

“Ejercicio” y “Experiencia”, en Jorge Larrosa (con Karen Rechia), *P de profesor*. Buenos Aires. Noveduc 2018.

Ejercicio

Karen.

Pasé a tener contacto con la práctica de ejercicios en tus clases a partir del segundo día de la asignatura de *Sociología de la Educación*. En la clase anterior habíamos visto *Tierra sin pan*, de Luis Buñuel. En este documental de 1932, el cineasta graba Las Hurdes, una región paupérrima de España, en su precariedad cotidiana. Una de las propuestas era hacer una grabación en un barrio rico, pero con la misma perspectiva del documental de Buñuel. Otra propuesta era hacer comentarios “por encima de” la película, con una voz en *off*, desde un punto de vista pretendidamente antropológico, al estilo “formas de adaptación de los seres humanos a un entorno hostil”.

Vimos otra película de Buñuel, *Los olvidados*, grabada en 1949-1950 en los suburbios de la Ciudad de México, y que muestra la vida de jóvenes considerados delincuentes. Para el trabajo sobre ella, la orientación provino de los espectadores: pensar un proyecto de “reinserción” para Jaibo y Pedro; un proyecto de “prevención” para Ojitos y Meche; hacer un “perfil psicológico” del padre de Pedro, del padre de Julián y del ciego Carmelo; esbozar “un proyecto educativo” para los explotadores de la miseria infantil; algunos alumnos podrían ver otras películas con temática semejante, como *Ciudad de Dios* o *La virgen de los sicarios*, y hacer una comparación.

Confieso que me compadecí un poco de los alumnos (tal vez porque a mí misma me dejaron aturdida tantas anotaciones), pero también me compadecí del profesor: ¿cómo conseguirías anotar e incluso comentar tantos ejercicios? Al fin y al cabo, no se me olvidaba que tenías entre 70 y 80 estudiantes en cada clase.

Fue también ese día cuando pronunciaste una de las frases más emblemáticas del semestre, de autoría de tu amigo Fernando González: “*la asistencia no es obligatoria, pero la presencia sí.*” Aunque la enunciaste con cierta crudeza (como un duro llamamiento a la supuesta aridez con la que, aparentemente, se conducirían las clases), la frase pasó a tener sentido completo en el concepto y en el diseño de lo que es un “ejercicio”. Pero eso solo lo pude empezar a entender en una clase tuya a la que asistí en el posgrado, y que merece un comentario aquí.

Tuvo lugar durante un día de mucho cansancio, que empezó por la mañana con *Antropología Cultural* y una discusión sobre los conceptos de heterocronía y heterotopía, fundamentales para empezar a componer la idea de “refugio”, categoría central en el trabajo de esa asignatura. Fue a través de un lindo cortometraje titulado *Alumbramiento* que esas ideas empezaron a ser elaboradas. Y, al final de la clase, de nuevo un ejercicio: tendríamos que escribir sobre nuestros refugios, es decir, sobre nuestros lugares secretos de la infancia. ¿Cuáles eran? ¿Cómo eran? De nuevo me preguntéen mi cuaderno: “¿porqué este énfasis en los ejercicios?”.

Los viernes, después de la clase de por la mañana, siempre nos reuníamos para comentar la semana, los protocolos, los próximos pasos a los que las clases nos llevaban. Por la tarde teníamos clase en el posgrado y, aquel día, tu pregunta inicial fue: “¿de dónde procede nuestra idea de ejercicio?”.

Nos llevaste a los griegos – a la *ascesis* griega – hasta llegar a Foucault. Y, así, es en la lógica del ejercicio del ejército, del saber que se ejercita de la medicina y, finalmente, del estar en forma, del “estar preparado” de la escuela, que parece ubicarse tu idea de ejercicio y de pensamiento: solo se aprende a través del ejercicio y solo se aprende de alguien que tiene algo que decir.

Con base en el contexto etimológico que nos presentaste, el ejercicio es una entrega, pero también es un lugar, por decirlo así, de preparación para la práctica. Eso desmonta una educación meritocrática, por ejemplo. Es decir, si la escuela es el lugar del ejercicio, es también entonces un lugar de preparación, de repetición, no de merecimiento. Puedes elegir por dónde empezar.

Jorge.

Un curso podría verse como una *dietética* (en mi caso, una selección de textos y de películas, un dossier, ya le hemos dedicado una palabra a esa idea) y como una *gimnástica* (en mi caso, una serie de tareas encomendadas). El profesor pone algunos textos encima de la mesa (da a leer) y propone algunos ejercicios en relación a los textos. Puesto que mis cursos suelen incluir un trabajo de campo, podríamos decir también que el profesor delimita un espacio y exige una serie de actividades, de ejercicios, en relación a ese espacio que va a funcionar también, de algún modo, como un texto. El profesor, por tanto, es fundamentalmente un seleccionador de textos (una especie de curador) y un inventor de ejercicios. O, si se quiere, un prescriptor a la vez dietético y gimnástico.

Tienes razón cuando dices que acostumbro a solicitar ejercicios desde el primer momento, desde las primeras aulas, en relación a los primeros textos o a las primeras películas. Eso hice, como consta en tu cuaderno, con las dos películas de Luis Buñuel con las que inicié ese monográfico sobre “la pobreza” en el que consistía la materia de una de las asignaturas.

Pero creo importante señalar que en la primera de las tareas (filmar un barrio rico con el mismo enfoque con el que Buñuel filmó el atraso de Las Hurdes, esa lógica, propia de la Geografía Humana, de “vida, trabajo y costumbres de una población en relación a su entorno natural”, haciendo como si fuera un habitante pobre de Las Hurdes el que visitase un barrio rico de Barcelona) se trataba de comenzar a ejemplificar el ejercicio de inversión en el que iba a consistir el trabajo final de la asignatura (algo de eso se desarrolla en la palabra “ricos” de este diccionario).

La segunda de las tareas (proponer diversas actividades en relación con los personajes de *Los olvidados*) estaba pensada para comenzar a des-naturalizar los discursos y las prácticas dominantes en educación social (esas que tiene que ver con informes, diagnósticos, programas de intervención sobre los individuos y las poblaciones).

La tercera tarea (comparar *Los olvidados* con otras películas de ese género que podríamos llamar “niños de la calle en las periferias urbanas, a punto de caer en la delincuencia” y que tan buenos –y malos- ejemplos ha dado en el cine latinoamericano) estaba orientada a que los alumnos comenzasen a problematizar las representaciones de la pobreza haciéndose conscientes de ciertas regularidades discursivas.

Como ves, no son en absoluto tareas arbitrarias, sino que todas ellas tienen una relación explícita con el asunto de la materia. Y lo mismo podríamos decir del ejercicio de recordar y describir los refugios de su infancia, esos escondites, esos lugares que tú llamas “secretos”, sustraídos a la mirada y al control de los adultos, y que están presentes, creo, en la mayoría de las experiencias infantiles. De hecho, como sabes, la propuesta de trabajo final de ese curso fue algo así como diseñar un refugio educativo (algo de eso se desarrolla en la palabra “refugio”).

Dicho esto sobre los ejercicios concretos que tan bien recuerdas, me gustaría decir ahora tres cosas sobre la lógica general del ejercicio, de lo que los griegos llamaban *ascesis* (y de lo que algo hemos dicho también en la palabra “disciplina”). En la antigua Grecia, la que inventa la escuela, los ejercicios se plantean, sobre todo, en relación a los atletas y los soldados. Los atletas se ejercitan en el gimnasio para la competición, pero allí la competición está suspendida, es decir, se hacen las mismas cosas que en la competición pero sin competir. Es en ese sentido que el ejercicio es preparación. Y lo mismo podríamos decir de los soldados, que se ejercitan para el combate sin competir, en una serie de actividades en las que el combate está suspendido, en el que se hace como si se combatiera, pero sin combatir. En ambos casos se

trata, sobre todo, de ejercicios corporales (que tienen, desde luego, efectos en el alma, en el carácter, en la mente). Los ejercicios escolares aparecen en este contexto, pero se plantean más bien como ejercicios espirituales. Pierre Hadot (con quien Foucault trabajó en la última parte de su obra, la que tiene que ver con las tecnologías del yo y las prácticas ascéticas en la antigüedad) ha estudiado eso muy bien, y en sus *Ejercicios espirituales y filosofía antigua* escribe, por ejemplo, que:

“Del mismo modo que por medio de la práctica repetida de ejercicios corporales el atleta proporciona a su cuerpo una nueva apariencia y mayor vigor, gracias a los ejercicios espirituales el filósofo proporciona más vigor a su alma, modifica su paisaje interior, transforma su visión del mundo y, finalmente, su ser por entero. La analogía podría resultar todavía más evidente por cuanto que en el gymnasion, es decir, en el lugar donde se practicaban los ejercicios físicos, eran impartidas también lecciones de filosofía, lo que significaba que se llevaba a cabo allí un entrenamiento específico en la gimnasia espiritual”.

Pero lo que es importante es que los estudiantes no son atletas ni soldados, que los ejercicios escolares no tienen nada que ver ni con la competición ni con el combate. En la universidad, al menos en mis clases, ni se compete ni se lucha. Y las aulas no son en absoluto lugares de exhibición (ni del profesor ni de los estudiantes). Los ejercicios escolares deben concebirse como gimnasias de la atención. Así ha sido desde los orígenes de la escuela. Podría hacerse, creo, una historia de la escuela como una historia de la invención y la puesta en práctica de ejercicios de atención, tanto corporales como espirituales. De lo que se trata es de llamar la atención, de sostener la atención, de disciplinar la atención, de crear sujetos atentos. Y atentos, sobre todo, al mundo. No a sí mismos, sino al mundo.

Y podría decirse también que si en la universidad, al menos en mis clases, se trata de convertir a los alumnos en estudiantes (ver a ese respecto la palabra “alumno”), los ejercicios son siempre ejercicios de estudio y para el estudio. Se entenderá, entonces, la dificultad de la tarea, si tenemos en cuenta el efecto arrasador de las tecnologías de la distracción. Y si tenemos en cuenta también que la universidad ya no piensa a sus sujetos como estudiosos y estudiantes, sino como investigadores, expertos y futuros profesionales (o emprendedores). Todo el vocabulario del que me he ido distanciando en las palabras tachadas de este diccionario, lo que hemos llamado no-palabras (aprendizaje, calidad, comunicación, información, investigación, metodología, objetivos, profesionalismo o utilidad), podría tomarse como síntoma de una verdadera guerra contra el estudio.

La segunda cosa que quiero decir es que la lógica del ejercicio exige que se entre en sus reglas sin preguntarse demasiado por qué. Hay que entregarse al ejercicio sin necesidad de saber muy bien cuál es su finalidad o su sentido, porque sí, porque el profesor lo manda. Algo que sería obvio si pensásemos en los ejercicios corporales (en el deporte, por ejemplo), o en los aprendizajes altamente disciplinados (como la música), pero que es particularmente difícil en la universidad de la época del alumno cliente (y del profesor vendedor), del alumno que se la pasa preguntando ¿y esto para qué (me) sirve? (y del profesor que se la pasa tratando de convencer a sus alumnos de lo útil y provechoso que les va a ser pasar por su asignatura).

Para terminar, la tercera cosa que quiero decir tiene relación con esa frase que tú comentas, esa que le copié a mi amigo el profesor Fernando González y que dice que la asistencia no es obligatoria pero la presencia sí. Desarrollaremos eso en la palabra “presencia”, pero baste por ahora con decir que si el ejercicio lo es de la atención hay que entregarse a él de cuerpo y alma o, por decirlo de una forma que en esta época casi es incomprensible, hay que estar en lo que se hace. Por eso los ejercicios no se pueden hacer de cualquier manera. Y por eso la tarea del profesor no es sólo asignar ejercicios sino enmarcar también cómo deben hacerse.

Experiencia

Karen.

Aquí volvemos a tu texto “Notas sobre a experiênciã e o saber de experiênciã”, ya mencionado en la palabra “comunicación”. Me arriesgo a decir que la frase que más leí en trabajos académicos, principalmente del área de Educación, durante una época fue: *“La experiencia es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos toca. No lo que pasa, no lo que ocurre, no lo que toca.”*

Me di cuenta de que no hiciste ninguna referencia al texto ni tampoco al concepto de experiencia en tus clases, a pesar de haber lanzado un libro en 2014, titulado *Tremores*, en el que reúnes varios escritos sobre la experiencia. La palabra “experiencia” podría empezar con esa constatación...

Jorge.

Fíjate que el prólogo de *Tremores* tiene como lema una frase de Max Frisch que dice *“¿Cómo continuar? ¿Por qué continuar?”*. En ese mismo prólogo agradezco las lecturas muy generosas y en contextos muy diversos de mis textos sobre experiencia. Y trato de explicar(me) esa diversidad de lecturas en el hecho de haberla cantado como *“una categoría libre, no sistemática, no intencional, que no pueda ser apropiada por ninguna lógica operativa o funcional (...), que no se pueda pedagogizar, ni didactizar, ni programar, ni producir (...), que no pueda fundamentar ninguna técnica, ninguna práctica, ninguna metodología”*. En ese sentido creo que el trabajo ya está hecho y la pregunta, claro, es cómo continuar y, fundamentalmente, por qué continuar, sobre todo cuando su relativo éxito (a veces reducido, como tú bien dices, a un par de frases) ha tenido a veces como efecto una cierta fijación de mí mismo como “el Jorge Larrosa de la experiencia”. Hay por tanto un cierto cansancio y también una cierta parálisis. Es verdad eso que dices de que no hago cursos sobre la experiencia o que en mis clases apenas aparece la palabra experiencia (y si aparece, nunca está tematizada explícitamente), y eso es algo que sorprende a los lectores que, como tú, se han acercado a mi universidad y han conocido mi trabajo como profesor de la Universidad de Barcelona. Tal vez el gesto de recopilar casi todos mis escritos sobre experiencia en un libro tenga algo de cerrar esa parte de mi trabajo.

Pero hay también un cierto desánimo (y una cierta perplejidad) por algunos de los modos de apropiación de la idea de experiencia en esta época extraña. En primer lugar, por su apropiación mercantil. Ya sabes que la lógica del consumo se orienta cada vez más hacia el consumo de experiencias, a hacer de la experiencia un objeto de consumo. Cuando el mercado de cosas “reales” está saturado, hay que vender inmateriales: sensaciones, emociones, recuerdos, acontecimientos, experiencias. En segundo lugar, por su apropiación narcisista. Ya sabes también que vivimos una época en que la gente está interesada, sobre todo, por su propio ombligo y en que lo más interesante y lo más importante parece que seamos nosotros mismos. En ese sentido, cada vez me encuentro más con lo que aquí llamamos “tesis selfie”, esas en el que lo que se investiga no es otra cosa que la experiencia (de lo que sea) del sujeto investigador, esas que tienen la forma de “a propósito de cualquier cosa, hablaré de mí mismo”, esas que no hablan de la escuela sino de “yo en la escuela”, que no hablan de la favela sino de “yo en la favela”, que no hablan de arte sino de “yo como artista” o, lo que es aún peor, de “el artista como yo”. En alguno de mis textos sobre la experiencia de la lectura traté de elaborar la idea de experiencia en la onda del viaje, del viaje de formación, y hace pocos meses estuvimos en Rennes, en un Coloquio Internacional titulado “Viaje y formación de sí”, en el que, como sin duda recuerdas, había aportaciones cuyo asunto no era otro que las experiencias de viaje de sus propios autores (viajes además generalmente como profesores o investigadores, es decir, muy bien financiados con dinero público), lo que producía el curioso efecto de que el gesto de hacer pública una investigación se convirtiera en una especie de

espectáculo de auto-exhibición. Y, en tercer lugar, un cierto desánimo también por la apropiación *new age* de la idea de experiencia, es decir, por toda una serie variadísima de gurús de terapias alternativas, experiencias espirituales, especialistas en el *well-being* y en el encontrarse a uno mismo (como si no hubiera cosas más interesantes que encontrar). A veces pienso que mi manera abierta y existencial de cantar lo de la experiencia (y también, claro, la desidia de algunos lectores) puede permitir sin demasiada violencia ese tipo de apropiaciones. Y que la insistencia en no metodologizar, no didactizar, no pedagogizar, no funcionalizar (en lo que sigo creyendo) puede justificar, algunas veces, lo que no es otra cosa que pereza y negligencia. En cualquier caso, lo que me parece es que hay ciertas maneras de entender la experiencia que se ajustan demasiado bien a algunas cosas que no me gustan en absoluto (que la palabra “experiencia” está de moda, vamos) y que tal vez sea el momento de buscar palabras e ideas que molesten un poco más, que no vayan tanto a favor de la corriente.

De todas maneras, y en el contexto de mi trabajo como profesor universitario, sí que diré que los nuevos modos de entender y practicar ese oficio (los que aquí vamos a intentar describir y problematizar en nuestras no-palabras) contribuyen al arrasamiento de la experiencia y, sobre todo, de la experiencia compartida, y a un evidente vaciamiento del sujeto (tanto de los profesores como de los alumnos) y su reducción a maquinitas de aprender, de comunicar, de impartir y procesar información, etc..

Mi amigo Fernando González diría que lo que hay es una expropiación de nuestra propia “humanidad” entendida como algo político, algo indeterminado e indeterminable, pero también como algo que tiene que ver con la palabra, algo narrable y cantable, quizás anclado en nuestra subjetividad y nuestra intersubjetividad, en nuestra necesidad y capacidad para, colectivamente, dar sentido a lo que hay, a lo que nos une y separa, a lo que nos identifica y diferencia, a lo que nos espera, a lo que cuenta y a lo que nos pasa. Lo que hay y lo que nos pasa, también en la universidad del aprendizaje y de las competencias, esa que se ha rendido a las formas de vinculación y socialidad propiciadas por las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información articuladas en lo que suele nombrarse como el espacio digital (o la sociedad del conocimiento, o del aprendizaje):

“Es que estamos siendo desalojados, desposeídos, privados y excluidos colectivamente –quiero decir como ‘colectivo’- de los avatares, de los juegos, de los ritos y rituales, en una palabra de ‘la experiencia’ que en algunos momentos de la historia permitieron a los seres humanos forjar un cierto sentido de lo propio, de lo común y un particular e histórico sentido a su existencia (...). Y eso no se refiere sólo a los evidentes y torturantes efectos que generan los dispositivos y aparatos que hoy usamos tan compulsivamente en las formas de socialidad más a pequeña escala (una comida, una conversación, un traslado, una clase, un paseo, un funeral, etc.) sino que trata de indagar en lo que podríamos denominar ‘atrofia de la experiencia compartida’”.

Lo que el mercado, el narcisismo y la onda psicológica y *new age* estarían propiciando (amparados a veces en la palabra “experiencia”) no es otra cosa que su la colonización, la estandarización, la mercantilización, la externalización y, en definitiva, la expropiación de la conciencia humana, de eso que:

“Hasta hace poco solíamos entender como ‘vida interior’ y que nos invitaba u obligaba a practicar la humana atención sobre lo que nos ocurre, sobre cómo nos lo contamos y sobre cómo encararlo”.

Siguiendo esta línea, tal vez lo que habría que hacer no sea tanto afirmar la experiencia frente a otras cosas (frente a la práctica o frente al experimento, como yo hice en ese texto que citas), sino denunciar la falsificación y la expropiación de la experiencia misma. Y no en general, en abstracto, sino a través de problematizaciones concretas y específicas pensadas, practicadas y “experienciadas” en los lugares que habitamos todos los días (en este caso, en nuestras maneras de encarar la enseñanza universitaria), esos en los que nos jugamos eso que Fernando llama “nuestra común humanidad”, que tiene que ver:

“No con el conjunto de seres vivos que pertenecen a la especie animal humana, como algo contabilizable, sino como ese atributo existencial que nos colocaría a los bípedos hablantes en cierta y trágica discontinuidad con otras especies. Muy en síntesis, como seres vivos capaces de instituir, de crear nuestros dioses particulares –el mercado, los derechos humanos, los estados nacionales con sus fronteras y constituciones, etc. etc. y con ellos (o contra ellos) modalidades de existencia inconmensurables, inexplicables e incomprensibles desde las leyes físico-químicas, desde regularidades zoológicas y biológicas”.

E inexplicables e incomprensibles también, podríamos añadir, no sólo desde esas lógicas infames impuestas por las pedagogías cognitivas (esas que reducen a los estudiantes a máquinas de aprender y que orientan la formación universitaria a la obtención de resultados de aprendizaje), sino inexplicables e incomprensibles también desde todas esas formas mercantilizadas, narcisistas y estandarizadas de experiencia que se nos venden y se nos imponen todos los días.

Tal vez por eso lo que puede verse en mi trabajo reciente (y en este diccionario) es un cierto desplazamiento pedagógico de la idea de experiencia (como transformación del sujeto) a la idea de ejercicio (como atención al mundo). Porque lo que se está desvaneciendo en las instituciones contemporáneas de educación no es el sujeto (ese nunca ha sido tan fuerte, tan protagonista, tan halagado), ni la transformación del sujeto (el sujeto flexible, adaptable, maleable, transformable y, desde luego, creativo e innovador, está implícito en las lógicas del aprender a aprender y del aprendizaje continuo y permanente), sino que es el mundo y, sobre todo, el mundo común, el mundo compartido.

A mis alumnos les encanta una frase de Paulo Freire que dice algo así como que para cambiar el mundo hay que cambiar primero a los sujetos que van a cambiar el mundo (mis alumnos, desde luego, no leen a Paulo Freire –en la universidad, en general, ya no se lee- pero se llenan la boca con algunas frasecitas resultonas que algún que otro profesor les copia en la pizarra). Lo que pasa es que hoy en día el mundo cambia que es una barbaridad, y no digamos los sujetos que cambian el mundo (gracias, claro, a todas esas maquinitas que son mucho más que maquinitas, que son modos de vida). Tal vez por eso a veces suelo proponer como ejercicio contrastar esa frase con otra de Camus, del discurso de recepción del Nobel (ya la he citado en la palabra “educación”), que dice así:

“Cada generación se siente destinada a rehacer el mundo. La mía sabe que no podrá hacerlo. Pero su tarea es tal vez mayor. Consiste en impedir que el mundo se deshaga”.

O incluso con una de una amiga mía, que dice así:

“Los filósofos ya trataron de comprender el mundo (y no lo consiguieron) y ya trataron de transformarlo (y tampoco lo consiguieron). A lo mejor se trata ahora, simplemente, de describirlo (lo que tampoco es fácil)”.

Y eso es algo que hace el profesor: poner algo del mundo encima de la mesa, hacerlo sensible, y tratar de convertirlo en algo público, en algo común, en algo sobre lo que se pueda conversar, sobre lo que se pueda leer, sobre lo que se pueda escribir, sobre lo que se pueda pensar, sobre lo que se puedan poner en relación nuestras formas (singulares y colectivas) de vivir y de estar juntos. No sé si eso tiene que ver con la experiencia. Pero para mí (y también en eso de hacer de profesor) la pregunta atormentadora sigue siendo ¿cómo continuar? ¿por qué continuar? De hecho esa amiga que dijo aquello de que lo de comprender el mundo es imposible, lo de transformarlo también, y lo de describirlo está difícil, añadía que a lo mejor lo que hay que hacer es *“cambiar de conversación”*.