son épocas aptas para la embriaguez)» (Borges, 1980, p. 151). Dejando claro así, me parece, que el estudio tiene más que ver con la apertura y el descubrimiento de un mundo que con el aprendizaje de una competencia o de una habilidad, y que el estado de ánimo que lo rige tiene más que ver con la admiración y el entusiasmo, con las maravillas y el maravillarse, que con la adquisición de un saber o de un conocimiento.

Por otra parte, no deja de ser curioso también que Borges no sólo estudie anglosajón en la soledad de su gabinete, sino que decida hacerlo en compañía de un grupo de estudiantes, es decir, de un grupo de jóvenes que, liberadas de su condición de alumnas (la que estaría normada por una condición administrativa, por el calendario universitario y por la obligación de los exámenes) se dispusieron a acompañarle en el estudio. Como si el estudio quisiera mantener, aún al margen de la institución universitaria, un cierto carácter público. Y como si ese carácter público, ese interés compartido, ese compartir con otros la alegría de los descubrimientos, fuera esencial para que se produjera esa especie de ebriedad colectiva (sobre el carácter público del estudio universitario ver Simons y Masschelein, 2017, traducido en este mismo libro).

Es claro que Borges se refiere aquí a una lengua que ya nadie habla. Como él mismo dice, en el estudio del anglosajón estaba volviendo al idioma que hablaban sus antepasados hace cincuenta generaciones. Pero una lengua muerta es emblemática para pensar la distinción entre aprender y estudiar precisamente por eso, porque ya no puede ser hablada, porque ya nadie la usa, porque no existe ya como lengua comunicativa. La dedicación a una lengua muerta contiene, llevados al

límite y como en filigrana, algunos de los rasgos del estudio: la inutilidad, el carácter lujoso, el tiempo perdido, la sensación de una distancia infranqueable. Además, la diferencia entre las lenguas muertas y las lenguas desaparecidas es precisamente la escritura, el haber sido escritas y conservadas en tanto que escritas y, por tanto, el hecho de que sólo podemos acceder a ellas a través de la lectura. Una lengua muerta, podríamos decir, es aquella que sólo puede ser leída y estudiada.

Tras citar el modo como Ingeborg Bachmann elabora la analogía clásica entre una lengua y una ciudad, tras señalar que «ciudad y lengua contienen la misma utopía y la misma ruina», Giorgio Agamben dice que estudiar latín es:

Probar a silabear una lengua muerta, aprender a perderse y reencontrarse en los callejones de las declinaciones y en las repentinas aperturas de los supinos y de los infinitivos futuros. Siempre y cuando se recuerde que de una lengua jamás debería decirse que está muerta, puesto que, por el contrario, de algún modo habla y es leída; lo único imposible, o casi imposible, es asumir en ella la posición de un sujeto, de quien dice «yo» (...). ¿A quién le habla una lengua muerta? Con certeza, no a nosotros; pero tampoco a los destinatarios de su tiempo, de los que ya no tiene recuerdo alguno. Y, sin embargo, precisamente por eso, es como si ahora fuera ella sola la que por primera vez habla, esa lengua de la cual el filósofo, sin darse cuenta de que así le asigna una consistencia espectral, dice que ella habla, no nosotros. (Agamben, 2011, pp. 55-56).

En ese caso límite que sería el estudio de una lengua muerta, dice Agamben, un estudio que sólo puede pasar por la lectura y en que la lengua puede ser, siempre con esfuerzo, entendida y descifrada pero jamás usada, es la lengua misma la que tiene consistencia (aunque sea espectral), como si fuera ella misma (y no los hablantes) la que dice alguna cosa. En el estudio el énfasis no está en el sujeto sino en el objeto (en la cosa, en la materia). No se estudia para convertirse en hablante (para asu-

mir, en la lengua, la posición de sujeto), sino para ponerse a la escucha de lo que la lengua puede decirnos. La lengua estudiada, podríamos decir, no es un instrumento de comunicación sino que, como ya indicaba Borges, abre, revela y da un mundo.

Hay un fragmento en la conferencia que estoy citando que no está en la versión revisada por Borges que fue finalmente publicada. Comienza Borges hablando de la pérdida del latín como lengua universal, pero enseguida pasa a deplorar la pérdida del francés como lengua de cultura:

Sé bien que la gente estudia inglés ahora, pero yo que quiero tanto a Inglaterra, que me siento de algún modo inglés, creo que hay una diferencia, y la diferencia es ésta: que quienes estudian inglés ahora no lo hacen en función de Shakespeare, o de Eliot o de Kipling, no, lo hacen por razones comerciales, en cambio el francés se estudiaba por el amor a la cultura francesa, el estudio del francés no se hacía para hacer negocios, no, el estudio del francés se hacía para acercarse a la gran tradición literaria francesa, y es una lástima que se haya perdido eso. (Borges, 1977).

Aunque Borges usa la palabra «estudio» tanto para el francés como para el inglés actual, creo que está señalando el núcleo de la distinción entre aprender y estudiar una lengua. Una distinción que no está en la lengua sino en el modo en que nos relacionamos con ella. Una lengua se aprende para usarla, para comunicarse con ella, para hacer negocios, pero la lengua estudiada es una llave, o un talismán, para otra cosa: para la apertura de un mundo, el de la literatura francesa según Borges, al que sólo se puede acceder a través de la lectura. El inglés se aprende para hablarlo, pero el francés se estudiaba para leerlo y por amor a ese componente esencial de la cultura francesa que Borges llama literatura.

Y la literatura es ese lugar extraño, posibilitado sólo por la escritura, en el que la lengua deja de ser una herramienta o un instrumento para, de alguna manera, revelarse en sí misma. La literatura es el lugar donde la lengua se muestra y se revela

tanto en su estructura como, sobre todo, en su potencia y en su misterio. Lo que hace la literatura no es otra cosa que explorar y exponer las posibilidades de la lengua. Vladimir Navokov, que también fue profesor, define así, dirigiéndose a sus alumnos, la manera como entendía el estudio de la literatura:

He tratado de hacer de vosotros buenos lectores, capaces de leer libros, no con el objeto infantil de identificarse con los personajes, no con el objeto adolescente de aprender a vivir, ni con el objeto académico de dedicarse a las generalizaciones. He tratado de enseñaros a leer libros por amor a su forma, a sus visiones, su arte (...). No hemos hablado sobre libros; hemos ido al centro mismo de ésta o de aquella obra maestra, al corazón vivo de la materia. (Navokov, 1987, p. 542).

Estudiar literatura no es, dice Navokov, hablar sobre libros, sino ir al corazón mismo de la materia. Desde ese punto de vista, cuando Borges deplora que ya no se estudia francés para acercarse a la literatura francesa, lo que deplora es que ya nadie se interesa por la materia misma de la lengua francesa. El amor a la lengua por amor a la literatura, o el amor a la literatura por amor de la lengua, es la definición misma del filólogo. Podríamos decir, entonces, que se aprende una lengua por interés comunicativo, por finalidades comerciales; y podríamos decir también que se leen libros para identificarse con los personajes, para aprender a vivir o para hacer tesis doctorales. Pero se estudia una lengua por interés filológico, es decir, por amor a la lengua misma; y se leen libros por amor a los libros, es decir, por amor a la materia de la que los libros están hechos. De ahí que uno se convierta en aprendiz cuando quiere sacar provecho de su aprendizaje, pero sólo se convierte en estudiante por amor. De ahí también que el estudio tenga que ver con el ocio, con la *scholè*, con la libertad, con el interés por la lengua (y la cultura) en sí mismas, y no con el negocio, con la *ascholia*, con la productividad, con el interés por la lengua (y la cultura) en tanto que herramientas para ser usadas. De ese modo, el estudio supone una relación con la lengua en la que su uso ha

sido suspendido. Y eso porque sólo a través de la suspensión del uso, es decir, en tanto que ha sido convertida en materia de estudio o, como diría Agamben, en medio puro, la lengua puede aparecer en sí misma. Una lengua se aprende para usarla, para servirnos de ella, para decir algo con ella, pero se estudia por amor, para ponernos nosotros a su servicio, para que sea ella misma la que nos diga algo.

Y eso no pasa sólo con las lenguas muertas o con las lenguas extranjeras, sino también con la lengua propia. Hablando de las características de la lengua escolar y/o escolarizada, Masschelein y Simons insisten en que la escuela no se da sin escritura (que el lenguaje escolar está altamente formateado por la escritura o, en general, por su grammatización) y que lo que hace la escuela es profanar la lengua materna, es decir, ponerla a distancia y a disposición de todos en tanto que la presenta como materia de estudio.

En la educación escolar la lengua se transforma inmediatamente en materia de estudio. Y en ese sentido se vuelve también una lengua que comienza a tartamudear, a vacilar, a desarmarse, a ser analizada, recompuesta, recreada (...). Quizás sea ésta la primera responsabilidad hacia las generaciones que vienen: gramatizar la lengua, permitir que se vuelva un objeto de estudio, es decir, algo con lo que es posible relacionarse (en vez de estar completamente absorbidos o inmersos en ella) (...). En primer lugar, la escritura hace posible que podamos retomar a lo dicho, archivarlo, legarlo, analizarlo como «objeto», retomar lo de nuevo. En segundo lugar, la grammatización hace referencia también a la gramática, a la externalización y materialización de lo que normalmente permanece velado (los elementos, principios, reglas, definiciones). Incluso si la gramática es con frecuencia bastante aburrida y en términos de uso inmediato bastante inútil, es su conocimiento (en sentido amplio) lo que nos permite no estar meramente absorbidos en y por el lenguaje, sino estar, al mismo tiempo, involucrados y a distancia. (Masschelein y Simons, 2018, pp. 34-35).

Para Masschelein y Simons el estudio significa una relación con la materia por la materia misma. En la escuela, dicen, «nos centramos en la lengua por la lengua misma», por eso «la escuela no es un campo de entrenamiento para aprendices sino el lugar donde *algo* (en este caso la lengua) se separa de su uso y de su función», que esa separación del uso tiene que ver con la transformación de ese *algo* (la lengua) en materia de estudio, y que es esa transformación la que permite que la escuela «abra el mundo» (Simons y Masschelein, 2014, pp. 40-43). Si aprender una lengua tendría que ver con la adquisición de los saberes y las competencias necesarias para vivir en el mundo, estudiar una lengua tiene que ver con abrir el mundo y, sobre todo, con abrir posibilidades de mundo.

3. La escuela y el estudio de la lengua

En un libro dedicado a su propio estudio, Agamben comenta una imagen que aparece en un silabario de uso escolar. En ella, un adulto severo y barbudo, seguramente un profesor, está inclinado sobre dos niñas que aún sostienen sus juguetes infantiles. Apoya la mano derecha sobre la espalda de la mayor de las niñas y con la mano izquierda señala hacia un enorme abecedario. Al pie de la imagen está la frase del profesor: «toda los grandes científicos han comenzado así». Y la frase de la niña: «entonces, dijo la señorita Mini, ¡comencemos!». Y Agamben comenta: «aquí, donde el niño está a punto de pasar el inevitable umbral del mundo de la escritura, su comprensible vacilación y su temor conviven por un instante con las promesas y el esplendor del Verbo que por fin logran dominar» (Agamben, 2018, p. 107). El motivo clásico del alfabeto como la puerta a todos los saberes y como umbral hacia la vida adulta.

Algo parecido dice Santiago Alba cuando sitúa el fin de la infancia en la automoción (los niños pesan demasiado para llevarlos en brazos y tienen que aprender a andar por sí mismos)

y en la interiorización de la escritura «como técnica suprema de individualización». La cita dice lo siguiente:

Todos los padres han sentido un orgullo ambiguo, un poco melancólico, frente a la imagen de su hijo, quizás con la lengua fuera, tratando de dibujar trabajosamente su nombre por primera vez; un pinchazo inexplicable de dolor ante ese gesto físico (y sólo subsidiariamente mental) de mirar por primera vez hacia abajo —hacia sí mismo— con un lapicero en la mano. Lo hemos sentido de pronto expuesto, vulnerable, a la intemperie. Mientras pertenecía a otra raza su nombre no era más que una cosa entre las cosas, se reconocía en él como en su oso de peluche o en su chupete y acudía a su llamada como al señuelo de un caramelo o de un juguete. Y de pronto, sí, trabajosamente, con la lengua fuera, se queda completamente sólo con su nombre dentro (...). El niño pesa demasiado y aprende casi al mismo tiempo a leer y a escribir (...). Ése es el día en que los niños se quedan por primera vez completamente solos y empiezan a convertirse en miembros de nuestra propia raza. (Alba Rico, 2015, p. 188).

La alfabetización no es sólo aprender a leer y a escribir sino iniciarse en un mundo gramatizado, un mundo en el que se vive «con la lengua fuera», un mundo en el que la escritura exterioriza los saberes y también al sujeto mismo, un mundo público en el que todas las cosas pueden aparecer en público (como diría Arendt: «entre los hombres») en tanto que están escritas y fuera de nosotros. Pero se recordará que Agamben hablaba de una vacilación y un temor (en los niños) y Alba de un pinchazo de dolor (en los padres) en ese momento de la entrada al alfabeto y, con él, al mundo gramatizado. Y es que la entrada en la lengua escolar y escolarizada es ambigua y puede significar tanto la captura de los niños y los jóvenes en mundos cerrados como, por el contrario, la apertura de posibilidades de mundo.

En un libro que recoge una serie de conferencias pronunciadas en la ciudad de Frankfurt a mediados de los ochenta,

Peter Sloterdijk comienza hablando del nacimiento como ese momento en que el niño queda desligado de la madre para iniciar su ligazón con el mundo, y donde van a ir apareciendo esa serie de contenidos que sólo podemos llamar propiamente mundo en la medida en que se dan en el lenguaje y por el lenguaje. Lo que dice Sloterdijk es que, para nosotros, para los seres humanos, el lenguaje es la instancia que nos da propiamente el mundo. Es por eso por lo que venir al mundo es venir al lenguaje. En ese contexto, Sloterdijk dice que en la lógica de la *Bildung*, de la formación, de la lógica que ha dominado las teorías y las prácticas educativas desde finales del siglo XVIII hasta mediados del XX, los recién nacidos eran conectados fundamentalmente a la lengua nacional. Y, a través de esa lengua, los recién nacidos eran conectados a una nación, a una cultura, a una tradición, a unas costumbres, a una historia, a una patria, a una religión... a todos esos elementos que constituían un sentimiento de pertenencia o, como dice Sloterdijk, un «folklore totalitario». Nacer era nacer-dentro de una nación. La nación era el marco extra-uterino al que eran ligados los recién nacidos y el venir al mundo sólo era concebible como una ligadura a una comunidad lingüística. En sus propias palabras:

La primera preocupación de cualquier nación es ligar a los «nacidos-dentro» a las llamadas lenguas maternas. El desligamiento de la madre en el parto como atadura de los niños al centro gravitatorio de la realidad nacional tiene como consecuencia necesaria una fundamental arabización, brasilización, britanización, japonización, rusificación, sudanización, etc. de los recién nacidos. Los niños se convierten así una y otra vez en los prisioneros del Estado de sus naciones y comunidades lingüísticas, toda vez que ellos con toda razón son considerados el futuro de sus pueblos. (Sloterdijk, 2006, p. 145).

Enseguida añade que ese tipo de ligadura se ha convertido ya en anacrónica, y que la lengua a la que la escuela liga a los recién nacidos no es ya otra cosa, en estos tiempos de glo-

balización, que un vehículo de transmisión de competencias, conocimientos y habilidades totalmente des-nacionalizados y definidos por las nuevas necesidades del capitalismo global. Si la lógica del capitalismo pasa por un desarraigo de todo, incluso del lenguaje, si pasa por una abstracción generalizada (de los sujetos, de los mundos, de las mercancías, de los valores, de las formas de vida), entonces el lenguaje también tendrá que desarraigarse. En nuestra época, dice Sloterdijk:

El aprendizaje del alemán que es patrimonio de la mayoría de nuestros conciudadanos ha sido conducido a regiones completamente diferentes de la vida lingüística nacional. En ellas el a priori de la transmisión ha operado de tal forma que no pueden por menos de hablar el alemán urgente de la gente de negocios (...), el alemán ambicioso de los constructores del futuro, el alemán de los que miran hacia delante, de las columnas periodísticas, de los moralistas, de las almas muertas. Este flujo de transmisiones nacionales, de preocupaciones, miserias y poderes genera a su vez el alemán de las noticias y el alemán de los periódicos, así como el alemán del espíritu de los tiempos, el alemán de los comités, el alemán de los medios, el alemán de las comisiones, de la objetividad pedantesca y de la espuma cínica. (Sloterdijk, 2006, pp. 146-147).

Habría que pensar, desde luego, qué es eso en lo que nacemos-dentro, a qué nos liga la lengua enseñada, qué mundo transmite a los niños que la aprenden, a qué mundo los vincula. Y es ahí donde Sloterdijk señala hacia la posibilidad de una lengua que «no consista únicamente en la transmisión de los lazos nacionales y de los prejuicios que significan el mundo» (p. 152), una lengua, en definitiva, que no sólo nos ligue a un mundo o nos introduzca en un mundo, sino que abra posibilidades y promesas de mundos. Sloterdijk, como es habitual en él, olvida la escuela y señala hacia la poesía. Pero creo que podríamos hablar de la poesía no como un «tipo» de lengua sino, sobre todo, como aquello que de poético tiene aún el lenguaje

humano, es decir, como aquello en lo que el lenguaje humano es algo más y otra cosa que un medio de comunicación, como el lugar en el que la lengua se ve, se toca, se oye, se saborea, donde se hace sensible y se convierte en objeto de contemplación.

Y creo también que podríamos hablar de un tipo de relación con la lengua, ese en el que la lengua no sólo se aprende sino que se estudia, es decir, ese en el que no estamos sólo absorbidos en y por la lengua, en el que no estamos sólo dentro de la lengua (y la lengua dentro de nosotros), en el que no sólo adquirimos los automatismos de la lengua y las habilidades para usarla adecuadamente, en el que no sólo interiorizamos las reglas de la lengua, sino ese en el que la exteriorizamos, en el que estamos todo el tiempo con la lengua fuera, y por eso nuestra lengua no sólo vacila, balbucea y tartamudea, sino que puede ser también sentida y, desde luego, analizada, recompuesta y, en definitiva, renovada. De ello depende, citando otra vez a Sloterdijk, que «nuestros textos se dirijan a espacios de libertad o se conviertan en papeles pintados con los que los no desligados tapizan sus cavernas» (p. 159).

Para Borges, que era lector y escritor, que tuvo una relación «literaria» con el mundo, que, en las inmediaciones de la guerra, sustituyó el mundo visible de las cosas presentes por el mundo audible (y legible) de las lenguas del pasado, estudiar una lengua consiste en hacerla sensible. En otra de las conferencias del Coliseo, la del 13 de julio, la dedicada a la poesía, Borges comienza su argumentación trayendo a la presencia una sola palabra:

Pensemos en una cosa amarilla, resplandeciente, cambiantes; esa cosa es a veces en el cielo circular; otras veces tiene la forma de un arco, otras veces crece y decrece. Alguien —pero no sabemos nunca el nombre de ese alguien—, nuestro antepasado, le dio a esa cosa el nombre de *luna*, distinto en distintos idiomas y diversamente feliz. Yo diría que la voz griega *selene* es demasiado compleja para la luna, que la voz inglesa *moon* tiene algo pausado, algo que obliga a

la voz a la lentitud que conviene a la luna, que se parece a la luna, porque es casi circular, casi empieza con la misma letra con la que termina. En cuanto a la hermosa palabra que hemos heredado del latín, esa que es común al italiano, consta de dos piezas, de dos sílabas, lo cual, acaso, es demasiado. Tenemos *luna* en portugués, que parece menos feliz; y *lune*, en francés, que tiene algo de misterioso (...). En alemán, la voz *luna* es masculina, *Mond*. Así Nietzsche pudo decir que la luna es como un monje, *Mönch*, que mira envidiosamente a la tierra, o un gato, *Kater*, que pisa tapices de estrellas (...). Cada palabra es una obra poética. (Borges, 1980, pp. 103-104).

Y continúa:

El lenguaje es una creación estética. Creo que no hay ninguna duda de ello, y una prueba es que cuando estudiamos un idioma, cuando estamos obligados a ver las palabras de cerca, las sentimos hermosas o no. Al estudiar un idioma, uno ve las palabras con lupa, piensa esta palabra es fea, ésta es linda, ésta es pesada. Ello no ocurre con la lengua materna, donde las palabras no nos parecen aisladas del discurso. (Borges, 1980, pp. 105-106).

En lo que queda de su conferencia sigue leyendo y comentando versos y hablando de la belleza de la lengua, del amor a la lengua, de la felicidad de la lengua, y de su trabajo de profesor como el de transmitir (y compartir) esa belleza, ese amor y esa felicidad, eso que sólo aparece cuando las palabras se aíslan del discurso, se hacen sensibles y se exponen en su belleza y en su misterio, es decir, cuando se convierten en materia de estudio.

4. Breve excursus etimológico

Tanto aprender como comprender tienen que ver con aprender, con prisión, con presa, con predación y con depredación. Los aprendices serían, en esa lógica, predadores, e incitar al aprendizaje sería algo así como excitar a la caza. En el apren-

dizaje se trata de apropiarse de algo, y en la lógica de la caza esa apropiación se parece a un devorar. Pero aprender también tiene que ver con emprender y con empresa. De manera que el aprendiz es un emprendedor o un empresario, alguien que hace presa en alguna cosa para aprenderla y emprender algo con ella.

La palabra estudio, sin embargo, tiene que ver con estúpido, con estupefacción, con algo que podríamos relacionar con el asombro, con el pasmo y con la admiración. La palabra estudio viene de *stupere* que significa algo así como quedarse inmóvil. De ahí su relación con estúpido que significa alguien que se queda parado o que es de lenta comprensión. De hecho, estudio viene del indoeuropeo *(s)teu, stup-é, stup*, que tiene que ver con golpear, de ahí la relación fónica entre estudio y tunda, contusión o contundente. Los estudiosos y los estudiantes serían entonces los que se quedan maravillados, admirados, fascinados, inmóviles, estupefactos o pasmados ante algo que les golpea y les paraliza.

Etimológicamente hay una distinción en lo que se refiere al movimiento (el aprendiz corre detrás de su presa mientras que el estudioso se queda quieto frente a lo que le fascina), también en lo que se refiere al objeto (el objeto de aprendizaje es apropiado, devorado, y el objeto de estudio es admirado, contemplado, mantenido a distancia), y también, quizá, en lo que se refiere al énfasis (en el aprendizaje el acento está en el sujeto, en el interés del sujeto, mientras que en el estudio está en el objeto, en la atención al objeto). Podríamos decir que en el estudio la caza es suspendida, interrumpida, y lo que podría haber sido una presa se convierte en algo tan asombroso que detiene el hambre y lo transforma en amor y en contemplación. En el aprendizaje uno se apropia de las cosas mientras que en el estudio uno se detiene ante ellas, las mantiene a distancia (y, por tanto, inapropiables) y se enamora de ellas. Aprender tiene que ver con hacer (se aprende haciendo y se aprende a hacer) mientras que estudiar tiene que ver con suspender el hacer y demorarse en el contemplar. Como si el aprendizaje impli-

case un sujeto agente, activo, impaciente, depredador y em-
prendedor, y el estudio supusiese más bien un sujeto paciente,
contemplativo, pasmado y maravillado. Aprender una lengua
estaría del lado de la *logo-fagia*, estudiar una lengua estaría
del lado de la *logo-filia*. O, en otros términos, el aprendizaje
toma la lengua como cosa de comer o cosa de usar (como algo
a ser apropiado e interiorizado) mientras que el estudio toma
la lengua como cosa de mirar y de admirar (como algo que se
mantiene a distancia).

5. Breve excursio necrológico

En una conferencia impartida en Grenoble en 1981, Pierre
Bourdieu dice que:

Interrogarse sobre las condiciones de posibilidad de la lec-
tura es interesarse sobre las condiciones sociales de posibi-
lidad de situaciones en las cuales se lee (y se ve enseñada
que una de esas condiciones es la *scholè*, el ocio en su forma
escolar, es decir, el tiempo de leer, el tiempo de aprender a
leer). (Bourdieu, 1988, p. 116).

Enseguida añade que la relación escolar con la lengua y, por
tanto, con la lectura, tiene que ver con «descifrar» o con «estu-
diar las palabras» en sí mismas, en una «relación objetivante»
con ellas, como si las palabras pudieran separarse de su uso (de
lo que Bourdieu llama «la praxis») y el lenguaje pudiera tra-
tarse con puro texto, como pura materia de estudio. El pecado
de la escuela, piensa Bourdieu, es la separación que introduce
respecto «al uso que hacen aquellos que lo han producido».
Insiste después en la necesidad de interrogarse «sobre las con-
diciones de ese tipo de práctica que es la lectura, cómo son
producidos los lectores, cómo son formados, en qué escuelas,
etcétera», y enseguida denuncia lo que llama «el filologismo»,
esa actitud que consiste:

En ponerse en la posición de un lector que trata la lengua
como lengua muerta, como letra muerta, y que constituye
como propiedades de la lengua las que son las propiedades
de la lengua muerta, es decir, no hablada, al proyectar en el
objeto lengua la relación del filólogo con la lengua muerta,
la del descifrador colocado en presencia de un texto o de un
fragmento oscuro del que se trata de encontrar la clave, la
cifra, el código (...) El lector es alguien que no tiene nada
que hacer con el lenguaje que toma por objeto, sino estudiar-
lo. Está allí el principio de un sesgo completamente general
que está inscrito en la relación que se llama «teórica» con
el objeto. (Bourdieu, 1988, p. 116).

Anteriormente he tratado de caracterizar el estudio de la len-
gua en una serie de citas en las que se mezclaba el tratamiento
escolar de la lengua materna con el de las lenguas muertas y el
de las lenguas extranjeras. Y he relacionado también el estudio
de la lengua con la suspensión de su uso práctico. Además, la
escuela no sólo dispone la lengua para el estudio (la convierte
en materia de estudio), ofreciendo así lo que podríamos llamar
sus condiciones materiales, sino que proporciona también los
procedimientos para el estudio, lo que podríamos llamar sus
condiciones formales. En ese sentido, los ejercicios típicamente
escolares como el dictado, el análisis gramatical o la compo-
sición, y los dispositivos típicamente escolares como los dic-
cionarios, las gramáticas y los textos canónicos o ejemplares,
no serían otra cosa que modos de poner a disposición de los
estudiantes no sólo la lengua a ser estudiada sino también, al
mismo tiempo, lo que podríamos llamar las técnicas o las artes
del estudio. Así que podríamos estar de acuerdo con Bourdieu
en que es la escuela la que proporciona las condiciones sociales,
materiales y formales para el estudio de la lengua, la que cons-
tituye eso que, en otro lugar, el mismo Bourdieu critica como
«disposición escolástica» (Bourdieu, 1999; para una crítica de
esa crítica ver: Larrosa, 2019, p. 154 ss.); podríamos estar de
acuerdo también en que el estudio escolar de la lengua tiene

que ver con un leer que es también un descifrar, que no puede prescindir de la consideración de las estructuras y los códigos; y podríamos estar de acuerdo en que la escuela estudia la lengua a través de una relación teórica. Pero siempre que entendamos la palabra «teoría» en su sentido griego, es decir, como una contemplación atenta y deliberada en la que no se trata de producir un discurso adecuado sobre un objeto cosificado (sobre la lengua en este caso), sino de procurar crear las condiciones para que el mundo (la lengua en este caso) se revele, se deje ver o se haga presente (López, 2018). Por otra parte, y en relación a esa frase maravillosa de que quien no tiene nada que hacer con el lenguaje lo estudia, sólo diría que el estudio es precisamente eso, una forma de hacer que, en realidad, no hace nada, y que en esta época en que la lengua está siendo reducida a su función comunicativa, a sus fines propagandísticos y comerciales, y está perdiendo toda capacidad de decir, a lo mejor lo único decente que podamos hacer con ella sea precisamente estudiarla y darla a estudiar.

Por último, y en relación a ese filologismo que Bourdieu relaciona con una cierta necrofilia en la relación con la lengua, a lo mejor podríamos recordar, con Agamben, cómo la teología cristiana elaboró el modo de existencia del cuerpo glorioso de los resucitados en el Paraíso. El problema es cómo se conservan los órganos ligados a funciones vitales (especialmente el estómago y los intestinos para la nutrición y los órganos sexuales para la reproducción) cuando, evidentemente, ya no son necesarios. De lo que se trata ahí es de:

Separar el órgano de su función fisiológica específica (...). El órgano o el instrumento que ha sido separado de su operación y permanece, por así decirlo, en suspenso, adquiere, precisamente por ello, una función ostensiva, exhibe la virtud correspondiente a la operación suspendida (...). La gloria, en este sentido, es solidaria con la inoperosidad. (Agamben, 2011, pp. 123-124).

Lo que haría la escuela no es darnos una lengua muerta sino una lengua gloriosa, es decir, una lengua que muestre sus funciones, pero en tanto que suspendidas, des-funcionalizadas o, en términos de Agamben, inoperantes. En el estudio, la lengua se muestra en su gloria, es decir, separada de su función vital. Porque sólo en esa separación puede convertirse «en el pasaje o el 'ábrete sésamo' de un nuevo uso posible» (p. 125). El estudio, lo que Bourdieu llama «filologismo», no mata la lengua, sino que la libera para nuevos usos.

6. Escuela y gramatización

La constitución de la lengua como materia de estudio, la suspensión de su uso y de su función para que pueda emerger algo tan extraño como la lengua en sí, remite directamente a la estructura y a las condiciones de posibilidad de la escuela (y de la filosofía) desde su invención griega que, como se sabe, es inseparable de la escritura. Es difícil para nosotros hacernos cargo de la revolución que supuso el aislamiento de ese ente llamado lengua que es, justamente, el que se trae a la presencia en el estudio. Como dice Agamben:

Platón y Aristóteles son considerados los fundadores de la gramática porque su reflexión sobre el lenguaje sentó las bases sobre las que más tarde los gramáticos iban a construir, a través de un análisis del discurso, lo que llamamos lengua e interpretar el acto de palabra, que es la única experiencia real, como la puesta en práctica de un ente de razón llamado lengua (la lengua griega, la lengua italiana, etc.) (...) Y decimos «ente de razón» porque no está claro si existe en la mente, en los discursos en acto o sólo en los libros de gramática y en los diccionarios (Agamben, 2017, p. 17).

Tanto la filosofía (ese otro invento griego) como la escuela se constituyen en esa escisión y en esa relación fundamental y enigmática entre la lengua en sí y el discurso de sus hablantes.

Una escisión y una relación que Agamben remite a la antropogénesis:

La antropogénesis no se cumplió de una vez por todas y de forma instantánea con el acontecimiento del lenguaje, con el devenir hablante del primer primate del género *homo*. Por el contrario, fue necesario un paciente, secular y obstinado proceso de análisis, interpretación y construcción de lo que está en juego en aquél acontecimiento. Para que pudiera surgir algo así como la civilización occidental, primero fue necesario comprender —o decidir comprender— que lo que hablamos es *una* lengua (...). La civilización que nosotros conocemos se basa antes que nada en una interpretación del acto de palabra (...). El tratado aristotélico *Sobre la interpretación*, que empieza justamente con la tesis acerca de que lo que hacemos hablando es una conexión significativa de palabras, letras, conceptos y cosas, tuvo una función decisiva en la historia del pensamiento occidental; por ello la gramática que ahora se enseña en las escuelas primarias fue, y en cierta medida todavía es, la disciplina fundante del saber y del conocimiento. (Agamben, 2017, pp. 18-19).

Y un poco más adelante:

El primate que se habría convertido en *homo sapiens* —como todos los animales— ya estaba dotado de un lenguaje, ciertamente diferente pero quizás no muy distinto del que conocemos. Lo que sucedió es que en un momento dado —que coincide con la antropogénesis— el primate del género *homo* se volvió consciente de tener una lengua, es decir, la separó de sí mismo y la exteriorizó fuera de sí como un objeto, para luego empezar a considerarla, analizarla y elaborarla en un proceso incesante —en el que se fueron dando alternativamente la filosofía, la gramática, la lógica, la psicología, la informática— que quizás todavía no ha terminado (...). Esto significa que el hombre no es simplemente un *homo sapiens*, sino ante todo un *homo sapiens loquendi*, el viviente que no sólo habla, sino que *sabe* hablar, en el sentido de que el saber de la lengua —incuso en su forma más

elemental— por necesidad tiene que preceder a cualquier otro saber. (Agamben, 2017, pp. 25-26).

Parece claro entonces que tanto la conciencia de *tener* una lengua como la posibilidad misma de algo así como el *saber* hablar depende de ese aislamiento, de esa exteriorización o de esa objetivación de la lengua en sí misma que es inseparable de la escritura o, en general, de la gramatización, es decir, de la separación y la relación entre la letra (*gramma*) y la voz o, de otro modo, entre la lengua que está en los libros de gramática o en los diccionarios y la que está en los discursos en acto. La voz se fija y se exterioriza en la letra (la oralidad se escribe) y, al mismo tiempo, la lengua que había sido expulsada hacia el exterior se reinscribe en la voz que se convierte ya en voz articulada (la escritura se oraliza).

Como es habitual entre muchos filósofos, se diría que Agamben está hablando de la escuela sin nombrarla. La escuela, desde su invención griega, funciona mediante un ir y venir constante entre la oralidad y la escritura. En la escuela la voz se escribe y la escritura se lee, se oraliza, a veces en voz alta y a veces en forma de esa oralización interiorizada que llamamos lectura silenciosa. Sólo así se constituye ese «saber de la lengua» que es la condición y el fundamento de todo tipo de conocimiento.

En la escuela se enseña y se aprende a hablar, a leer y a escribir, sin que esas enseñanzas y esos aprendizajes sean separables (la lengua escolar está formateada por la escritura). En la escuela se enseñan y se aprenden también los lenguajes propios de los diversos saberes (la lengua escolar está marcada por las materias escolares). Pero en la escuela no sólo se habla, se lee y se escribe sino que se sabe que se habla, que se lee y que se escribe. Y eso no puede darse sin que sea la lengua misma la que se ponga a distancia, es decir, sin que sea objeto de consideración, de análisis y de elaboración a través, precisamente, de su escritura. Y es eso, precisamente eso, lo que Agamben dice que está desapareciendo:

Lo que ahora está sucediendo ante nuestros ojos es que el lenguaje que había sido exteriorizado como la cosa —es decir, según la etimología, como la «causa»— por excelencia de la humanidad, parece haber terminado su recorrido antropogenético y parece querer volver a la naturaleza de la cual proviene (...). Y la valorización de la potencia histórica de la lengua parece sustituirse por el proyecto de una informatización del lenguaje humano que lo fija en un código comunicativo que recuerda bastante al lenguaje de los animales. (Agamben, 2017, p. 26).

También Agamben insiste, en otros textos, en que la lengua, en el hombre, no es natural, y que esa no naturalidad se basa, entre otras cosas, en la diferencia entre lengua y habla. A ese hiato es al que Agamben le llama «in-fancia» (Agamben, 2001) y al que remite nada más y nada menos que la posibilidad de la historia. Pero olvida que es precisamente en la escuela donde se produce esa escisión, donde la lengua no sólo es sólo aprendida sino que, sobre todo, es presentada, traída a la presencia y, por tanto, desnaturalizada, exteriorizada y entregada, como lengua en sí, a las nuevas generaciones.

En la escuela la lengua no es sólo un instrumento, no es algo que se aprenda sólo como una capacidad o una competencia (comunicativa). Para eso, para aprender la lengua, no hace falta la escuela. En la escuela los hablantes no están sólo unidos a su lengua, confundidos con ella (como los animales o las máquinas), sino que tienen la posibilidad de oponerla a sí mismos como objeto, como escritura, es decir, pueden estudiarla.

Podríamos decir entonces, siguiendo a Agamben, que, en la escuela, el estudio separa la lengua de su uso y, precisamente por ello, hace aparecer la lengua en sí misma y la abre a un nuevo uso posible. De lo que se trata en el estudio es de «volver inoperosa una actividad destinada a un fin para disponerla a un nuevo uso que no suprime el viejo sino que insiste en él y lo exhibe» (Agamben, 2011, p. 128). Estudiar una lengua es relacionarse con ella desde el punto de vista de su inoperoso-

sidad, es decir, suspendiendo cualquier función determinada. El estudio muestra la lengua en tanto que des-funcionalizada, pero eso no anula su potencia, sino que simplemente la libera y la in-determina.

7. La lengua estudiada

Podríamos concluir, desde lo anterior, que lo que el estudio hace no es sólo hacer la lengua sensible (como sugería Borges en las conferencias que he citado más arriba) sino, sobre todo, hacerla consciente. Cultivar una relación estu-diosa con la lengua es adoptar una disposición que tiene una dimensión filosófica y una dimensión filológica (si es que esas dos dimensiones pueden separarse). La filosofía es una contemplación y un estudio de la lengua orientado a despertar posibilidades de la lengua: la filosofía piensa la lengua y pone la lengua a pensar. La filología, por su parte, es historia de la tradición y crítica del texto, es decir, una contemplación y un estudio de la lengua orientado a mantener viva su fuerza de transmisión.

Por eso el estudio de la lengua no sólo explora las posibilidades poéticas de nuestra intimidad sensible con ella (su sonoridad, su resonancia, sus cualidades estéticas, su fuerza de conmoción y su belleza) sino también las posibilidades teóricas de nuestra capacidad de ponerla a distancia. Como si combinara tanto su máxima proximidad como su máxima lejanía. El hecho paradójico de que la lengua es lo más íntimo que tenemos, lo más cercano, lo más propio, pero también, al mismo tiempo, lo más lejano y lo más ajeno.

Por último, y para cerrar esta consideración del estudio de la lengua en la que la disposición filológica y la disposición filosófica se hacen indistinguibles y en la que la lengua no está subordinada, como decía Borges, a los negocios, y en la que no está muerta sino, como decía Agamben, ~~liberada~~, transcribiré una inscripción que Agustín García Calvo, filósofo y filósofo, aseguraba haber encontrado, en griego, en la puerta de un

centro libre de estudios que funcionó, durante un tiempo, en la Facultad de Letras de la Universidad de Sevilla:

Las palabras, pues, camaradas, cojámoslas y vayamos des-cuartizándolas una a una con amor, eso sí, ya que tenemos nombre de «amigos de la palabra»; pues ellas no tienen por cierto parte alguna en los males en que penamos día tras día, y luego por las noches nos revolvemos en sueños, sino que son los hombres, malamente hombres, los que, esclavizados a las cosas o al dinero, también como esclavas tienen en uso a las palabras. Pero ellas, con todo, incorruptas y benignas: sí, es cierto que por ellas este orden o cosmos está tejido, engaños variopintos todo él; pero si, analizándolas y soltándolas, las deja uno obrar como libres alguna vez, en sentido inverso van desfejiendo sus propios engaños ellas, tal como Penélope por el día apacentaba a los señores con esperanzas, pero a su vez de noche se tornaba hacia lo verdadero. (García Calvo, 1973, p. X).

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- AGAMBEN, G. (2011). *Desnudez*. Barcelona: Anagrama.
- AGAMBEN, G. (2017). *¿Qué es la filosofía?* Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- AGAMBEN, G. (2018). *Autorretrato en el estudio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- ALBA RICO, S. (2015). *Leer con niños*. Barcelona: Mondadori.
- ARENDT, H. (1996). "La crisis en la educación". En, *Entre el pasado y el futuro* (pp. 185-208). Barcelona: Península.
- BIEŠTA, G. (2009). Good education in an age of measurement. On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33-46. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>>.
- BORGES, J. L. (1980). *Siete noches*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BORGES, J. L. (1977). "La ceguera". Conferencia impartida en el teatro Coliseo de Buenos Aires el 3 de agosto de 1977. Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=LLjd2eo62II>> (consultado el 27/04/2019).
- BOURDIEU, P. (1988). *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C.; GARCÍA FERNÁNDEZ, O. y GALINDO FERNÁNDEZ, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- GARCÍA CALVO, A. (1973). *Lalia. Ensayos de estudio lingüístico de la sociedad*. Madrid: Siglo XXI.
- LARROSA, J. y RECHIA, K. (2018). *P de profesor*. Buenos Aires: Noveduc.
- LARROSA, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- LÓPEZ, M. (2018). "Filmar la escuela. Teoría de la escuela". En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- MACCLINTOC, R. (1971). Towards a place for study in a world of instruction. *Teachers College Record*, 73(2), 161-205.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2006). The learning society and governmentality: an introduction. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 471-431. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00201.x>>.
- MASSCHELEIN, J. y SIMONS, M. (2018). "La lengua de la escuela. ¿Alienante o emancipadora?". En J. Larrosa (Ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 19-40). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. y LARROSA, J. (2019). "The matter with/of school. Storylines of the scholastic fable". En R. Mayer y S. Witting (Eds.), *Jacques Rancière. Pädagogische Grenzgänge* (pp. 135-153). Kassel: Springer. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24783-6_6>.

NAVOKOV, V. (1997). *Curso de literatura europea*. Barcelona: Ediciones B.

QUIGNARD, P. (2016). *Pequeños tratados*. Vol. II. México: Sexto Piso.

RANCIÈRE, J. (1998). "École, production et égalité". En VV.AA., *L'école de la démocratie*. (pp. 32-45). Paris: Ediling.

SIMONS, M. (2006). Learning as investment: Notes on governmentality and biopolitics. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 524-540. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00209.x>>.

SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2008a). The governmentization of learning and the assemblage of learning apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00296.x>>.

SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2008b). From Schools to Learning Environments: the Dark Side of Being Exceptional. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 687-704. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00641.x>>.

SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2015). Education in times of fast learning: the future of the school. *Ethics and Education*, 10(1), 84-95. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998027>>.

SIMONS, M. y MASSCHELEIN, J. (2017). "Some notes on the University as Studium: A place of Collective Public Study". En C. Ruitenberg (Ed.), *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice* (pp. 40-53). New York: Routledge. Disponible en: <<https://doi.org/10.4324/9781315652214-4>> (traducido al castellano en este libro).

SLOTERDIJK, P. (2006). *Venir al mundo, venir al lenguaje*. Valencia: Pre-textos.

WILLIAMS, R. (1976). *Keywords. A vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University.

TRES



EL ESTUDIO COMO CUIDADO DEL MUNDO

Diego Tatián

— UNO —

Una acepción inmediata de la expresión «cuidado del mundo» invoca un conjunto de ocupaciones y de reticencias de carácter conservacionista que presentan una relevancia pública, un significado ético-político y se inscriben por tanto no solo en la tarea de preservar en su fragilidad los organismos, los cuerpos y las cosas sino también involucran la *vida activa*: «...una actividad de la especie que comprende todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro 'mundo', de manera que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestros seres y nuestro entorno... en una compleja red de sostenimiento de la vida»¹. Presupuesta esta acepción elemental sin la que ninguna otra cosa podría darse, la indagación que se propone aquí extiende la expresión «cuidado del mundo» hacia formas de la experiencia humana excedentes e irreductibles a la tarea de conservar los seres y las cosas que se hallan amenazados de destrucción y al sostenimiento de la vida humana y natural en su sentido más primario.

1. Joan Tronto, *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, Routledge, London, 1993 —citado por José María Muñoz. «Cuidar el mundo. Labor, trabajo y acción "en una compleja red de sostenimiento de la vida"», en *Isegoría*, nº 47, julio-diciembre de 2012, p. 463.