

Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes

El cuidado del otro



MINISTERIO de
EDUCACIÓN
CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

DIRECCIÓN NACIONAL de
**Gestión Curricular y
Formación Docente**

**Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial
y continua de docentes**

El cuidado del otro

Carlos Skliar

Con la colaboración de Ricardo Foster

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA
Lic. Daniel Filmus

SECRETARIO DE EDUCACIÓN
Lic. Juan Carlos Tedesco

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD
Lic. Alejandra Birgin

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE
Lic. Laura Pitman

COORDINADORA DEL ÁREA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE
Lic. Silvia Storino

DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE

ÁREA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

PROYECTO “EQUIPO MULTIMEDIA DE APOYO A LA ENSEÑANZA”

COORDINACIÓN GENERAL

Silvia Storino

Esteban Mizrahi

COORDINACIÓN EJECUTIVA

Martín D'Ascenzo

SUPERVISIÓN

Patricia Bavaresco

Corina Guardiola

Mercedes Potenze

Claudia Rodríguez

Adriana Santos

Teresa Socolovsky

Verónica Travi

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Viviana Ackerman

Raquel Franco

Karina Maddonni

Adriana Martínez

Sergio Luciani

Mario Pesci

Nora Raimondo

Liliana Santoro

Agradecemos especialmente a Raquel Gurevich, Beatriz Masine, Javier Trimboli. Expresamos asimismo nuestro agradecimiento por la lectura crítica de los módulos a los siguientes profesores de nivel medio: Matilde Carlos, Sergio Carnevale, Horacio Fernández, Marcela Franco, Emilce Geoghegan, Rubén Guibaudi, Julián Insúa, Gertrudis Muchiute, Claudia Paternóster, Andrea Paul, Mónica Pianohoqui, Gustavo Ruggiero, Alfredo Sayus, Adriana Valle.

Estimados colegas:

Una de las preocupaciones compartidas por los profesores de escuela secundaria es la de generar en sus aulas mejores condiciones para la comprensión y apropiación de los saberes que la institución esta convocada a transmitir.

Los alumnos que habitan nuestras escuelas transitan una época en la cual la producción audiovisual ocupa un lugar protagónico: los jóvenes y también los adultos formamos parte de un mundo que se comunica, divierte, informa y conmueve por medio de las imágenes. Desde esta perspectiva, nos hemos planteado la tarea de encontrar nuevos lenguajes y formatos que tornen posible un mayor acercamiento entre docentes, alumnos y contenidos de enseñanza.

En esta oportunidad, buscamos poner a disposición de los Institutos de Formación Docente un conjunto de materiales que faciliten la comprensión de problemáticas específicas del mundo contemporáneo relativas al mundo del trabajo, las culturas y los vínculos juveniles. Los mismos potencian el uso de la imagen como recurso para la reflexión sobre temáticas clave que atraviesan nuestra época.

Creemos que introducir nuevas narrativas en la escuela puede ser una excelente ocasión para abrir debates acerca de los múltiples cambios históricos, sociales, políticos, económicos y de la vida cotidiana que se abordan como objeto de conocimiento en la escuela.

La Ley de Educación Nacional dispone la obligatoriedad de la Escuela Secundaria. El desafío que se nos plantea como sociedad es garantizar la inclusión de los adolescentes y jóvenes en la escuela desde una justa distribución de los bienes culturales de los que disponemos. En este sentido, esperamos que los materiales que aquí presentamos enriquezcan la tarea de enseñar y aprender en la escuela media.

Cordialmente,

Lic. Daniel Filmus



Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes

La cultura audiovisual es mirada muchas veces con recelo por la escuela, cuya cotidianidad transcurre entre escrituras y lecturas. Sin embargo, los avances producidos en el pensamiento pedagógico y en cada uno de los campos didácticos sugieren que es posible favorecer los procesos de aprendizaje en los alumnos introduciendo nuevos lenguajes en el ámbito escolar.

Dado que el cine y otros medios de expresión visual han alcanzado un lugar destacado en la cultura, pueden servir como vía propicia para acceder a las problemáticas cuyas múltiples transformaciones afectan la vida cotidiana en las sociedades actuales y que se abordan como objeto de conocimiento en la escuela.

Nos referimos a los medios audiovisuales como recursos para la enseñanza de contenidos pero a la vez reserva espacio para realizar una alfabetización audiovisual en acto, en tanto el encuentro que supone genera oportunidades de interacción entre los jóvenes y la imagen, en un ambiente claramente marcado por la intencionalidad pedagógica.

El equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes que aquí presentamos, esta conformado por cuatro ciclos temáticos. Cada uno de ellos se compone de cuatro films y un cuadernillo para el docente que profundiza los temas abordados en las películas, a saber:

El cuidado del otro

Pasado argentino reciente

Los jóvenes y el mundo del trabajo

Pensar las culturas juveniles

Este material esta acompañado por un CD interactivo con información adicional.

Esperamos que este material acompañe el trabajo de los docentes y colabore potenciando los procesos de enseñanza.

Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente

Índice

Introducción	11
El cuidado del otro. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro	
Capítulo 1	23
La calle Azul y el caleidoscopio educativo (a propósito de <i>El señor Ibrahim y las flores del Corán</i>)	
Capítulo 2	51
Del cambio educativo: ¿Una oruga? ¿Una mariposa? ¿Ambas? ¿O ninguna? (a propósito de <i>La mariposa</i>)	
Capítulo 3	73
El mundo roto: adolescencia y cuidado del otro (a propósito de <i>Kids</i>)	
Capítulo 4	103
Racismo, tolerancia y cuidado del otro (a propósito de <i>Italiano para principiantes</i>)	
Bibliografía	129

El cuidado del otro. La responsabilidad por el otro. La ética a partir del otro

Creo que toda asimilación que no tenga en cuenta la diferencia es una impostura.

EDMOND JABÈS
Del desierto al libro

Dejarse afectar por el sufrimiento de los demás y hacerse cargo de él es un modo esencial de hacer trabajo civilizador.

LUIGINA MORTARI
Apprendere dall'esperienza

1. Acerca de este material

*¡Qué tragedia no creer en la perfectibilidad humana! [...]
¡Y qué tragedia creer en ella!*

FERNANDO PESSOA
Aforismos y afines

A continuación, tendrán ustedes en sus manos algunas reflexiones, algunas miradas, algunas ideas, algunas sensibilidades y algunos pensamientos acerca de la cuestión del *cuidado del otro*. Y nos parece interesante, en primer lugar, ser todo lo explícitos que nos sea posible acerca del tono con el que hemos intentado escribir estas páginas. Digamos que en algunos momentos el texto se revela como más dependiente y sigue más o menos fielmente las imágenes, el tiempo, el movi-

miento y los discursos de las películas sobre las cuales pensamos y escribimos; así, nuestras palabras se verán orientadas, atravesadas por ellas, escritas, entonces, con una mayor inmediatez, con mucha más sorpresa y con una entonación más “corporal”, más “sensitiva” si se quiere. En otros momentos, podrán apreciar más bien lo contrario: el texto tendrá una relativa autonomía y las imágenes y los discursos de las películas apenas si sobrevolarán y serán apenas un telón de fondo para lo que queremos pensar y decir.

En segundo lugar, tal vez sea necesario rendirse ante una evidencia que parecerá tan obvia como redundante: la cuestión del cuidado del otro excede largamente cualquier pretensión de encerrarse en una temática más o menos bien definida, se resiste a reducirse a una serie de reglas, principios y leyes

que regulen y discriminen qué es y qué no es tal cuestión. Como una piedra arrojada al agua, cada vez que intentamos definir el lugar del

dilema, éste se abre en más y más círculos que, a cada segundo, impiden una concreción y una definición precisas. Y quizá eso ocurra justamente por lo que nos ocupa: si entendemos el “cuidado del otro” como una doble necesidad, esto es, la de pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones de ética, pues a cada relación de alteridad, a cada conversación, a cada encuentro, todo puede cambiar, todo puede volver a comenzar, todo se hace transformación, todo se recubre de un cierto misterio, todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber. Como lo dice Jacques Derrida:

La llamada tiene lugar en relación con el no-conocimiento. Luego yo no tengo respuesta. No puedo decir “es ésta”. De verdad que no lo sé, pero este “no lo sé”, no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo ni de oscurantismo alguno. Este no-conocimiento es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada.¹

El término “alteridad” tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración, con la perturbación y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones definidas a través —y pretendidas como— de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no-conflicto.

Es cierto: para poner en cuestión el problema del cuidado del otro se hace necesario un cierto no-conocimiento, o bien una cierta pérdida

del conocimiento heredado que, tradicionalmente, ubica al otro en un lugar de poca jerarquía, de poca trascendencia, de poca entidad. En efecto, tal vez ese no conocimiento se relacione con el dilema de la alteridad: algo, alguien, irrumpe imprevistamente, algo, alguien altera el orden supuestamente preexistente y algo, alguien, nos perturba en nuestra identidad aparente. En otras palabras, el término “alteridad” tiene mucho más que ver con la irrupción, con la alteración, con la perturbación y de aquí se desprende, casi por fuerza de ley, que por relaciones de alteridad entendemos algo muy diferente de aquellas relaciones definidas a través —y pretendidas como— de calma, de quietud, de empatía, de armonía, de tranquilidad, de no-conflicto. Por lo tanto, cada vez que pretendemos asegurar y conservar la expresión “cuidado del otro”, algo, alguien, se nos escapa; algo, alguien, huye de las certezas; algo, alguien se resiste a ser conceptualizado, se resiste a ser transformado en temática escolar, banalizado, simplificado, atesorado en una o dos pala-

1. Jacques Derrida, *No escribo sin luz artificial*, Cuatro Ediciones, Valladolid, 1999, p. 176.



bras más o menos aseguradoras y confiables. En síntesis: no nos gustaría contribuir a una cierta fijación, a una cierta sistematización forzada y forzosa de los problemas implicados en el dilema del cuidado del otro sino más bien confiarles nuestras propias debilidades, nuestras propias afecciones y nuestra propia alteridad al intentar hacerlo.

Por otro lado, si es verdad que “todo está en todo”, que “todo puede encontrarse en todo”, esto es, que todo puede encontrarse en un libro, en una música, en un gesto, en un silencio, pues entonces a veces vale sólo una imagen, vale sólo una palabra, vale sólo una mirada, vale sólo una secuencia de las películas aquí incluidas para poder pensar y sentir a qué hacemos referencia cuando hablamos del cuidado del otro.

En tercer lugar, nos interesaría ya desde la introducción dejar claro que “cuidado del otro” significa detenerse en una extensa y compleja gama de dilemas, a veces filosóficos, otras veces antropológicos, otras tantas veces culturales, políticos y educativos. No nos sería posible ni pensamos que sea necesario abordar tal totalidad, no sólo por el espacio con el que contamos sino por nuestras propias limitaciones para hacerlo. Aun así puntuaremos a continuación las principales dimensiones que atraviesan esos dilemas, algunos de los cuales serán profundizados en las páginas siguientes y otros, simplemente, serán apenas esbozados; por ejem-

plo: las preguntas acerca del otro y las preguntas que son del otro; las identidades conocidas, las identidades silenciadas y las identidades ignoradas; las diferencias, los sujetos diferentes y la estrategia de diferencialismo; la acogida, la bienvenida, la atención y la hospitalidad hacia el otro; el racismo, la tolerancia, la hostilidad; la experiencia irreductible del otro; el nacimiento, la fecundidad, la contingencia, el límite, lo que sabemos y lo que no sabemos; el acontecimiento del otro y las pedagogías; la educación más allá y más acá de la institucionalización; la ritualización y el dogmatismo en la educación; la transmisión, la formación, la transformación, la deformación; la perplejidad con aquello que nos pasa, la falta de lenguaje para narrar lo que nos pasa; el otro como amenaza a nuestra existencia; el otro como nuestra invención maléfica de su mal; el otro que se pretende como un invitado de piedra a una relación impuesta como tranquila, como de empatía, armónica, de algún modo idílica, evitando así todo peligro (y, al evitarlo, generar justamente otro peligro bien diferente: el peligro del no-conflicto, de la no-alteridad); la inmediatez y la fugacidad del presente, lo impostergable del presente y la trampa del futuro educativo; la incompletud nuestra, el completamiento del otro; la exclusión, la inclusión, la autonomía y la independencia del otro con respecto al “nosotros”; la experiencia y la narrativa del otro; el lenguaje

jurídico, la moralidad en el cuidado del otro y la ética de la responsabilidad.

Por último, organizamos los textos de tal modo que encontrarán un desarrollo teórico más o menos ajustado a lo que cada película generó en nosotros y, hacia el final de cada uno de los cuatro capítulos, un conjunto de sugerencias de trabajo. Como dijimos antes, esas sugerencias sólo pueden comprenderse como una invitación a sentir y a pensar. Ni más ni menos que eso. Y en las direcciones y dimensiones que ustedes así lo entiendan, en el marco de cada contingencia y experiencia institucional.

Y ojalá que la lectura de estos textos provoque un cierto tipo de aprendizaje. Pero no nos referimos a esos aprendizajes que se hacen y se fuerzan a partir de lograr determinar objetos de reconocimiento y dejar confortable al pensamiento; no, estamos pensando, más bien, en aquello que el filósofo francés Gilles Deleuze² menciona como el “verdadero aprendizaje”, es decir, como lo que produce una conmoción y deja al alma perpleja: algo, alguien, que nos sacude y que pone en juego nuestra sensibilidad, nuestra memoria, nuestro pensamiento y, en fin, entonces, nuestro aprendizaje.

Para Deleuze, el aprendizaje supone conmoción y perplejidad



2. Gilles Deleuze, *Diferencia y repetición*, Amorrortu, Buenos Aires, 2003.

2. Primer acercamiento al cuidado del otro

La diferencia no se reduce a la diferencia de uno consigo mismo, ni simplemente a la de uno con otro, sino que es la experiencia viva de una irrupción –de la palabra y de la mirada– que es la que hace posible esas otras formas de la alteridad [...]

ANGEL GABILONDO
La vuelta del otro.

Tal vez, aunque parezca demasiado grave y demasiado retórico, nos gustaría proponerles una serie de preguntas iniciales acerca del cuidado del otro. Esas han sido “nuestras” primeras preguntas, lo que no significa que lo sean para ustedes.

- ¿Qué es lo que se pone en juego al pensar y sentir la cuestión del cuidado del otro?
- ¿Por qué se nos hace tan presente, tan desgarrador, tan acuciante, tan particularmente actual?
- ¿Acaso porque su contrario, el descuido del otro, hizo imposible toda relación de alteridad, toda relación con el otro?
- ¿Por qué parece que no podremos sobrepasar esa instancia más que mortífera del racismo, la discriminación, el estereotipo y la violencia en la relación con los demás?
- ¿Y por qué no nos conmueve ni nos seduce del todo la idea de que “cuidar al otro” sea un sinónimo, en estos tiem-

pos, del tener apenas que “tolerarlo”, del tener que sólo “respetarlo”, del tener que sólo “reconocerlo” como otro?

- ¿Se trataría, entonces, de una cuestión de orden moralizante y moralizadora, o bien de una cuestión de naturaleza jurídica y de establecimiento de derechos o bien, finalmente, de una cuestión de orden ético, de responsabilidad, de acogida y de atención al otro?

Las películas aquí seleccionadas para plantear los dilemas actuales en torno del cuidado del otro posibilitan abrir innúmeros cuestionamientos. Además, lo sabemos bien, tal vez el cine en general esté recubierto de una profunda indagación acerca de las relaciones con los otros. Como si fuera la evidencia misma de la gravedad y el peso específico de esa cuestión, las imágenes y los movimientos de casi todas las películas contemporáneas –sean ellas latinoamericanas, asiáticas, europeas, árabes, africanas, australianas, aunque en menor medida las norteamericanas– suelen revelar múltiples miradas acerca del cuidado del otro, desde la rápida, incontrastable y más que evidente frontera entre la exclusión y la inclusión, pasando por el problema de la igualdad y la desigualdad, hasta la inestabilidad y la fugacidad enigmática y misteriosa que rodea a las identidades, las diversidades y las diferencias. Es aquí, particularmente, donde el cine se erige y se nos presenta como un cierto tipo de ética: porque da a ver, escuchar, percibir, pensar y sentir un conjunto



Alain Badiou
pone en relación
géneros cinematográficos
y géneros éticos

variado de miradas substanciales que, a su vez, sugieren, producen, definen, determinan, diluyen, inventan, exacerbaban, etiquetan y delimitan un conjunto de imágenes y discursos acerca de la alteridad y de las relaciones de alteridad. Mucho se ha escrito ya sobre el posicionamiento ético desde el cine (así como también desde el teatro). En relación específica al alcance ético de la cinematografía, nos dice Alain Badiou:

El cine es un arte de las figuras [...] no sólo de las figuras del mundo exterior, sino de las grandes figuras de la humanidad en acción, como una suerte de escena universal de la acción. Son formas fuertes, encarnadas, de los grandes valores que se discuten en un momento dado [...] El cine es, ante todo, algo que habla del coraje, de la justicia, de la pasión, de la tradición. Y los grandes géneros cinematográficos, los más codificados [...] son precisamente géneros éticos, es decir, géneros que se dirigen a la humanidad para proponerle una mitología moral.³

El cine genera, también, una oportunidad única para que podamos plantearnos algunas cuestiones que, en relación al cuidado del otro, podríamos expresar del siguiente modo: ¿de quién es esa mirada que a veces ordena y otras veces confunde la presencia del otro? ¿Cómo se construye? ¿Es una mirada antropológica y/o filosófica

y/o política y/o moral y/o educativa? ¿Hay algo, alguien concreto, específico, que mira, típicamente, tradicionalmente, fijamente, a un otro concreto, específico, y siempre a ese mismo otro? ¿Y hay lugares ya destinados, ya trazados, ya estables, que dejan transparentar dónde está el uno mismo y dónde está el otro? ¿O se trata más bien de presentar apenas los claroscuros, los vaivenes, las miradas oscilantes y pendulares, imágenes cuyos puntos de partida y llegada bien pueden intercambiarse, trastocarse, que bien pueden diferir unas de otras, es decir, que pueden multiplicarse hasta el infinito?

Las películas que acompañan estos escritos reflejan en buena medida ese dilema y, tal vez, permitan abordar muchos otros problemas de nuestra compleja contemporaneidad, pero que no podremos profundizar en estas páginas.

Si miramos atentamente la variedad, el carácter, la profundidad y la tipología de los personajes que componen y habitan este material fílmico hay algo inmediato que debemos expresar: no es posible afirmar que exista un otro específico, concreto y material sobre el que podamos pensar y al que podamos sentir como un otro arquetípico, literal y lineal; es decir: no se nos impone tan acabada y peligrosamente esa figura del otro al que Occidente y sus instituciones nos tienen ya demasiado

3. Alain Badiou, "El cine como experimentación filosófica", en *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*, Gerardo Yoel (compilador), Bordes Manantial, Buenos Aires, pp. 34-35.

acostumbrados y, además, algo cansados. Se trata de ese otro que está siempre relacionado con la imagen ya desteñida y desalineada (por engañosa, torpe y reiterada) de la pobreza, la extranjería, la marginación, la exclusión, la inmigración clandestina, la desesperación, la violencia, el mal, la traición, el crimen, la homosexualidad, el heroísmo y/o la victimización, la falta de educación, la locura, el desamparo, la orfandad, el olvido y la desidia, la discapacidad, etc.; imágenes, en fin, que provocan y producen una permanente sospecha acerca de la humanidad del otro o, dicho en otras palabras, la sospecha acerca de si el otro puede ser “tan humano” como lo somos, en apariencia, nosotros mismos.

Y, digamos de paso, que está muy bien que ello ocurra. Fundamentalmente para que este material contribuya a que podamos disolver (con una mirada tan vigilante como paciente y pasional) esa tendencia secular a pensar y sentir al otro bajo la forma de un otro exclusivamente vinculado a una debilidad “constitutiva” y una inferioridad “natural”; y para que nos sea posible pulverizar, sobre todo, ese pensar y ese sentir el “nosotros” que parece reservarse, siempre, el papel del ser redentores, salvadores, educadores, explicadores, incluidos, benéficos, nativos, normales, masculinos,

adultos, heterosexuales, etc. Sobre esa relación entre el “nosotros” y los “otros” quizá pueda pensarse que se trata de una relación de cierta utilidad, es decir, que usamos al otro para definirnos a nosotros mismos en el lugar de lo correcto, lo normal. Así lo expresa Nuria Pérez de Lara:

Y aunque sea posible que cada uno de nosotros produzcamos siempre con nuestra presencia alguna perturbación que altera la serenidad o la tranquilidad de los demás, nada hay de tan perturbador como aquello que a cada uno le recuerda sus propios defectos, sus propias limitaciones, sus propias muertes: es por eso que los niños y los jóvenes perturban a los adultos; las mujeres a los hombres; los débiles a los fuertes; los pobres a los ricos; los deficientes a los eficientes, los locos a los cuerdos, los extranjeros a los nativos.⁴

Y es en función de la afirmación anterior que mirar estas películas y leer estas páginas tal vez tengan como único objetivo, como propósito crucial y urgente, el de ser una contribución para educarnos la mirada, para educarnos la memoria, la sensibilidad y el pensamiento en relación a los discursos y las imágenes tradicionales que configuran y producen todo tipo de alteridad; esto es, que sea una posibili-

4. Nuria Pérez de Lara, “Identidad, diferencia, diversidad. Mantener viva la pregunta”, en *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (compiladores), Laertes, Barcelona, 2001, p. 234.

*El “descuido del otro” es,
al fin y al cabo, la pérdida del otro,
la masacre del otro,
la desaparición del otro.*

dad para deconstruir⁵ las imágenes y los discursos que, como veremos más adelante, sólo parecen ser capaces de reproducir, sostener y diseminar un tipo de lógica más bien dualística, oposicional y binaria entre el “nosotros” (generalmente, como dijimos, hombres, saludables, profesionales, letrados, normales, blancos, adultos, correctos, etc.) y “ellos”, los otros, los que permanecen en la sombra, los que están en la periferia y que parecen constituir, así, una amenaza a nuestra integridad, a nuestra identidad, a nuestra normalidad, a nuestra humanidad; en otras palabras: la utilización del otro como una suerte de negativo de nosotros mismos. Así lo plantea con claridad Roberto Esposito:

[...] el otro, lo externo, el fuera respecto del cual sólo es definible lo mismo, lo interno, el dentro. Pues la auto-identificación necesita una frontera estable, segura, visible para poderse consolidar: un espejo frontal en el que poderse reconocer; un negativo a través del que poderse afirmar.⁶

Por eso, aunque no tengamos del todo claro qué es lo que se entiende y hasta dónde se extiende el sentido del “cuidado

del otro” sabemos, más o menos claramente, qué no es: se trata de ese “descuido del otro” amenazante, violento y simulador que transforma al otro en un mero espectro de lo mismo y/o en una fabricación para la propia satisfacción del nosotros y/o en una invención que devora y mata al otro, simbólica y materialmente. Así, el “descuido del otro” es, al fin y al cabo, la pérdida del otro, la masacre del otro, la desaparición del otro. Y, como consecuencia, la alienación de uno mismo, esto es, la intuición de que hoy por hoy el ser alienado es, justamente, aquel ser desprovisto de alteridad, desprovisto de relaciones de alteridad, incapacitado para ir al encuentro de los otros.

El desafío inicial para el “cuidado del otro” supone, entonces, la deconstrucción de esa imagen determinada y prefijada del otro, de ese supuesto saber acerca del otro, de esos dispositivos racionales y técnicos que describen y etiquetan al otro. Y el desafío inicial tiene que ver, también, con entender cómo la mirada del otro cambia nuestra propia mirada, cómo la palabra del otro cambia nuestra propia palabra y cómo, finalmente, el rostro del otro nos obliga a sentirnos responsables éticamente.

5. La idea de deconstrucción, que caracteriza el pensamiento y la obra del filósofo argelino-francés Jacques Derrida, consiste básicamente en un deshacer, sin destruir, un discurso, un concepto, un sistema de ideas, una lógica, etc. Si bien la deconstrucción no puede organizarse en torno de un sistema, o de una teoría, o de un método, o de un dogma, es posible afirmar que consiste en deshacer un sistema de pensamiento que se nos revela como único, como hegemónico o dominante.

6. Roberto Esposito, “Enemigo, extranjero, comunidad”, en *Los filósofos y la política*, M. Cruz (comp.), Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1999, pp. 69-83.

Como bien lo dicen Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara:

Se trata entonces de ver cómo la mirada del loco, del niño, del primitivo, del marginado, del extranjero o del deficiente es capaz de inquietar el edificio bien construido de nuestra razón, de nuestra madurez, de nuestra cultura, de nuestra buena socialización o de nuestra normalidad. El otro, al mirarnos, nos pone en cuestión, a lo que nosotros somos y a todas esas imágenes que hemos construido para clasificarlo, excluirlo, para protegernos de su presencia incómoda, para atrapararlo en nuestras instituciones, para someterlo a nuestras prácticas y, en el límite, para hacerlo como nosotros, es decir, para reducir lo que puede tener de inquietante y de amenazador. La atención a la mirada del otro, pensábamos, acaso permita la emergencia de otra forma del pensamiento y, quizá, de otro tipo de práctica social.⁷

La mirada del otro nos pone en cuestión, dice el texto recién citado. Y, agregamos nosotros, nos pone en cuestión todo aquello que se ha naturalizado como normal y habitual. El encuentro con el otro será, entonces, un encuentro ético.

De hecho, creemos que en las películas que forman parte de este material: *El señor Ibrahim y las flores del Corán*, *La mariposa*,

Kids e Italiano para principiantes, se despliega una multiplicidad de imágenes de alteridad, lo que permite pensar en un caleidoscopio inédito y variable de identidades y de diferencias, de figuras de alteridad y, en fin, de figuras nuevas y novedosas de relaciones y cuidados del otro.

En ese sentido vale la pena que estemos atentos a la enumeración de las figuras de alteridad y de las relaciones de alteridad que se despliegan en las películas en cuestión y ver qué nos ocurre con ello, qué sensibilidades, qué emociones, qué pensamientos, qué experiencias y qué acontecimientos nos sugieren. Como sabemos, y ya lo dijimos anteriormente, esa enumeración se agota, por lo general, demasiado rápido, o bien descansa en un “etcétera” de dudosa procedencia y significado. Y por eso, ahora, tenemos una posibilidad inédita de alargar más y de extender toda esa configuración habitual acerca de la alteridad.

Veamos bien. A lo largo de esas películas aparecen, desaparecen y reaparecen, central y/o secundariamente, múltiples y cambiantes figuras de alteridad tales como, por ejemplo: vecinos y vecinas de casa, personas extrañamente familiares, personas próximas pero en cierto modo irreconocibles, coleccionistas de mariposas, ayudantes de enfermería, inmigrantes, turistas, vagabundos, prostitutas, ancianos y ancianas, niños y niñas, hombres y mujeres pretendidamente adultos, jóvenes,

7. Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara, *Imágenes del Otro*, Editorial Virus, Barcelona, 1997, p. 12.

nativos, extranjeros, turistas, vagabundos, curas, sacerdotes, camareros y camareras, portadores de sida, psicópatas, dementes, árabes, turcos, dinamarqueses, argentinos, italianos, madres (solteras, desatentas), padres (ausentes, desatentos), borrachos y borrachas, amigos, enemigos, hermanos, hermanas, hijos e hijas, maestros, discípulos, ignorantes, sabihondos, el Occidente y el Oriente, peluqueras, alcoholísticos, recepcionistas de hotel, enamorados y enamoradas, solos y solas (por decisión, por razón y/o por necesidad), niños crecidos en orfanatos, niñas crecidas en reformatorios, enfermos de casi todos los males, adolescentes violentos, peluqueras, viudas y viudos recientes, profesores de idioma, profesores legos, profesionales novatos, profesionales expertos, pasteleras, conserjes de hotel, homosexuales, heterosexuales, drogadictos y drogadictas, cazadores de serpientes, vendedores de pájaros, chatarreros, ladrones, etc.

LA RELACIÓN CON EL OTRO ES UNA RELACIÓN CON UN MISTERIO

El otro en cuanto otro no es aquí un objeto que se torna nuestro o que se convierte en nosotros; al contrario, se retira en su misterio [...] El otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos [...] La relación con otro no es una relación idílica y armoniosa de comunión ni una empatía mediante la cual podemos ponernos en su lugar; lo reconocemos como semejante a nosotros y al mismo tiempo exterior: la relación con otro es una relación con un misterio.⁸

Por lo tanto cabe aquí una pregunta más bien sin respuesta, o en todo caso una pregunta más bien retórica: ¿quién es, entonces, el otro? ¿Cómo suponer una figura de alteridad al margen de la relación que se establece y que establecemos con ella? ¿Es la alteridad pura individualidad o bien un entrecruzamiento caótico de figuras múltiples? ¿Se trata de sujetos específicos o, definitivamente, de relaciones que están en permanente movimiento, en permanente cambio?

Por ello es interesante explicitar los modos en que esas películas sugieren y refieren en cuanto a las relaciones de alteridad y no tanto a la alteridad por sí misma; allí encontraremos: la tristeza, la desazón, los presentes agobiantes, los futuros extraños, ignorados, despiadados, incognoscibles, los viajes hacia fuera y los viajes hacia dentro de uno mismo, la castidad, la virginidad, la procacidad, la contemporaneidad, el tiempo de la disyunción, la irrupción, la perturbación, la alteración, las almas contemporáneas, la mezcla de idiomas, las pérdidas de patria, lo femenino, lo masculino, los arrepentimientos, la imposibilidad, el misterio, la explicación, la comprensión, la conversación, el vacío, las despedidas, los reencuentros, los abandonos, la disputa, el horror, la utopía, la moralidad, la ética, la hospitalidad, la hostilidad, el desasosiego, las asfixias, las distracciones, lo inconfesable, el encantamiento, los abrazos, los besos, las ilu-

8. Emmanuel Lévinas, *El tiempo y el otro*, Paidós, Barcelona, 1993, pp. 129-130.



Fernando Pessoa:
“Nadie admite de verdad
la existencia de otra persona”

siones, la amorosidad y el desierto de amorosidad, la vejez y la infancia, la más inquietante desesperación, la más tierna y consciente soledad, etc.

Está claro que todo ello constituye, a la vez, alteridad y todo ello constituye, también, relaciones de alteridad. Y aquí sería interesante detenernos y extendernos un poco más. Lo que queremos decir al marcar una distinción entre “alteridad” y “relaciones de alteridad” es que una cosa consiste en hacer del otro simplemente un tema, una temática (por ejemplo: la adolescencia, la drogadicción, la pobreza, la discapacidad), que otra cosa es particularizar en un sujeto las marcas de una identidad específica (por ejemplo: el/la adolescente, el/la drogadicto/a, el/la pobre, el/la discapacitado/a) y otra cosa muy diferente es comprender que nada es, por sí mismo, en sí mismo, sino en relación con algo, con alguien (por ejemplo: la adolescencia y el/la adolescente en relación a otras edades y a otras generaciones, etc.).

Cabe aquí la pregunta, entonces, de si por cuidado del otro entendemos el cuidado hacia una temática puntual y a la vez escola-

*Entendemos por cuidado del otro
el cuidado como un sinónimo de atención,
de responsabilidad
en torno de las relaciones de alteridad.*

rizada y/o escolarizable, o si entendemos por cuidado del otro el cuidado que nosotros dirigimos hacia un sujeto concreto, o si entendemos por cuidado del otro el cuidado como un sinónimo de atención, de responsabilidad en torno de las relaciones de alteridad. O aun, como lo señala Magaldy Téllez, si la relación yo-nosotros/otro(s) implica una decisión que opone una cuestión moral frente a una cuestión política:

Es cierto que la relación yo-nosotros/otro(s) suele interpretarse como una cuestión estrictamente acotada al campo de la moral sin implicaciones directamente políticas, pero en el nivel de las relaciones entre grupos humanos pertenecientes a diferentes culturas esta relación adquiere un sentido directamente político. De allí la importancia que tiene hacerse cargo de esta relación desde la perspectiva de la alteridad, porque aquí están en juego asuntos como la heterogeneidad, la singularidad y la diferencia, [...] Efectos que se manifiestan en la exclusión del otro (la amenaza) tanto exterior como interior y en las diversas formas de violencia que acompaña el desencadenamiento de los particularismos étnicos, racistas, religiosos, sexistas, etc. En tal sentido, podría decirse que en el fondo de esta fabricación identitaria está el desgarramiento de los vínculos que aíslan a los individuos respecto de cualquier relación auténtica con el otro: *la relación de alteridad*.⁹

9. Magaldy Téllez, “La paradójica comunidad por-venir”, en *Habitantes de Babel...*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar, ob. cit., p. 87.



Digamos que a partir de todo ese material de películas y documentales no nos es posible trazar una frontera nítida entre el nosotros y los otros y que, fundamentalmente, se vuelve indigna e imposible toda pretensión a la representación del otro y el hablar en nombre de los otros, por los otros. Si el otro es, como veremos enseguida, lo que nos altera, lo que nos perturba, en fin, aquello que irrumpe en nosotros, de allí no se sigue que el otro sea necesariamente una amenaza, un enemigo que deba ser silenciado, ignorado, masacrado, desaparecido. Lo que se sigue, en cambio, bien podría ser un pensamiento acerca de la relación en sí misma, un pensar en ese “entre-nosotros”, a veces áspero, a veces duro, a veces tenso, casi siempre conflictivo, casi siempre descuidado. Sobre ese “nosotros”, tan violento como imprescindible, vale la pena leer al poeta colombiano José Manuel Arango en su poema *Grammatici certant*:

El nosotros
Lo saben los gramáticos
Es un curioso pronombre.
Quiere decir tú y yo
Sin él
Y también él y yo
Sin ti
Y también él y yo
Contigo y contra el resto.
En todo caso excluye siempre a alguien

De esta parte nosotros

De la otra los otros que nosotros.

Tal vez para poner bajo sospecha la idea de un “nosotros” cada vez menos claro, muchas veces coercitivo y otras veces excluyente, es que se nos ocurre encerrar esta rápida presentación inicial con un fragmento de Fernando Pessoa extraído de *El libro del desasosiego*. Un fragmento para sentir, para hacer memoria, para ponerse a pensar:

Una de mis preocupaciones constantes es el comprender cómo es que otra gente existe, cómo es que hay almas que no sean la mía, conciencias extrañas a mi conciencia, que, por ser conciencia, me parece ser la única. Comprendo bien que el hombre que está delante de mí y me habla con palabras iguales a las mías y me ha hecho gestos que son como los que yo hago o podría hacer, sea de algún modo mi semejante. Lo mismo sin embargo me sucede con los grabados que sueño de las ilustraciones, con los personajes que veo de las novelas, con los personajes dramáticos que en el escenario pasan a través de los actores que los representan. Nadie, supongo, admite verdaderamente la existencia real de otra persona. Puede conceder que esa persona está viva, que siente y piensa como él; pero habrá siempre un elemento anónimo de diferencia, una desventaja materializada [...] Los demás no son para nosotros más que paisaje y casi siempre, paisaje invisible de calle conocida.¹⁰

10. Fernando Pessoa, *El libro del desasosiego*, El Acantilado, Barcelona, 2002, p. 123.

La calle Azul y el caleidoscopio educativo

A propósito de *El señor Ibrahim y las flores del Corán*

Abordar a Otro en el discurso es acoger su expresión en la cual desborda en todo momento la idea de que él podría llevar consigo un pensamiento. Es pues recibir de Otro más allá de la capacidad del Yo; lo que significa exactamente: tener la idea de lo infinito. Pero esto significa también ser enseñado.

EMMANUEL LÉVINAS
Totalidad e infinito

El otro es el fracaso del poder. No tengo poder sobre el otro porque el otro desborda toda idea, es la idea de infinito que, al pensarse, va más allá de sí misma.

JOAN-CARLES MÈLICH
Totalitarismo y fecundidad

1. La pregunta, inquietante, por la identidad

Quizá únicamente aquel que soporta la experiencia de la privación de la casa puede ofrecer la hospitalidad.

JACQUES DERRIDA
La hospitalidad

Ibrahim y las flores del Corán nos remonta en el tiempo y nos lleva a una pequeña calle parisina de principios de los sesenta. Su narrativa y su estética están salpicadas de cierta nostalgia, esa que surge cuando nos desplazamos con el recuerdo y la imaginación hacia la trama de un tiempo pasado en el que supuestamente acontecieron sucesos inolvidables, de esos que dejan una marca que nos acompaña a lo largo de la vida. Entre la nostalgia y el aprendizaje, la pelícu-

la nos va conduciendo por los caminos a través de los cuales se va conformando el itinerario vital del joven Moses Schmitt. Sus peripecias, sus difíciles relaciones con un padre derrotado y depresivo, sus flirteos con las prostitutas que pueblan esa calle habitada por inmigrantes de diversas geografías entrelazados con las mujeres de la noche que se han vuelto un paisaje cotidiano para Moses, sus visitas al almacén de Ibrahim, quien le irá mostrando otro costado del mundo y de la vida, constituyen el eje de una película en la que se irán desplegando, con suavidad y sin urgencias, las vicisitudes existenciales de quien busca, quizás sin saberlo, su biografía ausente.

Tal vez de eso trate esencialmente la película, de una insistente e inacabable búsqueda de una identidad quebrada, de un deseo

por saberse portador de un nombre genuino, de algo propio que le permita ocupar su lugar en el mundo. Pero es, también, el juego de espejos de historias diferentes, opuestas, entramadas las unas con las otras; de historias en las que todo parece mezclarse sin grandes dificultades en un tiempo en el que todavía los odios raciales y religiosos no se han instalado en los suburbios parisinos, ni es inimaginable la convivencia de judíos con musulmanes, o de pequeñoburgueses con prostitutas. Hay un cierto gusto bucólico en la narración, como si en aquellos años la violencia, la marginalidad, las mutuas sospechas, los odios, no se hubieran instalado en aquella calle Azul que terminará siendo el núcleo insustituible de la vida y los deseos de Moses.

En este sentido, la película permite confrontar distintos tiempos históricos, mostrar que el presente, el nuestro, no es eterno, una suerte de temporalidad que lo cubre todo y que reduce las diversidades del pasado a copia de la actualidad. Nos abre a la posibilidad de descubrir que existieron otros modos de relacionarse, que la sociedad no siempre fue igual y que esa diferencia abre la oportunidad de los cambios de la misma historia. Esos paisajes urbanos distintos de los nuestros, esa comunicación extraña entre gentes que supuestamente se odian y permanecen incomunicadas, ese entrelazamiento del muchacho con las prostitutas sin que podamos encontrar allí nada mórbido, sino, apenas, el seguimiento de los influjos del deseo, nos está diciendo que es necesario

mirar esos otros momentos como si fueran espejos invertidos que nos permiten discutirnos a nosotros y a nuestra época. A veces resulta imprescindible abordarnos desde la distancia, escapando de las limitaciones y los prejuicios que no nos dejan reconocer lo que ocurre a nuestro alrededor.

Para el adolescente que es Moses la calle Azul constituye el eje de su vida, el centro de sus deseos que cristalizan en esas mujeres, familiares, que buscan sus clientes en aquella calle que será, durante casi toda la película, el único escenario por el que se irán desplegando las tramas de un relato que perseguirá los hilos secretos y evidentes de la formación del carácter. Allí, dejándose capturar por los olores y los cuerpos insinuantes, Moses iniciará su verdadera educación, esa que se escapa de toda institucionalización y se va forjando en las complejas callejuelas que trazan caprichosos laberintos por los que el muchacho tendrá que ir descubriendo lo importante.

Moses vive solo con su padre en un departamento cuyas paredes están cubiertas de libros. Mientras su padre trabaja, el adolescente se ocupa de los quehaceres domésticos ya que en sus vidas hubo un antes y un después convertido en relato mítico: el abandono de la madre que, supuestamente, se fue con el hermano mayor, Paulie, dejando solos al menor con su padre quien no hace otra cosa más que recordarle lo inteligente y perfecto que es ese hermano al que nunca conoció. A escondidas de su padre, que parece vivir en su propio mundo, o en los restos de un mundo hecho de malos recuerdos y de frustraciones, Moses





Afiche de *El señor Ibrahim, una aventura pedagógica*.

junta dinero para realizar su sueño: acostarse con alguna de las prostitutas que pueblan sus días y con las que tiene un trato casi familiar. El dinero es el producto de pequeños engaños a la administración de la economía hogareña y con recurrentes robos realizados en el almacén de Ibrahim, que parece indiferente ante las acciones de Moses.

Esa relación quebrada con el padre marca, en gran medida, el proceso interior de Moses, su búsqueda de otra experiencia que lo saque de esa repetición rutinaria en la que se encuentra y que se ha construido a partir del silencio o de la indiferencia del padre. Será en el hueco dejado por la “ausencia” del padre, que duplica la de la madre, que veremos desplegarse el camino del muchacho, su encuentro con aquellos adultos que sí posarán su mirada en él abriendo la posibilidad del reconocimiento. Es ésta, quizás, una de las claves de la película, uno de los núcleos del viaje de Moses que irá de la calle Azul, que pasará por Turquía, y que regresará al punto de partida señalando la profunda transformación que se irá operando en su interioridad.

Decíamos que el filme constituye una aventura pedagógica, algo así como lo que se consideraba, en siglos pasados, la formación del carácter como eje alrededor del cual debía girar la educación de un joven. Y efectivamente, los espectadores asistimos a un complejo viaje en el que Moses irá descubriendo algunos de los significados del vivir, y lo hará conducido por un viejo musulmán de origen persa y por la sabia

actitud de esas hetairas que se volverán maestras no sólo del deseo y del cuerpo sino, también, de los sentimientos y la ternura. Ahí vemos aparecer una de las claves de la historia: el encuentro de un joven judío que no tiene conciencia de su identidad con Ibrahim, un antiguo inmigrante, el “árabe” del barrio, que le irá transmitiendo tanto su sabiduría, aquello que extrae de su Corán, del libro de su vida, como su afecto, su propia necesidad de un hijo, de alguien, Moses, con quien construir una relación sólida, esa que surge de la capacidad de escuchar y de aconsejar sin imponer, dejando que las cosas se vayan dando naturalmente.

Una historia de pérdidas, de exilios, de recuerdos brumosos, de ausencias que persisten espectralmente, que marcan a fuego, de gestos de iniciación, de palabras mal dichas y de palabras justas, oportunas, de esas que le otorgan a la vida una extraordinaria significación. Una historia en la que los huecos de la memoria serán llenados por aquellos destinados a ser diferentes y que, sin embargo, constituirán el eje de la entrada de Moses a su nueva etapa. No deja de ser emblemático que esa entrada se haga a través de dos formas de la iniciación: la del cuerpo y la del espíritu. La prostituta, la que acepta la responsabilidad de ser la primera, la que le abrirá los secretos del sexo, y el “árabe”, el que le mostrará los complejos caminos que conducen al buen vivir. De algún modo, se trata de la *hospitalidad*, de ese

gesto antiguo pero muchas veces olvidado que significa recibir al otro sin imponerle condiciones,

dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad. Así como la prostituta, la que lo inicia en los secretos de la sexualidad, hace de su cuerpo un ámbito hospitalario, Ibrahim convierte su abarrotado almacén en la casa por excelencia, la del acogimiento, ese lugar en el que el huésped recibe los dones de la hospitalidad. Ese es otro de los registros del filme, abrir la discusión, hoy urgente e imprescindible, del recibimiento, de la hospitalidad en una época en la que el otro, el extranjero, el recién llegado, es rechazado y visto como una amenaza.

No es menor esta cuestión en la historia que se nos narra; es uno de sus ejes principales y golpea de lleno sobre nuestra realidad que, hoy más que nunca, ve de qué manera hemos olvidado el sentido y la práctica de la hospitalidad. En los distintos momentos del filme, a través de esos personajes que habitan el margen de la sociedad, el joven Moses irá descubriendo la experiencia, para nada simple, del recibimiento, de la hospitalidad que, y ésa será otra enseñanza, se relaciona directamente con el reconocimiento del otro en uno mismo.

Se trata de la hospitalidad, de ese gesto antiguo pero muchas veces olvidado que significa recibir al otro sin imponerle condiciones, dejándolo venir con sus dones y sus carencias, aceptándolo en su especificidad.

“La esencia del lenguaje, sostiene Emmanuel Lévinas, es bondad, o aun [...] la esencia del lenguaje

es amistad y hospitalidad.”¹¹ Y de eso se trata en *Ibrahim y las flores del Corán*, de esa apertura hacia el otro, de esa imperiosa necesidad de establecer un vínculo entre la biografía personal, la que porta cada uno, y la existencia de ese otro que puede transmitirme su propia experiencia. En un punto son varios los encuentros que se nos ofrecen, varias las formas de hospitalidad que vienen a conmover lo que domina la situación contemporánea en la que tan difícil es saltar las barreras del prejuicio, de la sospecha, del rechazo, para dejarse conmover y acoger por el otro. Y en el centro está la educación experimentada, en el periplo de Moses, no como imposición ni como algo externo y ajeno, sino como parte de la apertura al mundo de la experiencia, a esa disposición, que está en Ibrahim, de transmitir escuchando, de ofrecer sin violentar, de acoger sin domesticar. En este sentido, el relato fílmico permite, en el espacio complejo y muchas veces surcado de prejuicios del aula, inaugurar una discusión entre el profesor/a y los alumnos que pueda, precisamente, quebrar esas barreras, dejarse impregnar por las particulares visiones de los personajes y transferirlas al plano de la

11. Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito*, Sígueme, Salamanca, 1977, p. 309.



cotidianidad real, la que viven los profesores y los alumnos, esa que los confronta permanentemente con sus propios prejuicios y su propia incapacidad para ser hospitalario con el otro.

Es sugestiva, siguiendo esta huella, una enseñanza que, como al pasar, le transmite Ibrahim a Moses cuando éste se siente dolido por la traición de quien considera su primera novia, Myriam; el lector del Corán, el viejo almacenero simplemente le dice que “lo que tú das es tuyo para siempre”; que ese amor que Moses le ha dado a Myriam lo hace mejor a él, constituye un núcleo irreductible de su interioridad, una ganancia que nadie le podrá sacar aunque él, en ese momento, se sienta traicionado. Es claro que Ibrahim está hablando de sí, de su relación con el joven, de ese dar que se vuelve hospitalario porque es abierto, generoso, genuino y que contribuye, por un lado, a cultivar el espíritu de Moses y, por el otro, a acercarlo a su maestro. La enseñanza verdadera, parece querer decirnos Ibrahim, es la que construye un puente entre el maestro y el alumno, un puente de ida y vuelta por el que cada uno transita dándole algo al otro. Ese dar es, entonces, recibimiento, acogida y se vuelve patrimonio común.

2. En busca del padre o las aventuras del reconocimiento

Nadie nace una sola vez. Si tenemos suerte, volvemos a la superficie en brazos de alguien; o podemos no tenerla, despertar cuando el largo rabo del terror te roce el interior del cráneo.

ANNE MICHELS
Piezas en fuga.

Mientras la relación con el padre se va empobreciendo cada vez más, hasta alcanzar su final cuando Moses se queda solo, el vínculo con Ibrahim se va desplegando en el sentido de una nueva experiencia de paternidad que no nace del lazo de sangre sino que se conforma entre los pliegues del afecto y la transmisión. Literalmente Ibrahim se va transformando en el padre que ha perdido o que quizás nunca tuvo Moses, ese padre ausente que nunca se detuvo a escucharlo, que jamás intercambió más que palabras formales o de reproche y que dejará la casa para suicidarse (Moses le dirá a Ibrahim, cuando se entera de la muerte del padre, que “suicidarse es peor que abandonar a tu hijo”). De algún modo, Moses nace de nuevo en el sentido en que lo plantea Gilles Deleuze cuando dice que “no se trata de buscar los orígenes, perdidos o borrados, sino de tomar las cosas allí donde nacen, en el medio, hender las cosas, hender las palabras. No buscar lo eterno, aunque se trate de la eternidad del tiempo, sino la formación de lo nuevo, la emergencia”.¹²

12. Gilles Deleuze, *Conversaciones, Pre-Textos*, Valencia, 1999, p. 86.



Escena de
El señor Ibrahim.
La importancia de
escuchar y aconsejar.

Dos escenas nos remiten a esa experiencia de nacimiento, a ese giro en la vida del adolescente que lo llevará hacia una nueva comarca. Una es aquella en la cual Ibrahim le enseña el secreto de la sonrisa. La otra es la que muestra al joven pintando las paredes de su departamento, paredes que han quedado vacías de libros y de la presencia del padre, cuando aparece sorpresivamente su madre quien, sin reconocerlo, le pregunta por Moses; mientras el espectador está tal vez esperando una escena de reencuentro, el joven le dice que su nombre es Mohamed y que lo único que sabe de ese otro joven es que tenía un hermano. La respuesta de la madre lo libera definitivamente de la figura del padre y de sus antiguos rencores al responderle que ella sólo ha tenido un hijo. Pero es también una suerte de nuevo nacimiento que sólo podía surgir a partir de la desmitificación del pasado, de esos orígenes misteriosos que le impedían a Moses encontrarse, adquirir un nombre que lo representara genuinamente, que diera cuenta de ese profundo cambio que estaba experimentando. En realidad, nunca más en la película se volverá a presentar como Mohamed, seguirá siendo quien era pero ahora consciente de su particularidad. Metáfora que nos recuerda que no hay nada más preciado que el nombre propio y que precisamente es ese núcleo clave de la biografía el que cada vez se muestra más frágil, allí donde solemos ser portadores de nombres vaciados de toda significación, nombres ausentes de sí mismos, carentes de pasado.

Insistimos sobre esta cuestión que creemos muy importante y que marca una parte esencial de la experiencia de los adolescentes: la obsesiva búsqueda de las raíces, la interrogación respecto de la biografía allí donde lo que se muestra es lo endeble, lo carente, lo que necesita ser llenado por algún contenido. Por eso la adolescencia y la primera juventud suelen ser una época de la vida en la que se apuesta fuerte, radicalmente, y se intenta ir a fondo, como queriendo compensar el vértigo ante el abismo de la identidad, ante la

*La adolescencia y la primera juventud
suelen ser una época de la vida
en la que se apuesta fuerte, radicalmente,
y se intenta ir a fondo,
como queriendo compensar el vértigo
ante el abismo de la identidad,
ante la disolución de las estructuras
conocidas que suele acompañar
a esa edad.*

disolución de las estructuras conocidas que suele acompañar a esa edad. Y por eso también el rechazo de aquellos adultos que, o se muestran indiferentes o quieren mostrarse como los portadores del único saber verdadero, despreciando el que sostienen los jóvenes. De ahí la permanente tensión que atraviesa toda experiencia educativa y que la película pone, desde distintos planos y perspectivas, en clara evidencia. Hay un poema de Rainer M. Rilke que nos habla de la niñez pero que nos permite compren-



Escena de *El señor Ibrahim*.
Retrato de la transformación del mundo.

der la dificultad de ese tránsito por la adolescencia en la que el sujeto abandona la tierra hospitalaria y misteriosa de la infancia sin tener muy claro hacia dónde está yendo. Escuchemos al poeta:

¡Ay, las horas de la niñez,
cuando detrás de las figuras había algo más
que un pasado tan sólo, y el futuro ante
nosotros no existía!
Cierto nosotros crecíamos y a veces teníamos la urgencia
de llegar pronto a ser mayores, en parte por amor
a quienes ya no tenían nada, sino el hecho de serlo.
Y, sin embargo, en nuestro solitario caminar
sentíamos el goce de lo duradero y nos quedábamos ahí,
en el intervalo entre mundo y juguete,
en un lugar que desde los comienzos
se fundó para el puro acontecer.¹³

Ese puro acontecer de la infancia todavía persiste en la adolescencia, suele manifestarse en el dominio abrumador del aquí y ahora como temporalidad única, y es el que se irá quebrando lentamente en la travesía existencial y pedagógica iniciada por Moses: la posibilidad de desprenderse de la carga ominosa del pasado y la apertura hacia un horizonte que no se reduce al puro instante

pero que le otorga a éste su propia magia.

Ibrahim, el maestro de la vida, le enseñó la importancia de la sonrisa, su enorme capacidad de seducción, la alegría y la confianza que transmite; su madre, al presentarse de improviso y revelarle la verdad de su origen le permitió emprender, ahora, su propia vida, esa que de algún modo ya se había iniciado en la calle Azul, entre las putas y de la mano de las palabras sabias del viejo persa. Moses ha experimentado un doble acontecimiento, primero, el descubrimiento de lo que se guarda en el otro, de lo que ese otro puede ofrecer sin pedir nada a cambio, dejando que las cosas sigan su curso sin interrumpirlas con violencia; segundo, ha logrado liberarse del espectro de un origen que lo retenía, que le impedía encontrar su propio camino. Hay allí un genuino aprendizaje entramado con las circunstancias de la vida, como si la experiencia, la esencial, estuviera más allá de toda reglamentación, huyendo de las formas organizadas del conocimiento y se manifestara en esos acontecimientos que atesoran, en su interior y en su despliegue, la posibilidad misma de un giro, ese momento en que aflora lo nuevo y los ojos se abren a un nuevo modo de mirar el mundo. Tal vez por eso toda enseñanza, toda verdadera transmisión, produzca un hondo sacudimiento en quien la recibe pero también en quien la da. Ninguno per-

13. Rainer María Rilke, *Elegías de Duino*, Hiperión, Madrid, 1999, p. 49.

manece siendo el mismo cuando algo esencial se ha transformado bajo la mirada renovada del otro.

Así como Ibrahim le va enseñando cosas de la vida, esas que se aprenden en la apertura del mundo, el propio maestro será transformado por la transformación del discípulo, le ayudará a recorrer el camino de regreso a su tierra natal.

Siguiendo la pista del significado del acontecimiento, y tratando de imaginar un escenario en el que se abre el debate sobre aquello que le fue sucediendo a Moses, un debate entre el profesor/a y los estudiantes en el que, de algún modo, se entrelace lo que la película ofrece con las circunstancias propias de quienes están en ese ámbito, es que resulta oportuno citar lo que dice al respecto Fernando Bárcena:

El acontecimiento, siendo lo que da a pensar, tiene simultáneamente la forma del verdadero pensar. Pensar el acontecimiento es, ni más ni menos, pensar lo que nos da a pensar, porque el pensamiento tiene que pensar lo que lo conforma, y se forma tanto con lo que piensa como con lo que lo fuerza, lo violenta y lo provoca. Pensar de este modo es pensar abriéndose uno al mundo, pensar dejándose afectar por lo que me pasa.¹⁴

EL ACONTECIMIENTO EDUCATIVO

Pensar la educación [...] es pensar tres dimensiones esenciales de la experiencia educativa. Un acontecimiento, que por su propia naturaleza es una irrupción de lo imprevisto y extraordinario es, por un lado, lo que da a pensar; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da la oportunidad de pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje. En segundo lugar, todo acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. Por último, un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido.¹⁵

Es en este sentido que *Ibrahim y las flores del Corán* nos conduce hacia las fuentes del aprendizaje, constituye un camino de iniciación capaz de pintar con nuevos colores el escenario de lo conocido.

Hay otras dos escenas que nos permiten profundizar en esta perspectiva en la que la educación se cruza con el acontecimiento. Por un lado, la pregunta que Moses le hace al padre respecto de qué es un persa una vez que se ha enterado de que el “árabe” del almacén, ese que puede “leerle el pensamiento” y decirle cosas elementales pero sorprendentes, es en realidad persa, hijo de “la medialuna del sol”. La respuesta lacónica del padre no se hace esperar: “allí tienes una multitud de libros, de enciclopedias, que te darán la respuesta”. Por supuesto que Moses ni siquiera abre un libro y no busca la respuesta. En cambio, cuando Ibrahim le dice que él es un musulmán seguidor del sufismo, lo primero que hace Moses al

14. Fernando Bárcena, *El delirio de las palabras*, Herder, Barcelona, 2003, p. 83.

15. *Ibidem*, pp. 85-86.

regresar a su casa es abrir una enciclopedia y leer, expectante y entusiasmado, lo que allí se dice sobre el sufismo (no es menor que descubra que se corresponde con un movimiento en el interior del Islam que rechaza las formas institucionales y que se coloca en una suerte de lógica de la transgresión, del anonadamiento de la ley, dejándose llevar por la gramática de la experiencia y de la sensibilidad, abriéndose a las demandas de la vida y del deseo). No hacen falta muchas palabras para comprender el significado de esas dos actitudes distintas. El meollo de la educación se juega allí. O, tal vez, la educación no sea otra cosa que el saberse reconocido por el otro, el encontrar las sendas de un diálogo en el que se abren las puertas de la interrogación. Nada hay más grave que perder de vista esto, por eso George Steiner dice que la “mala enseñanza es, casi literalmente, asesina y, metafóricamente, un pecado. Disminuye al alumno, reduce a la gris inanimidad el motivo que se presenta. Instila en la sensibilidad del niño o del adulto el más corrosivo de los ácidos, el aburrimiento, el gas metano del hastío”.¹⁶ Si algo evidencia la relación entre Ibrahim y Moses es lo que podríamos definir como un elogio del aprendizaje.

O, tal vez, la educación no sea otra cosa que el saberse reconocido por el otro, el encontrar las sendas de un diálogo en el que se abren las puertas de la interrogación.

En esa edad en la que es tan decisiva la figura del padre, Moses, casi sin darse cuenta, va descubriendo, mientras pierde irreversiblemente a su padre biológico, esa sombra que se le disuelve, que en un pequeño pero acogedor almacén, en ese lugar signado en su imaginario por el prejuicio (es el “árabe”) y por la transgresión, se encuentra esa figura tan anhelada, la del portador del reconocimiento, de aquel que lo instituye como el hijo deseado. No es casual que la película que, insistimos en esto, relata un viaje de iniciación, lo haga a través de dos figuras despreciadas: la de la prostituta y la del inmigrante musulmán, y que sean estos personajes los que van trazando, por la vía del deseo y de la enseñanza, del cuerpo y de la palabra, de la seducción y del libro, el pasaje de la niñez a la juventud, de la ignorancia a una nueva forma del saber. En la calle Azul, que se volverá el norte de sus añoranzas cuando junto con Ibrahim emprendan el viaje hacia Turquía, se encuentra lo que verdaderamente importa, aquello que estando a nuestro alrededor no siempre alcanzamos a ver. Aquello que su padre, que siempre lo tuvo a su lado, nunca pudo reconocer porque se dejó devorar por una pérdida transformada en resentimiento

16. George Steiner, *Lecciones de los maestros*, Siruela y Fondo de Cultura Económica, México, 2004, p. 26.



*Escena de El señor Ibrahim.
El nombre propio como clave
de una biografía*

y en proyección imaginaria de un hijo deseado que no era precisamente el que cotidianamente estaba junto a él. Lo que no supo el padre, lo que lo llevó a su propia muerte, es que mirando al otro me encuentro a mí mismo, que soy en y a través de esa mirada que, a su vez, se convierte también en la del otro que me reconoce.

Algo del extrañamiento adolescente se manifiesta en la historia de Moses, esa época de la vida en la que todo parece arremolinarse y colocar al sujeto como si estuviera siempre con la piel en carne viva, abierto al tumulto de los deseos y a la intensa revolución hormonal que lo sacude irresistiblemente. Es un tiempo de vertiginoso aprendizaje en el que cristalizan, para el resto de la vida, los núcleos decisivos de la personalidad. Por eso, también, la fragilidad y la intemperie de esos años en los que caen los ídolos de la infancia y se sale a la búsqueda de otros que puedan reemplazarlos. Es el encuentro decisivo de Moses con Ibrahim, alguien que desde siempre estuvo allí, en la calle de enfrente, sentado eternamente en el interior de su almacén, el que marca, junto con la iniciación sexual de la mano de su vecina la puta, el nuevo camino del adolescente que logra sortear el trauma del abandono y del suicidio del padre gracias a esas nuevas relaciones que lo confrontan con otra realidad. Pero es también, y no nos cansamos de destacarlo, el descubrimiento de un horizonte en el que la diferencia del otro deja de ser invisible o productora de pre-

juicios, para convertirse en paridora de una nueva mirada de sí mismo y del mundo. Pedagogía de la palabra, del libro y del cuerpo, todo entrelazado potenciando su fecundidad.

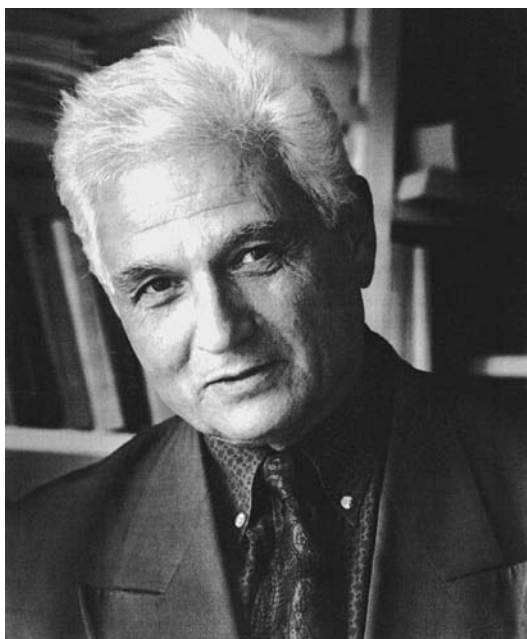
3. Aprendizaje y presencia del otro

*Compartimos con nuestros
semejantes la perplejidad del ser.*

PETER SLOTERDIJK
Extrañamiento del mundo

Una película sobre el aprendizaje, un recorrido en el que se ilumina de otro modo la educación sacándola de sus estructuras formales, eludiendo el peso de la institución, del “deber ser”, de la moralización de las conductas; pero también un relato sobre las marcas del pasado, aquellas que permanecen insistentemente y aquellas otras que es imprescindible olvidar para vivir o, mejor todavía, para abrirse a nuevas dimensiones que nos desvíen de los daños sufridos en el pasado. Una historia que logra cruzar las vidas, aparentemente opuestas, de un anciano inmigrante que siente nostalgia por su tierra y que se desplaza por la vida amparado en las enseñanzas del Corán y en su infinita capacidad para saborear los distintos momentos que le ofrece el día a día; y un adolescente cuyo pasado le pesa, cuya madre vive en su ausencia y cuyo padre lo desconoce, pero que siente los estímulos de la vida, los sonidos, las formas y los olores de la calle, de sus

Para Jacques Derrida,
el extranjero
cuestiona la identidad



mujeres, del deseo abierto que se vuelve artesanía iniciática y que se deja *decir* por ese anciano que parece guardar el tesoro de la experiencia, y que está dispuesto a ofrecérselo, con la sola condición de ir abandonando sus prejuicios.

En el laberinto de estas figuras que se trazan en la película se puede encontrar el marco para una aguda y necesaria problematización de la educación, de los vínculos entre las generaciones, de la importancia del ver y del escuchar, de la difícil tarea de reconocerse en el otro, de quebrar los preconceptos, de aprender a utilizar de otro modo las palabras. Tal vez una de las figuras principales sea la del extranjero, la de aquel que viene de lejos e interrumpe la monotonía de lo conocido, de lo aceptado, de aquello que marca el derrotero de nuestras existencias afinadas, de algún modo, en la repetición. El extranjero es el que cuestiona la continuidad de esa mirada, el que en su relato introduce la diferencia, la alteridad, el

otro mundo de posibilidades. Ibrahim es el extranjero, pero también lo es Moses en su condición de adolescente (¿no alcanzamos a recordar, siendo ya adultos, de qué modo nos sentíamos en aquellos años de la vida, como extranjeros en nuestra casa?), y en el cruce de estas dos formas diversas de extranjería (si vale este neologismo) se pone en juego la experiencia del reconocimiento y de la hospitalidad. No es casual, en este sentido, que los personajes centrales de la película pertenezcan a los márgenes de la condición francesa y católica, que uno provenga del mundo musulmán y el otro, aunque no tenga demasiada conciencia de ello, sea de la saga de Moisés.

En un bello e intenso libro, Jacques Derrida establece una relación entre el extranjero y la apertura a nuevas significaciones:

Evocación de los lugares que creemos familiares: en muchos de los diálogos de Platón, a menudo es el Extranjero (*xenos*) quien pregunta. Trae y plantea la pregunta [...]. El Extranjero sacude el dogmatismo amenazante del logos paterno: el ser que es y el no ser que no es. Como si el Extranjero debiera comenzar por refutar la autoridad del jefe, del padre, del amo de la familia, del “dueño de la casa” [...] (es portador) de un desafío venido del extranjero.¹⁷

17. Jacques Derrida, *La hospitalidad*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, pp. 13-15.

Ibrahim, su figura extraña, la del “árabe”, la de ese otro que viene de lejos, de un país que incluso se desconoce, representa ese rasgo del “extranjero” que tanta importancia adquiere para Jacques Derrida a la hora de imaginar el sacudimiento de lo establecido, del mandato paterno, de los dogmatismos que resultan incuestionables. Y resulta más que interesante que en su reflexión sea Platón el que lo acompañe destacando ese lugar descentrado que ocupa el extranjero, precisamente el filósofo del ser, de lo igual a sí mismo, de los arquetipos, de las ideas absolutas. Como si desde el comienzo de la historia de Occidente la figura del extranjero hubiera sido portadora de peligrosidad, de subversión, de cuestionamiento. De ahí también su poder de seducción y los distintos mecanismos de violencia que se movilizaron para impedir su intensidad contaminadora. El extranjero ha ocupado, tal vez por eso, ese incómodo lugar de quien recibe la hospitalidad pero también de quien recibe la hostilidad (observemos que ambos vocablos, además del juego producido por la aliteración, integran al extranjero en su definición). Lo que dice, lo que viene a traer desde su lejanía, es, siempre, conmovedor de mis certezas, de mi fondo cultural. Moses literalmente experimentará este sacudimiento que, en él, constituirá el núcleo de un nuevo aprendizaje e, incluso, de un nuevo destino.

No resulta casual que Ibrahim, el maestro, sea musulmán, pero incluso un musulmán exótico porque no es siquiera árabe, la figura arquetípica del seguidor de Mahoma, y tampoco lo es que Moses sea judío; dos mundos culturales y religiosos que han recibido de parte de la civilización occidental la mirada y la violencia construida por la lógica del prejuicio y la discriminación. En este sentido, nos encontramos con otra de las claves principales que habilitan una conversación imprescindible entre los maestros y los estudiantes, una conversación que puede desnudar la lógica del prejuicio de la mano de personajes que nos ofrecen la oportunidad de interrogar desde otro lugar lo aceptado, lo normalizado.

La película, entonces, nos confronta con distintas cuestiones que se vuelven más que significativas a la hora de iniciar un debate que tiene que desplazarse por los mundos de la adolescencia, de la iniciación sexual, de las preguntas identitarias, de los prejuicios asentados desde siempre, de la nostalgia por la patria abandonada, del amor perdido, de la traición, de los laberínticos caminos del aprendizaje, de los personajes del margen, de los desclasados, de la experiencia como sabiduría de la vida... Podemos imaginar la caja de Pandora que abre un debate alrededor de todas estas cuestiones y también intuimos que ni el docente ni los alumnos saldrán indemnes de esas discusiones que puede suscitar el filme, en

especial si el propio docente se corre del lugar de un saber inobjetable y alcanza a compartir, con los estudiantes, la riqueza que trae aparejada toda experiencia de extrañeza, de alteridad.

4. La metáfora del viaje: los itinerarios de la educación y de la biografía

Por eso hay una cosa que nadie puede recuperar jamás: el no haber escapado de su casa. De cuarenta y ocho horas de abandono en esos años nace, como en una lejía, el cristal de la felicidad de la vida.

WALTER BENJAMIN
Dirección única

La última etapa de la película, su última estación, es un viaje; ya no el viaje de la ficción, el que se guarda en los libros, o ese otro viaje hacia el pasado de nosotros mismos hacia las comarcas del comienzo, las que encierran tanto los recuerdos de la felicidad como los del dolor. Se trata, ahora, de un viaje hacia la tierra de Ibrahim, y como todo verdadero viaje será un itinerario de aprendizaje y de transformación, la posibilidad, para quien tiene los ojos abiertos, del descubrimiento. Ibrahim sabe, aunque no lo diga, porque hay ciertas experiencias que no pueden transmitirse a través de las palabras, que es el viaje del final, el que a él lo devolverá al

hogar y a la certeza de que el tiempo del amor ha quedado para siempre atesorado en el pasado, pero también sabe que para Moses es el viaje del conocimiento, la aventura de lo distinto que le permitirá regresar al punto de partida, pero transformado irremediabilmente.

La educación, la que elude la ritualización y el dogmatismo, la que se escapa de los límites estrechos de lo establecido, la que posibilita el encuentro con el otro, es, por qué no, un viaje. En un magnífico libro que Gabriel Albiac le dedica a Spinoza nos dice el filósofo español refiriéndose a Joseph Conrad:

Como los héroes desmoronados de Conrad, sabe ya, desde muy pronto, el joven Espinosa que no hay viaje que merezca tal nombre que no venga a situarnos en los límites mismos de lo inteligible, del delirio, en la frontera del extravío y del no retorno, en el corazón de las tinieblas.¹⁸

El viaje como abandono abre las fronteras de lo nuevo, deja al viajero en medio de la incertidumbre, despuebla de referentes familiares los lugares por los que deambula. Otra orilla, salvaje, desconocida, quizá peligrosa, que incita a “hablar desde otro sitio”, con otras palabras. Apuesta y riesgo, aventura y precipicio, porque vivir “en lo extraordinario” supone ponerse al descubierto, perder las viejas amarras. De algún modo,

18. Gabriel Albiac, *La sinagoga vacía. Un estudio de las fuentes marranas del espinosismo*, Hiperión, Madrid, 1987, p. 317.



*Escena de El señor Ibrahim...
hospitalidad y hostilidad.*

el viaje que emprenden Ibrahim y Moses los lleva por la misma geografía pero hacia distintos sentidos; como si en él confluyera lo propio y lo ajeno, lo compartido y lo irreductiblemente íntimo.

Viaje y educación se asemejan en ese permanente encuentro con la otredad, en esa deriva de descubrimiento que es más profunda y decisiva allí donde no se busca ni se organiza el itinerario con un mapa del cual uno no se puede desviar. La sorpresa, lo inesperado, lo fortuito son los condimentos de ambas dimensiones, el núcleo que comparten y que en la película se conjuga de un modo intenso y decisivo. Como la educación, la que no dogmatiza, la que no se encierra en lo establecido y en la jerarquía de un conocimiento ya dado, el viaje es apertura y diferencia, es proyectar lo conocido sobre lo desconocido pero es también dejarse tocar a fondo por su absoluta novedad, por sus misterios y por aquello que nos lanza hacia nuevas y transformadoras experiencias. Todo viaje es, en el fondo, perturbador, es decir, un ejercicio muchas veces inesperado en el que los territorios conocidos y aceptados, aquellos que nos ofrecen tranquilidad y certeza, son reemplazados por esa dimensión otra que volverá, quizás imposible, el regreso a casa como si nada nos hubiera acontecido.

Ese viaje que lo lleva lejos de la calle Azul, que le permite, de la mano de Ibrahim, descubrir una cultura milenaria, que lo conduce sabiamente por las diversas formas y experiencias de la religión (entran en una iglesia

ortodoxa griega, luego en una católica y, por último en una mezquita; tal vez hubiera faltado una sinagoga y el periplo hubiera estado completo), mostrándole que en las diferencias está la verdad, que una identidad se construye sumando y no restando, ya que como le dice el viejo maestro-padre, “todos los ríos desembocan en el mismo mar”. Ese último viaje fue precedido por dos anteriores, sin los cuales probablemente este último no se hubiera realizado: el primero fue el del cuerpo, el del amor, el del deseo, el que lo condujo por las dichas y las vicisitudes del corazón y de los instintos, de la mano de una puta y en la intensidad frustrada de su primer enamoramiento; el segundo, doloroso pero indispensable, fue el de un nuevo nacimiento despojándose de un pasado atravesado por la ausencia de la madre y la presencia vacía de un padre vencido por sus propias frustraciones; fue el viaje del encuentro con Ibrahim, con sus palabras, con sus consejos como dichos al pasar, con sus complicidades que fueron construyendo la posibilidad misma de ese viaje de amor y de despedida.

Así como Ibrahim viaja para morir en su tierra, cerca de sus recuerdos pero luego de haber cruzado los caminos de su vida con los del muchacho, éste viaja en realidad para regresar al punto de partida, a la calle Azul, al almacén, al lugar de siempre pero que, de un modo sutil pero definitivo, se ha transformado. La última escena de la película, la que nos muestra a Moses casi como si fuera Ibrahim reproduciendo aquellos encuentros memorables del comienzo, esos

“robos” permitidos, nos habla de cierta continuidad, del encadenamiento de las generaciones en una época en la que eso se ha vuelto cada vez más raro. No deja de ser un componente más que interesante para el debate contemporáneo esa cuestión de la transmisión, de la herencia recibida, del vínculo entre el anciano y el muchacho. ¿Es posible hoy esa relación? ¿Se guarda algo de eso en el vínculo que se establece entre el profesor y sus alumnos? ¿Puede la película abrir un debate alrededor de estas cuestiones o es apenas una pincelada cargada de nostalgia de un tiempo perdido para siempre?

Si el recurso a la nostalgia es meramente estético, si persigue apenas un fin efecista, no tiene otra significación que la exposición cristalizada y muerta de un pasado que ya nada tiene que ver con el presente. Ahora bien, si el argumento nos lleva al tiempo pretérito con otro ánimo, buscando la interpelección del espectador, haciéndolo jugar y confrontar con sus propios recuerdos o con las memorias imaginarias de esa otra época; si logra crear una suerte de *contemporaneidad* entre lo acontecido y el presente del espectador, si vuelve *actual* lo que nos remite a décadas atrás o incluso, por qué no, a siglos lejanos, ya no se trata de una nostalgia pasiva, voyerista, que se asemeja a una visita guiada al museo, sino que interfiere en la experiencia actual, le coloca nuevas y significativas preguntas. Ese es uno de los secretos del diá-

logo entre generaciones, saber transmitir lo diferente y lo equivalente, atravesar lo compartido e interpelar disruptivamente a quien cree que todo comienza y termina en él, en su propia temporalidad. La enseñanza más lograda, la que vale la pena, es la que logra saltar las barreras que parecen separar a las generaciones, y eso es lo que narra la película que estamos analizando.

Quizá tengamos que decir, con Nietzsche: “¡El camino, en efecto, no existe!”¹⁹ no es algo dado, previo, una guía ya escrita; es, por el contrario, la trabajosa construcción de experiencias, de encuentros y de pérdidas. Y algo de eso se nos presenta cuando vemos una película o cuando leemos una novela o miramos un cuadro o escuchamos música, que nada está trazado unilíneamente, que es posible seguir distintos caminos, abrirse a múltiples significados. *Ibrahim y las flores del Corán* está allí para generar debate, para descubrir, cada quien, su propia interpretación. Ya desde el título, y en eso no nos detuvimos hasta ahora, se nos está sugiriendo una relación con *Las flores del mal*, de Charles Baudelaire, ese enorme poeta que a mediados del siglo diecinueve francés inició un viaje extraordinario de la poesía, un viaje acompañado por sus fantasmas, por las mujeres de la noche, por las oscuras formas del deseo y que, seguramente, está por detrás de muchas de las

19. Friedrich Nietzsche, *Así hablaba Zaratustra*, M.E. Editores, Madrid, 1993, p. 123.



enseñanzas de Ibrahim, de ese sufismo experimentado como artesanía de la transgresión y de la apropiación voluptuosa de la vida. Pero ya no es el viaje de Baudelaire, atravesado por sus propias ensoñaciones, por sus “paraísos artificiales”, el que relata la película, es el de Moses, del mismo modo que cuando la vemos y conversamos sobre ella ponemos en juego nuestros propios viajes.

5. La continuación del viaje

Hasta aquí llegamos. Apenas un intento por descubrir ciertas marcas, por colocar algunas preguntas que nos sigan interpelando alrededor de nuestro eje, el que recorre todo el libro y al que regresamos permanentemente: el cuidado del otro. De un modo muy fecundo la película nos permitió profundizar en esa perspectiva, encontrando nuevas posibilidades y significaciones sin por eso sentir que hemos llegado a puerto. En verdad, cuando ustedes lean estas páginas no habrán hecho otra cosa más que haber continuado su propio viaje, a veces solos y otras acompañados por sus alumnos, quienes, por supuesto, serán portadores de sus propias palabras, de sus propias interpretaciones y que, eso sería magnífico, querrán dar cuenta de sus propios e intransferibles viajes. Algo de eso es la educación cuando recuerda que la sabiduría es siempre algo más y distinto del conocimiento.

Tal vez nuestra época, la que comparten profesores y estudiantes, haya dejado de via-

jar, o ya no lo haga en el sentido de ese periplo iniciado por Ibrahim y Moses. Esos itinerarios desprovistos de brújulas orientadoras, esas derivas por territorios inéditos, aquellas aventuras de la imaginación capaces de quebrar las fronteras de la realidad. Todos esos viajes que vienen del fondo de los tiempos parecen haber llegado a su fin, como si todos los mapas ya hubieran sido trazados, como si los antiguos secretos hubieran sido olvidados junto al deseo de explorar lo desconocido, como si las exigencias de la imaginación ya no encontrasen un lugar genuino en el tiempo del imperio de la razón técnico-instrumental. Un viaje hacia lo esperado, un viaje que sabe que cuenta con los dispositivos adecuados para eliminar las incertidumbres y para satisfacer, en su travesía desencantadora, las exigencias de lo establecido, la pura lógica de la repetición que nos cierra el camino de la alteridad. Un viaje sin riesgo ni fantasía, simplemente un avance técnico que va conquistando los últimos rincones inexplorados.

Así como la genuina obra de arte es siempre un viaje que nos sorprende, que nos conmueve conmoviendo nuestras certezas, el corazón de ese vínculo de transmisión-enseñanza que se ha construido entre Ibrahim y Moses nos regresa hacia esa fuente inspiradora del viaje genuino, de ese que involucra el interior y el exterior, el que se abre a lo diferente, el que se deja conmover por los paisajes de la vida, de sus diversos colores e intensidades. Es el viaje del aprendizaje que incluye, no puede ser de otro modo, la alegría y el dolor, la pérdida y el descubrimiento, la

*Es el viaje del aprendizaje que incluye,
no puede ser de otro modo,
la alegría y el dolor, la pérdida
y el descubrimiento, la melancolía
por lo que ha quedado en el
pasado y la expectativa de lo que guarda
como promesa el mañana y que se va
tejiendo en cada instante del presente.*

melancolía por lo que ha quedado en el pasado y la expectati-

va de lo que guarda como promesa el mañana y que se va tejiendo en cada instante del presente. Es el viaje que lleva dentro suyo la posibilidad del encuentro con el otro, como si ése fuera el destino último de todo viaje: saberse reconocer en la mirada del otro. Insistimos una vez más, ¿acaso es diferente el viaje de la educación? ¿Conduce hacia otro lado?

Walter Benjamin decía que para aprender a conocer una ciudad primero hay que saber perderse en ella; del mismo modo hay que actuar en la educación, dejando que el otro haga su experiencia, que sea capaz de recorrer las líneas laberínticas de su propio camino. El maestro, Ibrahim en este caso, acompaña al discípulo, le señala algún punto, le narra una historia, se detiene en algo que puede parecer insignificante, menor, como una estrategia que no busca invadir ni determinar unilateralmente el camino del muchacho. De allí que lo que se va poniendo en juego no es un conocimiento acabado, objetivo, que se puede transmitir independientemente de las vicisitudes de quien lo haga. Lo que se manifiesta es un juego de intercambios en el que el maestro y el discípulo, cada uno de acuerdo a su lugar y a sus posibilidades, agrega algo al camino emprendido. Claro que en un punto el maestro deberá dejar que el otro emprenda su propia vida y haga sus propios descubrimientos; ése es el momento de la despedida y, en algunas ocasiones, de la muerte de quien

fue el guía pero que ahora deberá correrse de la escena. Lejos

está nuestra educación de seguir esta perspectiva, de recobrar algunas de las viejas tradiciones que se remontan a la idea del maestro como quien ayuda en el nacimiento, como una suerte de comadrona que está allí para que el discípulo descubra, en su interior, lo que sin saberlo estaba buscando.

Moses se buscaba denodadamente, lo hacía a través de ese sendero arduo y magnífico que se guarda en los misterios del cuerpo femenino; también lo hacía interrogando al padre por esa zona oscura de su vida, por ese vacío mortificante que parecía guardar la llave para abrir la puerta de su propia existencia. Finalmente sus preguntas, sus inquietudes, sus opacidades, encontraron el rumbo que lo condujo hacia Ibrahim, quien se volvió su maestro-padre-comadrona, el que con el simple recurso del lenguaje y de la narración de la experiencia vivida fue dejando las huellas imprescindibles para que el joven pudiera abrirse su propio camino cuyo precio, eso lo sabía desde un principio el viejo persa, era la despedida definitiva que, por esos milagros de la transmisión y de las herencias humanas, se volvería, para Moses, patrimonio de su propia vida.

Distintas son las perspectivas que se nos abren ante una película como *Ibrahim y las flores del Corán*, pero en un punto todas convergen en el centro complejo de la relación con el otro, como si a través de sus diversos hilos narrativos, de sus personajes, en el

fondo siempre nos volviésemos a topar con lo mismo: el impacto de la presencia del otro, la necesidad del entrelazamiento pero también la brutalidad de la ausencia, de esa extrema dosis de violencia que puede surgir de ese vacío dejado precisamente por la negación del otro, y en especial cuando se trata de la vida de un adolescente, de quien sólo alcanza a tejer su futuro si logra precisar algo de su pasado. Moses encuentra en Ibrahim un futuro-pasado, es decir encuentra una narración cobijadora, que lo incluye y lo involucra, que le devuelve un nombre propio allí donde en verdad ya no lo tenía. Ibrahim es, también, la palabra que es portadora de significado, que no vaga impunemente por el mundo sin anclar en ningún sitio.

Es en ese intercambio, porque cada uno le dona algo al otro, en el que cada quien descubre su lugar, el secreto, incluso, de sus vidas, el horizonte de sus deseos. Ibrahim regresa a su tierra tras haber ganado un hijo que heredará mucho más que su negocio; es más, sólo podrá regresar una vez que haya logrado descubrirse en el muchacho, a quien pudo transmitirle algo de su experiencia. Moses encontró en Ibrahim lo que nunca tuvo, pero sobre todo se apropió de un nombre genuino que le permitió desplegarse hacia una significación de la que antes carecía. En estas dos biografías muy distintas, en la de quien se prepara para morir y en la de quien se prepara para vivir, se expresa, como una extraordinaria

EL EROS EN LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS

El erotismo, encubierto o declarado, imaginado o llevado a la práctica, está entrelazado con la enseñanza, con la fenomenología del Magisterio y del discipulazgo. Este hecho elemental ha sido trivializado por una fijación en el acoso sexual. Pero sigue siendo esencial. ¿Cómo podría ser de otro modo? El pulso de la enseñanza es la persuasión [...] El hecho de dirigirse y el de recibir, lo psicológico y lo físico, son estrictamente inseparables [...] La confianza, el ofrecimiento y la aceptación tienen unas raíces que son también sexuales. La enseñanza y el aprendizaje se ven determinados por una sexualidad del alma humana de otro modo inexpresable. Esta sexualidad erotiza la comprensión y la *imitatio* [...] Las intimidaciones, los celos, los desencantos se irán convirtiendo en movimientos de amor u odio o en complejas mezclas de ambos. La puesta en escena contiene deseo y traición, manipulación y distanciamiento, al igual que en el repertorio del eros [...] El influjo erótico que el magister tiene a su disposición, las tentaciones sexuales que exhibe el alumno, conscientemente o no, polarizan la relación pedagógica.²⁰

metáfora, lo que guarda de utópico la educación, el tan arduo y difícil encuentro con los adolescentes, con esos espíritus inquietos, trágicos, muchas veces grotescos, pero siempre deseantes e intensos, casi desmesurados que, de diversos modos, siempre ponen en jaque al maestro. Dar lo que se tiene es, de algún modo, empezar a despojarse de una carga, prepararse para la despedida, como quien sabe que una vez finalizada la entrega ya sólo quedará el tiempo del adiós. Y todos aquellos que hayan sentido, y sabemos que ustedes, nuestros lectores, están en la primera fila de una actividad maravillosa y dura, la experiencia milagrosa de la interpelación, del reconocimiento en y con el otro, saben también que ése es un instante que se fuga, que se convierte rápidamente en pasado; como si aquel que recibió lo que teníamos para brindarle sólo pudiera aprovecharlo desprendiéndose de quien se lo donó. El maestro al triunfar se esfuma, se convierte en recuerdo, deja su marca para marcharse.

20. George Steiner, *Lecciones de los maestros*, ob. cit., pp. 33-35.

Hay en la educación algo del orden del duelo, de la pérdida, de esa donación que consiste precisamente en dar lo que no se puede dar ya que una vez que se lo dio se está señalando irremediablemente la hora del final. Por eso también cierta “violencia” en el vínculo, cierta incomodidad que nace de ese indispensable distanciamiento. Ibrahim sabe que en el momento del reconocimiento, en ese instante en el que se ha producido el encuentro, que para nosotros podría ser equiparable al de la transmisión de una herencia, el arte genuino de la pedagogía, es, también, el de la muerte, el de la separación que hará posible que Moses emprenda su propio camino. En un punto, Moses, al descubrirse, tiene que matar a Ibrahim o, mejor dicho, debe contribuir indirectamente a su muerte para cerrar el círculo del aprendizaje. Quien supone que el arte de educar es pacífico y bucólico se equivoca, no sabe de lo que está hablando. Es, desde siempre, un juego conflictivo, belicoso, una lucha por el reconocimiento, un cruce de espadas entre el maestro y los discípulos, entre el profesor y sus alumnos, entre el viejo y el muchacho. Pero lo inédito es que se trata de una batalla en la que uno de los contrincantes prepara exhaustivamente al otro para que lo destrone, para que tome la posta y busque su propio horizonte. Que el alumno sea

Quien supone que el arte de educar es pacífico y bucólico se equivoca, no sabe de lo que está hablando. Es, desde siempre, un juego conflictivo, belicoso, una lucha por el reconocimiento, un cruce de espadas entre el maestro y los discípulos, entre el profesor y sus alumnos, entre el viejo y el muchacho.

apenas una copia del maestro es la peor de las traiciones, el verdadero fracaso (tal vez por eso lo menos interesante del filme sea ese final en el que un Moses ya adulto repite exactamente el mismo gesto de Ibrahim, éste es el instante que nos sitúa fuera del conflicto educativo, fuera del círculo mágico del reconocimiento en el que se movió casi toda la trama y que queda en parte disuelta en el final).

No resulta casual que los caminos de la educación y del eros estén cruzados, que Moses se mueva entre Ibrahim, su maestro, y las prostitutas.

Más allá de toda literalidad, que siempre resulta escandalosa, esa relación de la que nos habla Steiner entre educación y sexualidad se pone permanentemente en juego, está entre nosotros, habita, desde siempre, el vínculo entre el maestro y el discípulo. Es el corazón mismo de la pedagogía, de ese eros que nos remite a la antigua Grecia. Sin darnos cuenta una de las tragedias de la educación contemporánea es la introducción de palabras como “acoso sexual” que judicializan las miradas seductoras que suelen ir de un lado hacia el otro.

Ibrahim y las flores del Corán constituye una clara reivindicación de la dialéctica imprescindible de paideia y eros como uno de los ejes de todo genuino reconocimiento.



Escena de *Trainspotting*.
Cuestionamiento de la noción
de “heredero”.

Extraño desafío el que se nos plantea hoy, ahora, entre nosotros, en las aulas, cuando lo que suele dominar la escena no es la erótica del aprendizaje, la seducción de la palabra, sino que lo que se impone es la violencia, el desconocimiento, la negación del otro. Mayúsculo esfuerzo de llevar adelante una convicción pedagógica cuando la propia educación hace agua allí donde precisamente ha perdido su dimensión erótica, su capacidad para encontrarse con el otro abriendo las vías del diálogo.

Con estas páginas simplemente quisimos contribuir, desde una cierta mirada anclada en la tradición educativa, a la discusión o, mejor deberíamos utilizar el plural, a las discusiones, que seguramente suscitará entre ustedes y con sus estudiantes una película como *Ibrahim y las flores del Corán*. Apenas nos detuvimos en algunas cuestiones que nos parecieron importantes, que nos interesaron destacar o pensar, pero que no invalidan las muchas otras que estando allí será cosa de que cada uno las encuentre y las desarrolle de acuerdo a sus propias ideas y necesidades. Porque mirar una película, leer un texto literario (sea un poema, un cuento o una novela), contemplar un cuadro o escuchar música constituye no sólo un placer estético, una experiencia individual, sino que trasladada al ámbito de la educación nos abre las puertas de mundos fascinantes que, siempre, cuando se trata de genuinas obras de arte, están a la espera de una nueva interpretación, de una nueva palabra que multiplique sus

innumerables significados y que nos devuelva, también siempre, un nuevo horizonte de interrogación.

6. Para seguir sintiendo y pensando, entonces

Recuperemos algunos trechos del texto anterior para, entonces, ponernos a pensar en cada ámbito institucional específico, algo de lo que nos ha pasado al ver y escribir acerca de la película *Ibrahim y las flores del Corán*.

Decíamos un poco antes que esta película nos confronta con distintas cuestiones que se vuelven más que relevantes en el momento de iniciar un debate que, nos parece, tendría que desplazarse por los mundos de la adolescencia, de la iniciación sexual, de las preguntas acerca de las identidades, de los prejuicios asentados en la apariencia, de la nostalgia por la patria abandonada, del amor perdido, de la traición, de los laberínticos caminos del aprendizaje, de los personajes del margen, de los desclasados, de la experiencia como sabiduría de la vida. Y decíamos, también, que era posible imaginar la caja de Pandora que abre una discusión alrededor de todas estas cuestiones, y también intuimos que ni el docente ni los alumnos saldrán indemnes de esas discusiones que puede suscitar el film, en especial si el propio docente se corre de su lugar de un saber inobjetable y alcanza a compartir, con los estudiantes, la riqueza que trae aparejada toda experiencia de extrañeza, toda experiencia de alteridad.



Herencia, de Williams González.

En el interior de este capítulo, además, nos hacíamos algunas preguntas que, ahora, vuelven a adquirir un nuevo sentido y relevancia. Decíamos, entonces, que no deja de ser un componente más que interesante para el debate contemporáneo la cuestión de la transmisión, de la herencia recibida, del vínculo que apreciamos entre el anciano y el muchacho. Y nuestras preguntas habían sido: ¿Es posible hoy esa relación? ¿Se guarda algo de eso en el vínculo que se establece entre el profesor y sus alumnos? ¿Puede la película abrir un debate alrededor de estas cuestiones

¿Qué es aquello que llamamos herencia educativa? ¿Qué significa ser, nosotros, herederos de la educación? ¿Qué podemos hacer, qué nos cabe hacer, qué es posible hacer con la herencia educativa que nos toca?

o es apenas una pincelada cargada de nostalgia de un tiempo perdido para siempre?

Indicaremos algunas pistas a seguir, sin dejar de confesar nuestras propias encrucijadas al respecto.

Y nos parece que sería interesante concentrarnos en un aspecto crucial para nosotros que, tal vez, permita resumir toda la complejidad y toda la vastedad de las cuestiones recién planteadas: la cuestión de la herencia, que es, al mismo tiempo, una cuestión que se pregunta por aquello que se hereda, por el papel que nos cabe como herederos y por las posibles transformaciones y transmisiones de la herencia que, a no dudarlo, impactan de lleno en el problema del cuidado del otro.

Para iniciar con algunos comentarios sobre las cuestiones ligadas a la herencia nos gustaría, en primer lugar, presentarlas bajo la forma de una ineludible triple interrogación: ¿qué es aquello que llamamos *herencia*? ¿Qué significa ser, nosotros, *herederos* de alguien, de algo? Y, por último: ¿qué podemos hacer, qué nos cabe hacer, qué es posible hacer con la herencia que nos toca?

Queda claro, además, que esas tres preguntas pueden volverse aún más nítidas al referirlas de un modo preciso a la educación, y que proponemos pensar, en más detalle, en un segundo momento: ¿qué es aquello que

llamamos *herencia educativa*? ¿Qué significa ser, nosotros, *herederos* de la educación? ¿Qué podemos hacer, qué nos cabe

hacer, qué es posible hacer con la herencia educativa que nos toca?

También se vuelve patente la necesidad de agregar, a las tres primeras preguntas iniciales, otras cuestiones, cada vez más instigadoras y cada vez más infinitas, como, por ejemplo: ¿es la herencia una suerte de rígida fijación que se instala sin más en el cuerpo del individuo que hereda? ¿Ese cuerpo del heredero es, por definición, pasivo, quieto, inmóvil? ¿Es posible prestar tributo, “homenajear” a la herencia y, al mismo tiempo, dudar de ella, ponerla bajo sospecha? ¿Es la aceptación pasiva de la herencia la única acción que le cabe (cumplir) al heredero? ¿Se puede ser infiel con la herencia? Y si es así: ¿seguimos siendo herederos de esa herencia? ¿Sigue siendo herencia aquello que queda cuando intentamos deconstruir la herencia? ¿Una herencia que no se encarna completamente en algo, en alguien, es herencia o deja de serlo?

Sólo como un punto de partida superficial creemos necesario no identificar puntualmente la herencia con la historia y, menos aún, entenderla como un punto preciso, aunque ya muerto, de nuestro pasado. Pensamos que la herencia tiene mucho más que ver con una imagen de *autoridad* y de *origen* (y tal vez hasta sea posible traducir, entre nosotros, la *herencia* como “el origen de la autoridad”). ¿Y qué relación tiene la herencia con el archivo, esto es, esa idea de que lo heredado no es otra cosa que algo que se archiva? Como se sabe, la palabra *archivo* supone, a la vez, “comienzo” y “comando”. En efecto, el término original *arkhê* incluye

en sí dos principios que, en su reunión, se vuelven indisociables: el principio de la historia, ese lugar donde las cosas comienzan, y el principio de la ley, ese lugar a partir del cual una orden es dada.

¿En qué sentido, entonces, podemos afirmar la existencia de una herencia, más allá de toda biología, más allá de toda copia reproductiva, más allá de la idea simple y literal de una o varias generaciones (que nos son) anteriores? E inclusive: ¿cómo hacer para pensar en una herencia que se supone, por definición, fija, inexorable, inamovible, si a la vez la palabra *pensar*, como veremos, no es el resultado de una sencilla “mirada hacia atrás”, sino la consecuencia de un acontecimiento, de aquello que nos ocurre, de aquello que nos acontece “ahora”?

Antes de intentar respondernos esas cuestiones, quizá la pregunta que aquí se torne central sea aquella que nos hace pensar el porqué mismo de la pregunta por la herencia o, mejor aún, el preguntarnos por qué la herencia puede resultarnos un problema. Y nos parece que es una pregunta que debemos hacernos entre nosotros y dejar, también, hacer a los otros.

Sin querer agotar todas las posibilidades, podríamos decir que la herencia nos parece un problema cuando, por ejemplo, remite a una cuestión única e insoluble de archivo o bien cuando se trata de un archivo únicamente pensado como “comienzo” y “comando”; o quizá cuando esa herencia se instala en nosotros en términos de un programa cuyo cumplimiento se nos vuelve obligatorio; o

bien cuando esa suerte de programa nos quita toda posibilidad de individuación y de posibilidad de elegir la herencia que nos toca. Podríamos decir, además, que la herencia puede que sea un problema cuando, por ejemplo, se significa siempre como una regresión infinita al origen de la autoridad; o tal vez puede ser un problema cuando la herencia se erige en términos de prohibiciones hacia aquellas cosas que, se supone, están “fuera” de la herencia y no pueden ser incorporadas y/o comprendidas como “propias”, es decir como “apropiadas”; inclusive puede que sea un problema cuando esa herencia no hace otra cosa que trazar una frontera, una separación, una distinción –digamos que casi definitiva, casi insoluble– entre “nosotros” y “ellos”, atribuyendo generalmente a “ellos” el origen de todos los problemas históricos.

Y también puede que la herencia sea un problema cuando, desde una perspectiva totalmente diferente, sentimos que “ya no hay herencia”, cuando todo se ha disuelto en una suerte de banalización de la historia, de nuestra historia, cuando todo se esfuma con la intención y la imposición de la “novedad”, de lo “nuevo”.

Es posible pensar que lo mismo nos ocurre en la educación: la herencia educativa es un problema cuando entendemos por educación un programa inexorable e inviolable a cumplir; cuando no tenemos cómo resignificar y/o reinterpretar ese programa; cuando se regresa hacia la educación con una imagen excluyente de autoridad; cuando se constituye ella misma en prohibición de otras cosas

que no pueden ni deben ser aquello que llamamos justamente educación.

Pero entonces: ¿sólo es posible hablar de sumisión y de traición en términos de herencia? ¿Apenas es posible confrontarla o desconocerla? ¿Sentir incondicionalmente su peso más que grave, un peso que es como una imposibilidad o bien sentirnos leves, livianos sin ella, alejándonos de toda responsabilidad con la herencia?

Digamos de una vez que la herencia es algo que puede ser interpretado de formas diferentes y divergentes, según los distintos mundos de percepción. Y que esa interpretación es la que posibilita hablar de una relación de fidelidad/infidelidad con la herencia. De hecho, con la herencia mantenemos una cierta atracción y una cierta animosidad, un cierto amor y un cierto odio, proximidad y distancia, todo ello puesto en juego *casi* al mismo tiempo, casi simultáneamente.

Se nos presenta aquí un cierto problema, un problema que nos lleva a contraponer la fidelidad, por un lado, y lo que pensamos que es la “libertad”, por otro: ¿hay, en verdad una necesidad de ser fiel en relación con la herencia? Y si somos completamente fieles a ella: ¿qué grado de “libertad” nos corresponde, que tipo de libertad nos comprende?

Aquí hay toda una discusión para hacer en el marco de las instituciones educativas. Sobre todo por esa sensación, a veces generalizada, de no poder ir más allá de lo que está inscripto como lo dado (que no es ni más ni menos que una de las ideas más tradicionales de la herencia educativa).

Por eso les proponemos trabajar juntos una idea diferente de relación con la herencia, que nos llega de la mano de Jacques Derrida.

Derrida pone en juego esa posibilidad de cara a la herencia: la fidelidad y la infidelidad o, dicho de otro modo, la posibilidad de ser fielmente infieles con ella. Y, agrega, es esa infidelidad la que hace posible que la herencia siga viva, aunque transformada. Así lo comenta inicialmente.

A partir de la infidelidad posible es como se logra la herencia, como se la asume, como se retoma y se refrenda la herencia para hacer que vaya a parar a otro sitio, que respire de otra forma. Si la herencia consiste simplemente en mantener cosas muertas, archivos y en reproducir lo que fue, no es lo que se puede llamar una herencia.²¹

No hay en estas palabras algo que nos indique una negación de la herencia,



21. Jacques Derrida y Elizabeth Roudinesco. *Y mañana, qué...*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003, p. 47.

LA HERENCIA, LO FINITO Y LA RESPUESTA AL OTRO

Únicamente un ser finito hereda, y su finitud lo obliga. Lo obliga a recibir lo que es más grande y más viejo y más poderoso y más duradero que él. Pero la misma finitud obliga a escoger, a preferir, a sacrificar, a excluir, a dejar caer. Justamente para responder al llamado que lo precedió, para responderle y para responder de él, tanto en su nombre como en el del otro.²²

una destrucción. Tampoco podríamos interpretar que la herencia es, solamente, aquello que fue, aquello que ya fue. Se trata, en todo caso, de pensar la diferencia entre una herencia quieta, inmóvil, y el movimiento que le podemos imprimir hacia otro lugar. Y está claro que ese otro lugar es un lugar que no conocemos, que no sabemos. Veámoslo de este modo: la herencia es algo así como un llamado que nos asigna tareas contradictorias y ambiguas porque se trata de recibir aquello que nos llega y, también, se trata de rehacerlo, de reinterpretarlo.

Hay aquí la idea de una recepción obligada y obligatoria de aquello que nos precede, pues siempre lo que nos precede es más poderoso. Ser herederos, entonces, tiene que ver con una acción primordial, que es aquella de “dar paso”, de “dejar pasar” en nosotros, con nosotros, lo anterior a nosotros mismos, lo que nos ha dado vida. Y también que aquello a lo que damos paso no es exactamente igual a lo “que fue”. Todo esto nos hace pensar que a la obligación primera se le suma una obligación segunda, igualmente decisiva, que es aquella de escoger la herencia, de no dejarla tal como fue y tal como es, sino de provocar en nosotros una suerte de elección acerca de aquello que nos pasa con la herencia.

Por tanto, podríamos ahora preguntarnos y preguntarles: ¿es la herencia educativa algo que, simplemente, se acepta? ¿O podríamos decir que la herencia educativa es algo que, al elegirse, debe transformarse? ¿Y qué es lo que se elige conservar de la educación, manteniéndola en vida y transformándola?

Es probable que para muchos de nosotros la educación sea un argumento que, en sí mismo, ya carga con significados, con sentidos y con efectos de verdad, que aparecen “naturalmente” expuestos en la pronunciación misma de la palabra *educación*. Dicho de otro modo: la palabra *educación* es, por momentos, ya una herencia que nos hace, que nos obliga, nada más al decirla, apenas al pronunciarla, sólo al imaginarla, a ser sus fieles herederos. Aquí la idea de ser fieles herederos de la herencia educativa nos remite, tal vez, a una figura bien nítida: la del guardián, la de aquel que “trabaja” para la herencia, “resguardándola” de toda posible vicisitud, de toda potencial zozobra, de todo desorden.

En esta línea de pensamiento: ¿podríamos llegar a afirmar, acaso, que somos herederos fieles de una serie de argumentos educativos, en la educación? ¿Argumentos que están allí como herencia y que no sólo están allí para ser aceptados, afirmados, sino también, y sobre todo, que están allí para ser reactivados, reinterpretados bajo otra forma, en otra condición, a partir de un cierto tipo de elecciones del todo diferentes?

22. Ibídem, p. 12.

Esas preguntas dependen, en nuestra opinión, de otro conjunto diferente de cuestiones, como por ejemplo: ¿qué relación guardamos con lo que hemos heredado como discurso de la educación? ¿Nuestra condición de herederos se limita al papel de recibidores y habilitadores de un “testamento” que habría que cuidar y mantener en su continuidad? ¿A qué apostamos cuando la relación con el testamento educativo nos obliga a ser guardianes de una política de verdad precintada, custodiada y, tal vez, amurallada?

La educación parece ser, así, una fortaleza mayor que se erige como si fuera una suerte de dinastía, un reinado inmemorial, donde no hay lugar para la experiencia, para la experimentación; donde no hay lugar para el otro y lo otro; donde no hay lugar para los contrasentidos ni para los sinsentidos; donde no hay lugar para el acontecimiento. Dice en ese sentido Anibal Lárez que:

En el testamento educativo heredado, sus guardianes, sí, sus guardianes, someten su singularidad a la fuerza de la ley, al mantenimiento de formas de pensar la educación anclada en una tradición legisladora, a cuidadores de la verdad, la verdad reducida a una mera imagen del reconocimiento.²³

Nos preguntamos, entonces, si la educación se ha vuelto, si hemos vuelto nosotros a la educación, apenas, un objeto de reconoci-

miento. En ese caso es posible sostener que la política de la verdad educativa, precintada testamentariamente, representa, en sus efectos, la privación, el olvido y la pérdida de la singularidad. Y así, cuando quedamos reducidos a la condición de ser sólo guardianes (¿quizá carceleros?) de esa verdad, de esa política de la verdad heredada, no hay acontecimiento, no hay posibilidad de lo imprevisible del acontecimiento.

Nos parece que alrededor de todos estos dilemas habría que instalar el debate. Que deberíamos comenzar por las cuestiones relacionadas con la herencia educativa. Por la cuestión de ser, nosotros, herederos de una tradición educativa. Por la cuestión de cómo se hace posible transformar la herencia educativa. Para que no se nos muera la educación. Para elegir conservarla en vida.

Y nos preguntamos y les preguntamos:

En primer lugar, ¿cómo pensar la herencia educativa partiendo cada uno de nosotros de las imágenes relativas al haber sido alumnos, discípulos, estudiantes, etcétera?

En segundo lugar, ¿qué experiencias de formación y de transformación hemos vivido en relación con la herencia? ¿Se pone de manifiesto esa condición? ¿O simplemente se trabaja a partir de un improbable “punto cero” en la formación?

Por último, ¿cuáles serían las pistas para incluir el tema de la herencia en la propia formación educativa

23. Anibal Lárez, “La pregunta por la educación. Fuerza de ley, liberación de la singularidad”, en “RELEA”, Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, Caracas, 2004, pp. 199-204.



Del cambio educativo: ¿Una oruga? ¿Una mariposa? ¿Ambas? ¿O ninguna?

Nada es, todo se “otrea”.

FERNANDO PESSOA
Aforismos y afines

*El otro que lleva mi nombre
ha comenzado a desconocerme.
Imitando su ejemplo,
ahora empiezo yo a desconocerme.*

ROBERTO JUARROZ
Poesía vertical

1. Cuidar al otro: ¿completar al otro?

Pensar se parece mucho a conversar con uno mismo. Tal vez por ello conversar—ni dialogar ni debatir, conversar— se parece tanto a pensar en común.

MIGUEL MOREY
Decálogo de la conversación

Acostumbrados como parecemos estar a pensar toda relación educativa tradicional como una relación estrictamente “profesional” entre maestros y alumnos en instituciones formales y específicas, puede

que hayamos perdido de vista una infinidad de potencias y de experiencias educativas que se presentan en las intensidades, en lo que nos pasa, en los encuentros y en los desencuentros con los otros.

Porque da la sensación de que desde el momento en que la educación se ha vuelto consciente de sí misma —y que nos ha hecho conscientes de ella, también, a nosotros mismos— y desde el momento en que surge y se explicita todo un aparato institucional, toda una idea de disciplina en apariencia autónoma, con todo un dispositivo técnico, con toda una formación de especialistas/expertos y toda una elaboración de cierto tipo de tex-

tos y literatura especializados, no ha habido mucho más en la educación que una permanente y desesperada búsqueda para argumentar la educación y para argumentar en la educación. Así, la educación se nos ha vuelto un sinónimo de argumentar la educación.

Parece ser que de lo que se ha tratado y se trata es de plantear la cuestión de cómo se deberían elaborar argumentos cada vez más sofisticados, justificaciones cada día más precisas para el quehacer educativo, motivos siempre fundacionales, fundamentos irrepugnables, soportes, tendencias rectoras, directrices, estructuras monolíticas, firmes utilidades, etc., para hacer que la educación sea lo que creemos que es, lo que creemos que debería ser, lo que nos parece que deberíamos ser, nosotros mismos, en la educación.

Decir: “que la educación sirva” –para algo, para alguien– puede ser, justamente, el principal argumento de todos los argumentos de la educación. Veamos, si no, cómo se han ido configurando y fijando ciertas ideas acerca de la utilidad –y, entonces, de la utilización– y de la finalidad de la educación: que la *educación sirva/sirve* para transformar un seudosujeto irracional en Sujeto plenamente racional; para que la infancia deje de ser una edad sólo transitoria, cronológica y de algún modo innecesaria e indeseable en sí misma; para dotar a los individuos de civilidad y, entonces, de ciudadanía; para hacer pasar una mente de un pensamiento ingenuo a un pensamiento de abstracción; para una futura e hipotética participación de un más que ficcional mundo de trabajo; para crear personas, grupos y

comunidades cada vez más solidarias, más responsables, más tolerantes; para que sus miembros puedan entrar, sin más, en el mundo de la escritura –de cierto tipo de escritura–; para transformarnos en sujetos de derecho; para apaciguar y/o borrar las desigualdades sociales, económicas, culturales, lingüísticas, etc.; para prevenir conflictos raciales, de clase social, de identidades, etc.; para ejercer y generar distintos tipos de valores morales, esto es, para implantar una suerte de ética pedagógica acerca del bien y del mal, etc., para que la educación sirva/sirve para quitar a los niños y a las niñas del ámbito supuestamente maléfico y malicioso de las calles.

Quizá el siguiente texto de Mèlich posibilite una cierta reflexión acerca de la diferencia y la tensión entre aquello que puede ser considerado como la intencionalidad y la no intencionalidad en educación.

La educación no intencional es una acción en la que, en principio, nada se conoce, nada se pretende ni se busca. Una educación no intencional es aprender a perderse en una ciudad como quien se pierde en el bosque. Una educación no intencional es una educación en la que el yo ha depuesto su soberanía; es una *educación ética*, una educación en la que el yo es absolutamente responsable del otro. No significa esto una responsabilidad a favor del otro, sino una responsabilidad en la que se responde *del* otro [...]. La educación intencional enseña algo que ya se sabía. No hay sorpresas. A la educación intencional no le preocupa demasiado si necesita de la retórica para alcanzar sus



Philippe Meirieu:
autor de *Frankenstein
educador*.

finalidades. Lo importante es precisamente esto: *la finalidad* [...] En la educación intencional el futuro está determinado por el presente. La educación intencional es [...] autosuficiencia. Orgullo. Orgullo del maestro y de la Escuela. Arrogancia de la conciencia que ordena, dirige, controla, programa y evalúa.²⁴

Tal vez en otro sentido, también Philippe Meirieu nos habla de la fabricación educativa, de esa finalidad que toda educación parece definir con antecendencia a la presencia y la experiencia de los otros:

Aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su 'resultado', sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a sí mismo, definida con antelación.²⁵

Está claro que podríamos seguir enumerando argumentos de utilidad y finalidad hasta el hartazgo. Está claro, también, que ellos se han ido naturalizando tanto en el curso de la temporalidad educativa, que se han vuelto ideas casi implícitas e inviolables del porqué y del quehacer educativo. Pero está claro, además, al menos para algunos de

nosotros, que hay algo de insoportable en esa enumeración, algo que nos causa una enorme fatiga y un intenso hartazgo en esa enunciación, algo que nos resulta decididamente estereotipado en esa iteración, algo que nos deja del todo perplejos en esa argumentación.

El aburrimiento, el hartazgo, la gravedad y la seriedad que se hacen presentes en toda puesta en escena de los argumentos educativos, no indican sino un límite en la razón educativa o bien el borde mismo de su precipicio. Resuena aquí, entonces, un breve párrafo de un texto bien conocido de Peter Sloterdijk:

Paideia o educación era, hasta ahora, el esfuerzo de sacar al niño juguetero, sensible, caprichoso y curioso de la forma de ser del pequeño grupo conduciéndolo al clima global de ciudades y reinos con sus perspectivas ampliadas, sus luchas enconadas y su duro trabajo forzado contra sí mismo. La tradición llamaba adulto al hombre que había aprendido a buscar sus satisfacciones en esferas faltas de dicha [...] Cuando nacieron filosofías o interpretaciones del mundo de tipo cultural avanzado fueron también siempre escuelas del hacerse adulto en el sentido de un cambio de domicilio del alma a lo mayor, más duro y abstracto.²⁶

24. Joan-Carles Mèlich, *Totalitarismo y fecundidad*, Anthropos, Barcelona, 1998, pp. 99-100.

25. Philippe Meirieu, *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 1998, p. 62.

26. Peter Sloterdijk, *Extrañamiento del mundo*, Pre-Textos, Valencia, 1998, p. 361.

Peter Sloterdijk,
cuestionador de la
paideia.



Lo que nos inquieta en ese breve texto de Sloterdijk en relación a la argumentación educativa, creemos, son al menos tres cuestiones que el autor parece apenas sugerir: en primer lugar, ese “hasta ahora” de la educación, que él nos marca como una frontera, como un “ya no es / no puede ser más así”, revelando ese carácter del “no más”, del “basta” de esa educación; en segundo lugar, nos parece que hay que subrayar la idea de “esfuerzo” asociada a la idea de “educación” —el “esfuerzo” por educar, el “esfuerzo” de la tarea educativa—; por último, la mención a la falta de dicha en aquello de tornarse, de hacerse adulto a través de la educación.

Podríamos pensar, entonces, que hay algo de la educación que sólo parece poder argumentarse, o bien quizá sostenerse, a partir de la idea de *esfuerzo* —del maestro, del educador, de quien ya es adulto— y de la idea de *infelicidad* —del alumno, de la infancia—.

Siguiendo esas ideas, podríamos decir que *paideia*, o educación, tal vez era, hasta ahora, un esfuerzo por argumentarse a sí misma y/o en sí misma, un modo de hacer que la educación encontrara sus argumentos desde la argumentación misma.

Si algo ha fallado en la educación, nos dicen los argumentadores de turno, quizá sea porque algo, alguno de sus argumentos suene disonante; tal vez porque algo, alguno de éstos deba ser observado en detalle y criticado; quizá se trate, nos dicen, de hacer nuevos argumentos, de hacer que la educación encuentre dentro de sí otros argumentos, o bien más argumentos, o bien nuevos argumentos.

Entonces: *paideia*, o educación, tal vez era, hasta ahora, esa necesidad imperiosa de repetición sin diferencia, esa suerte de memoria frágil y olvidadiza que no recuerda siquiera la proveniencia ni las consecuencias de sus argumentos, y que hace de su herencia ese monumento seco, frío, a la vez que

imprescindible, desde donde se afirma sin sonrojarse.

Paideia, o educación, tal vez era, hasta ahora, una

especie de campo argumentativo progresivo, donde viejos o anacrónicos argumentos podían ser rápidamente “superados” por otros más refinados, “mejores”, más “sólidos”, más “científicos”, más “definitivos”.

Porque nos da la sensación, decimos, de que ya no se trata de mejorar, de hacer progresar, de reemplazar, calificar y/o mejor pensar nuevos argumentos, otros argumentos en educación. Porque nos da la sensación, eso sí, de que tenemos que pensar nuestra herencia educativa y sus argumentos, pero no para cambiarlos por otros ni para transformarlos. Porque nos da la sensación, antes que nada, de que no sería del todo desacertado pensar en el *desierto* de los argumentos educativos.

Y cuando usamos la expresión *desierto* es que queremos decir por lo menos dos cosas: en primer lugar, dar la imagen de una completa aridez, de un espacio desnudo y seco, de algo que es / está / ha sido arrasado, de algo donde nada es capaz de crecer. En segundo lugar, crear la sensación de que si bien es posible caer en la tentación de argumentar más y mejor, de lo que se trata no es de pensar que nos faltan argumentos; de lo que se trata no es de pensar que hay una suerte de ausencia, limitación o pérdida de argumentación en

De lo que se trata no es de pensar que hay una suerte de ausencia, limitación o pérdida de argumentación en educación, sino más bien que podríamos pensar lo contrario: que ha habido y hay un desierto de argumentos, y que esa condición puede ser, puede transformarse en una invitación a poblar, a habitar ese desierto.

educación, sino más bien que podríamos pensar lo contrario: que ha habido y hay un desierto de argumentos, y que esa

condición puede ser, puede transformarse en una invitación a poblar, a habitar ese desierto.

Pero podría ocurrir que las cosas no fuesen tan simples, ni tan afirmativas, ni mucho menos inmediatas. Ocurre que al hablar de educación, ese “yo” que habla de la educación, ese “yo” que se configura como alguien que habla sobre ella, refiere un discurso que al mismo tiempo que ofrece un objeto —la educación—, le sirve también de soporte, de sostén. Vale la pena pensar en la posibilidad de que ese discurso esté ausente. Por otro lado, no nos cabe duda de que aquello que planteamos en relación con la idea de completud del otro —como uno de los argumentos educativos tradicionales— ocurra, de modos diferentes, con todos los planos, dimensiones y territorios de la educación; así, la fórmula “más vale más” recrudece por doquier: si se piensa que hay problemas en la formación docente, entonces, más vale más formación; si se cree que hay problemas en torno de las didácticas, entonces, más vale más didácticas; si se define que hay problemas alrededor del currículo, entonces, más vale más currículo; si se sospecha que hay problemas acerca de la evaluación, entonces, más vale más evaluación, etc.



Afiche de *La mariposa*: una película de encuentros y desencuentros

En cambio, de esa fórmula, nos parece interesante comenzar a pensar que no, que más no vale más, sino que lo que vale sea tal vez otra cosa, otro pensamiento y otra sensibilidad en torno de la formación, otro pensamiento y otra sensibilidad en relación a las didácticas, otro pensamiento y otra sensibilidad en torno del currículo escolar, otro pensamiento y otra sensibilidad relativos a la evaluación.

Nos parece interesante comenzar a pensar que no, que más no vale más, sino que lo que vale sea tal vez otra cosa, otro pensamiento y otra sensibilidad en torno de la formación, otro pensamiento y otra sensibilidad en relación a las didácticas, otro pensamiento y otra sensibilidad en torno del currículo escolar, otro pensamiento y otra sensibilidad relativos a la evaluación.

2. De encuentros y desencuentros

Es horrible ser un diminutivo
 ELSA, LA NIÑA DE LA PELÍCULA

La película *La mariposa* pone en juego varias de las cuestiones que apenas si esbozamos al principio. Se trata, inicialmente, de la historia de un encuentro entre dos generaciones, entre dos edades, entre dos experiencias y, sobre todo, del encuentro entre dos personas concretas, dos individuos concretos: Julien y Elsa, cuyas historias e intimida-

des se nos revelarán poco a poco. Y lo primero que salta a la vista tiene que ver con aquello que el filósofo Emmanuel Lévinas sugirió hace ya un tiempo: no hay idilio, no hay tranquilidad, no hay armonía, sino más bien conflicto en toda relación de alteridad. ¿Y por qué comentamos, ya desde el inicio, que la relación con el otro no es una relación con la calma, no es nunca una relación de empatía inmediata y, en cierto modo, pretendida-

mente segura y aseguradora? Creemos que habría que evitar esa ilusión de que el encuentro con el otro supone un encuentro pacífico para proponerles pensar que, así como también ocurre con toda conversación, los encuentros de alteridad suponen siempre algo de desestabilización, algo de perturbación, algo de afección. Si nada de ello se produce, si no hay alteración, no hay, tampoco, aquello que llamamos alteridad.

La mariposa trata, sí, acerca de una relación fuertemente educativa. Pero lo hace por fuera de cualquier valor y lugar institucional, mucho más allá de esa voluntad consciente de

cada uno por “educar” y, por cierto, bien alejada de cualquier forma de “oficialidad” y “legalidad” de la enseñanza. El encuentro particular entre dos personas en extremo diferentes nos posibilita pensar en todo aquello que una relación de alteridad posee de conflictivo, de vaivén, de inestabilidad, de tentación de dominio, de pretensión de reducción del otro a uno mismo, de absorción de la inteligencia del otro en nuestra propia inteligencia, de imposición moralista y moralizante, etc.

La mariposa refiere un encuentro inesperado, perturbador, entre un hombre mayor, coleccionista de mariposas, y una niña vecina, fuertemente atraída por esa figura desgarrada, casi anacrónica, pero altamente poetizada e inclusive “abuelística” (a propósito de ello, un personaje secundario de la película, refiriéndose al personaje, dice: “Ya no hay padres; en la vida, por suerte, hay abuelos”).

Desde el principio la película no esconde su intención de mostrar la intensa incompletud de dos sujetos. En el caso de Elsa, la niña, porque es olvidada, permanentemente, por su madre en la puerta de la escuela y porque le promete salidas y encuentros que nunca cumplirá; en el caso de Julien, casi anciano, en razón de la pérdida de su único hijo y de su extrema y más que “romántica” soledad. Y, quizá, lo más interesante de su desarrollo sea la apuesta por evitar cualquier tipo de completamiento de cada uno de ellos con lo que el otro, en apariencia, tiene.

No está de más decir que el cine, sobre todo cierto cine norteamericano, juega hasta el hartazgo con esa fórmula conocida y sensi-

blera: siempre hay otro visto como incompleto (puede ser un negro, un sin techo, un discapacitado, una mujer, un indio, un adolescente, la infancia en general, etc.) y hay otro cuya misión única y definitiva es la de darle lo que le falta. Así se sostiene y perdura la idea de que todo acto educativo debe ser un acto de completamiento.

Pero eso no sucede en *La mariposa*. De un modo altamente irónico, y sobre todo muy inteligente, la relación entre las dos incompletudes no culmina con el completamiento de nada ni de nadie. Por el contrario, podríamos decir que se trata de una película que sostiene férreamente la idea de incompletud y que lo hace desde una mirada bien diferente de la habitual: ya no piensa la incompletud como aquello que falta, como aquello que está ausente –por ejemplo: a la niña le falta racionalidad, le falta la madre, le falta abstracción, le falta conciencia, le falta ese “ser adulto”, y al adulto le falta espontaneidad, le falta conversación, le falta compromiso con algún otro, le falta un hijo, etc.–.

Aquí la incompletud se revela como potencialidad y no como defecto o equivocación; se nos muestra como algo/alguien profundamente vinculado a lo humano, como lo que hace humano a lo humano y no como algo/alguien objeto de correc-

Aquí la incompletud se revela como potencialidad y no como defecto o equivocación; se nos muestra como algo/alguien profundamente vinculado a lo humano, como lo que hace humano a lo humano y no como algo/alguien objeto de corrección y/o normalización.



Escena de *La mariposa*:
alteridad y desestabilización

ción y/o normalización. En otras palabras, la película sostiene una tensión permanente entre dos incompletudes que no buscan completarse por obra y gracia de lo que se “debe ser”, de lo que “hay que ser”, de lo que se “tiene que ser”. Ya volveremos específicamente a esa cuestión de la incompletud un poco más adelante.

Retornemos por un instante a la película. A una relación inicialmente tibia y esporádica le sucede, casi por azar, un viaje inesperado. No es casual que el “viaje”, que ese “viaje” pueda ser tomado como un recurso literal y, a la vez, como una metáfora que tiene enorme trascendencia para nuestra cuestión. Veamos por qué.

Es posible afirmar, sin ruborizarse, que viajar supone un salirse de sí mismo, un viaje fuera de sí, viajar como la pérdida de ese “yo” que suponemos nos determina. La experiencia de viajar, de salirse de uno, puede ser una condición para encontrarse con lo otro, con el otro.

El viaje literal, ese viaje que emprenden casi sin proponérselo los protagonistas de la película, está lleno de guiños: en busca de una mariposa única –búsqueda que para él resultaba de una promesa a su hijo muerto y, para la niña, el nombre mismo de su madre– ambos aprenden modos de estar en el mundo a partir del otro,

de un otro que en verdad nada quiere enseñar. Ambos sostienen tonos particulares de conversación, sin intentar imponer un código a la fuerza o temáticas a presión; ambos son capaces de responsabilizarse por el otro, de modos distintos pero equivalentes desde la dimensión de una ética atenta y responsable. Ambos, al fin y al cabo, constituyen un “nosotros” cargado de sensibilidad. Y en este punto quisiéramos detenernos un instante.

Nos da la sensación de que hay una permanente necesidad en la educación por identificar, esencialmente o no, quién es el otro, de qué se trata ese otro sujeto, de qué se trata su identidad, qué es lo que le falta y/o le hace falta, qué lo define, qué problemas tiene, qué habría que hacer con él. Como si la educación fuese un tratado-diagnóstico acerca de

El desplazamiento de perspectiva supone, justamente, deshacerse de esa persistente pregunta por el otro –que nada le pregunta al otro– para ponernos a pensar en lo que hacemos nosotros, en lo que hay de proximidad y distancia, de cercanía y lejanía, de igualdad y desigualdad en el nosotros de la educación.

cualquier figura de alteridad negativa –la infancia, la juventud, los que no aprenden, los pobres, los extranjeros, etc.–. La obsesión por la identidad del otro impide que haya una mirada acerca de lo que ocurre en el entre-nosotros. El

desplazamiento de perspectiva supone, justamente, deshacerse de esa persistente pregunta por el otro –que nada le pregunta al otro– para ponernos a pensar en lo que hacemos nosotros, en lo que hay de proximidad y distancia, de cercanía y lejanía, de igualdad y desigualdad en el nosotros de la educación.

La mariposa es un bello ejemplo de esa posibilidad. Porque lo que está en juego allí no es tanto lo que cada uno es en sí mismo y por sí mismo, lo que cada uno piensa, lo que cada uno dice, sino lo que hacen efectivamente entre ellos. Allí está la posibilidad de la relación educativa. No en la función de adulto de un personaje que enseñará y explicará todo al otro, infante, indefenso, inmaduro. No en la debilidad de la niña que deberá aprender y comprender todo lo que diga el adulto, sino en la potencia de lo que pueda haber en común, sin intenciones didácticas, sin decisiones curriculares tomadas de antemano. Está claro que en ese “nosotros” de la película, así como también en ese “nosotros” de la educación hay asimetrías, posiciones diferentes y diferenciadoras, distintos modos de estar en el mundo. Sin embargo eso nada tiene que ver con implicar a la instrucción como poder intelectual y a la formación como deber moral.

Tanto en la dimensión de la instrucción como en la formativa se revela ese carácter de supuesta completud y supremacía del yo que enseña y forma y esa incompletud del otro, ese rebajamiento del otro, ese empequeñecimiento del otro, que no sabe y que, además, no sabe qué es lo que debería saber. Esto es, en otras palabras, el modo de funcionamiento de la incompletud (negativa) del otro y la necesidad educativa de su más que supuesto completamiento.



Escena de *La mariposa: amor y completud*.

3. La amorosidad como cuidado del otro La falta de amorosidad como descuido hacia el otro

“¿Para qué eres viejo si no sabes cuentos?”

ELSA

La mariposa es, a la vez, una película sobre la amorosidad, las tensiones presentes en toda relación de alteridad, la posibilidad y la potencialidad de ese “nosotros” al que aludimos anteriormente, la pérdida, la búsqueda y el encuentro desesperado de algo que pueda ser reunido y que reúna, de algo que pueda ponerse en común. Y es, también, una historia acerca de aquello que apenas si mencionamos como “completud” e “incompletud” en educación. Vamos a particularizar esta cuestión aprovechando aquello que *La mariposa* nos ha dejado entrever.

Digámoslo así: da la sensación de que la educación está allí para completar algo en alguien, que la educación es un argumento de completamiento del otro o, directamente, que la educación es una

promesa de completamiento. De hecho, el argumento en cuestión redundaba en dos tipos diferentes aunque íntimamente solidarios del pensamiento pedagógico: a) que la incompletud del otro (sea este otro la infancia, la juventud, la discapacidad, raza, generación, género, clase social, etnia, cuerpo, sexualidad, etc.) se configura como un dato inicial, habitual, naturalizado y que, además, está revestido de un carácter eminentemente negativo, esto es, de una apreciación de negatividad; b) que es función de la educación quitar esa negatividad y promover una imagen sin fisuras para el otro.

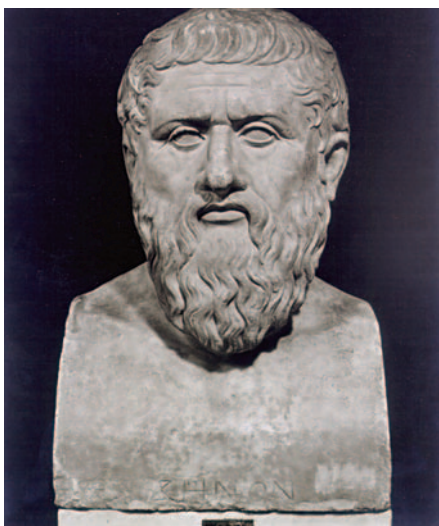
Tal vez la idea de completamiento pueda ser formulada, sin más, del siguiente modo: la educación y la escuela están allí pues algo necesita, debe, puede, tiene y, sobre todo, *merece* ser completado. La educación es la (tentación de) completar al otro, la (intención de) completamiento de los otros, la (necesidad de) hacer del otro aquello que no es, no fue y, tal vez, nunca podrá ser.

Los invitamos a pensar, ahora, en algunos de los ejemplos, quizás los más emblemáticos, del argumento de la incompletud: ciertas ideas y/o imágenes que se ponen en juego en relación a la infancia. Desde ya que podríamos pensar, también, en toda una serie igualmente emblemática de imágenes relativas a la idea de incompletud diferentes de las de la infancia: las imágenes de incompletud

del extranjero, las imágenes de incompletud de los jóvenes, de las mujeres, de las personas con deficiencias, de las clases populares, etc.

Volviendo a la infancia consideremos, por ejemplo, una de las imágenes más tradicionales en la educación: la infancia como provisoriedad, esto es, aquella infancia que parece ser vista, sentida, pensada, producida y definida como algo que todavía no es, como algo que aún no es en sí misma, como algo que quizá no pueda nunca ser en sí misma sino a través de una fútil (y más que soberbia) comparación con aquello que se le supone al ser adulto, el ser-adulto-completo, el ser-racional, el ser-adulto-que se debe, siempre, ser.

Está por demás claro que esta imagen no es novedosa; no es reciente, no es un hallazgo de “estos días”, no es una imagen de la cual sólo ahora seamos capaces de tomar conciencia, y tampoco es un síntoma o una señal exclusiva de aquello que se define como la temporalidad de la modernidad; por el contrario, decimos que se trata de una imagen que acompaña, desde tiempos inmemoriales, a la idea misma de la educación dirigida a la infancia. De hecho, la idea de infancia, de la niñez como estado incompleto o como carente de un estado, o bien como un no-estado, como incompletud de carácter negativa y como necesidad de completamiento aparece, por ejemplo, ya en Platón.



Escultura de Platón.

Walter Kohan²⁷ analiza y discute en profundidad, entre otras, tres imágenes que nos parecen del todo adecuadas para la discusión que estamos intentando generar aquí en torno de la idea de incompletud y (falta de) cuidado del otro: la infancia como pura posibilidad, la infancia como inferioridad y la infancia como alteridad despreciada.

En la primera imagen (la infancia como pura posibilidad) la infancia se asocia de forma primaria a esa etapa inicial, original y originaria de la vida humana y, como tal, sólo parece tener sentido en virtud de los reflejos que de ella se obtienen en la vida adulta: se trata aquí, entonces, de pensar la infancia cuando ella ya no está, cuando ya no existe, cuando ya no es, es decir, cuando sólo ocurre bajo la forma de un efecto o bien de un desenlace en una conciencia madura.

La infancia como pura posibilidad es, en este contexto, la posibilidad de aquello que se será (no lo que se es, no lo que se está siendo) y ese “aquello que se será” pone en evidencia la relevancia que Platón le atribuía a la educación, sobre todo en los momentos, en las

edades, en las que más pueden inscribirse ciertos caracteres. Sobre esta época y estas ideas de la infancia y la educación, Kohan cita a Sócrates:

Los niños son educados, en primer lugar, en la música y luego después en la gimnasia. Entre las primeras actividades, inspiradas por las Musas, se incluyen las fábulas y relatos que los niños escuchan desde la más tierna edad. Deberán escogerse con mucha diligencia esos relatos, dice Sócrates, para que contengan las opiniones que los constructores de la polis juzgan convenientes para formar a los niños.²⁸

Y un poco más adelante hace una referencia sobre los cuidados necesarios que habría que tomar en relación a los relatos que se les debe contar a los niños:

No se permitirá que los niños escuchen cualquier relato. No se permitirá que se les narren, por ejemplo, las principales fábulas por medio de las cuales han sido educados todos los griegos, los poemas de Homero y Hesíodo, en la medida en que afirman valores contrarios a aquellos que se pretende que dominen la nueva polis. Esos relatos no representan a los dioses y héroes tal como son y están poblados de personajes que afirman valores contrarios a aquellos con los que se pretende educar.²⁹

27. Walter Kohan, *Infancia. Entre educación y filosofía*, Laertes, Barcelona, 2004.

28. *Ibidem*, p. 38.

29. *Ibidem*.

Estos dos fragmentos, que hacen referencia a ciertas prescripciones incluidas en el acto de educar, resuenan en nosotros como modos pedagógicos que resultan preventivos hacia el futuro, de cara al futuro: debemos evitar ciertas marcas recibidas en las edades tempranas porque, luego, se transformarán inevitablemente en huellas inmodificables e incorregibles. Por esas razones un “buen educar” no significa sino mantener la mirada en esa posibilidad del niño pero, a la vez, significa también que hay que entender esa posibilidad de la infancia sólo desde la supuesta completud del adulto.

La infancia, de ese modo, debe ser objeto de educación no para el tiempo y el espacio de la infancia, sino “bien educados” para que, después, en el ser-adultos, en el ser-adultos como el verdadero y único estado de la completud, los hombres sean capaces de distinguir, de diferenciar con claridad, el bien y el mal.

Fuertemente vinculada a la imagen anterior de la infancia (la infancia que puede llegar a ser casi todo, la infancia como pura posibilidad, pensada para el

futuro) aparece también en Platón (y de una forma nítida, sobre todo, en *Las leyes*) una imagen que consiste en revelar a la infancia como necesitada de guías, preceptores, pastores, dueños, etc. De esto se trata cuando se refiere a los niños como seres “incapaces de quedarse quietos con el cuerpo y la voz, siempre saltando y gritando en desorden”.³⁰

Es evidente que aquí no se trata sólo de una imagen ingenua o casual, emparentada al descontrol, la anarquía, la exacerbación y la rebeldía de la infancia, sino una imagen cuya contra-cara supone, necesariamente, una fuerte imagen de control, de cuidado, de orden, tranquilidad y sujeción a un adulto (quien, a su vez, está relacionado con la imagen del dueño, del pastor, del guía, del preceptor, etc.).

Son varias y múltiples las cuestiones que, a simple vista, nos ofrece este párrafo. En primer lugar, ese juego complejo y engañoso

EL ATENIENSE...

...estipula que un niño, en cuanto hombre libre que será (en el futuro), debe aprender diversos saberes, y en cuanto esclavo que es (en el presente), puede y debe ser castigado por cualquier hombre libre que se encuentre con él. Así descripta la naturaleza infantil, su creación y su educación buscará calmar esta agitación y desarrollar sus potencialidades en orden y armonía. La tarea principal de los encargados de la crianza de los niños es dirigir en línea recta sus naturalezas, siempre en dirección hacia el bien, según *Las leyes*.³¹

30. *Ibíd.*, p. 42.

31. *Ibíd.*, p. 44.



de temporalidades disyuntivas que anuncian una suerte de desdoblamiento de la infancia en un presente (presente de esclavo, de rebaño) y un futuro (futuro de adulto, donde ya no hay infancia). En segundo lugar, la caracterización de la infancia fundamentada en la agitación y su oposición, a través del acto de educar, en las virtudes (desde ya virtudes que son del adulto) del orden y la armonía. Por último, podríamos poner en consideración esa imagen de la línea recta sobre la cual descansa la imagen de la educación, frente a una figura más bien sinuosa o azarosa en la que reposa la idea misma de infancia.

Sin embargo, tal vez donde se vuelve más estridente la imagen de la infancia como inferioridad es en un pasaje de *Las leyes*, en un diálogo entre Sócrates y Alcibíades, que vale la pena transcribir y comentar:

[...] Sócrates cuestiona a Alcibíades quien, desde niño, no dudaba sobre lo justo y lo injusto, pero hablaba de esos asuntos con seguridad y presunción. “Pensabas saber, a pesar de ser niño, sobre lo justo e injusto”, le recriminaba. “¿Cómo podrías saberlo?”, Sócrates censura a Alcibíades, “¿si no habías tenido tiempo de aprenderlo o de descubrirlo?”³²

La infancia está representada aquí como un estado de imposibilidad temporal para

ser-algo, para saber-algo, para decir-algo, para pensar-algo. Si la infancia no ha sido educada no es capaz de haber aprendido ni descubierto nada. Y esa imposibilidad se convierte, de hecho, rápidamente, en inferioridad: la infancia es ese no-estado, ese no-tiempo, donde nada se puede ser, nada se puede saber, nada se puede decir, nada se puede pensar. Habría que dejar de ser infancia, entonces, para decir, para pensar, para saber y para ser.

Una conclusión posible de la fusión de las dos imágenes anteriores es, necesariamente, que la infancia ha sido y es pensada en términos de una alteridad (y aquí alteridad puede significar, justamente, aquello que nosotros “no somos” y, además, sólo aquello que los “otros son”) y de una alteridad que debe ser transformada, cambiada, modificada, pues en su propio estado y/o no-estado, se trata de un objeto de desprecio: es una alteridad despreciada.

¿Y qué queremos significar al decir que se trata de una alteridad despreciada?

Como toda figura de alteridad (esto es, como toda figura que se construye y produce como alteridad, como el otro, como el otro-enemigo-maléfico, como lo que no somos ni queremos ser) la infancia aquí acaba por ser objeto no sólo de menosprecio, de inferioridad y de empujamiento, sino también de un desprecio casi visceral y mayúsculo: la infancia es un cierto tipo de otro que puede

32. *Ibíd.*, p. 45.

asociarse a la imagen de un borracho, un esclavo, una fiera no domesticada, un rebaño sin pastor, etc. Se trata, en efecto, de un otro que no tiene control ni tiene dominio sobre sí mismo y se (nos) torna, así, algo incómodo, peligroso, extraño, sucio, no-familiar, en fin, una figura de alteridad que debe ser descalificada y, por lo tanto, excluida, marginalizada, quitada simplemente de nuestra vista.

Y hay aquí, por lo menos, un doble movimiento a ser revelado: por un lado, se despliega el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud, de marcar, controlar, evaluar y vigilar todos los detalles que suponen que hacen del otro un ser

incompleto, un casi no-ser, un ser que aún no-es, un ser que no podrá nunca ser-en-sí mismo y por-sí-mismo, un sujeto desprovisto de sí mismo y despojado de la relación con los otros; por otro lado, se despliega el movimiento mismo de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento, la voracidad del completamiento. Entonces cabe la pregunta: ¿es la incompletud aquello que determina la necesidad del completamiento? ¿O es exactamente lo contrario, esto es, la propia racionalidad de la completud aquello que engendra incompletudes por doquier?

Un cambio en el argumento de la completud, si por acaso ello se nos hace posible o bien importante, quizá se encuentre en el

hecho mismo de tener que pensarnos como incompletud, de percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos; que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., es aquello que nos torna humanos. Y no al revés. Y no lo contrario. Tal vez, repitamos, se trate de pensar en la incompletud como condición, como acontecimiento y no como un problema.

Y nos gustaría, finalmente, decir algo más en torno del carácter productivo y utilitario de la incompletud del otro y de su completamiento a través de la educación y así, tal vez, permanecer en esa cuestión para

Tal vez, se trate de pensar en la incompletud como condición, como acontecimiento y no como un problema.

una reflexión más profunda acerca de este argumento. Cabe preguntarse, en última instancia, el

porqué de la necesidad nuestra, desde tiempos inmemoriales, de definir, medir, detallar, etiquetar, clasificar, evaluar y corregir la incompletud de los demás. Sin duda la operación de la incompletud/completamiento tiene que ver con aquello de resguardarse de “lo otro” para conservar lo propio como lo bueno, lo deseado, lo esperado, lo completo, en fin, como aquello que puede ser definido como “lo normal”.

Dicho así, es obvio que la incompletud del otro nos sirve para sabernos, sentirnos y percibirnos a nosotros mismos como dueños de una identidad completa. Así, nuestra racionalidad sólo puede ser pensada y gozada a partir de la determinación de la irracionalidad en el otro y de instituciones

que lo separen y confinen; lo mismo cabe para “nuestra” idea de libertad: ella sólo es posible si hay, a la vez, prisiones que demarquen con claridad los territorios, que distingan una idea de la otra; igualmente podríamos decir que nuestra normalidad se nutre de la anormalidad del otro, que la idea de nuestra patria queda reforzada con la presencia de los extranjeros, que la noción de madurez requiere de la alteridad de los niños, los adolescentes, los ancianos, etc.

¿Generamos, entonces, más y más incompletud sólo para asegurarnos la completud de nuestras identidades?

4. De la legalidad y la ética en relación al otro

*Julien: “No puedes quedarte conmigo. Eso sería ilegal”.
Elsa: “Pero si lo pido yo ¿es legal?”.*

Diálogo extraído de la película *La mariposa*.

Hay un instante en *La mariposa* en que la ética de la relación entre los personajes parece verse amenazada por la violencia del sistema jurídico, por la sujeción directa de todo lo humano al lenguaje estricto y formal del derecho. En efecto, quienes están fuera de la relación que se crea entre el anciano y la niña no pueden sino sospechar de una relación afectada por algún tipo de ilegalidad. El jefe de policía, que lleva a su cargo la búsqueda de la niña, lo dice abierta y contundentemente: “En todo coleccionista se esconde un psicópata”. Así, el

coleccionista de mariposas, más allá de quien sea, más allá de cómo sea, más allá de por qué llega a ser lo que es, acaba por ser, ni más ni menos, sospechoso de alguna psicopatía e, inclusive, de alguna vinculación latente con la pedofilia.

Más allá de que ellos jueguen el juego de ser abuelo y nieta, la película plantea una tensión cómplice para el espectador que sabe que no hay ninguna relación de parentesco efectiva entre ellos. Como si la legalidad de una relación habilitase una intimidad protegida por la ley y la ilegalidad, posible y probable, la cercenase, la anulase. Como si tuviéramos que aceptar la idea de que no es posible una relación de amorosidad entre los personajes que no esté teñida de suspicacias. Como si un anciano y una niña, sin lazos de familia, no pudieran producir un encuentro nuevo, un acontecimiento. Se nota esa ilegalidad, inicialmente, en el rostro desconfiado de la madre de la niña —justo en ella que sólo podía sentirse y pensarse a sí misma— y en cada uno de los personajes secundarios que de algún modo aparecen y desaparecen durante la travesía de nuestros personajes.

¿Qué queremos decir con esto? ¿Por qué nos parece particularmente conflictiva esa cuestión? Utilizaremos una conocida cita de Jacques Derrida para intentar comenzar a responder esas cuestiones. Dice Derrida:

Lo que llamo justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así es que el diálogo con el otro, el respeto a



Escena de *La mariposa*.

la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja [...] a intentar ser justo con el otro –o conmigo mismo como otro.³³

Tenemos la impresión de que hoy por hoy todo discurso educativo –y cultural, político, lingüístico, etc.– debería tener su origen y proceder en las leyes, inexorablemente. En otras palabras: que la ética debe, por fuerza, subordinarse al derecho, que el lenguaje de la ética –esto es: el lenguaje de la acogida al otro, de la bienvenida, de la hospitalidad– es secundario para el lenguaje del derecho, que habría que ver primero si “hay” derecho en hacer tal o cual cosa para saber, después, si nos sentimos responsables por el otro. Y esto es particularmente problemático en la idea misma de lo que debe cambiar en la educación o, para mejor decir, en el modo en que entendemos la secuencia a ejercer en la noción de “cambio educativo”.

Si en *La mariposa* uno se concentra exclusivamente en la ilegalidad de la relación es posible juzgar y determinar que la relación carece de amorosidad, es decir, que la relación no es relación. Pero es justamente la amorosidad que hay en una relación lo que permite determinar su propia “legalidad”. Y esa legalidad se sostiene en la propia conversación, en la propia relación de alteridad.

Y quizá por esa razón es que *La mariposa* no nos plantea un final, en el estricto sentido de la palabra, sino un cambio, una trans-

formación, una metamorfosis. Justamente por su parentesco con el título de la película, la relación entre Julien y Elsa se mueve hacia otros lugares, hacia otras posibilidades, se abre hacia otras personas (en particular hacia la madre de la niña, a quien le basta sólo una expresión de amorosidad para que la relación vuelva a ser relación), es decir, cambia profundamente, se metamorfosea.

Dos momentos de ese final merecen ser apuntados por lo que nos sugieren para pensar la educación, para pensar las relaciones educativas: la primera tiene que ver con ese momento intenso en que ambos personajes presencian el nacimiento de una mariposa, esa transformación del gusano en mariposa, ese pasaje de lo monstruoso a lo bello, esa travesía de la vida hacia la muerte que se produce en unas pocas horas. En efecto, la idea de metamorfosis no supone, solamente, la belleza de un producto final acabado, terminado, finalizado de una vez y para siempre. Contiene, por el contrario, tanto lo horrible, lo repugnante, lo repulsivo y también, entonces, lo bello. Así, puede decirse que todo cambio es un cambio que implica la admisión de lo monstruoso y de lo hermoso o, dicho de otro modo, que lo bello de un cambio supone la participación de lo horroroso. Algo semejante a esta idea de cambio, a esta metamorfosis entre lo bello y lo feo, queda muy bien retratada en el siguiente poema de Roberto Juarroz en sus *Poemas de otredad*:

33. Jacques Derrida, “A democracia é uma promessa”, entrevista con Elena Fernandes, “Jornal de Letras, Artes e Idéias”, Lisboa, 12/10/1994, pp. 9-10.

Quizá debamos aprender
Que lo imperfecto
Es otra forma de la perfección:
La forma
Que la perfección asume
Para poder ser amada.

Dicho lo anterior, e inaugurada la cuestión de la transformación educativa, podríamos pensar si es posible la formación sin la transformación, si es posible formar sin transformar. Esa inquietud revela una percepción común y compartida en la comunidad educativa: cada formación transforma al que es formado pero, además, transforma al propio formador, al que forma. De ahí se desprende la idea decisiva de que toda formación está inacabada y que es, por lo tanto, inacabable. Y si bien es cierto que lo humano es sinónimo de transformación (transformación, entonces, del cuerpo, de la sensibilidad, de la memoria, del sí mismo, del otro, de las relaciones con los demás, etc.) también es cierto que nos provoca desazón, desconcierto, una pérdida de dirección, un disturbio de orientación.

Y en torno de esa transformación también nos parecen significativas las siguientes palabras de María Zambrano:

La vida humana reclama siempre ser transformada, estar continuamente convirtiéndose

LA VIDA HUMANA...

...es básicamente transformación. Ahora bien, los seres humanos no soportan las transformaciones a cualquier precio. Por eso necesitan “lugares de asilo” (físicos y simbólicos). Unas transformaciones excesivamente aceleradas y violentas suelen abrir peligrosos ámbitos deformativos. Así [...]: no hay formación sin transformación, pero un exceso de transformación deforma³⁴

dose en contacto con ciertas verdades. Verdades que no pueden ser ofrecidas sin persuasión, pues su esencia no es ser conocidas sino ser aceptadas. Y cuando la vida humana no acepta dentro de sí cierto grado de verdad operante y transformadora queda sola y en rebeldía, y cualquier conocimiento que adquiera no le bastará.³⁵

En cuanto al segundo momento de los elegidos en la película, más próximo al final, creemos que sería interesante pensar en aquello que se manifiesta en los personajes en torno de lo que se es, en torno del “ser lo que se es” y el poder ser, además, “otras cosas además de lo que ya se es”. Y nos parece que vale la pena, de hecho, porque da la sensación de que la pedagogía tradicional se ha cimentado sobre dos principios de dudosa amorosidad y para nada cuidadosos del otro: el primero tiene que ver con aquello de decir (implícita y/o explícitamente) que *está mal ser aquello que se es y/o que se está siendo*: está mal ser niño, está mal ser joven, está mal ser pobre, está mal ser discapacitado, etc. Lo que se pone en juego aquí es la negación del otro en su propia alteridad, en sus pro-

34. Joan-Carles Mèlich, *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2005, p. 17.

35. María Zambrano, *Hacia un saber sobre el alma*, Alianza, Madrid, 2000, p. 47.



Escena de *La mariposa*.
Confrontación del personaje
con su propia identidad

pías experiencias de ser-otro, en su devenir, en sus lenguas, en sus temporalidades y espacialidades, en sus propios acontecimientos; el segundo principio apunta directamente a la idea del completamiento anteriormente desa-

rollada, que dice en cierto modo que está bien ser aquello que no se es, que no se está siendo y que nunca se podrá o se querrá ser: está bien ser adulto.

Y lo que aquí se pone de manifiesto es una espuria intención de corregir al otro, de normalizarlo. Así, la pedagogía se ha vuelto imposible y, por ello mismo, habría que pensar en otros principios radicalmente diferentes a los anteriores. Tal vez el acontecimiento pedagógico ocurra cuando seamos capaces de decirle al otro, por una parte, que no está mal ser lo que se es y de decirle, inclusive, que tampoco estaría mal poder/querer ser otras cosas además de lo que se es. Esa distancia entre “ser lo que se es” y “poder/querer ser otras cosas” quizá no sea más que el espacio del entre-nosotros ya aludido con anterioridad, el lugar de aquello que llamamos de educación.³⁶

Y tal vez el final de la película sea un final justamente porque alguien se demuestra incondicional con el otro, se abre a la alteridad del otro, se siente capaz

de hacer cualquier cosa por el otro. Lo canta y lo dice Elsa, casi unos pocos minutos antes de emprender el accidentado viaje de vuelta a casa y al reencuentro con su madre: “Haría lo que fuera si me lo pidieras. Si me lo pidieras, descolgaría la luna”.

Tal vez el acontecimiento pedagógico ocurra cuando seamos capaces de decirle al otro, por una parte, que no está mal ser lo que se es y de decirle, inclusive, que tampoco estaría mal poder/querer ser otras cosas además de lo que se es.

5. Para seguir sintiendo y pensando, entonces

Hay un intento en marcha para librar al lenguaje de su incómodo espesor, un intento de borrar de las palabras todo sabor y toda resonancia, el intento de imponer por la violencia un lenguaje liso, sin manchas, sin sombras, sin arrugas, sin cuerpo, la lengua de los deslenguados, una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo cuando habla, una lengua despoblada.

JOSÉ LUIS PARDO

Las diferencias entre los personajes de Julien y Elsa en *La mariposa* son explícitas, más que evidentes y por cierto extremas. No hace falta que nos detengamos demasiado en ello. Digamos, de paso, que no nos interesa, por ahora, la discusión acerca de la naturale-

36. Carlos Skliar, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2001.



za de las diferencias, o las marcas de identidad que distinguen a cada uno del otro. Ni siquiera parece ser importante, en este momento del texto, preguntarnos acerca de las diferencias específicas de edad, género y generación que podrían convertirse en verdaderos obstáculos para el establecimiento de una relación de alteridad entre ellos.

Pues si toda relación es una relación entre diferencias y si no hay otra cosa más que diferencias entre diferencias, lo que vale la pena pensar ahora es cómo se construye y constituye la posibilidad de una conversación entre las diferencias. Pensamos en la idea de conversación no como un diálogo equilibrado o estable, ni mucho menos como un rápido e hipócrita consenso, sino más bien como aquel intercambio que es una tensión y que mantiene los conflictos, las asimetrías, las imposibilidades. Lo pensamos así, sobre todo cuando lo que nos parece que ocurre en las instituciones educativas es un exceso de explicación, un exceso de argumentación y la falta, justamente, de una lengua común, de una lengua para la conversación, de una lengua para la conversación con los alumnos y, además, entre los alumnos.

El párrafo anterior expresa una aseveración de tono fuerte, impresionante, casi desesperado: la de una lengua sin sujeto, la de una lengua desposeída, la de una lengua sin habitantes, la de una lengua sin nadie dentro. Y no sería ocioso que nos preguntá-

ramos acerca de la lengua que suponemos habita en el interior de la educación: ¿cuál es esa lengua? ¿Cómo fue construida? ¿Se trata de una lengua que nos es propia? ¿De una lengua que es la lengua del otro? ¿Una lengua específica de la educación, que sólo hablamos en las instituciones, en tanto codificación y sistematización de una disciplina y un saber formal y racional?

UNA LENGUA SIN SUJETO...

...sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua. Por eso tengo la sensación de que esa lengua no tiene nada que ver con nadie, no sólo contigo o conmigo sino con nadie, que es una lengua que nadie habla y que nadie escucha, una lengua sin nadie dentro. Por eso no puede ser nuestra, no sólo porque no puede ser ni la tuya ni la mía, sino también, y sobre todo, porque no puede estar *entre tú y yo*, porque no puede estar *entre nosotros*.³⁷

Digamos también que en la frase de Larrosa se esconde no sólo una afirmación desoladora sino también una negación, un no, una suerte de basta a esa lengua que nos resulta igualmente potente: la de que esa lengua no es nuestra, ni tuya, ni mía, ni la de ellos/ellas, ni la de los otros. Y, por ello:

Ese “nosotros” no pretende otra cosa que señalar hacia un lenguaje en el que podamos hablarnos. Un lenguaje que trate de decir la

37. Jorge Larrosa, “Una lengua para la conversación”, en *Entre pedagogía y literatura*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2004.

experiencia de la realidad, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera, esa experiencia que es siempre singular y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable. Y lo mismo podríamos decir de la experiencia de la acción, la de cada uno, la de cualquiera, la que no puede hacerse sino apasionadamente y en medio de la perplejidad. Y de la experiencia del saber, la de cada uno, la de cualquiera, la que no quiere tener otra autoridad que la de la experimentación y la incertidumbre, la que siempre conserva preguntas que no presuponen las respuestas, la que está apasionada por las preguntas.³⁸

Sobre este fondo teórico, pasional y experiencial, y también alrededor de la película *La mariposa*, es que les proponemos trabajar algunas cuestiones que creemos insoslayables: la cuestión del “nosotros” en la conversación; la cuestión de la conversación entre nosotros y ellos/ellas y, en fin, la cuestión más general de las conversaciones de alteridad, que bien puede ser una expresión inicial de cierto cuidado hacia el otro, es decir, aquello que tiene que ver con el poder conversar con el otro y aquello que se relaciona con el dejar que los otros conversen entre sí. Veamos más de cerca, para ese objetivo, tres breves diálogos que acontecen en diferentes momentos de la película.

1.
– ¿Esa cosa horrible es una mariposa?, dice Elsa, la niña, mirando una oruga de apariencia horripilante.
– ¡No sabes nada! ¿Qué enseñan en la escuela?, responde azorado Julien.
2.
– ¿Dónde aprendiste esas groserías?, pregunta Julien ante un cuento obscuro narrado por Elsa.
– En la escuela, responde Elsa con total naturalidad.
3.
– Los bebés de los abortos [...] ¿qué se hace de ellos?, pregunta Elsa.
– Nada, responde un tanto desatento Julien.
– Es triste no ser nada, concluye Elsa.

Por un lado es curioso cómo, en una película donde el foco no está puesto en la enseñanza, en la instrucción formal, pero sí en una relación educativa entre una niña y un adulto, sólo aparezcan dos únicas menciones sobre la escuela, sobre la educación (las dos primeras de las tres que hemos subrayado antes). Digamos que la imagen reiterada de la escuela en la película es sólo un telón de fondo donde Elsa espera, sin resultado alguno, que su madre la venga a buscar para ir hacia otro lugar.

Como si nada interesante, digno de mencionar, ocurriera en la escuela, en la educación y como si todo lo interesante, lo digno, lo asombroso ocurriera fuera de ellas. La presunción de Julien de que nada

38. *Ibidem*.

ocurre en la escuela, de que nada se enseña en la escuela (¿cómo es posible que allí no conversen sobre la transformación de la oruga en mariposa, sobre el nacimiento de una mariposa?) lo llena de indignación, de sorpresa, de malestar. Como si entre la vida y las instituciones educativas hubiera un abismo, como si la vida, nuestra vida, las otras vidas, no tuvieran cabida en las escuelas, estuvieran bien alejadas de la educación. Y noten, inclusive, ese contrapeso establecido a partir de la segunda conversación (¿es que en la escuela sólo se aprenden groserías, cosas sin ninguna importancia, tonterías?).

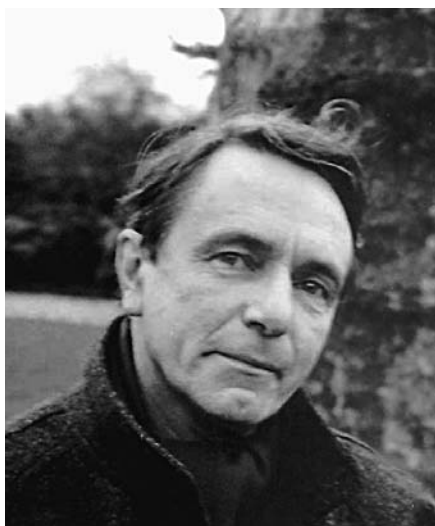
Podríamos decir, entonces, que aquello que esas dos primeras conversaciones señalan y explicitan es la disociación tajante entre lo vital y lo escolar y, así, la separación trágica entre el cuidado del otro, el cuidado del sí mismo y el descuido absoluto del otro.

La tercera conversación, en cambio, muestra toda la potencia y toda la vitalidad de un encuentro entre diferencias. Y nos indica otras posibilidades en relación a nuestras cuestiones sobre el cuidado del otro. En ella nadie explica nada a nadie, nadie se arroga el derecho del saber y del conducir la conversación; pero lo que es cierto es que allí hay una comprensión, hay un pensamiento autónomo, hay un cierto tipo de entendimiento. En vez de juzgar la pregunta como impropia o como fuera de lugar, en cambio de desautorizar la pregunta, Julien opta por una

respuesta que abre la conversación, no que la encierra en una información fútil y banal. Por eso Elsa puede llegar a su propia conclusión, a partir de su propia inteligencia, con su propio lenguaje.

Esto nos recuerda fuertemente a aquello que Jacques Rancière describe como la diferencia entre la pedagogía del embrutecimiento y la pedagogía emancipadora. La distinción está provocada exactamente por la instalación o no, por la imposición o no, de una lógica explicativa por parte del maestro (esto es, aquella lógica que establece que el maestro explica porque el alumno es incapaz de comprender y requiere de una explicación) y su continuidad o no, la dependencia o no, en el alumno, de la pasividad de una lógica comprensiva (es decir, aquella lógica que supone que el alumno sólo comprenderá si recibe la explicación del maestro). Como dice Rancière, tal vez la explicación del maestro no sólo instale la pasividad de la comprensión sino que, además, provoque una incapacidad constitutiva en el otro.

Tal vez todo ello pueda ponerse como eje del debate y, sobre todo, como un conjunto intrincado y permanente de dilemas. Quizá puedan ustedes conversar sobre cómo se ponen en juego las conversaciones en el marco institucional; quizá de lo que se trate sea de pensar cuál es el espacio para la conversación, siempre tensa y difícil, entre las diferencias; quizá puedan pensar acerca de si nuestra formación nos ha convertido en maestros y maestras, profesores y profe-



Jacques Rancière reflexiona sobre la capacidad de comprender.³⁹

soras capaces sólo de explicar a los alumnos; y pensar también cómo esa misma formación ha hecho que los alumnos y alumnas sean sólo capaces de comprender

nuestras explicaciones, pero resulten incapaces de comprender por ellos mismos.

Como habrán visto, hemos tratado de partir de la incompletud y el completamiento como uno de los argumentos de la pedagogía tradicional. Y no sería poca cosa si podemos revisar cómo nuestros programas de formación, cómo nuestras materias específicas y cómo nuestras didácticas, están habitadas fuertemente por ese argumento.

Y quién sabe si pensar en la conversación, quién sabe si pensar en las conversaciones que ocurren en las instituciones educativas (repetimos: las conversaciones nuestras con los otros y, además, las conversaciones que ocurren entre los otros, que los otros mantienen entre ellos mismos) no sea el haber comenzado a pensar una parte importante del problema, una parte crucial del dilema.

Les dejamos, por último, un párrafo de Jorge Larrosa que nos parece que puede ser puesto en discusión por todo lo que nos hace ver en cuanto al menosprecio intelectual y moral que suponen la instrucción y la formación tradicionales:

Si la instrucción tiene que ver con lo que se sabe, la formación tiene que ver con lo que se es. Si en un caso se trata de *yo sé lo que tú no sabes y sé lo que tú deberías saber, luego, puedo y debo enseñarte*, o también de *yo sé cómo funciona una inteligencia y sé cómo debería funcionar la tuya por lo tanto puedo y debo dirigirla*, en el otro se trata de *yo soy mejor que tú y soy lo que tú deberías ser, luego, puedo y debo formarte*. En ambos casos, la pretensión de la igualdad, la buena conciencia igualitaria, presupone la desigualdad. Y ésta tiene por origen el menosprecio –intelectual en un caso, moral en otro– y su correlato necesario, la soberbia: si todos supieran lo que yo sé, si todos pensarán como yo pienso, si todos fueran como yo [...] sin duda el mundo sería mejor. Es así como muchos proyectos de mejora de la humanidad se formulan desde una perspectiva vertical en la que las posiciones de lo bueno y de lo malo, de lo alto y lo bajo, de lo superior y lo inferior, quedan retóricamente definidas y moralmente marcadas.⁴⁰

Lo que creemos que se pone en juego aquí es esa relación jerárquica, grave y casi abrumadora que se establece, definitivamente, en todo proceso de instrucción –“yo sé lo que tú no sabes”– y de formación –“yo soy mejor que tú y sé lo que tú deberías saber”–.

Y ustedes: ¿qué piensan?

39. Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, Editorial Laertes, Barcelona, 2004.

40. Jorge Larrosa, “Pedagogía y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz”, “Educação e Sociedade”, Campinas, abril 2003, vol. 24, N° 82, pp. 289-298.

El mundo roto: adolescencia y cuidado del otro

A propósito de *Kids*

Por amor a los desesperados, conservamos aún la esperanza

WALTER BENJAMIN

*Sólo puedo amar a aquellos que poseen un lenguaje inseguro
y quiero hacer inseguro el lenguaje de los que me agradan*

PETER HANDKE

1. Retrato de una generación

*Soy distinto de ellos,
soy distinto de los otros,
soy distinto de mí mismo.*

IMRE KERTÉSZ
Yo, otro

El mundo adolescente está allí, su retrato es inmisericorde, brutal, directo. Ni siquiera el mínimo gesto parece querer ofrecernos una visión alternativa, la posibilidad de imaginar otra oportunidad, otro camino en el derrotero de vidas que parecen estrellarse antes siquiera de haber partido. Las imágenes, lenguaje que domina omnipresente la cultura contemporánea, se multiplican para recordarnos que toda forma de experiencia parece haber quedado clausurada mientras se expanden los modos dominantes de la violencia, la hipocresía, el prejuicio, la camaradería autodestructiva, las mil formas de las adicciones, el vacío que va ocupando cada rincón del día, las conversaciones rapiñadas por un idioma rufianesco. Un mundo

en el que los límites se han disuelto y en el que el insaciable deseo parece dominarlo todo, sin restricciones y aventurándose más allá de lo establecido sin, por eso, poner en entredicho la estructura misma del sistema. La transgresión funciona como desvío y no como confrontación ante las injusticias del mundo de los adultos. En realidad, y éste será un motivo omnipresente, la agresión se descargará entre pares, será moneda corriente de esa sociedad sin estatutos que conforman los jóvenes. El objetivo será el propio cuerpo o el cuerpo del otro; eso, en realidad, carecerá de importancia a la hora de intensificar cada instante del día como si fuera el último.

El guión de *Kids* es lineal, sin demasiados desvíos ni sutilezas argumentativas, está allí para retratar supuestamente lo que define a una generación, el núcleo que representa las prácticas de aquellos que apenas si están saliendo de la pubertad y se sumergen en las aguas enlodadas de una realidad inclemente.



Afiche de *Kids*.
retrato de una
adolescencia
degradada.

El protagonista, el antihéroe del filme, es un coleccionista de niñas vírgenes, un seductor que pone todo su deseo en seducir y luego desvirgar a púberes que lo contemplan como si fuera un dulce y amante joven que no busca sólo usar sus cuerpos para satisfacción propia. La primera escena, un beso interminable, profundo al que le sigue una conversación amorosa en la que nuestro héroe despliega sus técnicas de seducción y culmina en la consumación triunfal de aquello que había ido a buscar. Después, en la calle, le va contando a su amigo-compinche su nueva hazaña, entre cervezas, palabras atravesadas por el cinismo, la violencia y la ruptura de cualquier referencia a valores que culmina con la combinación de robo y de racismo cuando los dos adolescentes, casi como al descuido, se llevan una bebida sin pagar de un autoservicio chino u oriental.

Todo está allí, en ese primer tramo que se muestra a un ritmo de imágenes relampagueantes, fugaces, en las que aquello que acaba de acontecer queda rápidamente olvidado, o como si hubiera sido un suceso del que ya no vale ni siquiera la pena hablar porque parece haber transcurrido allá lejos y hace tiempo. Todo, absolutamente todo, pasa en un día, desde la mañana a la noche, como si el tiempo-actual, el aquí y ahora, fuera el único escenario del despliegue de la vida, de lo que cobra alguna significación más allá de toda significación. Puro vértigo en el que cada nuevo acontecimiento se devora al anterior como si nada dejara hue-

lla (aunque, y eso con independencia de los protagonistas, todo tiene su precio, nada es gratuito en esas acciones que enloquecidamente se van sucediendo).

Porque si algo intenta mostrar la película es una cierta fenomenología del tiempo adolescente, de ese devenir sin sentido o cuyo sentido alcanza la plenitud en el instante para dejar rápidamente su lugar a un nuevo estímulo. Todo se consume y se consume en el instante, en esa fugacidad omnívora en la que no parece haber ni pasado ni futuro, apenas un presente vertiginoso, único, sin horizontes en el que, sin embargo, se anuncia la llegada de la peste. El sida, que se anuncia sin responder a ninguna lógica, que caprichosa y sádicamente, parece elegir a quien no debería, a quien guarda un resto de inocencia, a la que lo había hecho una sola vez y seducida por amor, está allí para anunciar que la muerte reina entre esa lógica del puro instante, que en el reino del presente adolescente, de ese desenfreno sin barreras ni límites, el umbral no es otro que la contaminación, la muerte, el final de partida. Como si hubiera un correlato entre la forma adolescente de experimentar el tiempo y la extraña seducción de traspasar el límite, de arriesgar la vida cuando ni siquiera se toma conciencia de que la vida está verdaderamente en juego. El vértigo de la temporalidad en la que transcurre la jornada de *Kids*, una jornada en la que todo puede acontecer y efectivamente acontece, se asemeja a la vivencia de una sociedad en la que nada parece





Escena de *Kids*

adquirir consistencia, espesor. En el mundo del “aquí y ahora” el mañana ha quedado borrado, se ha vuelto algo difuso, inenarrable; y al suceder eso tampoco cobra importancia el otro, ni sus necesidades, su fragilidad, su demanda, para convertirse, apenas, en un objeto usable y descartable.

La película elige, en su narrativa, cierta linealidad, cierto juego documentalista en el que la cámara va recorriendo distintos aspectos de las vidas adolescentes. Se mete en las habitaciones, escucha el diálogo picante, sarcástico de un grupo de amigas que, en imágenes simultáneas, parecen hablar de lo mismo que ese otro grupo de varones que mientras se fuman un porro, aspiran alguna sustancia o toman cerveza, hablan de un único tema recurrente, obsesivo: el sexo. Las mujeres son más pícaras e interesantes, los muchachos son apenas soeces, las unas pasan por todos los temas posibles, los del goce y los del asco, se ríen de sus iniciadores sexuales, parecen restos de niñas que juegan a las muñecas pero que hace tiempo ya que se dedican a otra cosa. Pero, y ésta es otra línea del filme, mientras los muchachos viven en el frenesí irresponsable, quebrando cualquier pauta, sin referencias adultas, transgrediendo permanentemente, las muchachas son portadoras de algunos mandatos, de cierto cuidado, y son ellas las que deciden enfrentarse,

aunque de un modo algo juguetón e inconsciente, a la cuestión del sida y a la necesidad de hacerse un análisis imaginando que, entre tanto juego y goce, puede existir un lejano riesgo.

Para los muchachos todo empieza y termina en una afirmación: lo del sida es

un invento, o acaso, pregunta uno, ¿alguien tiene un amigo contagiado? Mentiras de la televisión, de los adultos, que, como los cuentos de la infancia en los que aparecía el cuco, ahora inventan esas historias del sida para cuidar la virginidad de sus hijas. La inconsciencia, el sentimiento de impunidad de las acciones, cualesquiera que sean, atraviesan la experiencia de esos adolescentes, que así como pueden iniciarse en las drogas sin haber entrado todavía en la pubertad pueden, porque sí, golpear a otro joven casi hasta matarlo por pertenecer a otra tribu o porque se ha atrevido a plantarse ante uno de ellos. La escena de la brutal golpiza que le propinan a un joven negro en el parque, casi en el umbral de la escuela, da testimonio de la fragilidad del límite que separa la vida de la muerte, el juego de la criminalidad. Apenas, y tiempo después, uno de ellos preguntará, para dejarlo rápidamente de lado, si no se les ha ido la mano y tal vez lo hayan dejado muerto en la calle. La respuesta que da otro es equivalente a la del sida: no pasa nada, además se estaba moviendo convulsivamente, lo que significa que lo deja-

En el mundo del “aquí y ahora” el mañana ha quedado borrado, se ha vuelto algo difuso, inenarrable; y al suceder eso tampoco cobra importancia el otro, ni sus necesidades, su fragilidad, su demanda, para convertirse, apenas, en un objeto usable y descartable.



Escena de *Kids*

mos vivo. Ni siquiera aparece un dejo de duda moral, como si las acciones respondiesen a una finalidad que empieza y acaba en ellas mismas, en un hacer engeguizado y omnipotente en el que nadie debe dar cuenta de nada, apenas dejar que la intensidad del instante se devore cualquier otra significación externa a sí mismo. El tiempo de la adolescencia, tiempo absoluto, sin pasado ni futuro, instalado en el aquí y ahora, es el parámetro de unas vidas que se despliegan sin horizonte.

No deja de ser importante esa presencia-ausencia de la muerte en el mundo adolescente; está y no está, los atraviesa y permanece invisible, los habita y los deja indiferentes. Toda la película, por diversos caminos y con distintos registros, se desliza por la adolescencia como una cultura conquistada por la muerte y por la lógica del puro instante. El goce queda cubierto por el espectro del sida, el consumo de drogas nos conduce, en algunas escenas del final, especialmente, al umbral de la muerte que, sin embargo, queda completamente fuera de la visibilidad adolescente. Se trata, antes bien, de ciertos rituales del riesgo por el riesgo mismo que le otorgan a quien se sumerge en ellos un aura de heroicidad invencible, de inmortalidad. Lo malo siempre le sucede al otro, nunca a mí. El descuido, la despreocupación, están en la base de esos vínculos reflejados por *Kids*.

En *El placer y el mal*, Giulia Sissa indaga el mundo de las adicciones, la presencia mayúscula de las drogas entre nosotros, y lo hace destacando la significación central de la naturaleza insaciable del deseo:

El deseo (de sexo, de bebida, de comida y de dinero) es de tal índole que hacerle caso es hundirse, abandonarse a un tirano que ignora la medida. La atracción por todo objeto sensible está destinada, por naturaleza, a la insatisfacción. En busca de una sensación de plenitud, intentamos atesorar, acopiar, ingerir. Nos volvemos inversionistas, coleccionistas, sibaritas, seductores. Y sin embargo seguimos estando vacíos. Nunca conformes, por nuestra incapacidad de *contener*. Nunca satisfechos, porque por mucho que incorporemos, nunca es suficiente. El vacío no es un estado fijo, contrario a lo lleno, y que la saciedad podría curar: se ahonda a medida que lo llenamos. El deseo se despliega en este movimiento de sacar a flote, tan ineficaz como incansable, siempre recommenzado y que no tiene ningún motivo para detenerse, visto y considerando que la parte deseante de nuestra alma tiene el fondo rajado.⁴¹

Sin duda la película nos confronta con aquello que ya sabía Platón hace 2.500 años: que la busca de la plenitud concluye en la insatisfacción; de ahí que el deseo sea insa-

41. Giulia Sissa, *El placer y el mal. Filosofía de la droga*, Manantial, Buenos Aires, 1998, p. 14.



Escena de *Kids*.
Todo está permitido.

ciable y el placer, en última instancia, imposible. Difícilmente podamos hoy, en nuestras sociedades de consumo, seguir el ejemplo pedagógico de los griegos y reforzar la medida, el cuidado de sí como equilibrio que delimita la tiranía del deseo. Tal vez el mundo de la adolescencia constituya, junto con el de la infancia, el paraíso consumista,

la geografía preferida por los publicistas y las marcas para construir al sujeto de nuestra época: el que permanece en estado de voracidad insatisfecha, el que siempre exige más y al que nunca se puede satisfacer.

Sujeto objetivado, cuerpo cosificado, es decir que lo que domina la sensibilidad es precisamente la demanda perpetua, esa que nace del mundo de las cosas y que se dirige de mil maneras a lo más recóndito del aparato psíquico de niños y adolescentes.

No son, estos adolescentes marginales, hijos de la pobreza extrema, habitantes de barriadas miserables; son, más bien, chicos comunes, de barrios de clase media en los que no se percibe lo sórdido. En este sentido, la estética de la película no elige las calles oscuras y enviciadas de las urbanizaciones marginales; sus calles están limpias y lo que nos devuelven es una escena de ciudad de clase media. Incluso el interior de las casas, que parecen no estar habitadas por adultos, no expresan descuido y degradación. Como si el director quisiera

mostrarnos a los adolescentes comunes y corrientes, los que no atraviesan la vida descubiertos, desprotegidos, habitantes de las miserias suburbanas. Tal vez porque lo terrible, en el filme, no es la pobreza o la indigencia sino la pérdida de horizontes, el aniquilamiento de todo sentido, el naufragio de cualquier posibilidad de pensar en el otro, de ir un poco más

allá de un narcisismo autodestructivo. Es el retrato de una adolescencia de clase media urbana, de barrio, que así como transcurre en alguna ciudad estadounidense también puede ocurrir en Villa Devoto o en Almagro

o en cualquier barrio del interior del país. No es necesario ir a buscarla a Fuerte Apache o a La Cava. No es un recorrido por una adolescencia socialmente destruida, la cámara no se detiene en la estética de la miseria de los márgenes ni expresa una visión de aquellos jóvenes perdidos, colocados fuera del sistema que se dedican a apresurar su entrada en la nada de sentido. Manifiesta, antes bien, una profunda crisis en las representaciones normales, en la vida cotidiana de aquellos que están integrados al sistema pero que se descubren en la futilidad de esas mismas vidas en las que lo único que importa, que puede importar, es el dejarse llevar por el goce inmediato e instantáneo, el que pueden dar el sexo o las drogas, el que se desvanece allí donde acaba de realizarse.

Tal vez el mundo de la adolescencia constituya, junto con el de la infancia, el paraíso consumista, la geografía preferida por los publicistas y las marcas para construir al sujeto de nuestra época: el que permanece en estado de voracidad insatisfecha, el que siempre exige más y al que nunca se puede satisfacer.

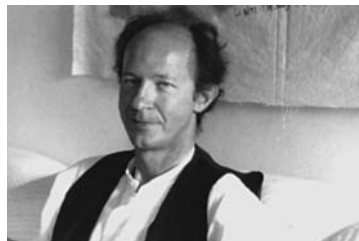
Kids nos habla de una sociedad sin rumbo, de un mundo de adultos que se han ausentado o que ya no parecen ser portadores de nada significativo que pueda convertirse en transmisión de valores.

Kids nos habla de una sociedad sin rumbo, de un mundo de adultos que se han ausentado o que ya no parecen ser portadores de nada significativo que pueda convertirse en transmisión de valores. Por eso no se trata, aunque ésa pueda ser la primera impresión del espectador, de un crudo y despiadado relato de las miserias adolescentes, sino, en una perspectiva más amplia y crítica, de un intento por mostrar lo que está aconteciendo en la sociedad, en nuestras vidas, en la de los jóvenes en medio de una escena urbana en la que los acontecimientos se van devorando los unos a los otros sin dejar ninguna marca, volatilizándose en el aire y haciendo imposible una genuina experiencia.

Los que parecen no tener ningún lugar ni importancia son los adultos. Apenas si aparecen en un par de escenas y sin que sus palabras adquieran un significado particularmente destacado. No hay padres, sólo la presencia de una madre abrumada que atina a negarle algo de dinero a su hijo mientras éste no tiene ningún empacho en robárselo mientras ella amamanta a su bebé. El padre está ausente y la voz de su mandato ni siquiera roza al adolescente que surfea sus días sin otra responsabilidad que la de darle rienda suelta a sus deseos. La otra escena significativa es la de las dos amigas que concurren al centro asistencial para hacerse análisis detectores del sida, escena en la que la palabra de los adultos es apenas una recomendación resignada, como la de quien sabe que no podrá lograr nada y que la batalla está perdida; o, tal vez, y peor aún, la de la indiferencia. El director de la

película enfatiza esta ausencia de los adultos cuando la joven, angustiada al recibir la noticia de que está infectada, llama a su madre por teléfono y no la encuentra; apenas si encuentra, del otro lado del teléfono, la voz de su hermanito. Estas ausencias marcan algo fundamental. Ellas dan testimonio de una ruptura entre mundos que ya no se tocan, que ya no convergen y que, entre otras cosas, dejan al adolescente solo ante una realidad demasiado compleja y desafiante.

Kids sigue su historia describiéndonos otros escenarios por los que transcurre el mundo de los jóvenes: la discoteca en la que pasa de todo, escenografía que nos lleva directamente al paraíso infernal en el que todo está permitido, en el que todo se exhibe y todo puede probarse. Utilizando el recurso de un viaje-búsqueda en el que la protagonista sale a las calles para intentar localizar a su iniciador sexual para contarle que seguramente él también está contaminado, va descendiendo a su propio infierno. Entre la absoluta despreocupación e impunidad del adolescente, quien sigue imperturbable sus cazas de coleccionista, y el deambular desolado de la joven, quien nos devuelve, al menos, un cierto reflejo de preocupación por el otro, un gesto de valentía, se manifiesta un sin salida que culmina en una escena que transcurre en un departamento en el que los cuerpos exhaustos y arremolinados de los niños-adolescentes han atravesado drogas, alcohol y sexo, y donde el amigo-compinche acaba violando a la joven que, semidrogada, ya no responde de sí misma.



Giorgio Agamben: “No hay nada más impúdico que reducir la miseria del mundo a la pérdida de valores por parte de los jóvenes”.

2. El borramiento del adulto y el vacío de la experiencia

...el mundo que habitamos es de una abundancia que sobrepasa nuestra imaginación más desatada. Están los árboles, los sueños, las auroras; están las tempestades, las sombras, los ríos; están las guerras, las pérdidas, los amores; están las vidas de las gentes, los dioses, las galaxias enteras. La acción humana más simple difiere de una persona y de un momento a otro —¿de qué otra manera, si no, reconoceríamos a nuestros amigos sólo por el modo en que caminan, la pose, la voz, y adivinaríamos sus cambiantes estados de ánimo?⁴²

PAUL FEYERABEND
La conquista de la abundancia

Hasta aquí el relato de la película, ese itinerario de un mundo adolescente que le devuelve al espectador la sensación abrumadora del vacío, aunque no deja de ser problemática la incómoda constatación de un cierto prejuicio que recorre la historia allí donde ese mundo retratado por la cámara del adulto carece de cualquier otra significación que no sea la de la inmediatez más cruda, el egoísmo, la vacuidad, la violencia apenas atemperada por el personaje de la joven que parece ser portadora de un resto de valores.

Al comienzo de un libro llamado *Infancia e historia*, el filósofo italiano Giorgio Agamben señala muy agudamente lo siguiente:

Una [cierta] “filosofía de la pobreza” [en el sentido de carecer de toda referencia, de no establecer ningún vínculo con las generaciones anteriores] puede explicar el actual rechazo a la experiencia [la recibida, la que se hereda de los padres] de parte de los jóvenes (aunque no sólo de los jóvenes: indios metropolitanos y turistas, hippies y padres de familia están mancomunados —mucho más de lo que estarían dispuestos a reconocer— por una idéntica expropiación de la experiencia). Pues son como aquellos personajes de historieta de nuestra infancia que pueden caminar en el vacío hasta tanto no se den cuenta de ello; si lo advierten, si lo experimentan, caen irremediabilmente. Por eso, si bien su condición es objetivamente terrible, nunca se vio sin embargo un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia. En un momento en que se le quisiera imponer a una humanidad, a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia, una experiencia manipulada y guiada como en un laberinto para ratas, cuando la única experiencia posible es horror y mentira, el rechazo a la experiencia puede entonces constituir —provisoriamente— una defensa legítima.⁴³

42. Paul Feyerabend, *La conquista de la abundancia. La abstracción frente a la riqueza del ser*, Editorial Paidós, Barcelona, 2001, p. 23.

43. Giorgio Agamben, *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2001, p. 12.



Escena de *Kids*

Nada resulta más “repugnante”, nos dice Agamben, que esos adultos que vociferan contra las nuevas tribus urbanas que, como bárbaros modernos, arrasan con los últimos restos de cultura.

Hay algo de eso en la linealidad de *Kids*, si es que simplemente la queremos mirar desde esa perspectiva en la que los adolescentes deambulan sin rumbo, gastándose la vida apresuradamente, incapacitados para hacer experiencia de aquello por lo que están atravesando. Pero lo sorprendente es que ni siquiera aparece esa voz adulta para interrumpir el itinerario autodestructivo, con lo que, quizás, la película no sea una crítica a los jóvenes, a su incontinencia, a su nihilidad, sino, mejor mirada e interpretada, al mundo de los adultos, a esos verdaderos ausentes que han renunciado a cuidar a sus hijos, a preocuparse genuinamente por el otro.

Literalmente los adolescentes están solos, no cuentan con nadie, apenas con el paupérrimo consejo de un par de enfermeras cuya intervención es insignificante. Algo del orden del reconocimiento se ha quebrado entre los adolescentes y los adultos. Distancia, incompreensión, sospecha, rechazo, todas palabras que dan cuenta de ese equívoco que va de los hogares a las escuelas.

En un conocido texto sobre la posmodernidad, Gilles Lipovetsky desarrolló la cartografía del nihilismo contemporáneo,

el núcleo sintomático de la cultura actual y del dominio de lo que genéricamente llamó “la era del vacío” que venía a proyectar una nueva experiencia, ya no asociada exclusivamente a las viejas violencias aniquiladoras sino, ahora, entramada en lo capilar, en lo cotidiano como expresión de una sociedad desprovista de aquellas formas fuertes de reconocimiento e identidad.

Pero sigamos un poco más con Agamben quien nos da una buena pista para pensarnos y auscultar los latidos de la realidad. Esa imagen de los personajes de historieta que mientras no se den cuenta de que están caminando en el vacío no caen, constituye un ejemplo extraordinario a la

Algo del orden del reconocimiento se ha quebrado entre los adolescentes y los adultos. Distancia, incompreensión, sospecha, rechazo, todas palabras que dan cuenta de ese equívoco que va de los hogares a las escuelas.

hora de interrogar la trama de la película. Es como si los adolescentes estuvieran repitiendo ese caminar, como si cada paso dado los fuera llevando hacia el

abismo. Es la joven, al enterarse de que es portadora del virus del sida quien siente que un mundo se le hace añicos, que se ha quedado sola, que apenas si atina a buscar al causante de su desgracia, sin saber, el espectador, si lo hace para prevenirlo, para impedir que contagie a otras o simplemente porque no sabe qué hacer. Al salir de la clínica ya se ha dado cuenta de que camina en el vacío. Mientras tanto, el resto de los jóvenes sigue su rumbo hacia ninguna parte, sigue atravesando el instante en

EL OTRO DESIERTO

Esas formas de aniquilación [las guerras, las violencias sociales, las hambrunas, etc.], llamadas a reproducirse durante un tiempo aún indeterminado, no deben ocultar la presencia de otro desierto, de tipo inédito, que escapa a las categorías nihilistas o apocalípticas y es tanto más extraño por cuanto ocupa en silencio la existencia cotidiana, la vuestra, la mía, en el corazón de las metrópolis contemporáneas. Un desierto paradójico, sin catástrofe, sin tragedia ni vértigo, que ya no se identifica con la nada o con la muerte [...]. Consideremos esa inmensa ola de desinversión por la que todas las instituciones, todos los grandes valores y finalidades que organizaron las épocas pasadas se encuentran progresivamente vaciados de sustancia [...]. Es inútil querer reducir la cuestión a las dimensiones de los “jóvenes”: no intentemos liberarnos de un asunto de civilización recurriendo a las generaciones. ¿Quién se ha salvado de ese maremoto? Aquí como en otras partes el desierto crece: el saber, el poder, el trabajo, el ejército, la familia, la Iglesia, los partidos, etc., ya han dejado globalmente de funcionar como principios absolutos e intangibles y en distintos grados ya nadie cree en ellos, en ellos ya nadie invierte nada [...] ¿Quién cree aún en la familia cuando los índices de divorcios no paran de aumentar, cuando los viejos son expulsados a los asilos, cuando los padres quieren permanecer “jóvenes” y reclaman la ayuda de los “psi”, cuando las parejas se vuelven “libres”, cuando el aborto, la contracepción, la esterilización son legalizadas?⁴⁴

busca de otro instante que lleve, a su vez, a una plenitud imposible. Allí donde aparentemente nada tiene el mundo adulto para ofrecer es donde con mayor intensidad se produce ese salto al vacío, esa idealización del aquí y ahora, de la pura aceleración del vivir que se deja colonizar por la muerte.

Cuando la experiencia ha sido expropiada o ha sido serializada o convertida en ritual televisivo (es decir, cuando los individuos que habitan este tiempo social y cultural se dejan llevar por una “experiencia manipulada”) lo que acontece, nos dice Agamben, es que los jóvenes producen, en el rechazo de esa experiencia devaluada, una inquietante alternativa en la que los puentes se rompen y la aceleración absoluta del presente se deja contaminar por la violencia autodestructiva, en el peor de los casos, o, en el mejor, por

una suspensión de esa experiencia adulta mientras se sigue buscando algo propio y genuino. En *Kids* es la primera de las alternativas la que domina la escena, la que se impone con su descarga de brutalidad y muerte, la que simboliza la despreocupación por el otro, el puro autismo de la gratificación a cualquier precio. Entre el adolescente seductor y amoroso y la joven seducida y contaminada se juega, en parte, el núcleo de un conflicto cuya resolución, en el final de la película, no parece ser portador de esperanza.

El espectador siente la desolación en el alma cuando una voz en *off* nos dice, inmediatamente después de la escena de la violación y del aquelarre de cuerpos-niños atrapados en un desenfreno incontenible y brutalizador al que lo único que le importa es el sexo a cualquier precio y de cualquier modo, viene a dar testimonio, del mundo roto de la adolescencia contemporánea, de la terrible evidencia de una sociedad en la que nadie parece preocuparse por quién tiene a su lado, en la que la indiferencia, la frivolidad, la violencia anárquica y el aventurarse por sendas abismales constituyen el paisaje de la sociedad.

Pero también se podría leer la travesía de la adolescente contaminada, la que hace el atroz descubrimiento de que la muerte se ha instalado en su vida, como un viaje reparador, como un intento por salvarse y por sal-

44. Gilles Lipovetsky, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, Barcelona, 1987, p. 35.

var al otro, como ese gesto espontáneo en el que todavía parece persistir la preocupación por el otro, su cuidado, aunque cada paso dado la vaya conduciendo hacia territorios infernales en los que nada parece salvarse, y mucho menos ella. En su mirada, en su tristeza, en su insistencia, pese a todo, emerge un gesto de reconocimiento, una perspectiva que no quiere clausurarse en esas existencias banales y desbordadas, perdidas antes siquiera de haber empezado la vida.

Pero, y la pregunta surge sola, casi sin tener que formularla: ¿cómo mirar la película con un grupo de docentes? ¿Para qué? ¿Buscando qué? ¿Es posible sustraerse al clima de sin salida que atraviesa el filme? Sospechamos que la experiencia de verla en un aula se deslizará por un extraño desfiladero en el que a ambos lados se podrá encontrar o el abismo del sinsentido, el prejuicio de los adultos que no alcanzan a comprender a los jóvenes, o la incomodidad de los alumnos-docentes ante una realidad que los toca a fondo. Pero también puede abrir un debate que gire alrededor del cuidado de sí mismo y del otro, que inaugure un espacio en el que no se trate de moralizar, por parte del profesor-adulto, sino de comprender, de colocarse en el lugar de quien desea escuchar, señalando que la futilidad, el vacío, la violencia, la despreocupación no son males que aquejan a los jóvenes, que no son el puro

sujeto del vicio, de la amoralidad, sino que los propios adultos también atraviesan y han atravesado esas experiencias devastadoras de toda experiencia y que la cuestión de la responsabilidad no puede ni debe ser transferida a los jóvenes, sujetos de una extraordinaria debilidad, habitantes de una geografía de alto riesgo.

*La cuestión de la responsabilidad
no puede ni debe ser transferida a los
jóvenes, sujetos de una extraordinaria
debilidad, habitantes
de una geografía de alto riesgo.*

El diálogo puede orientarse hacia la realidad desfondada en la que viven los adolescentes, pero también puede girar

hacia la ausencia de los adultos como un modo de iniciar una conversación que sea capaz de eludir el prejuicio o la estigmatización, alcanzando de lleno los diversos planos en los que se desenvuelve *Kids*, planos que abarcan desde la problemática de la adicción hasta la pérdida de toda referencia, sin dejar de lado lo que también es significativo: el brutal hiato que se ha establecido entre la generación actual y la de sus padres, que también, en gran medida, es la de los profesores. Porque la ausencia de los adultos viene a representar el agujero negro de una generación de padres que no sólo ha extraviado su relación con sus hijos sino que también carece de recursos propios para transmitir algún sentido, alguna orientación en medio de una cotidianidad que gira alocadamente sobre sí misma.

En este sentido, el debate que puede llegar a generar la película atraviesa de lleno el núcleo de la sociedad, de las diferencias

generacionales, de lo que podríamos denominar una experiencia del sinsentido, una suerte de época ausente de sí misma en la que los adolescentes vienen a dar testimonio de la radicalidad de ese vacío, del dominio, generalizado, de una falta de cuidado del otro, de una esencial desresponsabilización en la que cada vida no responde sino a su propio deseo. Distintos planos que permiten trabajar diversas dimensiones eludiendo la tentación, siempre presente, de la moralización, de ese gesto hipócrita de los adultos que les dicen a los adolescentes que viven en el desenfreno y la ignorancia, que han abandonado cualquier referencia a valores y que se han sumergido de lleno en el más puro nihilismo. Hipocresía y cinismo de una sociedad que proyecta en sus jóvenes las oscuridades que ella ha sabido producir. Por eso, creemos que la película ofrece distintas posibilidades y que abre el espacio a una discusión desprejuiciada o, al menos, capaz de correrse de la lógica de los prejuicios.

De no ser así, de atenerse sólo a la literalidad, a aquello que se muestra en su crudeza desoladora, se caería, nuevamente, en la estigmatización, en la multiplicación del prejuicio, en la enervación de lo que precisamente la película intenta denunciar o mostrar: la falta de cuidado del otro.

Es nuevamente a Giorgio Agamben a quien podemos cederle la palabra a la hora de señalar que no es sólo el mundo de los

adolescentes el que está roto, o el que se ofrece como carente de cualquier recurso simbólico, sino que en el horizonte existencial de los adultos también algo se ha quebrado:

Sin embargo hoy sabemos que para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad. Pues la jornada del hombre contemporáneo ya casi no contiene nada que todavía pueda traducirse en experiencia: ni la lectura del diario, tan rico en noticias que lo contempla desde una insalvable lejanía, ni los minutos pasados al volante de un auto en un embotellamiento; tampoco el viaje a los infiernos en los trenes del subterráneo, ni la manifestación que de improviso bloquea la calle, ni la niebla de los gases lacrimógenos que se disipa lentamente entre los edificios del centro, ni siquiera los breves disparos de un revólver retumbando en alguna parte; tampoco la cola frente a las ventanillas de una oficina o la visita al país de Jauja del supermercado, ni los momentos eternos de muda promiscuidad con desconocidos en el ascensor o en el ómnibus. El hombre moderno vuelve a la noche a su casa extenuado por un fárrago de acontecimientos –divertidos o tediosos, insólitos o comunes, atroces o placenteros– sin que ninguno de ellos se haya convertido en experiencia.⁴⁵

45. Giorgio Agamben, *Infancia e historia*, ob. cit., p. 8.

Trabajar con los docentes desmitificando el lugar del saber, destacando las propias líneas de fragilidad, constituye un desafío a la hora de buscar un territorio compartido que eluda la tentación del moralista que, por lo general, suele colocarse como ejemplo y paradigma. Si algo nos enseña *Kids* es precisamente lo contrario: que la deuda se coloca, fundamentalmente, del lado del mundo de los adultos. El olvido del cuidado del otro atraviesa de lado a lado nuestra sociedad, la que hemos construido los supuestos portadores de una genuina experiencia y los que podemos ofrecernos como ejemplos a seguir por los muchachos que “han confundido el camino”. Si elegimos ese camino probablemente no lleguemos a ningún lugar que valga la pena, que nos permita confrontarnos con la escena cruda de nuestra época, ésa que en parte nos pinta la película. Claro que tampoco se trata de diluir las diferencias generacionales, de homogeneizar y aplanar lo que es distinto, lo que ha atravesado por diversas experiencias biográficas. Así como es impúdico responsabilizar a las nuevas generaciones de los males de la época, también resulta absurdo y enfermizo perseguir, como muchos adultos lo hacen con desesperación, una suerte de juventud perpetua en la que cada uno de los actores nunca logra diferenciarse, alcanzando de este modo, una literal invisibilización del mundo adulto. En la alteridad está la posibilidad de encontrarse con el otro, de iniciar el camino de un

diálogo en el que cada uno pueda sentirse portador de un fragmento valioso de eso que llamamos mundo de la vida.

En la alteridad está la posibilidad de encontrarse con el otro, de iniciar el camino de un diálogo en el que cada uno pueda sentirse portador de un fragmento valioso de eso que llamamos mundo de la vida.

3. Las miradas de una generación: adolescencia y orfandad

En otro tiempo, si mal no recuerdo, mi vida era un festín en el que se abrían todos los corazones y en el que se derramaban todos los vinos.

Una noche senté a la belleza sobre mis rodillas –y la encontré amarga–. Y la injurié.

ARTHUR RIMBAUD

Una temporada en el infierno

El mundo adolescente constituye un ámbito casi hermético para los adultos; es un tiempo biográfico caracterizado por la autorreferencialidad, el ensimismamiento, la invención de lenguajes cuyo desciframiento sólo les compete a los pares, la construcción de espacios impenetrables y de diversas formas ritualistas que se vinculan estrechamente con las prácticas, arcaicas, de la iniciación. Tal vez la adolescencia sea el último momento genuino de la existencia de los individuos, la última experiencia que busca inventarse a sí



misma desmarcándose de las gramáticas instituidas. Es un tiempo dominado por el rebasamiento de los límites, surcado de lado a lado por el deseo de transgredir lo establecido, de poner en entredicho los mandatos paternos. Es una época de la vida caracterizada por la extrema debilidad de aquellos vínculos que en los años de infancia dieron amparo a la conformación de la personalidad y que, en el extraño mundo que se abre con la pubertad, obliga a deshacerse aceleradamente de todo lo que fue llenándose en la mochila de la niñez.

Tiempo de rupturas, de transgresiones, de aceleramientos existenciales en los que domina el *todo o nada*, los lenguajes del absoluto y del riesgo, en el que la confrontación con la muerte es apenas un juego dominado por distintos imaginarios heroicos. Cada época tuvo sus propias lógicas adolescentes y juveniles que vuelven muy arduo y difícil hacer comparaciones sin caer en el prejuicio o el anacronismo. Pero lo cierto es que la película nos confronta con una “nueva” experiencia adolescente que parece tener muy poca o escasa relación con la de las generaciones anteriores, en especial la de los años sesenta y setenta. La actualidad nos muestra un borramiento mayúsculo de cualquier referencialidad a gramáticas provenientes del mundo exterior y nos ofrece el espectáculo de un ensimismamiento que, en muchos casos, raya en el autismo. Los adolescentes buscan, a veces con desesperación, construir un mundo

propio que, incluso, no va más allá de sus deseos individuales o de los de la pequeña cofradía.

En la generación anterior se manifestó con particular fuerza el deseo de una transformación radical del mundo; la certeza, compartida por los jóvenes de aquellos años, de que los valores de sus padres habían caducado y que se volvía indispensable inventar nuevas formas de vivir que fueran expresión de un nuevo paisaje social y espiritual. Desde el advenimiento de la contracultura, del hippismo o del compromiso político revolucionario, las diversas tribus juveniles de la época del *flower power* hacían pasar el auto-descubrimiento por el tamiz de la fraternidad, por la construcción de estrechas redes de pertenencia e identidad en las que esos descubridores de nuevas geografías pudieran encontrarse a sí mismos en la mirada de los otros. Es este, sin dudas, un punto clave a la hora de intentar pensar las diferencias con las formas de la cultura contemporánea.

En la actualidad, y eso *Kids* lo muestra elocuentemente, el mundo exterior está borrado, no parece cobrar ninguna significación, apenas el señalamiento de ciertas fronteras cuya transgresión puede constituir un riesgo e, incluso, una pérdida de los puntos de referencia por los que se desenvuelve la cultura adolescente. Lo opresivo de la narración fílmica es esa ausencia de exterioridad que nos recuerda, como espectadores, que ese mundo nos resulta en gran medida impenetrable y enigmático, atravesado por

códigos que nos dejan, en tanto adultos, afuera. Frente a las generaciones anteriores, y muchos de los profesores todavía pertenecen a ese pasado “idealizado”, al vértigo de una época en la que vida, acción y sentido parecían entrelazarse, lo que inmediatamente surge es la incomprensión y la tachadura. Pero lo notable es que ese efecto de negación proviene de ambos actores que, por lo general, se atrincheran en sus estructuras simbólicas y en sus propias figuras imaginarias. Allí se produce el desencuentro.

Siempre que nos enfrentamos con otro estamos ejerciendo el oficio de traductores, y no importa que supuestamente ese o esos otros hablen nuestra misma lengua. Lo más difícil es intentar colocarse en el lugar del otro, tratar de correrse de la autorreferencialidad y dejarse interpelar por la diferencia que estando allí no necesariamente la vemos o la alcanzamos a comprender. Traducir es interpretar pero es también incluir la alteridad modificando el sentido. Traducimos cuando escuchamos a los jóvenes; traducimos cuando buscamos establecer comparaciones con nuestras propias experiencias juveniles; traducimos cuando saltamos de época y tratamos de jugar con la imagen del espejo. En un aula siempre se está traduciendo. Lo hacen los estudiantes y lo hacen también los maestros. Cada uno es portador de una lengua y se ve confrontado con la del otro. Saber escuchar no es otra cosa que reconocer esa diferencia que nos habita.

Y sin embargo la incomodidad que suscita *Kids* nace de una certeza que invade al

espectador: algo de lo que acontece en esas vidas adolescentes se ha vuelto intraducible, el delgado hilo que unía a las generaciones se ha roto y la incomprensión parece adueñarse de la escena actual. En los adolescentes se ha desvanecido, y eso ya lo marcábamos con cierta insistencia, el mundo adulto como paradigma referencial, como trama de valores incluso para rechazar. En los adultos la vertiginosidad de una adolescencia transgresora emerge como expresión de un vacío generalizado, como una nada que domina las prácticas de las tribus urbanas. De este modo lo que se desvanece es la posibilidad del reconocimiento, literalmente el otro queda borrado. Ese es, quizás, el punto en el que el fatal desencuentro se materializa en los ámbitos institucionales en los que supuestamente se cruzan adultos y adolescentes.

Junto a la ausencia de adultos, la película también nos plantea la ausencia de las instituciones, como si esos jóvenes estuvieran viviendo en un verano permanente en el que cada día se desliza más allá de toda obligación y sin ninguna otra marca más que la de los deseos que se suceden vertiginosamente, los unos a los otros. La única “obligación” es la de gozar el instante, la de dejarse llevar por una sexualidad estallada hormonalmente o por la búsqueda siempre imposible de paraísos artificiales.

Se trata de ir de consumo en consumo: de cuerpos virginales, de drogas, de alcohol, de violencia, en un movimiento que expresa los estímulos que se despliegan brutal-

mente desde los lenguajes mercantiles. Vivir en el límite, ir más allá de lo aceptado, jugar con el riesgo, correrse de cualquier obligación, parece constituir el paradigma existencial de los adolescentes retratados en el filme. Pero es, a su vez, el paradigma que domina la cultura del consumo en la sociedad contemporánea, una cultura caracterizada por la fluidez permanente de todo, por la inmediatez y la fugacidad, por la obsolescencia de lo que hace un instante era nuevo y resplandeciente. Los objetos están allí para desaparecer, para ser rápidamente consumidos y reemplazados por otros. Todo se convierte en descartable. La misma idea de perdurabilidad es ajena a la cultura contemporánea, sea la de los jóvenes como la de los adultos.

Es allí donde podemos encontrar una de las claves para comenzar a entender, aunque sea en parte, lo que nos está sucediendo y lo que especialmente les sucede a los adolescentes que viven ese crucial período de la vida acelerando los estímulos que provienen de esa misma sociedad que supuestamente desean rechazar o a la que se oponen desde formas brutalizadas de resistencia. La mezcla de aceleración sin contenido y de transgresión sin finalidad expresa de un modo extremo y duro lo que viene sucediendo en otras esferas de la sociedad. Del mismo modo que el dominio de un individualismo generalizado se proyecta directamente sobre prácticas que tienden a invisibilizar al otro, destituyéndole toda posibilidad de sentido y por tanto de reconocimiento, dejando vacío

el ámbito del cuidado del otro allí donde lo único que parece funcional es el hedonismo narcisista. Incluso nos atreveríamos a decir que todavía en la cultura de los jóvenes, pese a todo, persiste una lógica de la pertenencia y del reconocimiento que tiende a borrarse aceleradamente cuando se traspasa el umbral de la adultez.

Por eso resulta muy difícil transmitir valores, en particular, para aquellos adultos que están al frente de una responsabilidad pedagógica y que deben hacerse cargo de una tradición en desuso, devaluada por la misma sociedad a la que pertenecen. Porque el olvido del cuidado del otro no nació entre los adolescentes, está en el centro de las prácticas de sus padres, de esos personajes ausentes que, dominados por las exigencias cada vez más devoradoras del mundo del trabajo, del dinero y del consumo, carecen de tiempo real y psicológico para preocuparse por sus hijos. En *Kids* nadie parece interesarse por lo que le sucede al otro, cada quien vive enfrascado en su pequeño mundo cuyas fronteras se tocan sólo con aquellos con los que se tiene alguna empatía. Pero ni siquiera esa empatía garantiza la construcción de redes de pertenencia y solidaridad. En este sentido, la deriva de la adolescente se va mostrando como un derrotero sin rumbo ni acompañamiento (ni la amiga con la que concurrió a hacerse los análisis la acompaña en su peregrinaje; tampoco intenta consolarla, más allá de un mero acto formal, dejando que cargue sola con su dolor y su perplejidad).

4. Final de partida o la apuesta por el reconocimiento

La interrupción, la incoherencia, la sorpresa son las condiciones habituales de nuestra vida. Se han convertido incluso en necesidades reales para muchas personas, cuyas mentes sólo se alimentan [...] de cambios súbitos y de estímulos permanentemente renovados [...] Ya no toleramos nada que dure. Ya no sabemos cómo hacer para lograr que el aburrimiento dé fruto.

Entonces, todo el tema se reduce a esta pregunta: ¿la mente humana puede dominar lo que la mente humana ha creado?

PAUL VALÉRY



Hasta aquí hemos llegado. *Kids* nos permitió reflexionar en torno a ciertas prácticas y a ciertas formas de la vida contemporánea. Nos abrió el mundo de un grupo de adolescentes que si bien no son *todos* los adolescentes, constituyen la expresión de aquello que efectivamente está ocurriendo entre nosotros y que va determinando vida y gustos de esa generación. El modo como transitan sus días, la intensidad con la que se apresuran a rebasar todos los límites, el aislamiento en el que se desarrollan sus vidas respecto de un mundo de adultos que hace muy poco para comprenderlos, para descubrir en ellos algo más que tontería, vacío y agresión, va señalando las escenas de una cotidianidad que está en nosotros y que vuelve tremendamente frágil a esos adolescentes que con un enorme grado de inconsciencia suelen vivir en el riesgo, en la prueba constante, en esos umbrales que al

traspasarlos los arrojan a una radical intemperie.

La película es destemplada, directa, ruda, y toma pocas precauciones para aliviarles el mal sabor a los espectadores. Pero en su calculada corrosión nos lanza un desafío, nos ofrece la pintura de una realidad a la que debemos mirar de frente haciéndonos cargo de lo que nos rodea. Para aquellos que transitan las instituciones educativas, escenarios de permanentes conflictos y desinteligencias, zonas de múltiples colisiones y fracasos, la posibilidad de interrogar por determinadas experiencias abriéndose a sujetos que están pidiendo otra atención, constituye un desafío de primer orden. Tal vez, hoy, entre nosotros, sea uno de los desafíos imprescindibles a la hora de repensar integralmente nuestra relación con los adolescentes. Pero lo es a condición de no demonizarlos, de no extra-

er como conclusión de una película como *Kids* que todo está perdido en la medida en que nos devuelve el retrato de una generación extraviada y nihilista. Sería de poca utilidad trabajar un filme como éste con la intención de apuntalar nuestros prejuicios.

En todo caso, lo que permite es indagar por el sentido de nuestras prácticas auscultando críticamente lo

que en tanto adultos hacemos o dejamos de hacer. La película nos ofrece la posibilidad de ir más allá de lo literal, de la constatación de lo obvio, para abrirnos hacia las problemáticas centrales de nuestro

presente, allí donde la travesía existencial de los jóvenes constituye el horizonte en el que se inscribe el trazo del futuro. Pero también, e imaginando la escena de un debate con los estudiantes, introduce el tema decisivo del cuidado del otro, la pregunta central por el contenido de los vínculos, por los mundos en los que se cruzan distintas subjetividades. Es desde este lugar desde el que se puede construir un diálogo entre aquellos que tienen la responsabilidad de enseñar, de transmitir conocimientos, y aquellos que deambulan por el mundo girando en torno de sí mismos pero que están reclamando una atención de la que generalmente carecen. Pero supone, también, reconocer que la fragilidad no está

sólo del lado de los adolescentes, que su mundo no es el único que está roto; implica, de parte de los docentes, descubrirse ante los otros, abriendo sus perplejidades, señalando sus carencias, mostrando que sólo es posible construir sentido allí donde la presencia del otro interfiere en mi soliloquio. Es en ese momento, fugaz, frágil, en

el que se juega la posibilidad de abrirse genuinamente al cuidado del otro.

Nada más fácil que reducir la experiencia adolescente a una transgresión ciega, sin contenido y que subvierte cualquier posibilidad de

Para aquellos que transitan las instituciones educativas, escenarios de permanentes conflictos y desinteligencias, zonas de múltiples colisiones y fracasos, la posibilidad de interrogar por determinadas experiencias abriéndose a sujetos que están pidiendo otra atención, constituye un desafío de primer orden.

encuentro; lo importante, sin embargo, es trabajar en esos bordes en los que efectivamente aparece el peligro pero en los que también podemos descubrir una oportunidad. Nunca está de más recordar aquella definición del poeta: “Donde crece el peligro también crece lo que salva” (Friedrich Hölderlin), tratando de comprender las profundas asimetrías que se dan entre determinadas edades de la vida, tratando de captar ese fondo tumultuoso y cambiante que atraviesa la adolescencia llevándola hacia zonas de alto riesgo pero guardando dentro de sí, también, la pasión de la búsqueda y del reconocimiento. Hay en el planeta adolescente una intensidad única que suele volcarse hacia los pares, una suerte de equili-

brio inestable entre la más abrumadora de las soledades y la imperiosa necesidad del otro. ¡Cómo no recordar esas amistades únicas, increíbles, absorbentes, de la adolescencia! Noches de conversaciones infinitas, de camaraderías inolvidables desplegadas en un momento de la vida en la que cada palabra y cada gesto adquieren una significación determinante, esa diferencia, tan tenue, que separa, a veces, lo que salva de la perdición.

El desafío, nuestro desafío en tanto adultos y en tanto docentes, es precisamente eludir la tentación moralista, aquella que siempre tiene algo que decir, que no se cansa de aconsejar y que no es capaz de ponerse del otro lado, en el lugar del otro. Claro que no es posible “regresar” a la adolescencia y colocarse en sintonía con ese otro que no reclama que seamos como él, ni que enarbolemos sus mismos gustos, sino que, en nuestra diferencia, podamos reconocerlo, dándole legitimidad a su palabra. Aprender del otro, sabernos en nuestra ignorancia, implica abrirnos a un verdadero diálogo que, sin embargo, no renuncia a esa indispensable diferencia que, entre otras cosas, supone que sigue habiendo una distancia entre la mirada adolescente del mundo y la del adulto. Tal vez lo que reclame el diálogo, su posibilidad, sea correrse de la tentación, siempre presente, de la jerarquía, de esa perspectiva triunfante en la que suelen caer los adultos a la

ÉRAMOS AMIGOS...

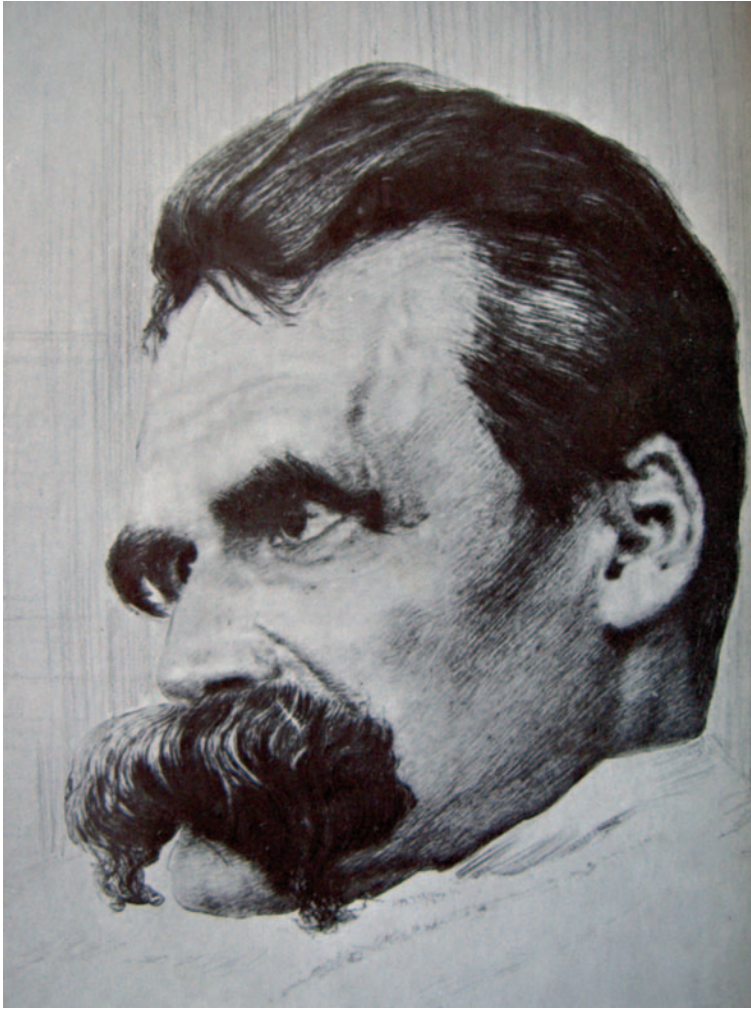
...y nos hemos vuelto extraños el uno para el otro. Pero está bien que sea así [...]. Una ley *superior* a nosotros quiso que fuésemos extraños el uno al otro, y por eso nos debemos respeto y por eso quedará más santificado todavía el recuerdo de nuestra amistad pasada. Existe probablemente una enorme curva invisible, una ruta estelar, donde nuestros senderos y nuestros destinos están inscritos como cortas etapas: ¡elevémonos por encima de este pensamiento! ¡Pero nuestra vida es demasiado corta y nuestra vista sobrado flaca para que podamos ser más que amigos en el sentido de aquella sublime posibilidad. Por eso queremos *creer* en nuestra amistad de estrellas, aun en el caso de que fuésemos enemigos en la tierra.⁴⁶

hora de “aconsejar” a los desposeídos muchachos que van por la vida cargando sus confusiones.

Hay un bello fragmento de Friedrich Nietzsche que logra penetrar en el sentido de la amistad, de esa que se enfrenta a la experiencia de volverse extraño respecto del otro, y en el que podemos visualizar lo irreductible del vínculo entre el adolescente y el profesor, entre el muchacho y el adulto, las vías separadas, necesaria e indispensablemente separadas pero que hacen posible, a su vez, el encuentro.

Aunque Nietzsche esté hablando de otra amistad es posible trasladar sus imágenes más que elocuentes a lo que venimos diciendo. Es en esa extrañeza, y no contra ella, donde podemos encontrar la posibilidad misma del diálogo, de eso que llamamos *el reconocimiento del otro*, la certeza de que son nuestras diferencias las que nos vinculan, las que vuelven factible

46. Friedrich Nietzsche, *La gaya ciencia*, Olateña, Barcelona, 1979, pp. 145-146.



Para Nietzsche, la amistad acaso posibilita el encuentro con el otro.

el intercambio, el abrirse a la escucha del otro. Es clara, en la película, la angustiada búsqueda de la muchacha de ese otro que pueda escucharla, que sepa comprenderla y acompañarla en ese momento de zozobra y de muerte recién descubierta. Y es ostensible la ausencia, la brutal ausencia, de ese otro, tanto en el mundo de los pares como en el de los adultos. Allí, y no en otro lado, está el núcleo de la tragedia, la oscuridad con la que nos va rodeando el itinerario de la muchacha hacia su propia catástrofe. No ser escuchada, no ser vista, pasar inadvertida, ésa es la entrada en la angustia junto con el dato terrible de la realidad que se multiplica a partir de esa soledad que la rodea.

Una ética se funda en el instante en el que somos capaces de salirnos de nosotros mismos y abrirnos, como sostiene Emmanuel Lévinas, al rostro del otro, a su presencia conmovedora. No hay ética cuando de lo que se trata es de cobijar sólo al igual, al que es como yo, al que habla mi misma lengua. Un íntimo amigo de Lévinas, Maurice Blanchot, escribió de un modo incomparable sobre la amistad que es, siempre, la apertura de la distancia, la lógica del reconocimiento que no clausura ese plus de diferencia que hace posible que el otro se vuelva mi amigo:

Tenemos que renunciar a conocer a aquellos a quienes nos liga algo esencial; quiero decir que tenemos que acogerlos en la relación con lo desconocido en donde ellos a su vez nos acogen también, en nuestra lejanía. La amistad, esta relación sin dependencia, sin episodio, y en donde entra sin embargo toda la simplicidad de la vida, pasa por el reconocimiento de la extrañeza común que no nos permite hablar de nuestros amigos, sino tan sólo hablarles, no hacer de ellos un tema de conversación (o de artículos), sino el juego del entendimiento en el que, al hablarnos, aquéllos reservan, incluso en la mayor familiaridad, la distancia infinita, esta separación fundamental a partir de la cual aquello que separa se convierte en relación. Aquí la discreción no está en el simple rechazo a hacer confidencias (lo cual verdaderamente sería muy grosero, y ya el

hecho mismo de pensar en eso), sino que es el intervalo, el puro intervalo que, de mí a ese otro que es un amigo, mide todo lo que hay entre nosotros, la interrupción de ser que no me autoriza jamás a disponer de él, ni de mi saber de él (aunque sea para alabarlo) y que, lejos de impedir toda comunicación, nos pone en relación al uno con el otro en la diferencia y a veces en el silencio de la palabra.⁴⁷

Esa amistad de la que nos habla Maurice Blanchot es, de una manera muy precisa, la que funda el reconocimiento y la que nos permite, al seguir la senda de nuestras argumentaciones, entender las dificultades que se abren en la relación con los adolescentes. Se trata, en este caso, de ir más allá de lo dicho por Blanchot, entendiendo que en él se trata del núcleo de toda amistad, para desplazarlos o desviarnos a ese terreno resbaladizo en el que se mueve el complejo vínculo entre los adolescentes y los adultos, o entre los estudiantes y los profesores. Aquí el sentido genuino de la “amistad” estaría dado por el reconocimiento del otro como alguien que también me enseña, que en su hacer y en su decir deja su marca en mí. Este

Pero Kids es también un llamado a ocuparse y a preocuparse del otro, de ese tiempo adolescente signado por la fragilidad, por el caminar muchas veces a tientas necesitado de la voz y la mirada de aquellos que deberían estar allí y que, por lo general, se ausentan.

es el punto más dificultoso, el que hace resistencia sobre todo del lado de los adultos que suelen mirar a los púberes como un lugar ausente o, en el mejor de los casos, inquietante, desafiante y peligroso.

Sobrepasar este prejuicio constituye la clave desde la que una película como *Kids* contribuiría a construir puentes entre ambas sensibilidades. En ella, y más allá de sus valores estéticos, es posible encontrar los materiales para ir construyendo esos puentes sin los cuales cualquier educación está destinada al fracaso, a girar sobre sí misma y a profundizar la mutua incompreensión. Se trata, en este sentido, de rescatar el lugar de la “experiencia” no como la expresión de un conocimiento absoluto y objetivo, que quedaría del lado de los adultos, sino como manifestación de un saber que se va levantando en el intercambio, en ese mutuo escucharse que supone la apertura hacia y con el otro.

Pero *Kids* es también un llamado a ocuparse y a preocuparse del otro, de ese tiempo adolescente signado por la fragilidad, por el caminar muchas veces a tientas necesitado de la voz y la mirada de aquellos que deberían estar allí y que, por lo general, se ausentan. Es desde esta perspectiva que la



47. Maurice Blanchot, *L'Amitié*, Gallimard, París, 1971, pp. 328-329; citado por Jacques Derrida, *Políticas de la amistad*, Trotta, Madrid, 1998, p. 325.

educación no debe ser concebida pura y exclusivamente como un recurso técnico, como una función productiva que prepara a los seres humanos para “entrar” con las herramientas adecuadas a las demandas sociales y laborales, sino que debe recuperar su capacidad de crear espacios de intercambio, de abrirse a una lógica de la formación que incluya, en primer lugar, ese rescate de la “experiencia” como punto de partida del reconocimiento. Junto y con esa perspectiva se irán dando los otros rasgos fundamentales de la educación que incluye tanto la “formación del carácter” como la transmisión de conocimientos indispensables sin los cuales la subjetividad queda desfondada e inerte.

Llegados a este punto de cierre, muchos de ustedes se estarán preguntando si no hemos abusado de las posibilidades que libera una película como *Kids*, si no nos hemos ido por las ramas tratando de poner en discusión mucho más de lo que se ve en la pantalla. Es probable que sea así, pero ésa ha sido nuestra lectura y, en todo caso, cada uno de ustedes, desde su lugar y con su propia experiencia (de vida y de formación, como personas que, al mismo tiempo, están en el medio educativo), leerán e interpretarán lo que les surja, lo que se vaya poniendo en juego en el intercambio que emergerá, único e intransferible, con sus propios alumnos, con sus demandas y sus ficciones, con sus deseos y sus miedos. “Cada cual recrea el mundo con su propio nacimiento; porque cada cual es el mundo” (Rainer Maria

Rilke, *Diario florentino*). En el descubrimiento de esa especificidad está, sin dudas, la matriz de una educación que alcanza a reconocer sus propios límites allí donde la presencia del otro logra interrumpirla, es decir, logra volverla sobre sí misma potenciando su fecundidad.

El comienzo posible de un diálogo que, vale siempre recordarlo, supone la presencia del otro que nos interpela desde su mirada, su palabra y sus necesidades, no significa anular las diferencias sino, por el contrario, volverlas materia prima de ese diálogo, convertirlas en punto de encuentro, de intercambio, de reconocimiento. Tal vez una de las fallas claves de la educación radique en proyectar sobre el otro pura y exclusivamente mi concepción del mundo, mi supuesta fortaleza, mi reino intocable de valores, haciendo de ese otro una x de ausencia, una nada a la espera de ser convocado por quien es dueño del saber y del sentido. Saber reconocer la propia fragilidad, los propios límites es, también, encontrar las formas de la transmisión, abrir las puertas a eso que denominamos diálogo.

5. Para seguir sintiendo y pensando, entonces

¿Qué se nos hace posible pensar en relación a la adolescencia, con la adolescencia, en medio de la adolescencia? ¿Cómo descifrar ese tiempo que, a la mayoría de los docentes, ya se nos ha escapado y del cual

tenemos recuerdos fragmentario y, acaso, torpes y caprichosos? ¿Qué cosa en común podríamos encontrar entre la experiencia del adolescente y la experiencia del adulto sin simplificar ninguna de las dos y sin reducir, sin asimilar la primera en la segunda? ¿Cómo podemos pensar en una presencia nuestra que no tenga que ver con el orden de lo moral, con el cerrado discurso acerca de lo que estaría bien y lo que estaría mal? Pero, al mismo tiempo: ¿cómo evitar ese tipo de presencia sin transformarla, como lo hacemos habitualmente, en una forma definitiva y taxativa de ausencia? Se nos ocurre pensar en varias direcciones y, aun así, reconocemos que cualquier sugerencia de actividades deberá ser, por fuerza, limitada, débil e incluso antojadiza. Pero intentémoslo.

Quisiéramos sintetizar a continuación algunos de los principales obstáculos en la acción y el pensar pedagógicos en relación con la cuestión del otro, la identidad y la diferencia, que se derivan de una tríada tan incesante como lo es: la exterioridad (el otro está fuera, está alejado y es ajeno a mí), la negatividad (el otro es todo aquello que yo no soy) y la colonialidad (el otro depende de mí, es mi producto, es mi subalterno). De esa tríada constante parecen surgir los siguientes problemas que puntuamos a continuación:

- Existe una suerte de confusión que no permite diferenciar entre nuestra cuestión (o nuestras cuestiones, o nuestras

preguntas) acerca del otro, y la cuestión (o las cuestiones, o las preguntas) que son del otro. Eso significa que en la educación, por lo general, se han impuesto como únicas nuestras cuestiones, nuestras preguntas, nuestras preocupaciones, nuestras obsesiones acerca del otro y quiere decir, también, que las cuestiones, las preguntas, las preocupaciones y obsesiones del otro no parecen tener cabida en el espacio y el tiempo pedagógicos. Como ya dijimos, nuestras preguntas acerca del otro se tiñen permanentemente de una cierta sospecha acerca de la “humanidad” del otro, es decir, una duda sistemática acerca de si el otro es humano: ¿será que “eso” que hablan los adolescentes es una lengua? ¿Es acaso posible que “eso” que visten los adolescentes sea en verdad una vestimenta? ¿Será que “esa” música que escuchan los adolescentes sea realmente música? ¿Y será que esas ideas de futuro de los adolescentes son verdaderamente ideas de futuro? Podríamos, a no dudarlo, extender estas preguntas, nuestras, hasta el infinito.

- Hay una idea generalizada que consiste en pensar que la solución al “problema”, por ejemplo de la adolescencia, está en la creencia de que es imprescindible poseer un discurso técnico, racional, acerca de ese otro adolescente (así, generalizado), prerrequisito fundamental y necesario para, entonces, ir hacia la

relación con él. Eso supone que si no tenemos, por ejemplo, un discurso técnico sobre la adolescencia (o sobre la locura, o sobre la pobreza, o sobre la infancia, o sobre la drogadicción) no habría posibilidad alguna para relacionarnos con esos sujetos.

- Cabe la sospecha de que se ha vuelto por demás habitual y necesaria, en la educación, una transformación del otro en una temática, en una tematización del otro. Así, se confunde y se hace coincidir permanentemente la “adolescencia” con los “adolescentes” (así como la pobreza con el pobre, la drogadicción con los drogadictos, la locura con los locos, la deficiencia con los deficientes).
- La experiencia del otro acaba por ser simplificada, reducida, acotada y/o tipificada de un modo artificial. Con esa banalización, se estaría creando la ficción de que la experiencia del otro puede ser rápidamente capturada, ordenada en categorías, definida sin demasiado esfuerzo: la adolescencia es, así, “problemática” por naturaleza y podemos, entonces, caracterizarla, hacerla universal para todos los adolescentes sin demasiados esfuerzos.
- El otro acaba por transformarse, entonces, sólo en un objeto de reconocimiento, donde la perturbación, la sensibilidad y la pasión de la relación quedarían fuera de lugar. En ese sentido parece que sólo se trata de recono-

cer la adolescencia como edad, como problema, como conflicto, pero se dice poco o casi nada acerca de qué pasa “entre” nosotros (y no, simplemente, qué le pasa al adolescente)

- En el debate establecido sobre esas cuestiones, parece que hay una vuelta constante a las preguntas: “quién es el otro adolescente”, o “cómo es el otro adolescente”, o “qué hacemos con el otro adolescente”, o “cómo nos preparamos para trabajar con el otro adolescente”, a la vez que no parecería haber demasiado lugar para poner en tela de juicio y bajo sospecha la pregunta acerca del “nosotros” que está implícito en ese conjunto de cuestiones.
- En la formación de los profesores y profesoras se observa la tendencia a privilegiar mucho más la imagen de un docente que sepa hablar “acerca del otro”, “sobre el otro” pero que, al fin y al cabo, no “puede o no sabe conversar con ese otro adolescente”; y mucho menos se presta atención a la idea de una formación que esté atenta al dejar que los “otros conversen entre ellos mismos”.

En primer lugar, nos gustaría mucho dar a pensar si estas puntuaciones están de acuerdo con lo que les pasa o les ha pasado en la escena pedagógica. En segundo lugar, pensar junto con ustedes la posibilidad de invertir esa lógica a través de las siguientes ideas o indicios:

- Que hay una cuestión nuestra acerca del otro y que hay, también, una cuestión que es del otro. Quizá la educación no sea otra cosa que mantener y sostener esa tensión, esa separación hasta el final, sin la pretensión de querer reducir la cuestión del otro a nuestra cuestión, ni la de hacer demagogia, considerando como válidas únicamente las cuestiones que vienen del otro.
- Que no es imprescindible disponer de un discurso técnico, racional, sobre el otro adolescente para relacionarnos con él en cuanto otro. Que lo que vale la pena es sentir y pensar la relación con la adolescencia y de allí, si fuera posible, elaborar algunas reflexiones sobre las regularidades que se encuentran.
- Que el otro no puede ser tematizado, que el otro no es una temática, que no podemos ni debemos hacer del otro un tema escolar, que el adolescente no puede transformarse en “adolescencia”.
- Que la experiencia del otro no puede ser simplificada, reducida, banalizada, etc. Eso significa que la experiencia del otro es irreductible y que no puede ser asimilada y/o asemejada a nuestra experiencia.
- Que el otro no es, no puede ser, un mero objeto de reconocimiento.
- Que la cuestión de la formación consiste mucho más en poner bajo sospecha la idea de quiénes somos “nosotros” y mucho menos en la insistencia

acerca de la pregunta de quién es el “otro”.

- Que la formación del docente debe redundar en una figura de conversación con el otro y del dejar a los otros conversar entre sí, y no en una figura de explicación del otro y hacia al otro.

Volvamos, entonces, una vez más, otra vez más a la cuestión y a la obsesión por el otro. Desde hace tiempo venimos pensando que los discursos sobre identidad, diversidad, diferencia y alteridad, están siendo demasiado pomposos y latosos, y que hoy en día nos cuesta un enorme esfuerzo discriminar su naturaleza, procedencia, intencionalidad y destino. Nos da la sensación de que hay como una suerte de consenso alrededor de la idea de que “mencionar” al otro ya es entendido, por sí mismo, como una virtud democrática imposible de ser puesta bajo sospecha. Así, discursos de muy variado origen y de muy dudosa configuración teórica, pueden parecer casi lo mismo en su referencia al otro.

Es por eso que nos parece que esos discursos sólo podrían reconocerse no ya por su filiación teórica, conceptual, disciplinar y/o epistemológica, sino más bien por su referencia implícita o bien a una preocupación y responsabilidad por el otro, o bien por denotar una suerte de obsesión en relación al otro. Y por eso tal vez sea interesante pensar acerca de si la pregunta por el otro es o bien una preocupación o bien una obsesión.

COMO SI...

...el extranjero fuera aquel que coloca la primera pregunta o aquel a quien se dirige la primera pregunta. Como si el extranjero fuera el ser-en-cuestión, la pregunta misma del ser-en-cuestión, el ser-pregunta o el ser-en-cuestión de la pregunta.⁴⁸

Digamos que la preocupación con el otro denota una ética que es, que debe ser anterior al otro conocido, a cualquier otro específico, a su rostro, a cualquier rostro, a su nombre, a cualquier nombre, a su pertenencia, a cualquier pertenencia (racial, nacional, lingüística, social, corporal, generacional, sexual, etc.); la obsesión, a su vez, denota la necesidad de saber el nombre del otro, de cada otro, de conocer específicamente su rostro, cada rostro y, entonces, de poder establecer un discurso acerca de la responsabilidad con ese otro que, así, se torna material, concreto y específico.

Sin embargo nos da la sensación de que hay, todavía, una pregunta que es inclusive anterior a aquella de la preocupación y la obsesión por el otro. En buena parte de los discursos sobre la alteridad, en muchos de los textos que se refieren al cuidado del otro, de los otros, en muchas de las escrituras en que emerge, puntual, la pregunta en relación al otro, hay que decir: ¿de quién es esa pregunta? ¿Es una pregunta que es nuestra sobre el otro? ¿Una pregunta que es dirigida hacia el otro? ¿Una pregunta que presupone que el otro es aquel que debe, obligatoriamente, responder? ¿O se trata de una pregunta que es del otro, de su propiedad, una pregunta que

viene del otro? ¿La pregunta primera en relación al otro es nuestra o es del otro?

Derrida escribe acerca de la necesidad de pensar en la pregunta acerca del extranjero, aunque quizá se trata de una muy parecida necesidad a aquella de pensar en la pregunta acerca del adolescente. Antes de ser una cuestión a tratar, antes de naturalizarse como pregunta, antes, inclusive, de designar un concepto, una temática, un problema, un programa, Derrida nos dice que esa pregunta es, al mismo tiempo, una pregunta del extranjero, que viene del extranjero y, también, una pregunta al extranjero, dirigida al extranjero (o también, una pregunta del adolescente, que viene del adolescente y, también, una pregunta al adolescente, dirigida al adolescente).

Más allá de la voluntad de definir qué es un extranjero, o de responder a la pregunta falsa y falaz de quién es el otro, o de querer saber de quién es la primera pregunta, Derrida sugiere que es la hospitalidad –y, entonces, la acogida, la atención, el rostro, la responsabilidad, etc.–, aquello que designa la relación con el otro-extranjero, con cualquier otro-extranjero, con todo/s lo/s otro/s-extranjero/s. Por eso la palabra hospitalidad tiene que ver con la bienvenida que se le da al otro, una bienvenida que es, decididamente, el inicio ético del cuidado del otro:

48. Jacques Derrida, *La hospitalidad*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 2000, p. 11.

La palabra “hospitalidad” viene aquí a traducir, a llevar hacia adelante, re-producir, las otras dos palabras que le han precedido, “atención” y “acogida” [...] una serie de metonimias dicen la hospitalidad, el rostro, la acogida: la tensión para con el otro, intención atenta, atención intencional, sí al otro. La intencionalidad, la atención a la palabra, la acogida al rostro, la hospitalidad, son la misma cosa, pero lo mismo en cuanto acogida al otro.⁴⁹

La hospitalidad se presenta, ante todo, como el acto de recibir al otro, un acto desmesurado en el cual se recibe más allá de la “*capacidad del yo*”,⁵⁰ pero también se nos revela con una doble cara, con una ambigüedad que le es constitutiva, como si se tratara de una capacidad que es, al mismo tiempo, tanto ilimitada cuanto limitada, tanto incondicional como condicional: esto se traduce en la necesaria distinción entre la Ley, con mayúsculas, y las leyes, con minúscula, de la hospitalidad.

Es posible decir que la Ley de la hospitalidad es incondicional: se trata de abrir las puertas de la casa, de nuestras casas, sin hacer ninguna pregunta; es la actitud de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. Se puede decir, además, que las leyes de la hospitalidad imponen condiciones, nos obligan

a imponer condiciones: es el otro quien tiene que pedir hospedaje, es el otro quien debe revelar sus intenciones como huésped de nuestra probable hospitalidad, es el otro quien tiene que presentarnos su documentación, decirnos su nombre, hablar nuestra lengua, aun siendo extranjero a ella. Dice Derrida:

Acoger al otro en su lengua es tener en cuenta naturalmente su idioma, no pedirle que renuncie a su lengua y a todo lo que ésta encarna, es decir, unas normas, una cultura (lo que se denomina una cultura), unas costumbres, etc. La lengua es un cuerpo, no se le puede pedir que renuncie a eso [...] Se trata de una tradición, de una memoria, de nombres propios. Evidentemente, también resulta difícil pedirle hoy en día a un Estado-nación que renuncie a exigirles a aquellos a los que acoge que aprendan su lengua, su cultura en cierto modo [...] Por consiguiente, tanto en el terreno político como en el terreno de la traducción poética o filosófica, el acontecimiento que hay que inventar es un acontecimiento de traducción. No de traducción en la homogeneidad unívoca, sino en el encuentro de idiomas que se aceptan sin renunciar en la mayor medida posible a su singularidad.⁵¹

49. *Ibíd.*, p. 14.

50. Jacques Derrida, *Adiós a Emmanuel Lévinas*, Editorial Trotta, Madrid, 1998, p. 44.

51. *Ibíd.*, p. 47.

LA HOSPITALIDAD

¿La hospitalidad consiste en interrogar a quien recién llega? ¿Comienza por la pregunta dirigida a quien recién llega? [...] ¿O bien la hospitalidad comienza por la acogida sin pregunta, en una borradura doble, la borradura de la pregunta y del nombre? ¿Es más justo y más amoroso preguntar o no preguntar? [...] O bien la hospitalidad se ofrece, se da al otro antes de que se identifique, inclusive antes de que sea sujeto, sujeto de derecho y sujeto nombrable por su apellido?⁵²

Hay algo por demás significativo en esa última parte de la cita y es aquello expresado como “acontecimiento de traducción”. Pensemos, entonces, en la notable dificultad de comprender al adolescente y de atribuirle al otro, al adolescente, esa dificultad. Valdría la pena, aquí, preguntarse por el encuentro de “idiomas” sin que se pierda la especificidad de cada “lengua” (la del adulto, la del adolescente; la de uno, la del otro; la del profesor, la del alumno).

Pero, volviendo a lo anterior: ¿hay una pregunta a hacerle al otro-extranjero en relación a la hospitalidad? ¿O no hay preguntas para hacerle? ¿Ningún tipo de preguntas?

Es bien cierto que esa doble ley de la hospitalidad puede deslizarse hacia otra dualidad bien diferente: es la dualidad que Derrida nos presenta entre la hospitalidad y la hostilidad; dualidad que, en verdad, podría también traducirse en una única expresión, en una única relación con el otro: la hospitalidad (*hospes*) que es hostil (*hostes*) al otro, en fin, la *hospitalidad hostil* para con el otro. ¿Y qué es esa hospitalidad hostil? Digamos, simplídicamente, que se trata de una invitación que impone permanentes y ambiguas condiciones al otro, una suerte de convite pero que exige al otro, al mismo tiempo, tener que ser como el “dueño de casa”, como quien expresa la invitación. Así, muchas veces invitamos en las instituciones a los adolescentes a expresar con sus palabras su sentir y pensar pero, a la vez, con ciertas exigencias acerca del modo, el ritmo, el tiempo, la forma de hacerlo.

Y es en función de todas las cuestiones que acabamos de escribir y detallar, que nos parecería oportuno proponerles algunas preguntas y algunos problemas para “traducir” y compartir en situaciones específicas de trabajo institucional.

52. Jacques Derrida, *La hospitalidad*, ob. cit., p. 34.



Actividades

1. Buscar en *Kids* imágenes, momentos, palabras, discursos, que se refieran a la hospitalidad hacia el otro e imágenes, momentos, palabras, discursos que se relacionen con la hostilidad hacia los demás.
2. Intentar describir esas imágenes, analizarlas, pensarlas, para ver si se hace posible separar la hospitalidad de la hostilidad, o si siempre se trata de la presencia conjunta de ambas, es decir, de una hospitalidad hostil hacia el otro.
3. Tratar de indagar acerca de las narrativas presentes en *Kids*, tanto por parte de los adolescentes como de los adultos: ¿en qué difieren? ¿En qué se parecen? ¿En que circunstancias se vuelven, recíprocamente, incomprensibles e intraducibles?
4. Pensar en las escenas que son “interiores” y en las escenas que son “exteriores” de la película: ¿es verdad que lo exterior apenas se presenta borrosamente y que lo único que cuenta para los adolescentes de la película es el interior, la interioridad, la intimidad?
5. ¿Qué hay de conservadurismo y qué de transgresión en la película? ¿Y qué piensan los adultos y qué piensan los adolescentes en sus instituciones sobre cada uno de esos términos?
6. Además: ¿qué imágenes, escenas y/o palabras de *Kids* se refieren al pasado, al presente y/o al futuro? ¿Y qué significan esos tiempos, sobre todo, para los personajes adolescentes?

Y, por último, quisiéramos dejarles tres frases que, a su modo y en su complejidad y tonalidad, pueden servirnos como aperturas para una discusión institucional, siempre y cuando sean vistas como “bordeando” la cuestión de la adolescencia y nuestras representaciones e identificaciones acerca de ella. Lo que quisiéramos al dejarles esas frases es que puedan conversar acerca de los estereotipos, las violencias simbólicas y la idea supuesta de cómo los otros se vuelven la razón para explicar por qué un proyecto educativo parece no funcionar plenamente, por qué una clase parece no funcionar plenamente, esto es, la idea de que es la propia existencia de los demás la que impide que el acto educativo se revele significativo.

1. “‘Yo lo conozco’, dijo él orgulloso, antes de empezar con su difamación” (Elías Canetti).
2. “Lo único que te sostiene en vida es la conciencia de la inmensa inferioridad de los demás” (Oscar Wilde).
3. “El mundo está lleno de gente que sobra y estropea la vida” (Friedrich Nietzsche).



Racismo, tolerancia y cuidado del otro

A propósito de *Italiano para principiantes*.

La relación con el Otro no anula la separación. No surge en el seno de una totalidad y no la insta a integrar en ella al Yo y al Otro.

EMMANUEL LÉVINAS

Entre nosotros

1. La extraña geometría de la alteridad: de figuras, tiempos y espacios

Todo hombre que ha decidido que otro es un imbécil o una mala persona se enfada cuando el otro demuestra que no lo es.

FRIEDRICH NIETZSCHE

Todos los aforismos

Quizá como pocas otras películas *Italiano para principiantes* constituye en sí misma un escenario único para pensar las relaciones de alteridad; y para hacerlo, eso sí, en todo aquello que tienen de cambiantes, de inestables, inéditas, tumultuosas, descuidadas y cuidadosas, turbias, próximas y distantes, violentas, tensas, descarnadas, conflictivas. Allí se puede ver con total justeza y con cierta naturalidad el vaivén de esas relaciones, sus fluctuaciones, sus movimientos incontrolables, en fin, la pérdida de esa separación tajante entre el yo/nosotros y el otro/ellos, la exclusión y la inclusión, la exterioridad y la interioridad.

Está claro que *Italiano para principiantes* comparte con las demás películas de ese movimiento cinematográfico llamado Dogma (que produjo, por ejemplo, filmes maravillosos como *Mifune* –de Søren Kragh-Jacobsen–, *Los idiotas* –de Lars von

Trier–, *La celebración* –de Thomas Vintenber–, *El rey está vivo* –de Kristian Levring–, entre otros) todo un conjunto de guiños y señales comunes acerca de estas cuestiones; pero hay algo para apuntar con particular interés y es que esta película fue la primera, dentro de ese movimiento, dirigida por una mujer. Y ese dato no es menor porque, aunque no podamos ni detenernos ni profundizar en su debida dimensión e importancia, está claro que hay una diferencia entre las miradas masculinas y femeninas en lo que se refiere a la alteridad, a las relaciones de alteridad y al cuidado del otro.

La historia de esta película, al menos en su dimensión cronológica, revela con inmediata claridad los tres principios a los que aludimos en la presentación inicial de este cuadernillo: la alteridad tiene que ver con una irrupción, con una perturbación, con algo, con alguien (tanto en singular como en plural) que altera la aparente y relativa tranquilidad de un lugar, de un pensamiento, de una memoria, de una sensibilidad, de una lengua, de una religión, de un aprendizaje, de una ciudad, etc. Inclusive eso se revela así desde el comienzo del filme porque la elección inicial tiene que ver con la llegada de un nuevo sacerdote, en reemplazo de otro

sacerdote castigado por las autoridades eclesiales del lugar. Esa llegada inunda de desconfianza, de desconcierto, de amenaza y eso configura una primera señal de alteridad: el que llega de afuera, el que es en cierto modo extranjero, el que es ajeno a lo establecido, es también portador de una amenaza, de un peligro y, por más que sea un sacerdote, encarnará necesariamente la figura del mal. A esa figura la llamaremos, enseguida, la figura de un otro “maléfico”.

Pero como toda figura de alteridad ella también se recubre de una cierta ambigüedad, de una cierta duplicidad: de hecho, podría posibilitar una inmediata confianza o, dicho de otro modo, abrir la posibilidad de que se pueda confesar lo inconfesable, transparentar situaciones, jugar el juego serio y determinante de la verdad. Noten, si no, cómo inmediatamente el conserje del hotel, al cual le fuera solicitado unos minutos antes que le pidiera la renuncia del trabajo a su mejor amigo, encuentra en la gestualidad del sacerdote, en la presencia misma del otro desconocido, un espacio para su preocupación, desconcierto y desconsuelo.

Es que el otro, como dice Jacques Derrida es también aquel que, al plantear la primera pregunta nos pone en duda, nos permite pensar, nos hace confundir, nos interroga sobre la justicia misma de nuestros actos. Como si el extranjero encarnara en sí mismo la posibilidad de sacudir el

dogmatismo, de poner en cuestión toda autoridad, todo autoritarismo. Así lo comenta Derrida:

El extranjero trae y plantea la pregunta temible [...] La instancia paterna del *logos* se apresta a desarticularlo, a tratarlo de loco, y esto en el momento mismo en que se pregunta, la pregunta *del* extranjero, ¡sólo parece objetar con la intención de recordar lo que debería de ser evidente incluso para los ciegos!⁵³

Aquí está, entonces, la duplicidad que se materializa en toda figura del otro: la de ser pensado como enemigo y la de hacernos ver lo que es evidente (no para nosotros, claro está, o no para una comunidad, que no quiere ver lo que es evidente). Tal vez porque el otro encarna una evidencia es que lo tratamos como enemigo.

Y esa duplicidad acompañará todo el relato de la película. Pues de inmediato se percibe la proliferación de figuras y relaciones de alteridad. La cámara (que en el movimiento *Dogma* asume un papel principal ya que es en sí misma narradora de historias, de espacios y de tiempos, de subjetividades) se multiplica y se torna ubicua: se dirige hacia varios lugares donde se traban las relaciones, las conversaciones, los encuentros y los desencuentros que acontecen en un mismo lugar. Digamos, ante

53. Jacques Derrida, *La hospitalidad*, ob. cit., p. 17.

todo, que ese modo de narrar tiene también un notable parentesco con los modos en que cierta filosofía de la alteridad y algunas teorías culturales poscoloniales⁵⁴ configuran su discurso acerca del otro: aunque el “yo” no pueda percibirlo, aunque el “nosotros” lo ignore, lo desconozca y lo pretenda ausente y vacío, la temporalidad del yo/tú y del nosotros/ellos es básicamente disyuntiva, esto es, ocurren hechos y existencias simultáneas que se ignoran entre sí, se desconocen mutuamente, lo que no supone que no existan, que no tengan su trayectoria, su historicidad, su realidad, su experiencia, su contingencia, su devenir.

La idea de temporalidad disyuntiva crea otro tiempo en lo que se refiere a la presencia del otro. Ya no es, ya no puede ser, aquel tiempo mítico a partir del cual el otro existe porque nosotros le reconocemos su existencia, porque lo aceptamos, lo cotejamos, comparamos, excluimos y/o incluimos, toleramos, examinamos, respetamos, consideramos, etc. No es que el otro exista a partir de nuestro saber acerca del otro. El otro, aquí, ha estado siempre, pero en un tiempo quizá diferente del que lo hemos percibido; sus historias, sus narrativas, su propia percepción de ser otro, no obedece de forma sumisa a nuestro orden, a nuestra secuencia, a nuestra determinación cronológica y lineal del tiempo.

Para decirlo de otro modo: es la alteridad



Afiche de *Italiano para principiantes*.

la que pone a prueba y refuta toda intención y tentación de lo que ocurre, ocurre sólo ante nuestra mirada, ocurre delante de nuestras narices, ocurre sólo dentro de nuestros discursos, ocurre únicamente bajo el dominio de nuestros dispositivos racionales. Lo que diremos, entonces, es desde ya una suerte de obiedad, sí, pero comúnmente olvidada: el otro vive y vivió, el otro existe y existió, en su historia, en su narración, en su alteridad y en su experiencia, fuera de nuestros dispositivos de control y disciplinamiento. Y para decirlo de un modo más transparente, si acaso ello fuera posible: la alteridad se nos escapa, se nos diluye en nuestra pretensión de saber, de conocimiento, control y dominio; el otro, en fin, huye de la tiranía y del despotismo de lo mismo.

Y, si no, veamos más detalladamente el comienzo de *Italiano para principiantes*, esos intensísimos ocho minutos iniciales, ese desfile incesante de diferencias y más diferencias.

■ Hay un sacerdote joven y novato, cuya

54. Como por ejemplo en Homii Bhabha, *El lugar de la cultura*, Manantial, Buenos Aires, 2002.

esposa acaba de morir, que llega a una nueva iglesia;

- hay una mujer distante y misteriosa (que luego revelará haber pasado un tiempo en la cárcel) quien lo recibe con dos frases gélidas: “tenemos muchos problemas últimamente” y “no podremos darle la llave de la vivienda de la iglesia”;
- hay un sacerdote anterior que lo desprecia y le quita el saludo pues su llegada anuncia, justamente, su propio retiro, su propio fin;
- hay un gerente de hotel que le dice al conserje, su empleado más inmediato, que deberá echar a su mejor amigo del encargo de un restaurante;
- hay ese amigo, criado en un orfanato, que le exige a la empleada de la confitería que le entregue todas las trufas por más que estén reservadas para otra persona;
- hay un par de comensales de aquel restaurante que riñen con él por cualquier cosa y que lo critican y se burlan por su modo de hablar italiano;
- hay una empleada italiana de ese mismo restaurante que también se la pasa discutiendo con todos;
- hay aquel sacerdote joven que llega a una peluquería para adaptarse a una nueva fisonomía;
- hay una peluquera inquietante cuya madre enferma y borracha, que acaba de salir del hospital, le exige y se lleva

su poco dinero y, por último;

- hay una empleada de aquella confitería que vuelve a su casa y debe atender a su padre, casi inválido y convaleciente, que la define como una prostituta diciéndole: “si yo no estuviera aquí te acostaría con un hombre diferente todas las noches” y que la maltrata con la frase “¿crees que estoy aquí pudriéndome por gusto?”, a lo que ella responde, casi imperceptiblemente, como maldiciéndole, mientras le prepara la comida: “pues, lárgate”.

Ese “hay” que estamos utilizando para cada una de las enumeraciones anteriores, puede ser considerado como un sinónimo de “existe”, de “es”. Además, la reiteración intencional que hacemos del “hay” sugiere que todas esas existencias, todos esos seres son y están al mismo tiempo, existen al mismo tiempo.

Todo está allí, todo se nos presenta en pocos minutos, como una suerte de superposición de sujetos que habitan una misma ciudad y que se cruzan y entrecruzan entre sí a través de sus desconocimientos, sus problemas, conflictos, desesperación, agresividad, sueños y tensiones. Pero todos están allí, a la vez, y cada uno constituye en sí un conjunto caótico de fragmentos de alteridad que, a su vez, están en relación con los fragmentos de alteridad de otros. Parecen ecos que reverberan de modo diferente. Parecen trozos de un

rompecabezas que no podremos recomponer jamás. ¿Y dónde está, en ese comienzo, la alteridad, el otro? ¿Quién asume la posición amenazante? ¿Y quién corporiza la duplicidad apenas recién comentada? La respuesta salta a la vista: todos son otros, todos amenazan algo de otros, todos se revisten de duplicidad y ambigüedad, todos son otros de otros, todos expresan diferencias entre diferencias.

La dirección magistral nos envuelve inmediatamente, disparando ese caleidoscopio de imágenes de alteridad, cada una distinta de la otra, cada una distante y cercana de la otra, cada una amorosa y desafiante a la vez, cada una próxima y radicalmente diferente de la otra.

Esa presentación simultánea de los personajes puede jugar en nosotros de un modo caótico, dejándonos intranquilos y ansiosos y es posible que inmediatamente sintamos la necesidad de atribuir y determinar roles y de ordenar a cada uno de ellos en cuanto a sus probables virtudes y sus probables defectos, en cuanto a la determinación pura de sus identidades: ¿quién es el bueno? ¿Quién es el malo? ¿Quién es el perverso? ¿Quién desea la muerte de otro? ¿Dónde está el racista y dónde el que expresa tolerancia? ¿Quién será el más violento de todos? ¿Quién el más amoroso? Y, así, podríamos seguir hasta el infinito atribuyendo identidades firmes y fijas que permanezcan inalterables y puestas en franca oposición, una con la otra, a lo largo de la película.

Además, es probable que tanta irrupción y tanta disyunción de sujetos diferentes nos plantee una cierta urgencia para poder tejer relaciones en cierto modo instantáneas tanto cuanto definitivas y estables: ¿Cómo hará el empleado de hotel para despedir a su amigo? ¿Qué destino tendrá esa terrible tensión entre la peluquera y su madre? ¿Qué hará la confitera, sumisa y secreta, cuando no viva más bajo la tiranía de su padre? ¿Qué posibilidades tendrá el nuevo sacerdote de llevar adelante su vocación en esa iglesia desprestigiada y silenciosa? ¿Qué se hará del viejo sacerdote? ¿Se sublevará, al fin, la empleada italiana del restaurante?

Hasta aquí, como vemos, parece no haber nada en común entre los personajes; son todas líneas fugaces y en fuga que parecen construir una historia autónoma e independiente. A no ser por la amistad entre el conserje del hotel y el encargado del restaurante (al que, recordemos, pronto tendrá que despedir) y por las tensas relaciones familiares, sólo vemos encuentros esporádicos, utilitarios, incluso efímeros y desconfiados. Y, en seguida, en esas imágenes-movimiento y en esas imágenes-tiempo que componen toda obra cinematográfica, comienzan a rodar determinadas situaciones donde las relaciones podrán afianzarse o debilitarse, sostenerse, prolongarse, hundirse, construir comunión o ahogarse en el primer cruce de palabras, ante el menor desatino, frente a la primera tormenta.

La primera de esas escenas de reunión entre los personajes nos muestra al nuevo sacerdote dirigiendo su misa ante poquísimos fieles. No cabe duda de que la iglesia desierta le produce un impacto terrible de soledad, tal vez mayor que cualquier otro espacio desierto. Uno de los asistentes es el sacerdote anterior que se demuestra impaciente, irónico y ofendido ante el discurso timorato y “académicamente renovador” del joven religioso; los otros asistentes son dos feligresas impávidas concentradas en la lectura de un libro sagrado; al fondo está aquella señora que recibió al sacerdote el primer día; más arriba, aquellos parroquianos que discutían, antes, con el encargado del restaurante. Una vez que el sacerdote mayor le discute algunas de sus ideas y se retira vociferando: “sois todos culpables”, la incomodidad se torna mayúscula; la anciana feligresa sugiere, entonces, que se suspenda al servicio “pues sólo quedan dos personas”. Quedan solos y a solas el joven sacerdote y la señora. Allí comienza, por primera vez en la película, casi después de interminables once minutos cargados de tensiones y huracanes vinculares, una conversación abierta, frontal, un intercambio de confesiones, una confesión de intimidaciones. La señora en cuestión cuenta su adicción a la heroína, cómo fue presa por robar y cómo fue redimida, cobijada y “corregida” por la presencia de Dios en su vida. Y allí, también por vez primera, surge una invitación explícita que tiende un puente hacia lo común, esto es, la posibilidad iné-

ditada de abrirse hacia el otro junto con el otro. Lo anecdótico de la invitación es que a la pregunta del sacerdote de si está casada, ella responde: “no, pero hago un curso de italiano ¿No le gustaría venir?”. Ahí sabemos que el encargado del hotel le había hecho la misma invitación un poco antes. Y al joven sacerdote eso le resulta una suerte de curiosidad, le produce sorpresa, como si lo típico y lo habitual fuera la individualidad, lo no-común, la disociación, la disyunción. Y como si lo extraño, lo atípico, lo poco frecuente fuera la convergencia, la similitud, lo que se puede poner en común.

Con un ojo todavía puesto en la película, pero con otro ya intentando hilvanar algunas ideas acerca de la cuestión del cuidado del otro, nos da la impresión de que tenemos delante un conjunto de imágenes que pueden distribuirse a lo largo de tres grandes cuestiones: la primera tiene que ver con la cita de Emmanuel Lévinas que prologa este capítulo y que nos permite plantearnos toda una gama diferente de dilemas y discusiones acerca de la configuración del otro, de las diferencias en la educación y del cuidado del otro. En ese párrafo, Lévinas nos instiga a pensar que la relación con el otro no anula la separación entre el yo y el otro y que, además, esa relación está constituida, está solidificada sobre una desigualdad de términos, esto es, que el “yo” y el “otro” no son términos equivalentes sino, decimos nosotros, diferencias.

La segunda imagen que se desprende de la película nos permite poner bajo sospecha dos grandes y complejas cuestiones: la



reducción del otro bajo el nombre de lo *diferente*, la de ser enemigo, la de ser, entonces, maléfico.

Y la tercera, tiene que ver con la posibilidad de deconstruir la idea de que toda relación con el otro debe someterse, necesariamente, a la oposición entre racismo y tolerancia, como únicos modos de relación de alteridad. Noten cómo ya desde el inicio del filme esa tensión se manifiesta con entera crudeza: la hija que debe tolerar a un padre que la discrimina y sobre la cual ejerce todo tipo de violencia, el sacerdote joven denostado por el sacerdote viejo, el tratamiento discriminatorio que atraviesa las relaciones del encargado del restaurante con los demás, el oprobio que sufre la peluquera al tener que tolerar a su madre borracha y vagabunda, etc.

Por todas esas imágenes y esas razones es que vamos a desarrollar en este capítulo un rápido esbozo de la *cuestión del otro*,⁵⁵ específicamente de ese otro que es producido y fabricado en términos de ser siempre blanco de todas y cada una de las modalidades del racismo; es ese otro al cual Patricio Peñalver define como *el otro primero*, esto es, un otro que se produce y fabrica (y se trata) como enemigo real o potencial.⁵⁶

Lo que nos parece significativo aquí es atraer la discusión hacia el problema que hace ya un cierto tiempo nos fuera sugerido por Jean Baudrillard y Marc Guillaume⁵⁷ y que podríamos comentar del siguiente modo: frente a la pérdida del otro como un otro radicalmente diferente de nosotros y frente a su producción como un otro que debe ser/parecer más bien como próximo (a nosotros) y previsible (para nosotros), no habría ninguna posibilidad de erradicar el racismo, de dejar de ser racistas, de no poder ser otra cosa sino racistas; en síntesis, la inevitabilidad del racismo en la gestión cultural, política y educativa.

Seguidamente presentaremos algunas ideas preliminares acerca del problema del origen del racismo, oponiendo una visión de naturaleza más bien sociológica (por ejemplo, aquella expresada por Michel Wieviorka),⁵⁸ con algunas de las ideas contenidas en el conocido libro de Michel Foucault, *Genealogía del racismo*,⁵⁹ para luego discutir las formas actuales de encubrimiento visible del racismo, es decir, utilización impune de aquello que podríamos denominar como los *verbos democráticos* (tolerar, aceptar, respetar, reconocer, etc.) –verbos que son siempre con-

55. Véase por ejemplo, Carlos Skliar, *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, ob. cit.

56. Patricio Peñalver, *Argumentos de alteridad*, Caparrós Editores, Murcia, 2001, p 112.

57. Jean Baudrillard y Marc Guillaume, *Figures de l'altérité*, Descartes, París, 1994, p. 32. Hay traducción al español, *Figuras de la alteridad*, Taurus, Barcelona, 1999.

58. Michel Wieviorka. *El espacio del racismo*, Paidós, Buenos Aires, 1993.

59. Michel Foucault, *Genealogía del racismo*, Caronte Ensayos, Buenos Aires, 1996.

jugados desde el “yo” hacia el “otro”, del “nosotros” hacia “ellos”–.

Dejamos apuntada aquí nuestra curiosidad y la necesidad de profundizar las sutiles actuaciones y actualizaciones del racismo a través de sus aparentes y eufemísticos opuestos; en particular, vamos a debatir en esa parte del texto una antigua cuestión filosófica y religiosa que hoy se ve de algún modo renovada (aunque no nos parece que reinventada) en los discursos que se diseminan hacia el universo social, cultural y, más actualmente, hacia el universo pedagógico: la cuestión de la tolerancia o, aunque no sea lo mismo, la cuestión de las políticas de la tolerancia.

2. La cuestión del otro y la obsesión por el otro

El yo es una ficción de la cual apenas somos coautores.

IMRE KERTÉSZ
Yo, otro

Es posible observar que buena parte de los discursos que se refieren hoy a la cuestión del otro casi todos revelan una naturaleza textual más o menos parecida, más o menos transparente: una especie de luto, de melancolía, o bien de una suerte de tristeza paradójica frente a un componente que, en el otro, ya habría dejado de existir o estaría en vías de

desaparición. Baudrillard y Guillaume llamarán a ese componente *alteridad radical*.

En toda configuración del otro⁶⁰ existiría un otro próximo o prójimo, esto es, un otro que yo no soy, un otro que es diferente de mí, pero que yo puedo ver, materializar, comprender e inclusive asimilar; también existiría un otro radicalmente diferente de mí, un otro que es (in)asimilable, incomprensible y aún más, y sobre todo, un otro impensable. La diferencia entre la idea de alteridad próxima y radical salta a la vista: en la proximidad comprendemos, en la distancia no; y ese no-saber, esa angustia del no poder comprender en qué consiste la alteridad del otro conduce a estrategias políticas, culturales y educativas radicalmente disímiles.

Aquello que Occidente, por medio de sus gobiernos y de sus instituciones, ha hecho con esa doble figura del otro, no es otra cosa sino la intención por reducir todo otro radical en otro próximo. Y más que reducirlo, de lo que se ha tratado y se trata es de borrarlo, extinguirlo y acabar con toda diferencia radical. Tenemos ahí, en esa operación de transformar el otro radical en un otro próximo, una primera posibilidad de pensar el racismo en el cuerpo mismo del pensamiento y las instituciones modernas: la reducción de todo otro en un otro próximo o, en otras

60. En buena parte de la literatura filosófica y psicoanalítica francesa, a la que hacemos referencia a partir de los trabajos de Baudrillard y Guillaume, el término *autre* se refiere a todo otro y a todo lo otro, en términos generales; la palabra *autrui*, por otro lado, podría traducirse por ser-próximo a otra persona.

palabras –y reflejando así las metáforas de los autores anteriormente citados–: la elipsis del otro, o bien, el eclipse del otro.

Traducir toda alteridad radical hasta transformarla en próxima, hacer del otro una elipsis y eclipsarlo obligándolo a aproximarse a nosotros es una tentación difícil e imposible de evitar, ya que toda alteridad radical representa siempre una

perturbación a nuestra identidad, una amenaza a nuestra construcción “armónica” de imagen de

grupo, de comunidad, de nación, de género, de raza, de edad, de clase social, de sexualidad, de etnia, de cuerpo, de generación, de edad, etc.

Baudrillard y Guillaume sugieren que en este mundo, caracterizado por la superabundancia material, lo que es en realidad extraño, lo que es una verdadera rareza y aquello que nos hace falta es, justamente, el otro, la alteridad, las relaciones de alteridad. Pues todo encantamiento con el otro se funda, justamente, en la eliminación de las alteridades radicales. El otro radicalmente diferente de mí desaparece; pero su desaparición es sólo textual, sólo virtual, exclusivamente una operación ficticia, pues en esa gestión del otro próximo está siempre presente un resto, un residuo: de hecho, en el otro se

esconde una alteridad que es ingobernable, irreductible e irremediable. Aquel otro que fue normalizado, corregido, domesticado, medicalizado –o, lo que no es lo mismo: que ha sido pensado, imaginado o bien deseado como tal– podría despertarse en cualquier momento.

Por eso es posible afirmar que vivimos en una época de producción del otro, de

fabricación del otro.

No se trataría ya de matarlo (aunque se lo mate), ni de enfrentarlo o de riva-

lizar con él; tampoco se trata de amarlo o de odiarlo; ahora, ante todo, se trata de producirlo:

El otro ha dejado de ser un objeto de pasión para convertirse en un objeto de producción. ¿Podría ser que el otro, en su alteridad radical o en su singularidad irreductible, se haya vuelto peligroso o insoportable y por ello necesario exorcizar su seducción? ¿O será, simplemente, que la alteridad y la relación dual (antagónica/irreductible) desaparecen progresivamente con el aumento en potencia de los valores individuales y la destrucción de los valores simbólicos?⁶¹

La cuestión es que la alteridad comienza a estar ausente, comienza a faltar, y resulta ser imperiosamente necesari-

*Toda alteridad radical
representa siempre
una perturbación a nuestra identidad*

61. Jean Baudrillard y Marc Guillaume, *Figures de l'altérité*, ob. cit., p. 113.

Escena de *Italiano para principiantes*.



ria la producción constructiva del otro como diferente. Pero se trata de una construcción artificial que se fundamenta en una erosión de la singularidad de las culturas, esto es, de su alteridad en relación con otras alteridades: es, en definitiva, la entrada en un sistema fetichista de la diferencia.⁶²

Si hubiera alteridad y extrañamiento no existiría racismo ya que, como dice Baudrillard: “La alteridad arrastrada vuelve bajo la forma de odio, de racismo y de experimentación mortífera”.⁶³

Y una vez perdida esta relación “natural” con el otro, se inaugura una relación espectral, una relación de puro artificio. Esos autores nos sugieren, inclusive, que no hay nada en nuestra cultura que nos permita pensar y hacer que el racismo desaparezca, ya que todo el movimiento, toda las acciones de nuestra cultura están dirigidas a una

violenta construcción diferencial del otro; este proceso lleva a la producción de una cultura racista o, en otras palabras, a la producción de “una cultura autista con apariencia de falso altruismo”.⁶⁴

Se crea así la ilusión de que el otro radicalmente diferente desaparece, se esfuma, no existe más en ese proceso de volverlo próximo, entendible, pensable, dócil. Esas tres consecuencias (el eclipse, la aproximación y la desaparición del Otro radicalmente diferente) sólo contribuyen a mantener la ficción de Occidente, ficción que se deshace en pedazos cuando asistimos a la perpetuación y repetición de las guerras y del racismo en relación a todas y cada una de las figuras de alteridad que se convierten o se inventan como radicalmente diferente de la idea de “nosotros”.

Pero esto mismo también ha ocurrido con la filosofía o, al menos, encontramos en buena parte de ella esa violencia del querer apresar al otro en una existencia y un saber dependiente del “nosotros”.

Y una vez perdida la relación con el otro, porque se lo ha querido asimilar, porque se lo ha querido conquistar, porque se lo ha querido aproximar, se inaugura un vínculo de pura artificialidad.

62. Fernando González Placer, “El otro hoy: una ausencia permanentemente presente”, en *Habitantes de Babel*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar, ob. cit., p. 141.

63. Jean Baudrillard, *El intercambio imposible*, Jorge Zahar, Río de Janeiro, 2002, p. 50.

64. Jean Baudrillard y Marc Guillaume, *Figures de l'altérité*, ob. cit., p. 32.



Para el filósofo Baudrillard, la alteridad siempre retorna, nunca es apresable, lo cual sugiere la existencia irremediable del racismo.

Cabe hacernos aquí una nueva y difícil pregunta: ¿por qué se hace necesaria esa violencia al construir diferencialmente al otro? O dicho de otro modo: ¿por qué se precisa y se rechaza, al mismo tiempo, esa figura de alteridad radical? Por una parte es posible afirmar que todo ello se vuelve necesario para quitarnos de encima, para erradicar de nosotros, la perturbación que el otro provoca en nosotros; por otro lado, también es posible decir, que necesitamos al otro para confirmar y dar positividad a nuestra identidad. Necesitamos del loco, del deficiente, del niño, del extranjero, del salvaje, del marginal, de la mujer, del violento, del presidiario, del indígena, etc., porque a una distancia prudencial todos ellos nos permiten reinventar y resguardar la identidad que nos auto-arrogamos, que nos auto-otorgamos. Necesitamos y utilizamos al loco, por ejemplo, para poder confirmar nuestra racionalidad; necesitamos y utilizamos al deficiente, por ejemplo, para poder confirmar nuestra normalidad; necesitamos y utilizamos al extranjero, por ejemplo, para poder confirmar nuestra nacionalidad, nuestra idea de nación, etc.

Nos queda claro, entonces, que hay una relación de violencia con el otro, una violencia que en principio se produce a través de su desfiguración y de su utilización con la única finalidad de garantizar nuestra identidad. Nos queda claro también que disponer de “nuestra identi-

dad”, garantizarla, hacerla efectiva, supone siempre el hecho de haber violentado “la identidad de los otros”.

La solución que Occidente (repetimos, a través sobre todo de sus instituciones y aparatos de gobierno coloniales) nos ofrece para refrendar toda esa violencia, toda esa masacre del otro surge hoy bajo el lema y el tema de la tolerancia, bajo la forma de las políticas de la tolerancia hacia los individuos y/o hacia las comunidades. Nos detendremos más adelante en esta cuestión, pero por ahora sólo quisiéramos decir que para una buena parte de los autores contemporáneos, la tolerancia no es necesariamente lo contrario del racismo e, inclusive, muchos la consideran su antesala, esto es, entienden la tolerancia como una preparación consentida para una violencia posterior.

Hasta aquí parecería que no hay vínculo con el otro que no sea puesto en juego, o a través de su desfiguración y aproximación, o bien por medio del “tener que soportarlo”, del no haber más remedio que, aunque odiándolo, “tener que aguantarlo”. Dicho de otra manera: parecería que en la relación con el otro o se es un dominador colonialista, o se es un estoico.

Y es en este punto crucial de nuestro texto donde sobreviene una suerte de paradoja o, si ustedes quieren, una suerte de ambigüedad. Recurrimos una vez más a Emmanuel Lévinas para plantearla del siguiente modo: no puede haber relación con el otro si el otro no ingresa en esa relación, justamente, en cuanto otro, como

UNA FILOSOFÍA DEL SER

La filosofía occidental coincide con el develamiento del Otro en el que, al manifestarse como ser, el Otro pierde su alteridad. Desde su infancia, la filosofía ha estado aterrorizada por el Otro que permanece siendo Otro, ha sido afectada por una alergia insuperable. Por ello, se trata esencialmente de una filosofía del ser: la comprensión del ser es su última palabra y la estructura fundamental del hombre.⁶⁵

otro. Esto quiere decir, sin más, que toda relación con otro que esté basada en su pura invención, en su pura fabricación, en su más que violenta aproximación, no es una relación con el otro, no es una relación de alteridad.

3. ¿Qué es el racismo? O mejor aún: ¿De quién es el racismo?

La relación con el ser que funciona como ontología consiste en neutralizar el ente para comprenderlo o para apresararlo. No es, pues, una relación con lo Otro como tal, sino la reducción de lo Otro a lo Mismo.

EMANUEL LÉVINAS
Totalidad e infinito

Al poner en cuestión el problema del racismo, deberíamos tal vez obligarnos a hacer referencia a dos tipos bien disímiles de preguntas. La primera, y la más habitual de ellas, sería la siguiente: “¿qué es el racismo?”; la segunda, radicalmente diferente de la primera –y en apariencia mal formulada gramaticalmente– debería ser esta otra: “¿de quién es el racismo?”.

En relación con la primera de las preguntas, Wieviorka⁶⁶ revela la existencia de toda una serie de expresiones que represen-

tan, dentro de una escala progresiva, diferentes grados del “peligro del fenómeno” racista. Esas expresiones visibles en que el racismo se manifiesta serían, a su juicio: el *preconcepto*, la *segregación*, la *discriminación* y la *violencia racial*. Veamos, aunque de modo muy superficial, cuál sería el significado dado por el autor a cada una de esas palabras o niveles del “peligro” racista.

El *preconcepto* confiere a sus portadores, a sus dueños –esto es: a los miembros de un grupo dominante–, una forma de ser conscientes de sus posiciones de privilegio y jerarquía. Según el autor, se trata de una forma rudimentaria de xenofobia ligada a la defensa de una identidad colectiva o comunitaria: el preconcepto es así puesto en el discurso más bien para no “herir” y para “proteger” aquellas identidades consideradas apropiadas, esto es, las identidades propias, es decir: las identidades normales.

Peter McLaren entiende el preconcepto como:

Un prejuizar negativo de individuos y grupos con base en evidencias no reconocidas, no investigadas e inadecuadas. Como esas actitudes negativas ocurren con mucha frecuencia, ellas asumen un carácter de consenso o sello ideológico que es muchas veces usado para justificar la discriminación.⁶⁷

65. Emmanuel Lévinas, *La huella del Otro*, Taurus, México, 2000, p. 49.

66. Michel Wieviorka, *El espacio del racismo*, ob. cit., p. 47.

67. Peter McLaren, *Multiculturalismo crítico*, Editorial Cortez, San Pablo, 1997, p. 123.

La *segregación* es un concepto que se formula en cierto modo en su relación con una idea específica de la espacialidad humana: del espacio y de la espacialidad relacional entre el “yo” y el “otro”, entre el “nosotros” y el “ellos”. El individuo o el grupo que es considerado el objeto del racismo –es decir: “el otro” y “ellos”– son confinados hacia espacios “propios” que no podrán ser abandonados a no ser en condiciones tan ambiguas como restrictivas.

La *discriminación*, a su vez, es un tipo de tratamiento diferencialista. Es una producción específica de alteridad que penaliza aquello que en Occidente fue y es nombrado, aún hoy, con el eufemismo “minorías”. La operación de discriminación consiste, primero, en una disminución, en la reducción del otro –y también en la relación del otro con “sus” otros– y, en segundo lugar, en dotar a todos esos otros, así “disminuidos”, de una única posibilidad de interpretación de sus valores y de sus normas. A una minoría, a cualquier minoría, le es dado un referente idéntico de representaciones: existiría así una única forma fija permitida, posible, de pensarse, de mirarse, de percibirse, de juzgarse, de nombrarse, etc., dentro de ese grupo.

La *violencia racial* no sería otra cosa más que el hecho de tornar intencionales y explícitas las tres expresiones anteriores. En tanto el preconcepto, la segregación y

la discriminación permanecerían en un estado “latente”, la violencia es su rostro material, su movimiento exterior, su fuerza visible, su acción última y final.

Pero, entonces: ¿de quién es el racismo?

Al volver a mirar bien el tipo de respuesta que hemos dado a la primera pregunta planteada, podría parecer que encontramos en el preconcepto, en la segregación, en la discriminación y en la violencia racial, todo tipo de explicaciones a nuestra pregunta más habitual acerca del racismo. Esos fenómenos se extienden, se diseminan, ocupan cada vez más las espacialidades y las temporalidades de la práctica social, cultural, política, pedagógica, etc. Y, además, son lo que son: conceptos que describen el racismo, niveles de peligro que pueden ser contabiliza-

LA CONCIENCIA MODERNA...

...tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión, cuando se trata de juzgar, y de la inclusión, cuando se trata de explicar. El conjunto de las dicotomías fundamentales que, en nuestra cultura, distribuyen a ambos lados del límite de las conformidades y las desviaciones, encuentran así una justificación y la apariencia de su fundamento. Lo normal se constituye como un criterio complejo para discernir sobre el loco, el enfermo, el pervertido, el animal o el niño escolarizado.⁶⁸

68. Michel Foucault, *Enfermedad mental y personalidad*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1991.

dos, medidos, cuantificados. Pero no son el racismo. No explican cómo la cuestión racial acaba transformándose en una cuestión racista. Pues así explicado da la sensación de que el racismo ya estaba ahí, que ya formaba parte “naturalmente” de las relaciones culturales. Y no sólo ello: también da la sensación de que las minorías ya estaban ahí desde siempre y nada se dice sobre cómo el otro comienza a ser producido como un “otro minoritario”, como un “otro disminuido”.

El racismo parece deslizarse sin obstáculos desde el individuo o grupo “normal” hacia el individuo o grupo “anormal”. Resulta, así, una trayectoria inevitable; se supone, en todos sus niveles, un fenómeno sin origen y sin historicidad.

Más allá de las razones que acabamos de exponer, ese tipo de teorización no acaba de explicitar la violencia ya materializada de aquello que se llama *preconcepto*, *segregación* y *discriminación*, dejando implícita la sensación de una falaz tautología: solamente la violencia es violenta, sólo el racismo es racista.

Veamos bien. En la introducción a la versión española de *Genealogía del racismo*, el filósofo Tomás Abraham define el racismo, ni más ni menos, como la meta-

física de la muerte del siglo XX. Y, en la clase del 7 de enero de 1976, Foucault considera que el racismo es la condición de aceptabilidad de la matanza, en una sociedad en la cual la norma, la regularidad, la homogeneidad, constituyen sus principales funciones sociales.

El racismo nació, en la genealogía que nos ofrece Foucault, en el momento en que la cuestión de “la pureza de la raza” sustituye a la cuestión de la “lucha de las razas”, esto es, en el momento mismo en que se estaba por ejercer la conversión de una contra-historia⁶⁹ en un racismo de tipo biológico. El racismo surge, entonces: “como el pensamiento invertido de la lucha de razas, el proyecto invertido, la profecía invertida de los revolucionarios”.⁷⁰

Así, la cuestión de la raza fue absorbida por el Estado como una estrategia discursiva constituida por técnicas médicas y normalizadoras. El Estado comenzó a transformar aquello que había sido hasta entonces un sentido plural de las razas, por el sentido singular de raza. Y en virtud de ese efecto discursivo es que, a fines del siglo XIX, aparece el racismo de Estado, un racismo que es, al mismo tiempo, de naturaleza biológica y centra-

69. Para Tomás Abraham la expresión refiere al primer discurso histórico-político de Occidente, elaborado en el siglo XVII por parte de una aristocracia ya decadente. Esta contra-historia es la que introduce el modelo de la guerra para pensar la historia y es la que refuerza el sentido binario, de oposición, de los enfrentamientos de las razas.

70. Michel Foucault, *Genealogía del racismo*, ob. cit., p. 72.



Para Michel Foucault,
el racismo torna aceptable
la masacre del otro.

lizadora. Para Foucault, hay dos ejemplos bien claros del racismo de Estado durante el siglo xx: el racismo nazi, expresado en la protección biológica de la raza y en la desaparición del otro como enemigo racial (judíos, gitanos, discapacitados, etc.), y el racismo soviético que, en oposición al anterior, consiste ya no en una transformación dramática de la idea de “razas” por la idea de “raza”, sino en un cambio silencioso, pausado, pensado en sus mínimos detalles y, por eso, de orden cientificista (desaparición del otro como enemigo político). Pero en ambos casos hay algunos elementos en común que permiten responder a nuestras cuestiones anteriormente formuladas: “¿de quién es el racismo?": es el Estado el que es racista; el racismo pertenece al Estado; y “¿qué es el racismo?": es tener el derecho a la muerte, es tener el poder de la muerte.

4. Contra el racismo: ¿La tolerancia hacia el otro?

El hombre es, ante todo, un animal que juzga.

FRIEDRICH NIETZSCHE
Humano, demasiado humano

La *tolerancia* es una de esas palabras, entre muchas otras, diseminadas recientemente por los discursos multiculturalistas, que ha resonado con particular rapidez y eficacia; más

específicamente: creemos que la palabra *tolerancia* ha sido “administrada” en el discurso cultural, político y pedagógico, para subrayar una posición claramente antirracista. De hecho, así pensada, la palabra *tolerancia* se constituye como una oposición y, también, como una forma de prevención al racismo.

De todos modos, lo que nos interesa aquí no es aquello que la palabra *tolerancia* quiera decir o no en la fría literalidad de los diccionarios sino, más bien, otra vez: ¿de quién es la tolerancia? O bien: ¿quién dice “tolerancia”?; pues, como ya decía Nietzsche: “No todas las palabras convienen a todas las bocas”.⁷¹

Aunque la cuestión de la tolerancia –y, consecuentemente, la cuestión de la intolerancia– parezca resonar particularmente hoy, es bien cierto que ha preocupado a Occidente desde hace varios siglos, especialmente a partir de la visión cristiana de Marsilio de Padua (en *Difenditore della pace* –1320, aproximadamente–) y Bayle (en *Commentaire philosophique sur ces paroles de Jésus-Christ: “Contrains-les d’entrer”* –1686–, desde la visión racionalista y democrática de John Locke (con su *Epistola de tolerantia* –1686–) y de la posición antidogmática y antifanaticada de Voltaire (con su *Traité sur la tolérance* –1763–).

A diferencia de Bayle, quien fundamentó la tolerancia en el marco de una teología

71. Friederich Nietzsche, *Todos los aforismos*, ob. cit., p. 132.



Para el filósofo francés Voltaire (retrato) la tolerancia tiene que ver con el perdón pero, sobre todo, con las políticas sociales de Estado.

de la conciencia cristiana, esto es, de pensar la fe como un sentimiento interior que nos hace perseguir la verdad y que la tolerancia es un ejemplo más de esa verdad, de esa fe que la precede, Voltaire se orientó

hacia una visión más intelectual, menos intimista y más universalista, relacionada con el interés de las naciones y con el desarrollo moral de la sociedad: el interés de las naciones es el bien físico y moral de la sociedad y presupone, entonces, la existencia de la tolerancia, la necesidad de la tolerancia.

Un ejemplo del tenor y del tono de la discusión sobre la tolerancia presente en Voltaire surge, por ejemplo, en el capítulo IV, donde expresa el siguiente raciocinio: “Algunos dijeron que si usáramos de una indulgencia paternal con nuestros hermanos errantes que rezan a Dios en mal francés, estaríamos poniéndoles armas en las manos”⁷² y en el capítulo VI, en el que se lee: “El derecho de la intolerancia es, pues, absurdo y bárbaro; es el

derecho de los tigres, y bien más horrible, pues los tigres sólo atacan para comer, en cuanto nosotros nos exterminamos por párrafos”.⁷³ Pero tal vez la expresión más contundente y precisa de Voltaire acerca de la tolerancia surja de la siguiente cita:

¿Qué es la tolerancia? Es un patrimonio de la humanidad. Estamos llenos de debilidades y errores: la primera ley de la naturaleza exige que nos perdonemos recíprocamente nuestras torpezas.⁷⁴

Michel Walzer produce una reconstrucción interesante de la historia y de los sentidos impresos en la idea de la tolerancia. Entiende la tolerancia, en primer lugar, como un significado altamente variable y, al ahondar en sus orígenes históricos, sugiere un primer hecho más que interesante: que no es más que el resultado de un cierto agotamiento, de un cierto cansancio producto de las matanzas y de las masacres entre los pueblos. Así definida, la tolerancia podría ser entendida como una aceptación del otro, pero en el sentido de una cierta resignación; de esto se trataría la tolerancia religiosa típica de los siglos XVI y XVII.

72. Utilizamos para este trabajo la versión en portugués, *Tratado sobre a tolerância*, Editorial Cortez, San Pablo, 1993, pp. 23-24.

73. *Ibidem*, p. 37.

74. Voltaire, *Dizionario filosofico*, Einaudi, Turín, 1995.



Escena de *Italiano para principiantes*.

En segundo lugar, el autor indica que la tolerancia puede resultar también de un tipo de actitud pasiva, relajada, inclusive tal vez neutra, que es indiferentemente positiva frente a la diferencia.

Una tercera posibilidad del significado de la tolerancia nos revela un cierto tipo de “estoicismo moral”: el reconocimiento, por principio propio, de que los otros poseen sus derechos, aunque los ejerciten de tal modo que resulten poco atractivos para nosotros. En cierta forma, lo que aquí aparece como tolerancia es en realidad un tipo de actitud no hostil que se establece en relación con aquello que es inevitable: la existencia y la experiencia del otro.

Por último, una posibilidad de significación que expresa la abertura, la curiosidad, quizá el respeto, o tal vez la voluntad de escuchar y de aprender del otro, e inclusive —en lo que sería la máxima expresión de tolerancia para este autor—: “una admisión entusiasta de la diferencia”.⁷⁵

Pero el objetivo de Walzer no es sólo el de cuestionar los sentidos de la palabra *tolerancia*, sino el de comprender el problema de la política y las políticas de la tolerancia, subrayando así las ambigüedades de los diferentes regímenes de tolerancia que los hombres y sus gobiernos han construido a lo largo de la historia.

La historia de la tolerancia se fue desplazando desde el privilegio del individuo, en

detrimento del reconocimiento de ciertos grupos o, por el contrario, desde el privilegio de determinados grupos, dejando de lado y sin resolver la cuestión de lo individual, de la autonomía, de la especificidad y de la singularidad del sujeto.

Walzer observa que así se generaron dos formas de tolerancia: la asimilación individual y el reconocimiento del grupo. La conquista de la ciudadanía de los trabajadores, de las mujeres, de los negros, de los inmigrantes, de los homosexuales, de los discapacitados, etc., significó un paso decisivo en la cuestión de los derechos humanos. Aun así, es interesante resaltar que el principio del reconocimiento estaba sustentado en la idea de homogeneidad, en el concepto de igualdad, no necesariamente localizado en la dimensión de la(s) diferencia(s).

Pero Walzer incorpora otro sentido a la palabra tolerancia: una tolerancia posmoderna, que opera en otro nivel, al instalar dos tipos de cambios discursivos: el primero, en el nivel de la representación de las identidades y, el segundo, en el nivel de las espacialidades del “yo” y del “otro”, del “nosotros” y “ellos”.

En el primer caso, se sugiere la existencia de una transformación radical en la habitual oposición entre “nativos” e “inmigrantes”, disolviéndola en la idea de nosotros, la idea de que, en verdad, se trata de ser todos

75. Michel Walzer, *Tratado sobre la tolerancia*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998, pp. 25-26

extranjeros,⁷⁶ ser todos otros. En el segundo, supone que ya no puede mantenerse la separación del “yo” y del “otro”, en la medida en que todo es diferencia, todo es alteridad: alteridad en mí y alteridad en el otro, alteridad en nosotros y alteridad en ellos.

Hay una escena en *Italiano para principiantes* que bien puede expresar todo lo que intentamos decir hasta ahora. Se trata del momento en que el gerente se dispone, finalmente, a despedir al encargado del restaurante. Si miramos con atención ese momento, cargado de intensidad y de nerviosismo, veremos cómo trabaja sobre la idea del desplazamiento de la figura del otro y cómo explicita un conjunto de redes de relaciones de alteridad hasta allí no totalmente delineadas: lo que deja en suspenso el despido (suspenso que, luego, no será tal) es el surgimiento de un personaje hasta allí escondido, irrelevante, extranjero. Se trata de la ayudante de cocina italiana. Pese a las apariencias, porque siempre parece ser un personaje objeto de litigio, es ella la que comienza a hilvanar el tejido fino de las relaciones: “si lo despide, él desaparece y también desaparece Jorgen Mortensen”, dice, anunciando un amor no revelado hasta ahí. Y es la amorosidad de una extranjera, la que hace posible poner en carne viva un conjunto de relaciones nuevas, insospechadas, decisivas.

5. La pregunta por el otro

*Más allá de breves y terroríficas
iluminaciones, los hombres mueren sin
haber siquiera sospechado lo que era el
Otro.*

JEAN-PAUL SARTRE
El ser y la nada

Jacques Derrida vuelve necesaria y crucial la distinción entre el término *différence* y el de *différance*.⁷⁷ La *différance* sería la anarquía que improvisa, una anarquía portadora de una alteridad que escapa siempre a lo mismo y a lo idéntico. Ese nuevo concepto permite pensar en el proceso de diferenciación, más allá de toda suerte de límites, sean éstos culturales, nacionales, lingüísticos, etc.

La *différance* no es una distinción, una esencia o una oposición, sino un movimiento, una referencia a la alteridad, a una heterogeneidad que no es, primero, oposicional. Las diferencias son, para este autor, diferencias políticas y, por tanto, diferencias de oposición, en oposición.

El problema de la obsesión por el otro resulta de la transformación violenta de un otro específico en un otro específico, otro material, portador de un trazo o de una marca identitaria –que pensamos que es– particular, concreta y negativa. Digamos,

76. En este sentido es interesante rever algunos de los trabajos de Julia Kristeva (principalmente en *Nations without Nationalism*) que discuten un conjunto de cuestiones psicológicas, morales y religiosas en relación con la alteridad y con la mismidad: de hecho, la autora retoma el conocido argumento bíblico al enfatizar que no debemos oprimir al extranjero, ya que todos fuimos extranjeros en la tierra de Egipto.

77. Jacques Derrida y Elizabeth Roudinesco, *Y mañana qué...*, ob. cit., p. 22 y ss.

para comenzar, que ese otro específico nunca es el mismo, aunque la obsesión sí lo sea: es nuestra obsesión que va cambiando de otro en otro, que fabrica siempre y a cada día otro diferente.

Si el otro se ha convertido en una obsesión, de lo que se está hablando es de un otro comprendido generalmente como otro extranjero, inmigrante, marginal, deficiente, vagabundo, analfabeto, etc., y que es pensado, siempre, en los términos de una oposición rígida entre exclusión e inclusión, esto es, un otro que es percibido como pura alteridad, como alteridad de afuera, como una alteridad exterior.

Por las razones hasta aquí expuestas cabría preguntar, entonces, si la escuela ha intentado discutir sobre la cuestión del otro, o si bien aquello que le preocupa es, más bien, su obsesión por el otro.

En las últimas décadas numerosos textos, documentos oficiales, discursos especializados y dispositivos técnicos han anunciado un viraje educativo desde la más pura hegemonía hacia la más pura diversidad. En ese pasaje, se dice, hay una profunda renovación de las prácticas escolares, básicamente producida por el cambio de enfoque que pone en juego no ya el aprendizaje, la lengua, el comportamiento único, etc., sino la multiplicidad y la diferenciación de “formas de estar en el mundo escolar”.

NUEVOS EXTRAÑOS

La puesta en orden, ahora, se torna indiferenciada de la proclamación de las siempre renovadas “anormalidades”, trazando siempre nuevas líneas divisorias, identificando y separando siempre nuevos “extraños”. “Vecinos” de al lado, completamente familiares y sin ningún problema, pueden, de la noche a la mañana, transformarse en horrorosos “extraños”, desde que un nuevo orden sea idealizado, “purificando” el lugar.⁷⁸

Sin embargo, cabe la duda de pensar si lo que está en juego no sería más bien una nueva retórica, matizada, eso sí, por una serie de eufemismos como “el respeto”, “la tolerancia”, “la aceptación del Otro”, pero de cuyas raíces y sentidos todavía debemos todavía desconfiar. Y debemos hacerlo, en primer lugar, porque nos da la sensación de que la educación en general no se muestra preocupada por las diferencias, sino por aquello que podríamos denominar como una *cierta obsesión* por los “diferentes”, por los “extraños”, o tal vez, en otro sentido, por “los anormales”. Nos parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión, pues se viene confundiendo –digamos, trágicamente– la(s) diferencia(s) con los *diferentes*. Los *diferentes* obedecen a una construcción y son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar *diferencialismo*, esto es, una actitud –sin duda racista– de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades en relación con la vasta

78. Zygmunt Bauman, “Modernidad y ambivalencia”, en *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Josetxo Beriain (compilador), Anthropos, Barcelona, 1996, p. 77.



Escena de *Italiano para principiantes*.

generalidad de diferencias. Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, crucialmente, álgidamente, diferencias.

Pero el hecho de traducir algunas de ellas como *diferentes* –y ya no como diferencias–, vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de “norma”, de lo “normal” y, entonces, de lo “correcto”, lo “positivo”, de lo “mejor”, etc. Lo mismo sucede con otras diferencias, con todas las diferencias, sean éstas raciales, sexuales, de edad, de género, de lengua, de generación, de clase social, de religión, etnia, etc. Se establece, así, un proceso de *diferencialismo* que consiste en separar, en distinguir, dentro de la diferencia, algunas marcas a las que podríamos denominar *diferentes* y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa, negativa, subalterna. Y es ese diferencialismo el que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género; que el negro lo sea en la diferencia racial; que el niño o el anciano en la diferencia de edad; que el joven lo sea en la diferencia de generación; que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etc.

Digamos que la preocupación por las diferencias se ha transformado, así, en una obsesión por los diferentes. Y cabe sospechar de esta modalidad de traducción pedagógica que se obstina desde siempre en señalar quiénes son los *diferentes*, banalizando al mismo tiempo las diferencias. De hecho, el problema no

está en qué son las diferencias, sino en cómo producimos, cotidianamente, a los *diferentes*. Por ello, hay que separar rigurosamente la “cuestión del otro” de la “obsesión por el otro”. Y, nos parece, la escuela no se preocupa con la “cuestión del otro”, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad, ante cada fragmento de diferencia.

6. Para seguir pensando, entonces

No nos parece que de lo que se trate ahora sea de articular y de pensar forzosa y artificialmente, en una didáctica de la relación con el otro, una suerte de enseñanza formal y moral acerca de cómo sería posible aproximarnos al otro o aproximar al otro hacia nosotros mismos.

Bien alejados de la tematización del otro y de la didactización de una pretendida relación con el otro, podríamos recordar aquí que es el otro quien posibilita al sujeto decir “yo”, esto es, que no existiría ninguna identidad sin la presencia del otro, sin que el otro preexista. Así, el otro estaría en el interior de nosotros mismos; somos nosotros mismos desde el momento en que pronunciamos el pronombre personal, que en cada lengua nos identifica como humanos.

Consideremos, en primer lugar, la posibilidad que la educación tiene en lo que se refiere al pensar y sentir al otro, pensar y sentir con el otro e, inclusive, posibilidad de ser nosotros también otros en la educación. Como dice Nietzsche: “La educación

es el arte de rebautizarnos o de enseñarnos a sentir de otro modo”.⁷⁹

De hecho, la educación es aquí pensada en el sentido de ofrecer la posibilidad de intentar ser otra(s) cosa(s), más allá de lo que ya somos, sin dejar de ser lo que ya somos.

Y reparen en que esta afirmación contiene, al menos, tres dimensiones, en parte diferentes: en primer lugar, el entendimiento de que la pedagogía es un acto de ofrecer y no un acto de imposición evaluativo; lo que estaría en juego aquí es el hecho de pensar la pedagogía como un ofrecimiento, como un dar –un dar a conocer, dar a ver, dar a pensar, dar a narrar, dar a imaginar, dar a sentir, dar a saber, etc.–. En segundo lugar, la idea de intentar ser otra(s) cosa(s), es decir, el hecho de que la pedagogía tiene razón de ser desde el momento en que posibilita o consigue ofrecer la posibilidad de ser otros.

En tercer lugar: la pedagogía no puede ser solamente la confirmación de aquello que ya somos, de aquello que ya estamos siendo.

Pero la posibilidad de ser otros mediante la pedagogía no debería significar dejar de ser lo que ya somos y lo que ya estamos siendo. Lo que ya somos, lo que ya estamos siendo, supone justamente el lugar específico desde el cual poder mirar otras experiencias, poder saber de otras experiencias,

poder sentir otras experiencias, poder pensar otras experiencias.

Regresemos, entonces, hacia nuestra cuestión inicial: racismo, tolerancia y pedagogía y pensemos en los modos de abordarla dentro de los marcos institucionales específicos.

Walzer entiende que la escuela debería permitir a sus individuos la posibilidad de avanzar en posiciones cada vez más conscientes, menos resignadas, menos estoicas, y más comprometidas de tolerancia. Para ese autor, el mejor de los programas educativos podría contener como fundamento nada más que una buena descripción de las guerras religiosas o étnicas. Sin duda que las relaciones personales entre las diversas orientaciones culturales mejorarían mucho, sugiere este autor, si se consigue que los individuos progresen más allá de una tolerancia mínima, es decir, de aquella tolerancia mínima que es intencionalmente provocada por una descripción apenas gráfica y superficial de la intolerancia.

Aquello que Walzer nos está sugiriendo podría ser de utilidad, indirecta e inicialmente, tal vez para desdoblar esa cuestión en dos niveles bien diferenciados: por un lado, nos parece que hay una clara tendencia a presentar el racismo y la tolerancia entre los individuos, simplemente, en términos de temáticas, de contenidos curriculares, de cuestiones que podrán aparecer o

79. Friedrich Nietzsche, *Todos los aforismos*, ob. cit., p. 122.

no en el aula, en dependencia de criterios más o menos programáticos. En este sentido varias reformas educativas presentan algunas sugerencias para “trabajar” didácticamente con el problema del racismo, de la paz, de la tolerancia, de la diversidad, del respeto, etc.

Habría, está claro, un primer y definitivo sinsentido en esta forma de ver y de encarar el problema: se produce así una temática sobre cosas que, es obvio, no son nunca una temática, no pueden ser nunca una temática y, sobre todo, no deberían nunca ser transformadas en una temática.

El racismo y la tolerancia, entre otras cuestiones que esos proyectos han apuntado como ejes transversales o como temas permanentes –siempre vistos desde una perspectiva curricular–, no pueden ser tematizados pues, de hecho, no se trata de temáticas. Al tematizar esas y otras “virtudes” y “problemas”, lo que se consigue es su más cruel banalización.

Así, lo exótico, lo pueril y la caricatura del otro se vuelven omnipresentes en el espacio y en el tiempo escolar, ocupando –y postergando– el espacio y el tiempo de la experiencia del otro, de la experiencia del racismo, de la experiencia de la tolerancia, de la experiencia de la paz, de ese qué nos pasa con el racismo, con esa asociación casi naturalizada entre juventud y violencia, con la tolerancia y con la paz.

Y aún más: si pretendemos resolver la cuestión del racismo (o de la tolerancia, o de la violencia, o de la paz, etc.) en esos tér-

minos, posiblemente tendremos como resultado toda una generación de individuos que pensará en ese problema como un problema sin origen, sin historicidad, que se trata pura y exclusivamente de una temática “opcional”, “accesoria”, y que tolerar a los otros resulta ser, ante todo, un sinónimo de estoicismo moral, esto es, de tener que “aguantar”, “soportar” al otro. De hecho, existiría la posibilidad de pensar todas estas cuestiones ya no en términos de temáticas, ya no como eslabones perdidos de un currículo escolar, sino en el sentido de poder ser ellas mismas pensadas como experiencias.

El término *experiencias* no debería ser traducido aquí, como muchas veces ha ocurrido, como si se tratara de “ejercicios”, como si fueran “juegos” o como un “hacer como si” en relación con los posibles significados acerca de ese ser otro, con los significados de ser objeto del racismo o de ser racistas, en torno de qué significa la tolerancia, qué significa ser tolerante, qué significa ser tolerado, qué significa la tolerancia, cómo sería “ponerse en el lugar del otro”. A eso lo llamaríamos más bien *experimentos* pero no experiencias.

Más allá de no estar de acuerdo con la transformación del racismo, de la tolerancia, etc., en temáticas escolares y curriculares momentáneas y utilitarias, tampoco nos parece que se trate de articular o de pensarse en una didáctica de la relación con el otro, una suerte de enseñanza sobre cómo podríamos aproximarnos a un otro específico y hacer de nosotros algo más próximo

a los otros en la escuela. Y, además, somos conscientes de que el pensar en el cuidado del otro no significa convertirlo en un tema que, al cabo del tiempo, perderá sensibilidad y vigencia.

Esto es lo que Tzvetan Todorov⁸⁰ entiende como las cuatro fases de relación con el otro. Esas fases de relación con el otro no son, en una rápida y escolarizada traducción, fases de un programa pedagógico que responden a la cuestión de cómo comprender al otro para después dejarlo, una vez más, fijado en el currículo, inerte en algunas asignaturas y ya muerto para siempre.

La primera fase consiste en la más simple asimilación del otro y la afirmación de la identidad propia. La segunda fase supone el cancelamiento del yo, una suerte de renuncia al yo, para confundirnos con el otro, del cual el “yo” sería entonces sólo una emanación. En este caso la única identidad afirmada es la del otro. La tercera fase supone retomar la identidad del yo y la dualidad “yo” y el “otro” se torna unívoca, quiere decir, hay una existencia y hay una presencia simultánea, que es, al mismo tiempo, disyuntiva. En la cuarta fase hay, nuevamente, un eclipse del yo, de otro modo del que ya había acontecido en la segunda fase, quiere decir, el yo no se identifica ni conmigo mismo, ni con el otro.

Así planteadas las cosas, las preguntas que nos gustaría dejarles en este final del texto bien podrían ser:

1. ¿Cómo distinguir entre la imagen del otro como diferente y del otro como diferencia?
2. ¿Constituyen las ideas de la diferencia y del otro como diferente y las de la preocupación, del respeto, la aceptación y la tolerancia hacia los demás, un nuevo y decisivo argumento educativo?
3. ¿O se trata de un viejo argumento vestido apenas con un ropaje nuevo?
4. ¿Se trata, entonces, una vez más, de ese viejo y conocido argumento de oposición entre la exclusión y la inclusión?
5. ¿Y de quién o de quiénes resulta ser el argumento del racismo y de la tolerancia? ¿De nosotros, de los otros, del “sistema educativo”, de la “sociedad” en su conjunto?
6. ¿Cómo podemos pensar la tolerancia sin tener que limitarnos a la idea de tener que soportar, aguantar al otro?
7. ¿Qué situaciones, momentos y experiencias de racismo se viven dentro de las instituciones escolares? ¿Cómo pensarlas sin hacer recaer en el otro el origen de todos los males?
8. ¿Y qué valor le damos a la tolerancia dentro de la convivencia grupal en el interior de las instituciones educativas?

80. Tzvetan Todorov, *Las morales de la historia*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1993.

El diferencialismo es una forma de racismo, pues supone apartar a alguien, señalarlo, etiquetarlo, considerarlo un extraño entre nosotros.



Les proponemos, además, trabajar con las siguientes frases relativas a la idea y el significado de la tolerancia, a partir de algunos autores contemporáneos que no hemos mencionado con anterioridad. Nos parece que ellas pueden dar sentido a una polémica interesante: ¿es la tolerancia, al final, lo opuesto del racismo? ¿O se trata, más bien, de una estrategia que sigue siendo nuestra en relación a los otros y que supone que el otro es de algún modo “despreciable”, pero

que tenemos, necesariamente, que “tolerarlo”? ¿Y cuál es el límite de la tolerancia? ¿Se puede tolerar a aquellos individuos y/o grupos que se manifiestan intolerantes?

1. “La tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro; por el contrario, es una vez más, tal vez de manera más sutil y subterránea, la forma de reafirmar la inferioridad del otro y sirve de antesala a la intención de acabar con su especificidad [...] La tan nombrada humanidad de los sistemas políticos tolerantes no va más allá de consentir la demora del conflicto final.”⁸¹
2. “La tolerancia no se da ni se obtiene, ya que no es ni un don ni una conquista. La tolerancia es siempre una exigencia, una imposición del ganador sobre el perdedor. Tolerante es el que soporta algo a alguien, es decir, el que individualizándose respecto de los demás marca una separación que no es mera distancia sino diferencia de altura. Desde esta posición de superioridad el tolerante se convierte automáticamente en juez. Puede denostar, desdeñar, despreciar. En resumen, puede perdonar o no. Si en último término poder significa poder matar, tolerar es a su vez perdonar la vida del otro. En

81. Zygmunt Bauman, *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.

82. Santiago López-Petit, *Horror Vacui. La travesía de la noche del siglo*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1996.

este sentido la tolerancia no es más que la imposición de una muerte diferida, la gracia de una existencia que el vencedor concede.”⁸²

3 “En la tolerancia el objeto tolerado es moralmente censurable.”⁸³

4. “La tolerancia surge como una palabra blanda, frágil, nos exime de tomar posiciones y responsabilizarnos por ellas. La tolerancia debilita las diferencias discursivas y enmascara las desigualdades: cuanto más fragmentado se presenta el mundo, más resuena el discurso de la tolerancia y más se ‘toleran’ formas inhumanas de vida.”⁸⁴

Y nos parece interesante también que podamos hacer una reflexión acerca de la idea de lo distinto, lo diverso y lo diferente. Para ello, les proponemos leer con atención las siguientes interpretaciones que hemos hechos a partir algunas definiciones extraídas del *Diccionario de Latín-Español*, publicado por la Editorial Espasa-Calpe (Barcelona, 1946) y bucear en cada hendidura de sus posibles significados.

Diverso, como el desviarse, como el apartarse de su camino, como algo que habita en distintos sentidos, como algo que se dirige hacia diversas y opuestas partes, como alguna cosa a ser albergada, hospedada.

Diferente, en su raíz latina: *dis*, como división y/o como negación; *ferre*, que significa llevar con violencia, arrastrar. El otro diferente, que es arrastrado desde una identidad original y localizado como su opuesto, negativo. En síntesis: el otro que está en un único tiempo, y en un único tiempo que lo arrastra con violencia.

Distinto, también en su significado latino: *dis*, como división y/o negación; y *tingere*, cuyo sentido más próximo es el de pintar, teñir, etc. El otro distinto, que es “mimetizado” para parecerse al “sí mismo”, a la identidad supuestamente original.

Por último, quisiéramos proponerles volver un instante sobre *Italiano para principiantes*. Aunque la película nos parezca, sobre todo, un interesante juego de imágenes sobre las diferencias, los diferentes, las relaciones de alteridad, el racismo y la tolerancia, también nos parece un excelente material para poder pensar acerca del “poner en común”. El reemplazo del profesor de italiano por el encargado del restaurante constituye un buen ejemplo del poner en común. Las diferencias se mantienen, no se trata de suprimirlas, de borrarlas, de tolerarlas o de ignorarlas. Se trata, eso sí, de encontrar cómo algo puede ser puesto en común, para que sea apropiado desde las diferencias. Y no es casual, enton-

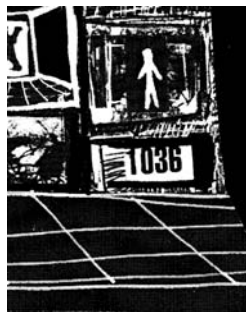
83. Susan Mendus, *Toleration and the Limits of Liberalism*, Macmillan, Londres, 1989.

84 Ricardo Forster, *Adversus Tolerancia*, revista “Lote, Mensuario de Cultura”, Santa Fe, año III, número 25, 1999.

ces, que esa búsqueda de la cosa en común predomine en la película desde su mitad hacia el final, a través del curso de italiano y de la propuesta de un viaje conjunto a Italia entre los estudiantes y el nuevo profesor. Si ya nos referimos a la ligazón entre viajar y pedagogía, ahora nos interesa lo relativo a “poner en común” y la pedagogía.

No nos cabe ninguna duda de que de eso trata la pedagogía y de que de eso se trata, además, en uno de los problemas más acuciantes y temibles de la pedagogía, el de no poder “poner en común”. De hecho, transitando por los diferentes niveles de enseñanza, siempre recogemos esa inquietud,

ese temor, esa dificultad y esa necesidad. Y les preguntamos y nos preguntamos: ¿qué momentos, qué actividades, qué estilos de acciones, qué temas, qué tono de conversación y qué circunstancias les hicieron ver que la cosa en común era imposible? ¿Y cuándo sintieron, por el contrario, que la cosa en común era posible? Y tal vez esas preguntas puedan desdoblarse en tanto y en cuanto pensemos “la cosa en común” no sólo como una propuesta unidireccional, bien o mal recibida, de los profesores hacia los alumnos, sino en la interioridad misma de las relaciones propias de los profesores entre sí y de los alumnos entre sí.



Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio, *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2001.
- ALBIAC, Gabriel, *La sinagoga vacía. Un estudio de las fuentes marranas del espinosismo*, Hiperión, Madrid, 1987.
- BADIOU, Alain, “El cine como experimentación filosófica”, en *Pensar el cine 1. Imagen, ética y filosofía*, Gerardo Yoel (compilador). Bordes Manantial, Buenos Aires, 2003.
- BARCENA, Fernando, *El delirio de las palabras*, Herder, Barcelona, 2003.
- BAUDRILLARD, Jean y GUILLAUME, Marc, *Figures de l'altérité*, Descartes, París, 1994. Hay traducción al español: *Figuras de la alteridad*, Taurus, Barcelona, 1999.
- BAUDRILLARD, Jean, *O intercâmbio impossível*, Jorge Zahar, Río de Janeiro, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt, “Modernidad y ambivalencia”, en *Las consecuencias perversas de la modernidad*, J. Beriaín (compilador), Anthropos, Barcelona, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt, *La globalización. Consecuencias humanas*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.
- BHABHA, Hommi, *El lugar de la cultura*, Manantial, Buenos Aires, 2002.
- BLANCHOT, Maurice, *L'Amitié*, Gallimard, París, 1971.
- DELEUZE, Gilles, *Conversaciones*, Pre-Textos, Valencia, 1999.
- DELEUZE, Gilles, *Diferencia y repetición*, Amo-rrortu, Buenos Aires, 2003.
- DERRIDA, Jacques, “A democracia é uma promessa”, entrevista con Elena Fernandes, “Jornal de Letras, Artes e Idéias”, Lisboa, 12/10/1994, pp. 9-10.
- DERRIDA, Jacques, *Adiós a Emmanuel Lévinas*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.
- DERRIDA, Jacques, *Políticas de la amistad*, Trotta, Madrid, 1998, p. 325.
- DERRIDA, Jacques, *No escribo sin luz artificial*, Cuatro Ediciones, Valladolid, 1999.
- DERRIDA, Jacques y Elizabeth Roudinesco, *Y mañana qué...*, Fondo de Cultura Económica, México, 2003.
- DERRIDA, Jacques, *La hospitalidad*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 2000.
- ESPOSITO, Roberto, “Enemigo, extranjero, comunidad”, en *Los filósofos y la política*, M. Cruz (compilador), Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1999.
- FEYERABEND, Paul, *La conquista de la abundancia. La abstracción frente a la riqueza del ser*, Paidós, Barcelona, 2001.
- FORSTER, Ricardo, *Adversus Tolerancia*, revista “Lote, Mensuario de Cultura”, Santa Fe, año III, número 25, 1999.
- FOUCAULT, Michel, *Enfermedad mental y personalidad*, Paidós, Buenos Aires, 1991.
- FOUCAULT, Michel, *Genealogía del racismo*, Caronte Ensayos, Buenos Aires, 1998.
- GONZÁLEZ PLACER, Fernando, “El otro hoy: una ausencia permanentemente presente”, en *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (compiladores), Editorial Laertes, Barcelona, 2001.

- KÉRTESZ, Imre, *Yo, otro*, Ediciones Del Acantilado, Barcelona, 2002.
- KOHAN, Walter, *Infancia. Entre educación y filosofía*, Editorial Laertes, Barcelona, 2004.
- KRISTEVA, Julia, *Nations without Nationalism*, Columbia University Press, New York, 1993.
- JABÈS, Edmond, *Del desierto al libro*, entrevista con Marcel Cohen, Editorial Trotta, Madrid, 2000.
- LÁREZ, Aníbal, “La pregunta por la educación. Fuerza de ley, liberación de la singularidad”, en “RELEA”, Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados, Caracas, 19, pp. 199-204, 2004.
- LARROSA, Jorge y Pérez de Lara, Nuria, *Imágenes del Otro*, Editorial Virus, Barcelona, 1997.
- LARROSA, Jorge, “Pedagogía y fariseísmo: sobre la elevación y el rebajamiento en Gombrowicz”, en “Educação e Sociedade, Campinas”, abril 2003, vol. 24, no. 82, pp. 289-298.
- LARROSA, Jorge, “Una lengua para la conversación”, en *Entre pedagogía y literatura*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2004.
- LÉVINAS, Emmanuel, *Totalidad e infinito*, Sígueme, Salamanca, 1977.
- LÉVINAS, Emmanuel, *El tiempo y el otro*, Paidós, Barcelona, 1993.
- LÉVINAS, Emmanuel, *La huella del Otro*, Taurus, México, 2000.
- LIPOVETSKY, Gilles, *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Anagrama, Barcelona, 1987.
- LÓPEZ-PETIT, Santiago, *Horror Vacui. La travesía de la noche del siglo*, Siglo XXI Editores, Madrid, 1996.
- MCLAREN, Peter, *Multiculturalismo crítico*, Editorial Cortez, San Pablo, 1997.
- MEIRIEU, Philip, *Frankenstein educador*, Laertes, Barcelona, 1998.
- MÈLICH, Joan-Carles, *Totalitarismo y fecundidad*, Anthropos, Barcelona, 1998.
- MÈLICH, Joan-Carles, *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2005.
- MENDUS, Susan, *Toleration and the Limits of Liberalism*, Macmillan, Londres, 1989.
- MORTARI, Luigina, *Apprendere dall'esperienza*, Editori Carocci, Boloña, 2002.
- NIETZSCHE, Friedrich, *La gaya ciencia*, Olateña, Barcelona, 1979.
- NIETZSCHE, Friedrich, *Así hablaba Zaratustra*, M. E. Editores, Madrid, 1993.
- NIETZSCHE, Friedrich, *Todos los aforismos*, Leviatán, Buenos Aires, 2000.
- PENÁLVER, Patricio, *Argumentos de alteridad*, Caparrós Editores, Murcia, 2001.
- PÉREZ DE LARA, Nuria, “Identidad, diferencia y diversidad. Mantener viva la pregunta”, en *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (compiladores), Editorial Laertes, Barcelona, 2001.

- PESSOA, Fernando, *El libro del desasosiego*, Ediciones Del Acantilado, Barcelona, 2002.
- RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante*, Editorial Laertes, Barcelona, 2004.
- RILKE, Rainer María, *Elegías de Duino*, Hiperión, Madrid, 1999.
- SISSA, Giulia, *El placer y el mal. Filosofía de la droga*, Manantial, Buenos Aires, 1998.
- SKLIAR, Carlos, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2001.
- SLOTERDIJK, Peter, *Extrañamiento del mundo*, Pre-Textos, Valencia, 1998.
- STEINER, George, *Lecciones de los maestros*, Siruela y Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- TÉLLEZ, Magaldy, “La paradójica comunidad por-venir”, en *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (compiladores), Editorial Laertes, Barcelona, 2001.
- TODOROV, Tzvetan, *Las morales de la historia*, Paidós Ibérica, Barcelona, 1993.
- VOLTAIRE, *Tratado sobre a tolerância*, Cortez, San Pablo, 1993.
- VOLTAIRE, *Dizionario filosofico*, Einaudi, Turín, 1995.
- WALZER, Michel, *Tratado sobre la tolerancia*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998.
- WIEVIORKA, Michel, *El espacio del racismo*, Editorial Paidós, Barcelona, 1993.
- ZAMBRANO, María, *Hacia un saber sobre el alma*, Alianza, Madrid, 2000.

