

SOBRE EL ESTUDIO: OCIO, MELANCOLÍA Y CUIDADO

Study: leisure, melancholy and care

Maximiliano Valerio LÓPEZ
Universidade Federal de Juiz de Fora. Brasil.
maxlop@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-7753-9325>

Fecha de recepción: 14/07/2019
Fecha de aceptación: 19/08//2019
Fecha de publicación en línea: 05/09/2019

RESUMEN

El siguiente artículo se propone reconsiderar la noción de estudio, frente a una escuela (o una universidad) que, cada vez más, se define a sí misma como un lugar de aprendizaje y desempeño. Para esto comenzaremos por oponer dos visiones de escuela y dos maneras de concebir su ocupación fundamental. De un lado la escuela concebida como un lugar destinado al cultivo de una forma de vida, separado de las tareas y obligaciones que las necesidades vitales imponen y del mando de otros sujetos, a la que los antiguos griegos llamaban *skholé* (ocio). De otro lado, la escuela, propuesta por las reformas neoliberales de los años ochenta, concebida como un lugar de aprendizaje, donde desarrollar competencias preparatorias para el mercado de trabajo. De un lado, la escuela como lugar de ocio, de otro, la escuela como lugar de aprendizaje. A partir de ahí, desarrollaremos la siguiente hipótesis: la escuela fue en su origen, y aun podría continuar siéndolo, un lugar de ocio, pero no de cualquier tipo de ocio, sino de un ocio estudioso. Es precisamente en este tiempo ocioso, donde el ser humano experimenta, de modo más radical, su condición de ser indeterminado, abierto al mundo y su renovación. Pero, por esa mismo, el ocio es también un lugar peligroso, amenazado por el tedio y la melancolía. La escuela debe proteger el ocio para que este no se transforme en trabajo o en entretenimiento, pero debe también ofrecer la posibilidad de sostener un ocio estudioso, es decir, una forma de atención y cuidado del mundo que habitamos en común. Finalmente, nos detendremos en

la noción de estudio, propiamente dicha, para considerar el estudio como cultivo y transmisión de aquellas artes y técnicas que permiten el acceso a ese mundo.

Palabras clave: escuela; *skholé*; ocio; estudio; tedio; melancolía; mundo; cuidado.

ABSTRACT

The following article proposes to reconsider the notion of study, in contrast to a school (or a university) that, increasingly, defines itself as a place of learning and performance. We begin by opposing two visions of school and two ways of conceiving their fundamental vocation. On the one hand, the school conceived as a place for the cultivation of a way of life, separated from the tasks and obligations that the vital necessities impose. The ancient Greeks called this notion of school, *skholé* (leisure). On the other hand, the school, proposed by the neoliberal reformers of the eighties, is conceived of as a place of learning where one develops preparatory skills for the labor market. On the one hand, the school as a place of leisure, on the other, the school as a place of learning. With this conception of school in mind, we will develop the following hypothesis: the school was originally, and could continue to be, a place of leisure, but not of any type of leisure, but of a studious leisure. It is precisely in this idle time (*otium*), where the human being experiences, in a more radical way, his condition of being indeterminate, open to the world and its renewal. For this very reason, leisure is also a dangerous place, threatened by tedium and melancholy. The school must protect leisure so that it does not transform into work or entertainment, but it must also offer the possibility of sustaining a studious leisure, that is, a form of attention and care of the world we inhabit in common. Finally, we will dwell on the notion of study, properly speaking, to consider study as a culture and transmission of those arts and techniques that allow access to the world.

Keywords: school; *skholé*; leisure; study; boredom; melancholia; world; care.

1. LA ESCUELA COMO LUGAR DE ‘OCIO’

1.1. *La desaparición del espacio público*

Desde finales de los años ochenta asistimos a un adelgazamiento vertiginoso del espacio público. La idea de espacio público es de origen griego y remite a la distinción entre la casa (*oikos*) y la ciudad (*polis*), como lugares paradigmáticos, donde se localizan dos dimensiones opuestas y complementarias de la existencia griega.

El mundo helénico estaba dominado por una tensión fundamental entre dos dimensiones antagónicas: una dimensión celestial, uránica, eterna, inmutable e incorruptible y una dimensión terrenal, corporal, inconstante, sujeta a la corrosión del tiempo. Estas dimensiones opuestas no eran simétricas, la primera representaba todo lo que es bueno, bello y verdadero, mientras que la segunda era apenas una dimensión derivada, secundaria e imperfecta, de ahí que toda la cultura griega

consistiera en un esfuerzo ascético para liberarse de las amarras de la tierra, el cuerpo, la necesidad y así elevarse hacia lo eterno y absoluto. En eso consistía la virtud (*areté*) y la felicidad (*eudaimonia*).

Como cualquier animal, el ser humano precisa comer, resguardarse del frío o descansar en un lugar seguro y estas necesidades lo atan a una serie de tareas como conseguir el alimento, juntar leña o construir moradas. Este tipo de actividades ligadas a la supervivencia estaban asociadas al espacio privado, a la casa (*oikos*) y la organización familiar. Es en la casa donde se encuentra el reparo, el alimento y la seguridad que permite el sostenimiento y la reproducción de la vida animal (*zoe*), es en la casa donde se nace y donde se muere. Sin embargo, existían otro tipo de actividades, que no se encaminaban a sostener la vida animal, sino a dar forma a aquello que los griegos denominaban *bios*, es decir, a una «forma-de-vida», que sólo el ser humano posee, en la que la propia vida es moldada libremente, según diferentes posibilidades. Esta última «forma-de-vida», y las tareas que permiten realizarla, tenían como territorio la ciudad (*polis*), y no estaban ligadas a lo necesario, sino a lo posible; porque es propio del ser humano poder vivir de una forma o de otra y no conforme a las demandas que su propia condición animal le impone.

La administración de las actividades necesarias para la manutención de la vida corresponde entonces a la *oikonomía* (de donde deriva nuestro término contemporáneo economía) y las que se refieren a la creación de una forma-de-vida libremente elegida y, como tal, siempre abierta a la posibilidad, constituyen el dominio político. En otras palabras, para los antiguos griegos, la comunidad natural del hogar nace de la necesidad, en tanto que, la comunidad de la ciudad nace de la posibilidad de vivir juntos eligiendo, por medio de la palabra, la forma más bella y conveniente. Como se ve, la frontera que separaba la casa y la ciudad separa también la economía de la política, la necesidad de la libertad y la mera sobrevivencia de la vida humana propiamente dicha.

Cada uno de estos ámbitos poseía además su propia forma de organización. La familia era una organización vertical, patriarcal, fuertemente jerarquizada, heredera del clan pastoril, constituida en base a losos sanguíneos; mientras que la ciudad era un lugar horizontal, conformado por ciudadanos, iguales entre sí. Ser un hombre libre implicaba, tanto la liberación de las necesidades impuestas por la naturaleza, como la liberación del comando de otros. En la ciudad nadie mandaba, ni era mandado, y nada era hecho por pura necesidad u obligación. Esta condición de liberación se denominaba *skholé* (ocio) y su opuesto era la *a-skholia*.

Según sostiene Hannah Arendt, con el fin del mundo antiguo esta frontera entre la casa y la ciudad comenzó a perder nitidez y la idea de *polis* fue siendo reemplazada progresivamente por la de sociedad, la cual, sin embargo, sólo adquirió un uso propiamente político con el surgimiento del estado-nación moderno. La palabra sociedad es de origen romana y no tiene equivalente en la lengua o en el pensamiento griego, pero aun en el mundo latino el término *societas* tiene un uso

muy restringido y se refiere, exclusivamente, a una asociación de personas en pro de un fin determinado y no al conjunto de los habitantes de una ciudad. (Arendt, 2016, pp. 28-29). El advenimiento de la idea de sociedad, no sólo opacó la distinción clásica entre la esfera de lo privado y lo público, la economía y la política, el trabajo y el ocio, sino que modificó profundamente el sentido de estos términos, al punto de tornarlos prácticamente irreconocibles. (Arendt, 2016, pp. 46-61).

El estado-nación moderno entendió la sociedad como una gran familia (una patria), extendiendo al dominio público elemento que otrora correspondían exclusivamente a la esfera privada y económica. En los años ochenta, con el advenimiento del neoliberalismo, se dio un paso más en esta misma dirección, al transformar el conjunto de la sociedad en un gran mercado. El espacio público, como tal, tiende hoy a desaparecer, no porque el estado haya dejado de ocuparse de la «cuestión social», sino porque lo social es entendido, cada vez más, en términos económicos y no políticos. El mundo entero se ha convertido en una empresa. Iglesias, clubes de fútbol, hospitales, ejércitos, museos, parques y universidades, todas las instituciones son pensadas y dirigidas como empresas. Todas las instituciones son, en el fondo, la misma institución. Las relaciones que mantenemos con las cosas, con los demás y con nosotros mismos son hoy configuradas por criterios de producción y consumo, de lucro y utilidad. El espacio público es hoy configurado por la exhibición impudorosa de la vida íntima y la intimidad es construida como un producto para ser vendido en las diferentes redes sociales. Todo puede ser pensado como una mercadería: un viaje, un casamiento, un vino o la experiencia de su degustación. Todo se compra y se vende, se publicita, se desea, se consume. El mercado lo abarca todo y este carácter totalizante hace del capitalismo actual la forma más avanzada y sutil de totalitarismo.

1.2. *La escuela como lugar separado*

«La escuela no es preparación, sino separación»
(Rancière, 1988, p. 3).

En 1988, durante la implementación de las primeras reformas neoliberales en Francia, Jacques Rancière escribió un artículo titulado «Escuela, producción e igualdad» (Rancière, 1988) donde denunciaba la formación de un nuevo consenso en materia de educación, en el cual, escuela y mercado parecían identificarse sin reservas.

‘Aprender para emprender’: la consigna de un reciente ministro de Educación, resume bastante bien la voluntad de un nuevo consenso acerca de los fines de la enseñanza [...] Este consenso propone una visión optimista de las relaciones entre la lógica de la instrucción y la lógica de la producción: la universalidad de la ciencia y la eficacia de sus aplicaciones garantizan la consecución feliz desde la formación escolar hasta la

empresa económica. Y aseguran también la armonía entre la promoción de los individuos emprendedores y el bien de la comunidad. (1988, p.1).

Este acuerdo establece una continuidad entre aprender y emprender, porque de algún modo supone que ambas actividades comparten una misma naturaleza. En ambos casos, se trata de adquirir alguna cosa, de apropiarse de un bien. La idea no es caprichosa, ya que tanto «aprender», como «emprender», poseen la misma raíz etimológica, ambas están emparentadas con el verbo latino *bendere* que significa tomar, prender, capturar. Sin embargo, esta sutil operación conceptual, según Rancière, no hace más que enmascarar una separación fundamental, entre trabajo y ocio, espacio privado y público, racionalidad económica y política, sin la cual, la escuela pública moderna resulta impensables. Para hacer evidente esta separación originaria, Rancière retoma la etimología de la palabra escuela. El término escuela deriva del griego *skholé*, el cual significa literalmente ocio, es decir, tiempo libre. Pero, el tiempo libre griego no es simplemente un tiempo de descanso, sino una condición de vida asociada a la exención, tanto de las actividades útiles o necesarias para la manutención de la vida, como del mando o la coerción de otros individuos. Como vimos anteriormente, la distinción entre ocio y trabajo separa en realidad dos espacios totalmente heterogéneos y dos formas de vidas opuestas: las vidas de aquellos que están obligados a trabajar y la de aquellos que pueden disponer libremente de su tiempo y sus acciones. Es por eso por lo que Rancière puede sostener que la escuela no es un lugar de preparación para el mundo del trabajo, sino, por el contrario, un lugar de separación de este mundo y de la lógica que este conlleva.

La escuela no es un lugar o una función definida por una finalidad social externa. Es ante todo una forma simbólica, una norma de separación de los espacios, los tiempos y las ocupaciones sociales. Escuela no quiere decir 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, de quienes están dispensados de la exigencia del trabajo. De entre estos últimos, algunos aumentan esta disponibilidad sacrificando tanto cuanto les sea posible los privilegios y los deberes de su condición al puro placer de aprender. Si la *scholè* define el modo de vida de los iguales, esos «escolares» de la Academia o del Liceo, del Pórtico o del Jardín, son los iguales por excelencia. (1988, p. 2).

Si bien es cierto que la palabra escuela deriva de *skholé* (ocio), no es del todo exacto decir que escuela signifique simplemente ocio, dado que como sostiene Arendt, en la Grecia clásica, la palabra *skholé* poseía un uso general y otro restricto, según el cual, no definía solo la liberación de las obligaciones del trabajo, sino también la liberación de las ocupaciones políticas, en favor de un uso del tiempo libre estrictamente contemplativo.

La palabra griega *skhole*, así como la latina *otium*, significa exención de las actividades políticas y no simplemente tiempo libre, aun cuando ambas sean usadas también para

indicar exención del trabajo y las necesidades de la vida. De cualquier modo, indican siempre una condición de liberación de preocupaciones y tareas. (Arendt, 2016, p. 18).

Por eso, sobre el final del fragmento de Rancière, citado anteriormente, puede leerse que, entre los hombres libres, algunos aumentan su disponibilidad, es decir, su tiempo libre, sacrificando tanto cuanto les sea posible los privilegios y deberes de su condición en favor de una vida contemplativa. Estos hombres libres, eximiéndose de las tareas que la vida política les demandaba, reservaron todo su tiempo para contemplar (*theoreim*), reflexionar y conversar.

Aristóteles distinguía tres modos de vida (*bioi*) que los hombres podían escoger libremente, esto es, con total independencia de las necesidades de la vida y de las relaciones derivadas de esta. Esta condición previa de libertad excluía cualquier modo de vida dedicado sobre todo a preservar la vida –no solo el trabajo, que era el modo de vida del esclavo, coaccionado por la necesidad de permanecer vivo y por el mando de su señor, sino también la vida de fabricación de los artesanos libres y la vida adquisitiva del mercader. En síntesis, excluía a todos aquellos que, voluntaria o involuntariamente, por toda su vida o temporariamente, ya no podían disponer en libertad de sus movimientos y actividades. Los tres modos de vida restantes tienen en común el hecho de ocuparse de lo bello, es decir de cosas que no eran necesarias, ni simplemente útiles: la vida del deleite de los placeres del cuerpo, en la cual lo bello es consumido tal y como es dado, la vida dedicada a los asuntos de la *polis*, en la cual la excelencia produce bellos actos; y la vida del filósofo, dedicado a la investigación y la contemplación de las cosas eternas, cuya belleza perenne no puede ser causada por la interferencia productiva del hombre, ni alterada por el consumo humano (Arendt, 2016, pp. 15-16.).

Podemos decir entonces que la escuela es fruto de una doble separación: una primera separación, de las actividades necesarias y útiles, que constituyen el mundo del trabajo y del comercio, y una segunda separación, de las actividades libres, ligadas al placer y a la administración de la ciudad. En ese sentido habría que decir entonces que escuela no significa exactamente ocio, sino más bien estudio, ya que, en realidad, la palabra griega *skholé* no designa tanto el ocio en general, sino, sobre todo, una manera estudiosa de habitar este ocio.

1.3. Estudio y aprendizaje

Las reformas neoliberales de los años ochenta comienzan por reducir la escuela a un lugar de aprendizaje para, posteriormente, hacer del aprendizaje una forma de trabajo. De esa manera, la escuela, originariamente constituida como un lugar separado del mundo productivo del esclavo y del mundo adquisitivo del mercader, un lugar destinado al ocio-estudioso, es transformada, por medio del aprendizaje, en un lugar de producción y adquisición. Frente a esta visión, Rancière recupera la noción de escuela como lugar de ocio, separado del mundo de la producción y el

consumo¹. Una escuela pensada de esa manera debe ser capaz de sostener el ocio, es decir, de no ceder a la tentación de transformarlo en trabajo o en entretenimiento. Para esto resulta fundamental distinguir el gesto adquisitivo del aprendizaje, a partir del cual el neoliberalismo pretende construir un vínculo natural entre escuela y mercado, del gesto gratuito del estudio, según el cual la escuela se revela como un lugar inapropiable, donde es posible establecer una relación libre con el mundo y las personas que lo habitan. Podría decirse entonces que el ocio se conserva en el estudio y se arruina en el aprendizaje, cuando este es entendido como un eslabón de la cadena productiva.

Aun cuando puedan parecer equivalentes, existe una gran diferencia entre las nociones de aprendizaje y de estudio. Como ya fue señalado la palabra aprender deriva del latín *apprehendere* que significa, literalmente, capturar. Por eso se puede decir que un policía aprende un ladrón, porque en la palabra aprender resuenan palabras como prensión, aprensión, presa o prisión. El término estudio posee un sentido casi antagónico, proviene del latín *studium* y tiene el significado de, cuidado, atención, celo, dedicación o empeño, poseyendo además el sentido de afecto (*«studia habere alicuius»* quería decir «gozar del afecto de alguien») Existe entonces una diferencia fundamental entre aprender una lengua, por ejemplo, y estudiar una lengua, pues en el aprender, el acento está colocado en el sujeto que aprende, sus inquietudes, deseos y propósitos, mientras que en el estudio el acento está colocado en la materia a ser estudiada. Se aprende una lengua para viajar, para emprender un negocio, para comunicar una idea; se estudia una lengua por un encantamiento que está más allá de cualquier utilidad. La diferencia no se refiere tanto a la actividad misma, sino al sentido o la intención con que se realiza. La palabra aprender expresa el deseo de tomar algo del mundo, mientras que el término estudio señala, sobre todo, el deseo de cuidar de algo, de prestarle atención. En ese sentido, podría decirse que el estudioso no se sirve de aquello que estudia, sino que, por el contrario, le dedica su vida, gasta su vida en eso.

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. La escuela pública no se define como común, simplemente porque todas las instituciones escolares trabajen con el mismo currículo, no es común por su contenido, sino por su forma, porque en ella el mundo existe por sí mismo y no pertenece a nadie en particular. Si la escuela se define a sí misma como gratuita, no es simplemente porque no

1. Sobre este modo de entender la escuela como lugar de separación, ocio e igualdad, es posible consultar el trabajo de Larrosa, (2019) y el de Masschelein y Simons (2013).

debamos pagar una cuota mensual, sino porque lo que en ella se hace, se hace por sí mismo y no por el lucro que se obtendrá de ello. Gratuidad viene de gracia y la gracia es una idea antigua, que pertenece a la órbita teológica; la gracia es un don divino inmerecido, que no hay que ganarlo, ni merecerlo. Tal vez, la escuela sea todavía una de las pocas instituciones capaces de semejante don, donde la vida no deba ganarse, ni merecerse, sino que se ofrece gratuitamente, en toda su generosidad y abundancia. La escuela concebida como preparación para el mercado de trabajo, no solo reduce los seres humanos a una mera fuerza de trabajo, sino también empobrecer el mundo; su sola existencia, representa el fin de la gratuidad, en sentido amplio, y de la posibilidad de un mundo realmente común.

2. SOBRE LA TRANSFORMACIÓN DEL OCIO EN ESTUDIO

«De la fuente misma del goce surge un no sé qué de amargo
que en medio de las flores produce congoja».

(Lucrecio, 2001, vol. II, libro 4, 1134).

Como decíamos, la escuela no es un lugar de ocio en general, sino más bien de estudio. La experiencia del ocio es difícil. El ocio es el lugar de la disposición al mundo, donde nos deparamos con nuestra condición de seres libre y creadores, pero también es un lugar peligroso, acechado por el aburrimiento, la melancolía, la angustia y la desesperación. No en vano la tradición también ha hecho del ocio la madre de todos los vicios. Con frecuencia escapamos de él, refugiándonos en el trabajo o la diversión. Es difícil sostener el ocio como tal, sin escapar de él y sin naufragar en el tedio y la melancolía. La escuela es el lugar de una sutil metamorfosis, donde el ocio se transforma en estudio.

El tiempo libre, para serlo realmente, debe presentarse como un tiempo abierto, es decir, un tiempo de disponibilidad. En el tiempo libre cortamos las amarras con todo lo que nos obliga y obliga al mundo a andar de una determinada manera, en el tiempo libre nada es obligatorio, nada es necesario. En las horas ociosas nos confrontamos con la posibilidad de que algo suceda o de que nada suceda en absolutamente, con la posibilidad de que las cosas ocurran de una manera o de otra. Esta ausencia de necesidad implica también una cierta intemperie, dado que esta extrema disponibilidad nos deja sin el amparo de una causa necesaria, que dirija los acontecimientos del mundo o direccione nuestra iniciativa. En un nivel más profundo, el tiempo libre nos confronta también con la posibilidad de que las cosas tengan un sentido u otro y, en el extremo, con la posibilidad de que no tengan ningún sentido. De ahí que el ocio esté siempre amenazado por el aburrimiento, y el propio aburrimiento, por la melancolía, la angustia y la desesperación. El ocio nos deja indefensos frente a la indeterminación del mundo. Hay dos formas de lidiar

con esa angustia, una es refugiarse en la distracción, la otra es soportar la carga de nuestra condición y mirar en el abismo.

Soportar el ocio es enfrentarse al aburrimiento. La palabra aburrimiento viene del latín *abhorre* y alude al gesto de apartarse de algo que nos asusta, nos hace templar, nos poner los pelos de punta. El aburrimiento manifiesta ese vértigo que todos sentimos delante de nosotros mismos. Por esa razón, una escuela concebida como lugar de ocio, debe ser capaz de «crear» y «sostener» un ánimo estudioso, que nos permita soportar el abismo de nuestra propia condición.

Heidegger desarrolló un minucioso análisis de esta experiencia del aburrimiento en un curso dictado en la universidad de Friburgo en el invierno de 1929 y 1930, titulado *Conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud y soledad* (Heidegger, 2015), según el cual, en el aburrimiento, somos arrojados a una experiencia límite, en la que nos deparamos, simultáneamente, con nuestra potencia y nuestra impotencia, en la que el mundo se revela, tanto en su sentido, como en su sin sentido. Esta experiencia ambigua, de poder hacer una cosa u otra, de poder hacer o no hacer, es la raíz de toda verdadera acción humana. En un libro titulado *Autorretrato en el estudio*, Giorgio Agamben, describe su estudio, justamente como el lugar de la potencia:

En el desorden de las hojas y de los libros abiertos o amontonados uno sobre otro, en las posiciones desordenadas de las lapiceras, de los colores y de las telas colgadas en la pared, el estudio conserva el testimonio de la creación, registra las huellas del laborioso proceso que conduce de la potencia al acto, de la mano que escribe a la hoja escrita, de la paleta a la tela. El estudio es la imagen de la potencia: de la potencia de escribir para el escritor, de la potencia de pintar o esculpir para el pintor o el escultor. Intentar la descripción del propio estudio significa entonces intentar la descripción de los modos y las formas de la propia potencia, una tarea, al menos a primera vista, imposible. (2018, p. 13).

El estudio es el lugar de la experiencia de la propia potencia y de eso deriva su peligro. El tema del peligro que el ocio representa no comienza con Heidegger, su trabajo no hace sino recoger y profundizar una antigua tradición, en la cual, la vida contemplativa aparece siempre cercada de tinieblas.

Según una antigua teoría médica y psicológica, que se remonta a tiempos de Hipócrates, existen en el cuerpo humano cuatro humores, responsables por la salud física y espiritual: sangre, flema, cólera y bilis negra (*melas-khbolis*), de donde proviene el término melancolía. Se consideraba que los cuatro humores estaban presentes en todos los individuos y la buena salud dependía del equilibrio de dichos elementos. El exceso de uno o varios de estos humores generaba la enfermedad. Los signos fisiológicos del exceso de bilis negra, sin duda alguna, el síndrome más nefasto y temido, incluyen el ennegrecimiento de la piel, de la sangre y de la orina, el ardor del vientre, la acidez, el estreñimiento, las flatulencias, las hemorroides y los sueños absurdos, sombríos y lujuriosos. Entre las enfermedades que puede inducir figuran

la histeria, el insomnio, la licantropía, la lepra, la sarna, la demencia y las manías suicidas. El temperamento que deriva de su preponderancia se presenta bajo una luz siniestra: el melancólico es envidioso, ávido, fraudulento, desconfiado, pero, sobre todo, triste y temeroso.

En la cosmología medieval la bilis negra está asociada al elemento tierra, sus cualidades son lo frío y seco, su elemento geométrico la profundidad, además se la asocia también al otoño, el color negro y la vejez. Su planeta rector es Saturno, a quien la iconografía medieval representa anciano, cojo y en el acto de blandir la guadaña segadora de la muerte. Saturno era el emblema del tiempo, que todo lo destruye y en la tradición griega corresponde a Cronos, el dios que devora a sus hijos. Se lo asociaba especialmente a los instrumentos de disección y de corte (cuchillos, estiletos, etc.) y a los instrumentos de medición, por su relación con el tiempo. De ahí que fuese el patrono de los carniceros, los matadores de puercos, los asesinos, pero también de los campesinos y los cavadores de tumbas, recordemos su relación con la tierra, lo oscuro, frío, húmedo y profundo. Como puede verse Saturno y la melancolía evocan en el pensamiento medieval toda una serie de figuras siniestras, ligadas a la oscuridad, la profundidad de la tierra, al paso del tiempo, el temor, la tristeza y la muerte.

Sin embargo, la melancolía fue, desde su origen, un humor extremadamente ambiguo que, según Aristóteles, era predominante en hombres sobresalientes, dedicados fundamentalmente a la vida contemplativa. Numerosos testimonios de la época, recogidos por el estagirita, daban fe de que muchos filósofos y poetas eminentes eran frecuentemente asechados por los morbos asociados al padecimiento melancólico. En su célebre *Problemas XXX, I*, conocido como *El hombre de genio y la melancolía* (Aristóteles, 1998, p. 953 a10) Aristóteles plantea explícitamente la cuestión de por qué todos los hombres de genio son también melancólicos. Con esta cuestión se inaugura una discusión que, desde la antigüedad clásica hasta el romanticismo, vinculó tenazmente la vida espiritual y el influjo melancolía².

Existe en esta tradición un episodio especialmente interesante para pensar la transformación del ocio en melancolía y la melancolía en estudio. A mediados del siglo XV el humanista florentino Marsilio Ficino, inspirado en la doble polaridad del humor melancólico señalada por Aristóteles, asume explícitamente la tarea de expropiar Saturno a los enterradores y delincuentes y transformarlo en el patrono de los artesanos y los estudiosos. En esta operación poética y conceptual tienen especial importancia las herramientas de medición y de corte. Ya Aristóteles había

2. Sobre el problema de la melancolía y el influjo saturnino existen dos textos clásicos que han servido de referencia fundamental para esta breve exposición; el primero es el de Klibansky, R. Panofsky, E. Saxl, F. *Saturno y la melancolía*, y el segundo es el de Burton, R. *Anatomía de la melancolía*. Además de estos dos trabajos, vale la pena mencionar el excelente libro de Agamben, G. *Estancias: la palabra y el fantasma en la cultura occidental*, en el cual se explora con especial atención el carácter ambivalente del síndrome melancólico, ligado a la idea de potencia, en estrecha relación con la vida contemplativa.

comparado la bilis negra con el vino, que ingerido en pequeñas proporciones resalta nuestro mejor aspecto, pero consumido en exceso nos torna patéticos. Así también, el humor melancólico, cuando es conducido adecuadamente, ofrece una natural propensión al recogimiento interior y al conocimiento contemplativo. De lo que se trata es de construir las condiciones materiales para que esa experiencia de la propia potencia pueda sostenerse sin naufragar en la angustia. Cornelius Agrippa, otro humanista de finales del siglo XV, desarrolla una teoría curiosa a ese respecto. Agrippa dice que la bilis no es originariamente negra, sino transparente y que además es un elemento sutil que permite la comunicación con los ángeles, pero, en determinadas condiciones esta bilis se quema y es esta combustión la que genera el síndrome atrabiliario. Se trata, tanto en Ficino como en Agrippa, de ordenar y dirigir adecuadamente el influjo melancólico. A partir de esta comprensión renacentista, la melancolía pasa a ser entendida como un elemento dinámico, capaz de ser organizado y elaborado a través de un código, una gramaticalización del ánimo que permita sostener y elaborar la vida espiritual y las artes que la posibilitan. La cuestión es organizar técnicamente el pasaje del ocio al estudio. Un estudio que es, al mismo tiempo, una disposición anímica, un repertorio de técnicas y un modo de habitar el mundo.

3. EL ESTUDIO COMO CUIDADO DEL MUNDO

3.1. La técnica como lugar de creación de un mundo común

Los seres humanos no habitamos apenas un medio ambiente, sino un mundo. Este mundo no es algo dado, sino construido a través de técnicas y herramientas. Casas, templos, monumentos, pinturas, libros, comidas y vestimentas, todo nuestro mundo es fruto de una elaboración material y simbólico. Por eso, establecer una relación con el mundo, con un mundo compartido, implica el conocimiento y la intervención en este mundo común. En una conferencia de 1953, Martin Heidegger se pregunta acerca de la naturaleza de la técnica y de lo que en ella está realmente en juego para el ser humano. Sostiene entonces que no es posible comprender la técnica como algo meramente instrumental, es decir, como un medio eficaz para alcanzar un determinado fin. Si así lo hiciésemos jamás alcanzaríamos una comprensión adecuada del obrar humano. Aun cuando la técnica se sirva de instrumentos, ella misma no es, de manera alguna, algo instrumental, sino un camino o una manera de revelar mundos posibles. El músico, con su arte musical, devela un mundo de timbres, ritmos y melodías, que sin su arte jamás llegarían a existir para nosotros. Del mismo modo el carpintero, el cineasta o el arquitecto, a través de su obrar, da forma al mundo que habitamos. Por eso, la técnica no es, en su esencia, un medio para fabricar objetos que satisfagan nuestras necesidades, sino una manera de dar forma y traer a la presencia un mundo potencial. Cuando la técnica es pensada como un medio de satisfacción de necesidades, necesidades exteriores al mismo

obrar, dejamos de comprender el sentido de la acción humana. Como fue dicho anteriormente, los antiguos griegos distinguían la vida en sentido biológico, a la que llamaban *zoe*, de la forma de vida, en sentido cultural, a la que denominaban *bios*. Lo propio del ser humano no es apenas sobrevivir en sentido biológico, sino darse a sí mismo una forma de vida. Cuando se subordina el obrar humano (y las técnicas que lo hacen posible) a la mera satisfacción de necesidades o resolución de problemas, se pierde el carácter creador (*poietico*) del hacer humano. En ese sentido, atender al mundo no es lo mismo que dar respuestas a dificultades y problemas prácticos, ni procurar la mayor eficacia y eficiencia de cualquier emprendimiento.

Si la educación siempre gravita en torno a un mundo común, un mundo producido de modo colectivo, entonces el cultivo y la transmisión de un arte o un oficio no es una cuestión meramente económica, sino profundamente política y existencial, dado que es a través de una técnica particular que alguien se vuelve un individuo capaz de intervenir en la formación de ese mundo. Como lo recuerda Richard Sennett (2015, p. 32), en la Grecia arcaica los artesanos eran llamados *demioergos*, una combinación de *demios* (público) y *ergon* (producción). Podemos percibir en esta denominación el reconocimiento de estos artesanos, entre los que se contaban aceiteros y carpinteros, pero también músicos, mensajeros y médicos, como aquellos que creaban, por medio de su arte, un mundo común.

En nuestros días la capacidad de intervenir en el mundo de un modo hábil parece haber sido desplazada por las máquinas. Ya no parece necesario aprender a hacer algo con destreza, porque para cada actividad existe una máquina que lo hace de modo más eficiente, es decir, más rápido, más barato y con un alto padrón de calidad. Esta supuesta economía de esfuerzos se apoya en la idea de que la técnica no es más que un medio para satisfacer una necesidad, para suplir una carencia, de tal modo que, si hay una máquina que me ahorrará el trabajo, para qué tomarme la molestia. Sin embargo, si consideramos por un instante la idea de que la técnica no es un instrumento, sino el lugar donde se hace efectiva nuestra posibilidad de crear mundo queda claro que, renunciar al cultivo de una destreza, disminuye nuestra posibilidad de producir una forma de vida plenamente humana. Cuando en una fiesta existen personas capaces de tocar instrumentos musicales y recordar un cierto cancionero popular, la fiesta gana riqueza y singularidad. Cuando no existen estas personas hay que conformarse con escuchar música grabada, pero la música grabada suena independientemente de nosotros, faltan ahí los músicos que aceleran y lentifican el andamiento musical en atención a la tristeza o el entusiasmo que entrevén en la mirada del cantante. No es lo mismo cantar nuestras penas y alegrías sobre un disco que gira indiferente y no nos escucha. Saber hacer algo significa tomar el mundo en las propias manos y así poder compartirlo.

3.2. *Sobre el cultivo de un arte*

Un oficio presupone la adquisición de un repertorio y éste está constituido por conocimientos y destrezas. Conocimiento de los materiales relacionados con el oficio. Por ejemplo, un lutier debe conocer las características de las materias que serán empleadas en la confección del instrumento: maderas para el cuerpo, tripas, nilón o metal para las cuerdas, etc. Además, debe saber cómo estos materiales se comportan en relación a la materia sonora, pues, para un constructor de instrumentos, el sonido no es menos material que la madera. Se trata de un conocimiento sensible, que se produce en un cuerpo a cuerpo con las cosas. El lutier conoce los nombres y las características de los materiales empleados, pero si es bueno en su oficio, su trato es con la materia misma, con la singularidad de cada objeto, con sus accidentes y rugosidades. Él no trabaja la madera en general, sino ese trozo de madera en particular. Además, debe conocer sus herramientas y el modo correcto de emplearlas, cuidarlas y, en ocasiones, construirlas. Un carpintero reconoce las maderas duras y las blandas, las que poseen astillas traicioneras y las que se dejan moldar dúctilmente, pero también conoce el metal de sus herramientas, reconoce los hierros duros y los dulces, los que son capaces de adquirir un filo duradero y los que no lo son, sabe del comercio incestuoso que existe entre la madera y el metal, el metal y la piedra. Sabe cómo estos elementos son sensibles al calor y al frío, a la humedad, sabe de la importancia del agua durante el afilado, sabe las propiedades que el aceite o la cera poseen en relación al metal y la madera. El mundo del carpintero es un mundo poblado de relaciones de amor y de odio entre los elementos, de atracciones y rechazos. Un mundo de secretas resonancias.

Pero no se trata sólo de materiales, este mundo es también un mundo de formas puras (triángulos, rectángulos, círculos) y de formas ejemplares, contenidas en las obras clásicas legadas por la tradición. El mundo es ambiguo y porfiado, por eso sus herramientas prenden, cortan, desbastan, pero también miden, enderezan, lijan, unen y separan. Pues, en el fondo se trata de colocar la materia en una forma, de determinar lo indeterminado, de actualizar una virtualidad. Los antiguos griegos llamaban a la materia *hyle*, que significa originariamente, «madera». Sin embargo, como lo refiere Vilén Flusser en su *Filosofía del diseño*:

...cuando los filósofos griegos eligieron la palabra *hyle* (para decir materia) no pensaban en la madera en general, sino en un tipo particular de madera amontonada en el taller del carpintero. En efecto, los que los movía era el deseo de encontrar un término que pudiese expresar lo opuesto a la palabra 'forma' (en griego *morphé*). (2010. p. 15).

La palabra materia no era utilizada entre los antiguos griegos para designar lo objetivo o lo concreto, sino lo amorfo y su contrario no era lo subjetivo o lo irreal, sino la forma. Materia y forma son dos dimensiones de la manifestación del mundo, el arte del carpintero consiste en traer una materia a la presencia a través de una forma, porque todo lo que se manifiesta ha de manifestarse en una forma. Pero la

relación entre forma y materia no es arbitraria, una materia no admite cualquier forma y es en esta sutil relación donde se mueve cualquier creación. El problema central en el cual se juega nuestra relación con el mundo no debe ser buscado en la relación entre un sujeto y un objeto, o entre lo abstracto y lo concreto, sino en la relación entre lo amorfo y la forma. La gran diferencia entre el arte y el mero conocimiento es que el segundo no precisa respetar el mundo, no dialoga con él y, por lo tanto, carece de fuerza y vitalidad. El arte, en cambio, está siempre en relación a algo exterior, algo independiente y ambiguo. El mundo no es lo que nosotros pensamos o decimos de él, su realidad siempre se nos escapa; tampoco se curva fácilmente a nuestra voluntad, pero precisamente por eso es la fuente de toda vitalidad. Poseer un repertorio implica conocimiento y este conocimiento es al mismo tiempo conocimiento de las materias y de las formas, es también conocimiento de las palabras que las nombran, pero que jamás las sustituyen. Pues conocer el nombre y las características del roble no equivale a saber lidiar con una pieza de roble en particular. Un artesano entiende o busca entender la íntima relación entre materia y forma, para intervenir en esta relación. Al trabajar con una madera particular el carpintero deberá respetar el sentido de las vetas, los nudos y esgrimir sus herramientas con cuidado, para hacer de un accidente natural una virtud utilitaria o estética.

Una relación atenta con las formas, los materiales, las herramientas y los procedimientos, acabará ofreciendo razones para la acción. Ningún artista o artesano hace algo sin preguntarse por qué razón lo hace. Muchas de sus razones son dadas por la propia materia, pues un buen artista sabe siempre obedecer la materia, jugar con ella sin humillarla, ni humillarse. Otras razones nacen de las circunstancias, es decir, de la interacción entre los elementos contingentes de cada una de las materias en juego. Un albañil que se precie sabe por qué debe construir una fundación antes de erguir las paredes de una casa y por qué utiliza un nivel y una plomada para esta labor y cómo influye el clima húmedo o seco en su trabajo. Un cirujano sabe por qué necesita esterilizar las herramientas antes de un procedimiento quirúrgico, y un músico, sabe por qué no debe dejar su instrumento al sol. Las razones vienen de la materia y su dinámica; el mundo nos ofrece razones, pero hay que saber escuchar, por eso una obra necesita tiempo, atención y respeto por los materiales empleados, es decir, precisa de un cierto tipo de amor, que se sostiene en el tiempo y se confunde con la actividad misma.

3.3. *La adquisición de una destreza*

Un repertorio presupone conocimiento, pero también la adquisición de una destreza. Adquirir una habilidad no es lo mismo que conocer algo, pues la habilidad implica hacerse uno con aquello que se realiza, implica devenir materia por medio de la repetición. Un buen bailarín se deja poseer por el ritmo, la melodía, el tono emotivo de cada nota, su colorido, su timbre, pero no lo hace al acaso, sino

abrazando o destruyendo ciertas formas, él mismo ha de devenir forma y afecto para poder danzar. Un fotógrafo debe hacerse uno con la luz y las sombras, recrear y recrearse en el tiempo y el espacio que su imagen captura, debe hacer de la lente una parte de su cuerpo, prolongarse en ella y componer con ella un nuevo cuerpo fotosensible. Sin esta intimidad, jamás podrá revelar un mundo para los demás. Para obtener una habilidad hay que devenir cosa, hay que ser aquello que se admira, hay que hacerse parte del mundo y su dinámica. Casi se diría que no somos nosotros los que poseemos una habilidad, sino ella la que nos posee, ya que somos más bien nosotros los que nos construimos a través de los gestos y las sensaciones que esta habilidad presupone. Tal vez eso es lo que Aristóteles evocó en la Poética con la palabra *mimesis*, que significa, por cierto, mucho más que «copia».

La atención es el medio por el cual devenimos mundo y así nos hacemos hábiles. La atención cambia la escala del mundo y opera una metamorfosis del espacio y del tiempo. Me recuerdo de niño, jugando con mis soldaditos en un charco de agua; recuerdo ese mundo, recuerdo el viento en la cara mientras navegaba por aquel inmenso océano, recuerdo la aldea de la costa donde tuve una granja, mujer e hijos, aquel mundo maravilloso aún existe para mí, y tiene la misma intensidad que los viajes de pesca con mi padre. Poco importa si uno existió de hecho y otro la imaginé, pues en el fondo todo lo vivimos imaginándolo. La atención de mis juegos de infancia tuvo el poder de cambiar la escala del mundo y el mundo a otra escala es otro mundo, tuvo la fuerza de multiplicar lo real, sin traicionarlo. La *mimesis*, no es una representación de la realidad, sino su transfiguración amorosa. Ninguna habilidad se consigue sin esa fuerza mimética, sin esa pasión que nos hace ser aquello que amamos. Esto es también lo que los medievales llamaban «simpatía». La simpatía no era para ellos un sentimiento, es decir, un estado psicológico del individuo, sino una fuerza cósmica que daba al mundo su consistencia y su dinámica. Una destreza sólo se adquiere por la fuerza de una simpatía que nos lleva a contagiarnos del mundo, a participar de sus formas, sus texturas, sus fuerzas. Esto nada tiene que ver con lo que actualmente se piensa como un problema motivacional, la motivación es de orden psicológico y sus fines tienen más que ver con la administración de los deseos ajenos, que con la atención al mundo. La simpatía, en tanto principio de transfiguración del mundo, no es de orden psicológico sino ontológico. No se refiere al sujeto, sino al mundo del cual este participa. No se trata de seducir una conciencia, sino de que ésta pueda fundirse en lo real. Adquirir una destreza no depende de la voluntad, la motivación o la virtud de un sujeto, sino de su capacidad de dejarse contagiar por las cosas y disolverse en lo que hace, es decir, con su capacidad de prestar atención. Prestar atención es diferente a ser entusiasmado por una novedad. Esto es lo que hace la publicidad, llama nuestra atención. Pero para el desarrollo de una destreza la atención debe sostenerse en el tiempo y esto no lo garantiza aquello que se presenta como meramente novedoso, exuberante o sorprendente, sino la capacidad de, parafraseando a Alejandra Pizarnik, «...mirar

una rosa hasta pulverizarse los ojos» (2004, p. 125). Existe una profunda reciprocidad entre atención e insistencia: sólo aquel que está muy atento es capaz de repetir infinitamente los mismos gestos. Los sujetos distraídos acostumbran a sentir que cualquier repetición es rutinaria. Porque es precisamente la atención la que hace la diferencia entre el ritual y la rutina. No existe arte sin ritual, pero la distracción y la impaciencia hacen de cualquier ritual una simple rutina, un gesto mecánico y vacío, destruyendo toda posibilidad de desarrollar una habilidad.

3.4. *Participar de una tradición*

Como seres humanos, nuestro mundo no está hecho de simples cosas, sino, sobre todo, de objetos y artefactos, es decir, de cosas preñadas de tiempo y labor. Por eso, participar del mundo, fundirse con él, implica también participar de una memoria del mundo, contenida en las obras, las herramientas y los procedimientos. Pues toda actividad humana recoge en su desarrollo la memoria de aquello que fue hecho antes, esto es, participa de una tradición. La tradición no es algo que se conoce, ni algo que se posee; una tradición es más bien algo de lo cual se participa. Resulta un poco insensato aquello de declarar una determinada actividad como patrimonio inmaterial de un pueblo, creyendo que con eso se la salva del olvido. Por ejemplo, el ritual del asado en la tradición gaucha y el conjunto de técnicas y sentidos que lo constituyen no es algo que se pueda preservar como se preserva una iglesia o un monumento. Un asado es algo de lo cual se participa y ningún argentino, uruguayo o brasileño pensaría que protege un patrimonio cultural cuando come un asado con su familia el domingo, si así lo hiciera sería una muestra de que ese ritual dejó de ser parte de su cultura. Pues la tradición ha de ser algo que se cultiva y no que se atesora. Cuando un artesano realiza su labor, sus manos recuerdan las labores de aquellos que lo precedieron. En una manta quechua de Cusco, es posible percibir la particular experiencia del tiempo de los pueblos andinos y en la estilística sanguinolenta de la pictografía cusqueña podemos sentir todavía hoy el dolor de la conquista.

El repertorio es un sedimento dejado por la acción humana. Este resto se encuentra, sin duda, en la memoria motriz, afectiva, figurativa y conceptual de aquel que cultiva una actividad. Utilizamos a veces la palabra «experiencia» en este sentido y decimos que un médico experimentado es aquel que ejerce su profesión desde hace mucho tiempo y posee el conocimiento y dominio de ciertas habilidades médicas. Pero, al mismo tiempo estos vestigios yacen también en las obras, en los procedimientos y en los propios instrumentos de trabajo, es decir, en las artes y artefactos culturales que conservamos y recreamos en cada actividad. Estos elementos que recibimos de la tradición y de nuestra propia historia personal no constituyen por sí mismos un arte, sino apenas sus restos y por eso deben ser reanimados nuevamente en cada trabajo. Por eso un arte no se puede poseer, sino que se debe cultivar, puesto que lo que se posee de un arte son solo restos somnolientos. Así como se

puede poseer un campo y no cultivarlo, se puede también poseer un instrumento musical y no tocarlo o una biblioteca sin leer un solo libro. El cultivo es una relación con las cosas, no una posesión. No está de más recordar que la palabra cultura, es un derivado de la palabra latina *colere*, cuyo sentido originario es justamente el de cultivo, labranza, labor. Lo que caracteriza el cultivo no es la posesión de la tierra, sino la atención y el cuidado con la vida que se desarrolla en ella. Puede decirse entonces que no es culto quien posee, sino quien atiende, es decir, quien mantiene una relación fecunda y vital con los restos que ha recibido del pasado.

3.5. *Sobre la transmisión de un arte*

Se pueden dar y recibir las herramientas, los materiales y algunas obras ejemplares, se pueden mostrar y conocer algunos procedimientos, los nombres de las cosas y las características generales de los elementos empleados en el trabajo, pero no se puede dar o recibir el sentido del mismo, ni la relación singular que une a cada sujeto con el arte que cultiva. El repertorio es un vestigio y como tal, no constituye más que un residuo que, forzosamente, debe ser actualizado en una relación singular, única e irreplicable. Sin esta vivificación de los vestigios recibidos jamás existirá cultivo, esto es, cultura, arte, en sentido pleno. Una teoría de la transmisión debería ser capaz de distinguir, dentro del cultivo de un arte, aquello que se puede poseer y, por lo tanto, dar y recibir; aquello que sólo se puede conocer y, por tanto, mostrar, sin jamás llegar a poseerlo; y aquello que es necesario sostener, seguir, cuidar o cultivar (y que no es posible poseer ni mostrar). Por último, digamos que existe en todo arte algo que no puede ser poseído, mostrado, ni producido y que, por tanto, no puede ser objeto de transmisión, pero que, no obstante, constituye una especie de brújula para cualquier artífice. Ese algo sólo puede ser convocado, en el sentido en que se convoca un espíritu. Su aparición es incierta y frente a este elemento solo cabe, en todo caso, hacerse dignos de su presencia. A falta de mejores palabras llamémosle verdad o, simplemente, belleza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2018). *Autorretrato en el estudio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2006). *Estancias: la palabra y el fantasma en la cultura occidental*. Valencia: Pre-Textos.
- Agrippa, C. (2008) *Tres libros de filosofía oculta*. São Paulo: Madras.
- Arendt, H. (2016) *A condição Humana*. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Aristóteles. (1998) *O homem de gênio e a melancolia: o problema XXX, I*. Rio de Janeiro: Lacerda Editores.
- Burton, R. (2015) *Anatomía de la melancolía*. Madrid: Alianza.
- Flusser, V. (2010). *Uma filosofia do design: a forma das coisas*. Lisboa: Relógio D'Água.

- Heidegger, M. (2015). *Os conceitos fundamentais da metafísica: mundo, finitude, solidão*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Heidegger, M. (1953) *A pergunta pela técnica*. Scientia e zudia, São Paulo, 5 (3), 375-398. Recuperado de: http://www.scientiaestudia.org.br/revista/PDF/05_03_05.pdf (Consultado el 14/07/2019).
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué: sobre el oficio de profesor*. Barcelona: Candaya.
- Lucrecio, T. Caro. (2001). *De la naturaleza*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Masschelein, J. e Simons, M. (2013). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Klibansky, R. Panofsky, E. Saxl, F. (1991). Saturno y la melancolía. Madrid: Alianza.
- Pizarnik, A. (2004). *Poesía completa*. Buenos Aires: Lumen.
- Rancière, J. (1988). *École, production et égalité*. Texte publié en 1988 dans L'école de la démocratie, Edilig, Fondation Diderot. Recuperado de: <https://www.horlieu-editions.com/textes-en-ligne/politique/ranciere-ecole-productionegalite.pdf> (Consultado el 18/08/2019).
- Sennett, R. (2015). *O Artífice*. Rio de Janeiro: Record.