



---

# ELOGIO DEL ESTUDIO

---

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

COLECCIÓN  
EDUCACIÓN:  
OTROS LENGUAJES

---



Directores de la colección:

**Jorge Larrosa**

(Universidad de Barcelona, España)

**Carlos Skliar**

(FLACSO, Área Educación, Argentina)

**Edición:** Primera, octubre de 2020

**ISBN:** 978-84-18095-55-9

**Depósito Legal:** M-25448-2020

**Código IBIC:** JNA [Filosofía y teoría de la educación], CFA [Filosofía del lenguaje]

**Código Thema:** JNA [Filosofía y teoría de la educación], CFA [Filosofía del lenguaje]

**Lugar de impresión:** Barcelona, España / Buenos Aires, Argentina

**Diseño:** Gerardo Miño

**Composición:** Eduardo Rosende

© 2020, Miño y Dávila srl / Miño y Dávila editores sl



**Dirección postal:** Tacuarí 540 (C1071AAL), Ciudad de Buenos Aires, Argentina  
c/López de Hoyos 15 (28006), Madrid, España

**Teléfono de contacto:** (54 11) 4331-1565

**Correo electrónico:** [info@minoydavila.com](mailto:info@minoydavila.com)

**Página web:** [www.minoydavila.com](http://www.minoydavila.com)

**Redes sociales:**

[@MyDeditores](https://www.instagram.com/MyDeditores)

[www.facebook.com/MinoyDavila](https://www.facebook.com/MinoyDavila)

[instagram.com/minoydavila](https://www.instagram.com/minoydavila)

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia, sin la autorización expresa de los editores. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

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

---

# ELOGIO DEL ESTUDIO

---

Fernando Bárcena  
Jorge Larrosa  
Diego Tatián  
Maximiliano Valerio López  
Caroline Jaques Cubas  
Karen Christine Rechia  
Jan Masschelein

MIÑO DÁVILA



# Índice

## **Prólogo**

Del *Elogio del estudio*  
(Carlos Skliar)

## **Uno**

Meditación sobre la vida estudiantil  
(Fernando Bárcena)

## **Dos**

Aprender / Estudiar una lengua  
(Jorge Larrosa)

## **Tres**

El estudio como cuidado del mundo  
(Diego Tatián)

## **Cuatro**

Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte  
(Maximiliano Valerio López)

## **Cinco**

Sobre formas de hacer: el estudio y el oficio de profesor  
(Caroline J. Cubas y Karen C. Rechia)

## **Seis**

Algunas notas sobre la universidad como *studium*. Un lugar de estudio público colectivo  
(Jan Masschelein)

## **Epílogo**

(Jorge Larrosa)

## Prólogo



### **Del *Elogio del estudio***

*Carlos Skliar*

**P**ermítaseme un recuerdo o quizá dos, para iniciar esta presentación del *Elogio del estudio*.

Hace más de quince años Jorge Larrosa presentaba en el Brasil un libro curioso -por su diseño, por la forma de su escritura, porque era bilingüe, porque era poético, porque parecía más bien un libro-objeto para la niñez- cuyo título era *Estudar/Estudiar* (Auténtica, 2003).

Recuerdo entonces la perplejidad que causó en cierto ambiente la afirmación de esta palabra en el título, ya puesta en entredicho por el embate de quienes preferían dejarla de lado para dar paso a la poderosa palabra *Aprender*, o por considerarla una expresión algo desusada que remitía a un pasado ciertamente borrascoso, o bien por su supuesta impronta de obligatoriedad y de autoritarismo.

Quienes no habían leído el libro -ni lo leerían después- parecían despreciarlo solo por el enojo que les producía la simple mención del estudio, del estudiar, y por su centralidad en la narración, como si esa palabra, por sí misma, creara una zozobra sobre el ya tembloroso lenguaje de la educación e insistiera en no desaparecer porque sí y tan rápidamente.

Quienes sí leímos el libro -y todavía lo hacemos- fuimos partícipes de un debate enmarañado de preguntas

interminables que, a juzgar por el libro que aquí presentaré, aún perduran en nosotros: ¿qué pasa al estudiar? ¿Qué hay del estudiar que es, a la vez, leer y escribir? ¿Qué hace un estudiante? ¿Qué hay del silencio, del callarse, del tiempo, del espacio, de los libros, de la conversación sobre lo que se lee, de las preguntas, de la atención, de la fidelidad y de la infidelidad durante el estudio? ¿Qué hace un profesor para estudiar y para que los estudiantes, de hecho, estudien?

Entre las páginas de aquel libro recuerdo un dibujo que me había llamado poderosamente la atención y solo ahora, mientras esbozo esta introducción, puedo comprender su por qué. Se trata de la imagen de un joven que, apoyando sus manos en una mesa, mira a través de un microscopio un libro, dando la sensación de un estudio detallado, concentrado, de una forma de lectura atenta, sin exterioridad. Por entonces la imagen me había parecido muy precisa por el modo peculiar de mezclar la idea de arte -el arte del leer- y la idea de técnica o ciencia -de los modos de mirar, de hacer- con que se componía, así, la escena compleja del estudiar.

Aquello que ahora llama mi atención sobre esa imagen del *Estudiar* es el recuerdo más cercano de una obra que admiré hace poco tiempo en la exposición *Autorretrato de otro* de Tetsuya Ishida en Madrid.

Se trata de la pintura *Mebae* -Despertar- realizada en 1998, que retrata el interior de un colegio donde algunos estudiantes sentados en sus pupitres miran hacia el frente, asistiendo a una lección del profesor, dueños o presos de una atención absoluta, con libros y cuadernos y lápices y bolígrafos entre sus manos. La cuestión es que al menos dos de los estudiantes han perdido su fisonomía humana y han adoptado, ellos mismos, la forma de microscopios.

La transformación, o la mutación, es impresionante y de por sí elocuente: ese par de estudiantes se han vuelto máquinas -como así lo hace la muestra del pintor japonés, también con los operarios de las fábricas que mutan hacia

un engranaje que no permite distinguir lo humano del artefacto o que los confunde de una vez-, transformando la idea de estudiar o de estudiante en una figura tortuosa y mortífera, despojada de cuerpo y, por así decirlo, de espíritu.

Es cierto que la obra de Ishida anticipa, artísticamente, los cambios epocales que vienen aconteciendo desde hace tiempo y que recién ahora parecen encontrar su retórica conceptual, como la expresión de una batalla de lo humano contra su propia deshumanización, contra su mutación o asimilación en máquina, ese gesto desesperado y desesperante de la agonía humana frente a los desconcertantes y brutales mecanismos del capitalismo impiadoso.

El otro es, sin rodeos, un hombre-caja, un individuo confinado, impedido de tomar decisiones, una pieza incluso fragmentaria de un engranaje fatídico, y es también el hombre roto, aquella figura que preanunció Foucault en *Nietzsche, la Genealogía, la Historia*.

Lo humano se ha transformado en un proceso de objetualización más de una larga serie de cosificaciones, ya no parece haber diferenciación entre las cosas pues el humano es una cosa más, está allí incluido; lo humano formaría parte ni más ni menos que de la serie de objetos-cosas que son fabricados impiadosamente en un orden de automatización absoluto. Así, nada parece diferenciar lo humano de lo fabricado, de tal modo que en la obra de Ishida Tetsuya el cuerpo del otro es la parte del objeto que hace funcionar la pieza, o es aquello que permite que el objeto ponga en marcha el mecanismo, o es, directamente, la pieza o el mecanismo en sí.

Si comento con cierto detalle este doble recuerdo es porque creo encontrar allí la tensión dolorosa y definitiva sobre la que el *Elogio del estudio* toma sus decisiones y elabora sus puntos de vista comunes y colectivos. Un elogio que es tanto una alabanza como un temor por una pérdida o

una derrota, el volver sobre los propios pasos con firmeza y también como un gesto de melancolía, el deseo de que ciertas cosas -como el estudio, el estudiar, el estudiante- no desaparezcan en el revoltijo de las mareas de esta época o que, al menos, no sea ya y definitivamente una pieza de museo.

## **1. De la imagen del estudiar**

Una imagen precisa pero, por cierto, algo desteñida: alguien de edad incierta, alguien del común, alguien que es cualquiera, se encuentra en medio de una sala o de una habitación estrecha, con una iluminación acentuada cuyo foco apunta hacia un escritorio, se disemina quizá hacia un libro y hacia un cuaderno, junto con lápices o tinta, agua o café o té humeantes, sin que nada o nadie parezca interrumpir, cerca de una ventana entrecerrada, y más allá una biblioteca, algunas ropas desperdigadas, el resto de la escena nulo o ausente.

El así llamado o visto como estudiante, el individuo que estudia, está reconcentrado, absorto, suspendido en el tiempo, habitante de una interioridad que no se sabe bien qué es aunque existe, posada su mirada en detención sobre un fragmento de ardua comprensión, buscando alternativamente otros párrafos para dilucidar el anterior, o quizá con un gesto de estupor intentando escudriñar si alguna palabra alrededor le ofrece los indicios necesarios para seguir adelante o tener que volver atrás una y otra vez hasta que su contracción le indique que su cuerpo ya está de nuevo en el presente del texto.

Quien estudia, aplicado en esa imagen anacrónica, parece estar ausente y a la vez prestando una atención que desde fuera parece tensa, excesiva, como si el mundo o cierta parte del mundo hubiese dejado de existir y otro mundo o cierta porción de otro mundo se hiciese presente de un modo revelador o al menos esencial; preocupado solo

por una razón a todas luces ínfima pero trascendental: dar una determinada forma a un asunto hasta aquí informe, alojarlo en su interior, saberlo en el sentido de ser transformado por algún signo cuya intuición precedente era todavía parca o abismal y que poco a poco, lentamente, como si hubiera todo el tiempo por delante o el tiempo no existiese como tal, o fuese otro tiempo.

La iconografía del estudio, del estudiar y de quien estudia es bien conocida, insistentemente repetida en la historia de la filosofía y en las representaciones de las artes, y hasta hace poco no tenía rivalidad a la vista. Difícilmente se puedan encontrar imágenes disímiles a las que eran habituales por la sencilla razón que su sentido más ancestral era reconocible en su apariencia, necesario bajo la forma de la actividad o tarea e incluso en cierto modo celebratorio o virtuoso. Podría ser, sí, tildada de individualista, de cierto privilegio y hasta de ser una imagen de lo particular o de lo privado -confundiéndola tal vez con la privacidad-, pero incontestable en su fisonomía espacial y temporal: un individuo volcado corporalmente hacia un ejercicio -de la lectura, de la escritura, de la atención, del pensamiento, de la voz- que se sustrae o se suspende o se distancia de otra ocupación inmediata, que desconoce las consecuencias utilitarias y futuras de su acto en vigencia, y que busca y rebusca una probable traslación hacia un mundo de fronteras por principio ilimitadas.

Algunas sutilezas pueden hallarse en medio de esta repetición de la imagen en cuestión, al apreciar con atención algunas pinturas que ilustran la gestualidad tipificada del estudiar. Por ejemplo en «Dama estudiando» de Ethel Leach, como en «Tito estudiando» de Rembrandt, tanto cuanto en «Agonía de la creación» de Leonid Pasternak -por mencionar solo algunos ejemplos- se advierte que en la realización del ejercicio siempre una mano sostiene la cabeza y otra mano se aferra al objeto portante del texto o la escritura; la circunspección es

evidente, la férrea tensión también lo es, y no hay ninguna diferencia en los elementos que componen la ejercitación: es la mesa como apoyo, es el cuerpo como sostén, son los libros como presencia del mundo, es la escritura como registro particular o singular.

La escena, así tipificada, está aliada a la detención del tiempo y a la configuración del espacio en cuanto retiro o refugio, a una atmósfera de silencio y de poca luminosidad, a la soledad, al esfuerzo o al devaneo, emparentando de una forma nítida la idea de estudio con la de lectura en una cierta sincronía con aquello que Hugo de San Víctor pensó para su *Didascalicon* –en la Baja Edad Media, en el año 1130– en cuanto movimientos espirituales del ejercicio de lector: *meditatio, circumspectio, soliloquium, ascentio*.

La generalización de aquella imagen pictórica reconocible podría a lo sumo quitar al individuo que estudia de su ambiente particular y conducirlo hacia otros lugares igualmente habituales: las bibliotecas, los *estudios* fuera del hogar particular, las aulas de los colegios y de las universidades, sin que se afecte esencialmente el carácter peculiar de su tiempo y su espacio.

Para la concreción de una escena material del estudio también sería posible acudir a un cierto recorrido novelístico de finales de siglo XIX y durante todo el siglo XX que, aunque en parte diferente a las imágenes anteriores pues se desplaza mucho más hacia las figuras extremas del profesor o del estudiante –y de sus siempre cambiantes y conflictivas relaciones– logra concentrarse sobre todo en una máxima formativa ancestral y todavía presente en un tiempo no muy lejano ni distante: aquella de educar y de educarse como una travesía en el mundo y el aprendizaje del arte de vivir.

El estudiar aparece en esta literatura, así, no tanto como un ejercicio a ser celebrado por sí mismo, sino como un telón de fondo, algo desdibujado o menos nítido, pero igualmente trascendental, en torno de una crítica más

amplia a los sistemas educativos y sus instituciones. Ejemplos más reconocidos son, entre muchas otras, las novelas *Tiempos difíciles* de Charles Dickens (1854), *Pigmalión* de George Bernard Shaw (1913), *La montaña mágica* de Thomas Mann (1924), *El guardián entre el centeno* de J. D. Salinger (1951), *Stoner* de John Williams (1965), *El país de agua* de Jonhatan Swift (1992), *Nunca me abandones* de Kazuo Ishiguro (2005), etcétera.

## **2. Para una filosofía del estudio**

Cierta tradición filosófica sugiere que el ejercicio del estudiar puede y debe comprenderse como una forma de vida, como un estilo peculiar del vivir y de relación con el mundo. En ese sentido se reelabora la etimología de la palabra y se recupera el gesto ancestral del ejercicio del estudio identificándolo con el surgimiento de la *Scholè* griega y de la noción de un tiempo liberado -pero no exactamente ocioso- que presta atención a ciertos asuntos, de un cierto modo, en ciertos espacios.

Los autores y autoras reunidos en este libro (Jan Masschelein, Maximiliano López, Karen Rechia, Caroline Cubas, Jorge Larrosa, Fernando Bárcena y Diego Tatián) coinciden en pensar el estudio a través de una serie de principios filosóficos en cierto modo esenciales e irreductibles: el estudiar como ejercicio, la diferenciación radical entre estudiar y aprender, estudiar como cuidado del mundo y como cuidarse del mundo, estudiar como algo que parece haber sucumbido o haberse perdido, estudiar como refugio o como apartarse o como retiro -*irse a estudiar*-, estudiar como atención a lo particular, estudiar como asombro o como estupor, la no finalidad o lo no productivo del estudiar, la filiación del estudiar con el leer, escribir, pensar y escuchar, la acción interminable del estudiar, el estudio como una orientación hacia el mundo -y no hacia el profesor o hacia el alumno, ni hacia la enseñanza o al

aprendizaje-, la disposición de tiempo para el estudio, y la relación ya mencionada un poco antes entre estudiar y el tiempo libre -pero no el trabajo.

En el entramado de los capítulos hay una tarea común de pensar la escuela y el estudio a partir de sus significados griegos y latinos, quizá con el afán -necesario e imprescindible- de hacer durar ciertos sentidos hoy desplazados por los lenguajes especializados, tecnocráticos o atrofiados de poder. Así Escuela proviene del griego σχολή que en sus orígenes connotaba, de hecho, tiempo libre o vacación, pero también descanso, ocio, paz, tranquilidad, suspensión, detención; el verbo que corresponde al sustantivo en cuestión era σχολάζω que denotaba también la acción de estar desocupado, ocioso, con disposición de tiempo o de tener tiempo o de estar libre, dedicarse o consagrar el tiempo. La escuela, así, era el sitio donde las personas disponían de tiempo para la formación, liberados de la urgencia y de la preocupación más coyuntural o inmediata de la vida. En asociación con estas expresiones el término estudio y estudiar provienen del latín, *studium*, es decir: afán, afición o empeño, pero además desvelo o afecto por algo, por alguien, una disposición espiritual y corporal realizada libremente.

De la concienzuda tarea etimológica podrían surgir varias ideas sobre la afinidad entre el estudiar y la escuela: no aparece en ningún caso la asociación tan actual y estrecha entre estudio, tarea, esfuerzo, trabajo, y hasta sería impensable encontrar algún vínculo de significado entre el gesto de estudiar y el de la ocupación en cuanto acción a disgusto -recordemos, pues, aquella máxima latina: "*non studio, sed officio*" que alude a la contradicción flagrante entre la afición o afecto y el deber. Pero tampoco supone la desvinculación absoluta entre el estudio y el empeño, en tanto el verbo *studeo* suponía la dedicación con afán a algo y una cierta forma de la disciplina -cuyo origen

puede encontrarse en el verbo *disceo*, un término que incluye tintes y tonalidades de conocimiento, arte, ciencia.

Y tal como afirma Jan Masschelein en este libro, fue la idea de estudio la que permitió, también, el desprendimiento de la noción del aprendizaje individual hacia la vida pedagógica común: «Y fue la noción de estudio la que más se usó para indicar la “vida pedagógica” que se desarrolló dentro del espacio de estas asociaciones. Por lo tanto, estas asociaciones no se referían solo a prácticas de iniciación o socialización en grupos sociales, culturales, vocacionales o religiosos particulares y no se referían a actividades de aprendizaje individual. Las universidades eran una nueva forma de *scholè*, de estudio público colectivo (*studii* es el genitivo singular de *studium*)».

Además, esa forma de vivir o estilo de vida aludido procede de una particular relación entre las formas del tiempo liberado y ocupado, haciendo del estudio una acción, un ejercicio, que pone en juego o evidencia atributos o virtudes desusadas a la vista de la época actual, a las que considera inclusive enemigas para la materialización ya no de un individuo aplicado al estudio sino más bien abocado al éxito, a la auto-superación y la salvación personal.

Aunque retomaré esta cuestión un poco más adelante, esos atributos negados y puestos bajo sospecha relativos al estudio serían: la suspensión, el distanciamiento, el ponerse entre paréntesis, la soledad, el silencio, la lectura *inútil*, la escritura de creación, cierta parsimonia o serenidad, el pensamiento y el conocimiento no lucrativos, la relevancia del *porque sí* y la indiferencia hacia el *para qué*.

Como se aprecia, todos esos atributos ponen en evidencia la intensa discusión entre escuela, estudio y trabajo o, para decirlo más directamente, la voluntad aciaga de transformar y asimilar al estudiante en una figura de trabajador futuro. Ya no se estudiaría en los términos del ejercicio y de la atención en espacios disponibles de tiempo libre sino, como hacen entender las políticas y prácticas

actuales, en el desarrollo de habilidades y competencias para adecuarse a las exigencias del mercado y, por lo tanto, la gratuidad y el desinterés darían paso al lucro, al beneficio y a la productividad. Ya no es cuestión, como se expresa cabalmente en el libro, por ejemplo, de estudiar una lengua -o de un arte, o de un oficio- sino de aprenderla en su sentido más utilitario. Y ya no se trata del estudio en sí, por sí mismo, sino en un medio donde lo que cuenta, literalmente, son sus consecuencias, sus finalidades.

Sobre la relación entre escuela y tiempo libre, así comenta Maximiliano López en este libro: «La escuela, en su forma originaria, es un dispositivo capaz de transformar el ocio en estudio, no en trabajo, sino en estudio. La escuela que el neoliberalismo propone, por el contrario, pretende transformar el estudio en aprendizaje (o en investigación) y, el propio aprendizaje, en trabajo y consumo, despojándolo así de su carácter ocioso. De, esta manera también se retira de la escuela su carácter común, ya que se hace de ella un medio para una apropiación privada».

Resuena aquí, con notable fuerza, el discurso de Paul Lafargue sobre *El derecho a la pereza* (1880, 1882), esto es: si la ocupación por el trabajo y la reducción del tiempo de la existencia a la tarea fabril no prohíbe de hecho las virtudes más formativas de lo humano. De hecho, Lafargue provoca un debate intenso acerca de la oposición histórica y radical entre tiempo libre y tiempo del trabajo.

Como bien se sabe en la Grecia Clásica era corriente calificar el tiempo libre como fundamentalmente contemplativo y creador, liberado y sin ninguna referencia al trabajo, tiempo desocupado de toda y cualquier tarea o responsabilidad ciudadanas, en fin, una temporalidad sin otra finalidad que el cultivar el arte de la vida, la soledad, el silencio y el pensamiento. El ideal griego de *Scholè* poco o nada tendría que ver, por lo tanto, con el dejar de hacer o el no hacer nada, pues su significado indica decididamente una cesación, un gesto de detención, de parar.

Quizá lo que valga la pena retratar aquí es esa suerte de separación entre el ideal de vida –el tiempo libre como un fin en sí mismo, según Aristóteles– y el ideal de mundo o, para mejor decir, de una división entre la libertad vital y la esclavitud laboral, entendida como una suerte de estratificación social según la cual algunos gozarían del tiempo liberado y otros no. En todos los casos *Scholè* nos sugiere, como ya dicho, un tiempo formativo, por ello pedagógico, y de allí su proximidad y resonancia con el término *Escuela*.

Algunos autores, que también estudian y emplean el término de modo similar, lo escriben como *Scholè*; resumidamente, en Pardo (2004) resuena una noción bourdiana de la *scholè* donde no solo es considerada como tiempo libre sino también como ocio, como distancia respecto a la urgencia y a la necesidad, como ausencia de apuestas vitales. Por otra parte, Rancière (2007) parece entender la *scholè* como la condición de la gente que tiene tiempo libre, de los que son iguales en tanto lo tienen y consagran eventualmente este privilegio social al amable placer del estudio, de allí distingue entre «hombres de *scholè*» y «hombres de necesidad», entre los que pueden y los que no pueden pagar el lujo de lo simbólico: de este modo, la escuela moderna sería la heredera paradójica de la *scholè* aristocrática que igualaría a aquellos que acoge menos por la universalidad de su saber o sus efectos de redistribución social que por su forma consistente en la separación respecto de la vida productiva.

De todas maneras, si para los griegos el tiempo libre ignora o no se relaciona con el tiempo de trabajo y se afirma como ejercicio del pensamiento, emparentándose con la filosofía y el arte –un tipo de vínculo que las sucesivas civilizaciones fueron resignando casi por completo–, la idea de ocio latina-romana posterior se difunde mucho más bajo la forma de recreo y diversión –una práctica que refiere a la recuperación por el esfuerzo del trabajo y que todavía

permanece vigente entre nosotros, aunque no exactamente del mismo modo.

Por último, habría que insistir aún más en la distinción entre estudiar y aprender, o entre estudio y aprendizaje pues, como señala en este libro Jorge Larrosa: «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».

Una educación y una escuela centrada en el aprendizaje, o que se transforma literalmente en un ambiente de aprendizajes no solo no se separa o distingue del mundo tal como el mundo insiste ser en esta época –en su apariencia competitiva e individualista– sino que además lo angosta hasta convertirlo en una máquina que emite señales por doquier, desde ninguna parte y hacia nadie. Ese ambiente de aprendizaje no es otra cosa que un espacio sideral que pone a disposición información audio-visual y textual y que hace de esa disponibilidad un sinónimo curioso de conocimiento. Así pareciera ser que aquello que está disponible es aquello que se conoce, reabsorbiendo lo existente en cognoscente.

Pero, además, hay otra consecuencia quizá más dramática en la conversión de la educación y la escuela en ambientes de aprendizaje, pero no de estudio; se trata de la confusión –o contradicción, u oposición– entre una cierta experiencia de libertad que deriva de la noción de tiempo libre para el estudiar y la exigencia de rendimiento que proviene de la idea del aprender. Así lo comenta Fernando Bárcena en este libro: «En el contexto del discurso de la “sociedad del aprendizaje” sin duda se pueden aprender muchas cosas, pero sin necesidad de haberlas estudiado con atención y demoradamente, en el sentido en que estoy considerando aquí la palabra “estudio”. Al menos en lo que se refiere a las instituciones de educación, nuestra época se siente orgullosa de nociones tales como

“aprendizaje” (y otras, como “aprender a aprender”, “aprender a lo largo de toda la vida”, “emprendedurismo”), pero vuelve impensable la palabra *estudio*».

Para recuperar la idea de salir al mundo, para poder realizar esa travesía que es la educación, para no hacer de la educación únicamente la obtención de un individuo exitoso, emprendedor, obsesionado con el aprender pero no con el estudiar, la noción de estudio podría ser entendida como una forma de cuidado, tal como lo comenta Diego Tatián en este libro: «Cuidado entonces como protección de lo que está bajo amenaza por fragilidad, también como memoria de lo que efectivamente se perdió y como preservación de la pregunta por lo que difiere, o llega de otra parte. Pero también sería necesario indagar el sentido subjetivo del genitivo: *cuidado* del mundo. Mundo como algo que cuidar y, a la vez, como algo de lo que tener cuidado. Quizá un elogio del estudio debería mantener juntos ambos sentidos».

### **3. De la época y del estudio**

¿Es posible pensar que la imagen del estudio, del estudiante, del estudiar se encuentra, ahora, fuera de foco? ¿Qué está siendo reemplazada por otras figuras y formas quizá equivalentes, o quizá completamente diferentes? ¿Que el estudio es un gesto en vías de extinción más allá de sus excepciones? ¿O que el estudio, que el estudiante, que el estudiar constituyen, justamente la absoluta excepción a la apariencia de la época?

Es posible agregar aquí mismo la pregunta por el profesor, o por la relación entre las figuras del profesor y la del estudio. De este modo lo plantean, en este libro, Karen Rechia y Caroline Cubas: «Son varios, podemos afirmar, los gestos del oficio que marcan el cuerpo y constituyen lo que es ser profesor. Tales gestos y modos de hacer son comúnmente formados en el recorrido, a través de la

práctica, de los recuerdos, de las inspiraciones, de los saberes provenientes de la lectura y de la experiencia. No pueden ser reivindicados, por lo tanto, como conocimientos específicos de un área u otra y tampoco pueden ser transpuestos. Sin embargo, son característicos de un oficio. Indispensables, ordinarios y, a menudo, imperceptibles».

Si la imagen del estudio se encuentra desteñida o averiada o, directamente, abolida, también la del profesor, la de su oficio en el sentido apenas mencionado, parece formar parte de una tradición a la que se mira con sospecha y negligencia. Y todo ello forma parte de la materia con la que se ha deshecho buena parte de la historia y de la materia, huidiza, con la que se ha construido la idea de individuo -que afecta tanto al estudiante como al profesor- en esta época de aceleración e innovación.

Como he planteado en otro trabajo (Skliar, 2019) lo opuesto a aquella máxima de salir al mundo e iniciarse en el difícil e interminable arte de vivir se resume en la imagen del hámster que gira incesantemente en su rueda, enjaulado, sin ir hacia ningún sitio, sin desplazarse hacia ninguna parte, movido por el reflejo absoluto de la aceleración continua, incapaz de detenerse, de mirar hacia los lados, de preguntarse nada.

La aceleración o la velocidad por sí mismas son el motivo que inspira a un raro entramado de profesionales a crear una fuente inagotable de ideas sobre el sujeto actual, sobre el tiempo que vivimos y sobre cómo adaptarnos a todo ello bajo una atmósfera de curiosa y contradictoria felicidad. Y es esa aceleración del tiempo, la aceleración humana del hámster, la que se vuelve metáfora cruda, casi despojada de atributos, una metáfora literal si se nos permite la expresión contradictoria: la prisa, la urgencia, la ocupación frenética del tiempo, son apenas detalles de una aceleración que se nos presenta como el remedio a la mala pereza y a la maldita pérdida y disposición del tiempo, pues

lo que vale, lo que tiene valor es la aceleración por sí misma (Concheiro, 2016).

Un tiempo voraz que indica, desde la niñez misma, el imperativo de una rapidez hacia un estado de supuesta realización auto-personal, condenada al esfuerzo y al sacrificio, aunque matizada siempre con una extraña sonrisa congelada, igualmente obligatoria.

La vida privada se acelera hacia el éxito prometido en su misma auto-gestión empresarial y fenece frente a las exhortaciones ambiguas de sus mandamases: el individuo aferrado a la aceleración del mundo siente que todo es posible -todo es comunicable-, que puede hacerlo todo si se lo propusiera -y si no se lo propone retrocede al mecanismo de la des-realización, pero por su propia culpa-, que no hay límites, que el mundo está aquí y ahora en el presente fantasmagórico de una pantalla pero, al mismo tiempo, es receptor de mandatos contradictorios, impracticables, imposibles incluso bajo la forma de una práctica sofisticada.

La expresión *24/7*, acuñada por Jonathan Crary (2015) -veinticuatro horas por día, los siete días de la semana; todo el tiempo despiertos, activos, consumidores, comunicantes, al interior o exterior de espacios, individuos o máquinas, o de espacios, individuos y máquinas), puede servirnos para pensar lo que quisiéramos describir aquí.

Se trata de una temporalidad absoluta, sin piedad con los débiles o los frágiles, en la cual todo reposo o descanso se vuelve superfluo o, para mejor decir, inconveniente. No hace falta dormir y ni siquiera es apropiado soñar. La línea habitual que distinguía con nitidez el tiempo alternado entre el trabajo y el no-trabajo se diluye hasta desaparecer. El trabajo lo es todo, siempre, no tiene límites.

La temporalidad *24/7* ya no puede considerarse, simplemente, como una experiencia falaz sino más bien, de forma directa e implacable, impracticable e imposible. No se trata solo de una de las tantas imposiciones en que se describe y fuerza nuestra percepción del tiempo: también es

una manera de despreciarlo, de borrar sus insuficiencias y fragilidades, de negar su carácter borroso y su naturaleza finita; anula, de una vez, todo aquello que dio paso a las formas de vida cultural a lo largo de los siglos, la alternancia del trabajo y el tiempo libre o, si se prefiere, la alternancia de la vigilia y el sueño.

Tampoco dicha temporalidad puede comprenderse bajo el análisis corriente y ya tipificado del capitalismo, en cuanto cambio o simulación de cambio a partir de permanentes procesos de novedad, esto es, de la innovación infinita de lo nuevo. Hay algo más en ella, todavía, que muta y transforma profundamente las relaciones de control y de poder sobre los individuos.

Pues pareciera ser que la desaceleración ya no es suficiente. Tampoco una cierta lentitud complaciente sería la respuesta. Ni siquiera el rechazo a la prisa en términos de confrontación u oposición aportando la militancia de otro tiempo de prisa. Porque la desaceleración es una utopía vacía, cansada y exhausta, un límite que tiene que ver más bien con los ciclos de vida y no con los avatares coyunturales del mundo. La lentitud se arroga a sí misma un ritmo menor pero siempre al interior de la misma trayectoria, siguiendo idéntico camino; porque responder con prisa es una vociferación mediática que no hace más que duplicar el abismo.

La única rebelión que pareciera ser capaz de quitarse de la aceleración sería, tal vez, el salirse del tiempo, del tiempo utilitario, el quitarse de la agonía impracticable de la auto-realización para crear, así, infinitos instantes de *otro tiempo*, un tiempo en apariencia inútil, sin provecho, un tiempo porque sí, para nada, un tiempo detenido, sin la apariencia ni la apetencia por las novedades; una filosofía del instante como esa rebelión práctica a la que hace referencia Luciano Concheiro: «Para escabullirse de la velocidad hay que aventurarse a enfrentar el tiempo mismo: detener su curso. Esto sólo puede lograrse mediante el instante, una