



# Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario<sup>1</sup>

CARLOS SKLIAR<sup>2</sup>

## Resumen

La amenaza no enseña sino a temblar. El miedo no ofrece sino deseos de retirada. La dependencia provoca la mayor de las desigualdades. Lo que se enseña bien podría partir desde cualquier lugar, desde cualquier enseñante, a partir de cualquier 'mostrante'. Si hay un dibujo del enseñar, bien podría ser éste: alguien, algo, indica hacia otro alguien, hacia otro algo. Alguien es cualquiera que desea mostrar algo. Algo es, por ejemplo, un libro, un texto, un fragmento, una palabra, un juego, una conversación, un asunto, una música, un silencio, un movimiento, la escritura, el tiempo, la acción, la memoria. La indicación es un gesto, quizá suave, quizá no demasiado exagerado, tenue, en fin, indicativo, performativo. Alguien ve, ve el gesto de alguien hacia algo, escucha, toca, palpa, piensa, lee, escriba, percibe, imagina. Y es en ese sentido que la presencia de quien indica, enseña. Y esa presencia puede volverse difusa, ir desapareciendo poco a poco, quitarse de la fórmula rígida de esperar que lo que se aprenda sea la relación entre el alguien que apunta y la cosa apuntada.

**Palabras clave.** Miedo, dependencia, filosófico, pedagógico, enseñar, evaluar, experiencia, hospitalidad, estar juntos, lector, razón jurídica.

1 Recibido: 27 de septiembre del 2011. Aprobado: 01 e noviembre del 2011.

2 Carlos Skliar. Doctor en Fonología, Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana con estudios de Pos-doctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil y por la Universidad de Barcelona, España. Ha sido profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, y profesor visitante en la Universidad de Barcelona, Universidad de Siegen (Alemania), Universidad Metropolitana de Chile, Universidad Pedagógica de Bogotá y Universidad Pedagógica de Caracas. Actualmente se desempeña como Investigador Independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, CONICET, como coordinador del Área de Educación e investigador del área de educación de FLACSO, Argentina, donde coordina el proyecto "Experiencia y Alteridad en Educación", junto con Jorge Larrosa de la Universidad de Barcelona y "Pedagogías de las diferencias", con Nuria Perez de Lara, de la Universidad de Barcelona. Autor de los libros: *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Serie Manuales, Editorial Universidad de Cuyo, EDIUNC, Mendoza, 1997; *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2002; *Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editores, 2003; *La Intimidación y la Alteridad. Experiencias con la palabra*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005; *La educación (que es) del otro. Argumentos y falta de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007 y *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la alteridad*. Buenos Aires: Novedades Educativas, en prensa. Compilador de los libros: *Educação & Exclusão: Abordagens socio-antropológicas em Educação Especial*, Editora Mediação, Porto Alegre, 1997; *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Editora Mediação, Porto Alegre, 1998; *Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos*. Volumen I: *Projetos e Processos Pedagógicos*; volumen II: *Interfaces entre Pedagogia e Linguística*. Editora Mediação, Porto Alegre, 1999; *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia*. Barcelona: Editorial Laertes, 2001 (con Jorge Larrosa); *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Editora AutÁntica, 2002 (con Jorge Larrosa); *Entre pedagogia y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005 (con Jorge Larrosa); *Jacques Derrida & Educação*. Belo Horizonte: Editora Auténtica, 2005; *Huellas de Derrida (Ensayos pedagógicos no solicitados)*. Buenos Aires: Editorial del Estante, 2005 (con Graciela Frigerio).

## Ten scenes to tell the pedagogical education between the philosophical and the literary

### Abstract

The threat does not teach it makes to shake. Fear not offer but wishes to withdraw. Dependence causes the greatest inequalities. What is taught may well start from anywhere, from any teacher, from any 'mostrante'. If there is a drawing of teaching, it might be this: someone, something, says to another person, to another something. Someone is anyone who wants to show something. Something is, for example, a book, a text, a fragment, a word game, a conversation, a subject, music, silence, movement, writing, time, action, memory. The display is a gesture, perhaps mild, perhaps not too exaggerated, subdued, well, indicative performative. Someone sees, sees the gesture of someone into something, hear, touch, feel, think, read, write, perceive, imagine. It is in this sense that indicates the presence of someone who teaches. And that presence can become diffuse, gradually fades away, remove the rigid formula to be hoped that what is learned is the relationship between points and someone else targeted.

**Keywords.** Fear, dependence, philosophical, educational, teach, evaluate, experience, hospitality, togetherness, reader, legal reasons.

### Primera escena: ENSEÑAR

Jacques Derrida dejó una pregunta, quizá para ser descifrada después, unos pocos días antes de morir: "¿Se puede enseñar a vivir?"<sup>3</sup>. Cualquier respuesta será insuficiente, deficiente, incapaz de sí o no o tal vez. Pero en cualquier caso depende de cómo suene ese 'enseñar a vivir'. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese 'yo' que enseña, de ese 'yo' que explica, de ese 'yo' que sabe, de ese 'yo' que instruye y que se naturaliza como siendo imprescindible.

Pues bien: enseñar a vivir quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele al 'yo' como impostura, como amenaza, como aquello que se ofrece pero cuya palabra no se retira jamás: "Enseñar a vivir —escribe Graciela Frigerio- (...) renunciando a la soberbia del 'yo te voy a enseñar'. Fórmula que siempre

*trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería".*<sup>4</sup>

Lo que se aprende es, siempre, la relación de lo que ya fuera apuntado y lo que hacemos, después, con ello. Aprender es la relación que sostiene otro alguien con ello.

### Segunda escena: EXPLICAR

¿Hay algo de la educación que pueda comenzar o concluir o durar sin la explicación? Pues sin la explicación toda y cualquier pedagogía conocida y por conocer parece deshacerse en el aire. Suponemos, de hecho, que sin explicación no hay siquiera una palabra inicial, un mínimo punto de partida. Entonces: ¿Podría la pedagogía, por acaso, subsis-

3 Jacques Derrida. *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2007.

4 Graciela Frigerio. Acerca de lo inenseñable, en Carlos Skliar & Graciela Frigerio (ed.): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006, pág. 140.



tir sin explicación? ¿No es la pedagogía justamente *la* explicación? ¿No es la pedagogía el imperio absoluto y tiránico de la explicación?

'*El maestro ignorante*' da a entender que es necesario invertir la lógica de la explicación, el sistema explicativo de la pedagogía, la pedagogía que es sólo la puesta en marcha de una lógica de explicación. Y afirma que la explicación no es otra cosa que la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro. Se explica, pues se ha creado con anterioridad un incapaz que necesita de la explicación. La invención y la construcción de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explicador: "*La explicación no es necesaria para socorrer una incapacidad de comprender. Es, por el contrario, esa incapacidad (...) Es el explicador quien tiene la necesidad del incapaz, y no al contrario, es ella lo que constituye al incapaz como tal*".<sup>5</sup>

Y justamente es el maestro el explicador que ha inventado al incapaz para justificar su explicación. Por lo tanto, el explicador y el incapaz constituyen un binomio inseparable de todas las presuposiciones pedagógicas, actuales y pasadas. No hay maestro explicador sin alumno incapaz previamente construido.

*No explicarás*, resulta ser así uno de los primeros *mandamientos* del maestro ignorante. O bien, quizás, una de sus primeras y más resonantes disonancias pedagógicas. Sin embargo, este *no explicarás*, es mucho más que un férreo mandamiento o una simple disonancia: se trata en verdad de una forma de pensar el pensamiento, de un modo de transmitir la transmisión pedagógica.

Veamos bien. Explicar es un monstruo de mil caras, cuya finalidad parece ser la de disminuir al otro a través de los terrores de las palabras hábilmente encadenadas en la gramática del maestro; ese monstruo

"explicador" crea a cada momento la sensación que el cuerpo del maestro aumenta su tamaño, en la misma proporción que hace diminuto el cuerpo del alumno. Y en la medida en que el maestro hace más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno va quedando cada vez menor, hasta hacerse huérfano de sí mismo: es *empequeñecido* por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de *empequeñecimiento* del otro o, en las palabras de Rancière, de *embrutecimiento del otro*.

### Tercera escena: EVALUAR

Nuevas políticas no son sólo 'nuevas políticas'. Nuevas leyes educativas no son sólo 'nuevas leyes educativas'. 'Nuevas políticas' no son sólo 'nuevas leyes'. Y 'nuevas leyes' no son sólo 'nuevas políticas'. A veces quisiéramos pensar que ojalá lo fueran. Pero enseguida hay cierto desánimo, cierta pesadumbre. Porque hay incongruencia entre los textos jurídicos y las pasiones éticas del educar. Y se preferiría, entonces, que 'nuevas políticas' obedecieran sólo a un orden formal, no necesariamente vinculado con el orden de lo cotidiano. Que permanezcan en su rincón. Que se estén un poco quietas. Que no sean tan prometéticas y tan propedéuticas. Que no cambien tanto. Que no cambien todo el tiempo.

Es que no se trata, apenas, de novedosos modos de construir escenarios de convivencia allí donde no los había, de establecer renovadas imágenes de prácticas allí donde ya estaban rancias y de introducir frescas reglamentaciones allí donde no eran suficientes o inexistentes o inexpresivas o injustas. Nuevas políticas son intentos, sobre todo, de pretender enseñarnos e instalar el modo en que deberíamos pronunciar lo nuevo, de decir la novedad, declamar lo que vendrá, un 'a partir de ahora' que se vuelve vigía de los modos en que conversamos en la educación, sobre la educación. Es verdad que

5 Jacques Rancière, *El maestro ignorante*, Barcelona: Laertes, 2007, pág. 16.



a veces sólo se trata de instaurar algunas pocas palabras nuevas –derivadas tanto de una decisión técnica como de una imposición moralizante–; pero muchas veces consisten, literalmente, en la definición que habrá de adoptarse ante cada una y todas las palabras que habitan aquello que se considera el lenguaje de lo educativo.

Aprender a decir la educación, para aprender a hacer la educación. Ésa parece ser la cuestión. Y el ‘ahora’ de la pronunciación apuesta con vehemencia a que las cosas deben ser así definidas, no como lo han sido en el pasado, ni mucho menos como suenan en el presente. A partir de ese ‘ahora’, grado cero, las definiciones pasan a ser ‘ésas definiciones’ y se supone que no es sólo para intervenir y corregir el vocabulario comúnmente mal pronunciado, sino con la pretensión de que todo cambie de una buena vez.

Entre las palabras educativas que siempre se vuelven a definir, aquellas que tienen que ver con ‘evaluación’ ocupan un lugar central –evaluación funcional, auto-evaluación, evaluación institucional, evaluación dirigida, evaluación en acción, co-evaluación, evaluación psicopedagógica, hétero-evaluación, evaluación en contexto, etc.-. Lo que se piensa, sin miramientos ni dubitaciones, es que una nueva política educativa es, ante todo, un nuevo modo de definir el término ‘evaluación’.

## Cuarta escena: EXPERIENCIA

Desde hace tiempo que ya no se habla con la experiencia, a partir de la experiencia, desde la experiencia. Sólo se dicen algunas pocas cosas acerca de la experiencia. Se habla mucho, y en todos los tonos imaginables, acerca de aquello que pasa, de aquello que ocurre. Todo se ha vuelto, así, luminosa y aparente exterioridad. Pero ni una palabra acerca de aquello que nos pasa, aquello que nos ocurre.

Porque lo que nos pasa no es apenas travesía, recorrido, trayectoria, puro relato de lo acontecido en el camino. También

es peligro: “(...) *del ex-periri latino: paso a través de un peligro- y evitando, sobre todo, referir su contenido a cualquier cosa ‘vívida’, a lo anecdótico*”<sup>6</sup>

Y aquí estaría la posibilidad de distinguir, aunque sea por un momento, aunque más no sea provisoriamente, a los estafadores de la experiencia: ellos nos hacen reunir, nos obligan a hablar y nos inducen a escucharnos sólo sobre las cosas que pasan. Cuanto más ajeno está todo, más parece creerse en Todo. Como si el cuerpo no estuviera allí, ni en ninguna otra parte. Como si la palabra fuera una cuestión de sumar inoperantes muletillas. Como si la habilidad del decir tuviera vida propia.

Lejos de ello, la experiencia es en sí una experiencia de aquello que sabemos que no podremos, que nunca podremos. El límite inexpugnable de la voracidad y de la Totalidad. La frontera donde toda exaltación se desdibuja, se esfuma. La clara finitud de la omnipotencia y de la grandilocuencia. La frágil voluntad de sabernos más pequeños, mucho más pequeños, que nosotros mismos. Somos ínfimos, ya no en la abismal contingencia del universo, sino en el espacio mínimo de nuestras propias vidas.

Lejos de ello, la experiencia es la experiencia de sabernos provisorios en todos los tiempos, finitos en todos los espacios, dóciles de casi todo, seguros de nada, vulnerables a cualquier palabra, a cualquier caricia, a cualquier otro. La verdadera experiencia, escribía Gadamer, “*es aquella en la que el hombre se hace consciente de su finitud (...) es entonces cuando se desvela como una pura ficción la idea de que se puede dar marcha atrás del todo, de que siempre hay tiempo para todo y de que de un modo u otro todo acaba retornando*”<sup>7</sup>.

6 Philippe Lacoue-Labarthe. *La poesía como experiencia*, Madrid: Arena Libros, 2006, pág. 27.

7 Hans-George Gadamer, citado por Joan-Carles Mélich en *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2000, pág. 60.



## Quinta escena: HOSPITALIDAD

Si bien la hospitalidad puede ser presentada como la acción de recibir al otro en un acto desmesurado —es decir, de recibirlo más allá de toda “capacidad del yo”<sup>8</sup>— enseguida se deja tomar por una ambigüedad que le es constitutiva, como si se tratara de una capacidad que es al mismo tiempo ilimitada tanto como limitada, tanto incondicional como condicional. Y eso se ve reflejado en la distinción entre la Ley —mayúscula— y las leyes —minúsculas— de la hospitalidad.

Sí, la Ley de la hospitalidad es incondicional.

Se trata de recibir al otro sin hacer ni hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque en ella se declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque apenas pronunciada ella ya no tiene más nada para decir, ya lo ha dicho todo, es decir, ya ofreció, ya donó, todo lo que podía y tenía que decir. A la Ley de la hospitalidad le sigue un silencio ético, por que es el otro el que decide si vendrá o no vendrá.

La hospitalidad y las relaciones de alteridad se inscriben en una responsabilidad ética, es decir, en una relación no interesada y no cimentada en una falta, en una carencia del ‘yo’: “La relación de alteridad no expresa ninguna “necesidad” del sujeto —dice Joan-Carles Mèlich—, porque si no fuese así, la relación con el otro sería una relación interesada”.<sup>9</sup>

Es que no se trata, sólo, de un reconocimiento del otro y de una inversión de cuestionamiento, es decir, de quién cuestiona a quién. No se trata, apenas, de una respuesta que salve al yo de su propio pecado o de la ausencia de toda virtud. No ocurre, simplemente, como una obligación que proviene, obligada y certera, de una cierta ley de la convivencia.

Así, la responsabilidad ética se dirige a lo humano y no a algún sujeto-otro determinado, materializado y entonces especificado, revelado con nombre *extranjera* propio y al que se le atribuye una identidad precisa y casi definitiva. No es una responsabilidad que responde diferente según la edad, la generación, la lengua, la sexualidad, la nacionalidad, la raza, la clase social, el cuerpo del otro. La responsabilidad ética no tiene límite en su vigilia ni fronteras en su capacidad de recibir. Se trata de una responsabilidad sin fondo; de una responsabilidad que, como bien lo dice Jacques Derrida, se extiende: “(...) ante los fantasmas de aquellos que todavía no han nacido o de quienes ya han muerto”.<sup>10</sup>

## Sexta escena: ESTAR-JUNTOS

La pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una cuestión que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma y/o a la resta de cuerpos presentes; pero mucho menos a la contingencia de la existencia misma, de toda y cualquier existencia. Aquí estaría la señal, entonces, de porqué la convivencia no puede ser apenas entendida como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a ‘dialogar’ y, entonces, a ‘converger’ y ‘consensuar’ irremediabilmente.

8 Jacques Derrida. *Adiós a Emmanuel Lévinas*, Editorial Trotta, Madrid, 1998, pág. 44.

9 Mèlich, Joan-Carles, *La ausencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos, 2001, págs. 66-67.

10 Jacques Derrida. *Espectros de Marx*. Madrid: Editorial Trotta, 1995, pág. 73.



La palabra convivencia sugiere un primer acto de diferenciación: aquello que se distingue entre los seres y que es, sin rodeos, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es 'convivencia' porque en todo caso hay -inicial y definitivamente- perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia, afección y alteridad. Hay convivencia porque hay una afección que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar; porque convivir, estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy: "*Es ser tocado y es tocar. El "contacto" –la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión– es la modalidad fundamental del afecto*".<sup>11</sup>

Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, sobre todo, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

Sin embargo buena parte de los discursos acerca de la convivencia como inclusión –sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, lo mismo y lo diferente– afirman el convivir, sí, pero a condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, matizada por palabras de orden tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento del otro, quizá porque allí no hay relación, sino un exceso de lejanía o indiferencia.

Ahora bien: esa distancia que se asume como distancia de altura o distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Jean-Luc Nancy: "*(...) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro*

*es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...). Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros –y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad*".<sup>12</sup>

## Séptima escena: LECCIÓN

Tres figuras de maestros, de educadores, de quienes enseñan, de quienes transmiten, entre otras varias posibles; tres lecciones que nos provienen de tres formas diferentes de pronunciar la lengua, de relacionarse con ella, de querer decir, de modos distintos de querer ser escuchados, a saber: el retórico, el gramático, el poeta.

El retórico muestra una lengua elevada que borra de una vez toda posibilidad de otras voces; no deja que ninguna voz sea más alta ni más precisa ni más interesante ni más esbelta que la propia; aniquila la voluntad del otro de oír y decir, con su fúnebre estertor, a través de una violenta imposición de su qué decir, su porqué decir, su para qué decir. Se oculta en la lengua que presenta única para escudarse y agredir a su propia palabra poética: "*la retórica es una palabra de revuelta contra la condición poética del ser hablante*"<sup>13</sup>. Al retórico le es imposible ver su voz, su lengua, por fuera de la retórica. Más aún: es la retórica la insistencia por creer que la lengua es sinónimo del funcionamiento del lenguaje. Mejor dicho: sólo sabe de la lengua, de su lengua: "*Los anteojos de la retórica son sus ojos –y al mismo tiempo el espectáculo que miran. Así la retórica no ve y no muestra jamás otra cosa que no sea retórica, en todas partes. Sólo*

11 Jean-Luc Nancy. *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: ediciones La Cebra, 2007, pág. 51.

12 *Ibidem*, págs. 51-52.

13 Jacques Ranciére. *El maestro ignorante*. Ob. cit., pág. 93.



se ve a sí misma”<sup>14</sup>. El retórico da una lección, sí, pero apenas de retórica.

El gramático insiste en subrayar la importancia de la estructura de la lengua y quiere que los otros no escapen de la telaraña de sujetos y predicados ya establecidos de antemano; busca ardorosamente el método de la lengua allí donde ese método tal vez no exista y quizá nunca haya existido; explica con palabras de otros el orden de las palabras de lo mismo. También cree que no hay otra cosa que gramática, que todo es gramática, que hay gramática incluso en el silencio que precede a lo que no se sabe si podrá decirse. Y no duda en advertir a quienes respondan de la inconveniencia de unas frases no del todo bien comenzadas, no del todo bien acabadas. El gramático da una lección, sí, apenas de gramática.

Si es que hay alguna lección que por acaso nos llega desde el poeta es que no quiere ser adivinado o intuido, y no desea controlar ni dirigir nada ni a nadie en absoluto; el poeta quiere sobre todo dar a escuchar, no hacerse escuchar, a no ser en el siglo revoltoso de sus versos. “*Los poetas son los que se aventuran a decir (a traducir en palabras arbitrarias, incontrolables, atravesadas por la pluralidad) lo que ven, lo que sienten y lo que piensan*”.<sup>15</sup> Pero la poética no está en los versos, ni en la metáfora, ni en el ritmo, ni en la invención, por separados. La poética se presenta en entera, no por fragmentos y no procede como la retórica, que ve ejemplos sólo en sus propios y aislados elementos: “*(...) la retórica opera por aislamiento, y reducción (...) Tomen cualquier texto, basta con tomar una se-*

*cuencia, la más corta posible, y tienen a la vez la retórica, y la transformación del texto en retórica, del discurso en lengua. Es la diferencia entre la retórica y la poética. No puede haber poética más que de textos enteros*”<sup>16</sup>.

La poética quisiera ser la creación de un dar a ver, un dar a tocar, un dar a oír, un dar a percibir, un dar a pensar. Por ello, trata de ofrecer no la explicación regresiva de la inmovilidad, no la justificación de su funcionamiento, no la imperiosa necesidad del código, sino la experiencia tumultuosa de la expresión. No explica, se deja ver, está allí, se despliega en su propia duración.

La diferencia entre el retórico, el gramático y el poeta no es ociosa, pues la pedagogía insiste en ser aquello que muchas veces niega el ver y el dar a ver, que niega el tocar y el dar a tocar, que niega el oír y el dar a oír. Explica, eso sí, qué es ver, pero con ojos ajenos, distantes, silenciosos, autoritarios. Explica, eso sí, cuáles son las miradas disponibles, pero con ojos apenas escudriñadores y evaluadores. Explica lo que es tocar, sin tocar, y eliminando el tocar del otro. Explica lo que es escuchar, pero sin escuchar, ignorando lo que podría ser el escuchar del otro.

## Octava escena: LECTOR

Duele que la lectura se haya vuelto la falta de lectura, el olvido de la lectura, el nunca más de la lectura. Provoca un cierto malestar cuando la lectura se hace sólo obligatoria y ya no es más lectura. Se retuerce el alma al percibir que la lectura se haya vuelto estudio a secas, ir al punto, ir al grano, ir al concepto.

En mucho han participado las instituciones educativas, desde el inicio de la escolarización hasta la universidad, para que la lectura se vaya disecando cada vez más y, así, secando casi definitivamente. En vez de lectores se han buscado de-

---

14 Henri Meschonnic. *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo Editores, 2007, pág. 112.

15 Jorge Larrosa. Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación. En Maarten Simons, Jan Masschelein & Jorge Larrosa (editores): “*Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*”. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2011, pág. 292.

16 *Ibidem*.



codificadores; en vez de lectores se han valorado gestos de ventrílocuos; en vez de lectores se han obtenido reductores de textos.

Es iluso el pensamiento del mañana, aunque la pregunta por el lector del futuro no es ingenua sino necesaria y en parte incómoda además de estremecedora. ¿Qué lector será el que venga al mundo?

Esa es la pregunta que se hiciera Nietzsche hace ya muchos años en *'El origen de la tragedia'*, publicado por vez primera hacia 1871. Allí escribe el filósofo: *"El lector del cual yo tengo derecho a esperar algo, ha de reunir tres condiciones: debe leer con tranquilidad y sin prisa; no ha de tener exclusivamente presente su ilustración, ni su propio yo; no debe buscar como resultado de esta lectura una nueva legislación"*<sup>17</sup>.

Leer con tranquilidad, detenido, sin apuro; quitarse de ese 'yo' que lee y de lo que ya sabe; eludir la búsqueda de la ley. ¿Cómo hacer, en medio de las tempestades de esta época, para resaltar la tranquilidad ante la lectura? ¿Cómo hacer, entonces, para olvidar el 'yo' en un mundo en que el 'yo' se ha vuelto la única posición de privilegio? ¿Y cómo hacer, entonces, para leer sin buscar reglas, sin buscar leyes, sin buscar eso que algunos llaman de Verdad o Concepto?

Lo cierto es que, sin ningún moralismo de por medio, y alejados de cualquier slogan de promoción de la lectura, la vida es una cuando se escribe o no se escribe, otra cuando se lee o no se lee y otra, todavía, cuando podemos ver a alguien leyendo.

¿Qué haríamos sin la lectura? ¿Qué haríamos a cambio de la lectura? ¿Preguntar sobre la vida, pero no sobre "ésta" vida, no sobre el aquí y el ahora, no sobre lo inmediato, no sobre lo que apenas pasa pero no nos pasa y que nadie nos responda, quizá, porque nadie comprende la lengua

en que formulamos la pregunta? Pero sobre todo: ¿qué haríamos sin lector?

Porque el que lee suspende por un momento la aparente y débil belleza del universo, la tortuosa noticia del fin del mundo, deja de lado lo que ya está trazado de antemano, carga su cuerpo de palabras que aún no ha dicho y muerde el olor de la tierra, acaricia una boca que no existe, se acerca más que imprudentemente a la muerte y sonríe porque es de día en plena noche, porque está fresco en pleno verano, porque llueve sin nubes, camina sin calles, ama lo que nunca fue amado, acompaña al desterrado hacia su exilio y se despide, sin más, de todo que lo no ha leído todavía.

Por eso no se puede otra cosa que invitar a alguien a la lectura, que darle la lectura, que mostrarle la lectura, que donarle la lectura. Todo intento de hacer leer a la fuerza acaba por quitarle fuerzas al que lee. Todo intento de obligar a la lectura, obliga al lector a pensar en todo aquello que quisiera hacer dejando de lado, inmediatamente, la lectura. Al lector, hay que dejarlo leer en paz, como lo sugiere el título de un texto de Jorge Larrosa en *'La experiencia de la lectura'*: *"para que nos dejen en paz cuando se trata de leer"*.

Y es que se da a leer, obligando a leer. En el método obstinado, en la concentración y contracción violentas, en el subrayado dócil y disciplinado, en la búsqueda frenética de la legibilidad o de la hiper-interpretación, en la pérdida de la narración en nombre del Método, es allí mismo, donde desaparece la lectura dada y es allí, también, donde desaparece el lector y se cierra el libro.

Pero también hay que decir que la figura del lector se ha revistado de una cierta arrogancia, de un cierto privilegio: es el lector que sabe de antemano lo que leerá, el que no se deja ni se quiere sorprender, el que quiere seguir siendo el mismo antes y después de leer, el que 'ya parece haber leído lo que escribe'. Como sugiere Blanchot: *"(...) lo que más amenaza la lectura:*

<sup>17</sup> Friedrich Nietzsche. *El origen de la tragedia*. Madrid: Espasa-Calpe, 2000, pág. 173.





*la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general*".<sup>18</sup>

Pero: ¿"Quién sería ese lector sin realidad, sin personalidad, sin presencia, dispuesto a abandonarse en la lectura, leyendo sin saber leer?" como se pregunta Jorge Larrosa<sup>19</sup>. Un lector despojado de sí mismo, quizá para nada arrogante y, sobre todo, un ser *ignorante* de la lectura que vendrá. De la lectura que, ahora, está siendo.

## Novena escena: RAZÓN JURÍDICA

Resulta al menos curiosa la imagen que se ha establecido acerca de la convivencia, sobre todo en ciertos ámbitos plagados de *jergoceo* jurídico, como aquella que debe acatar sin más ciertas reglas –no siempre formuladas o apenas sí entredichas– que instalan de una vez la idea de una supuesta empatía, calma y no-conflictividad. La insistencia de la razón jurídica, aún en su parco pero comprensible utilitarismo y por su intención de traducir algunos fragmentos de la vastedad de las relaciones de convivencia, no puede ser sino una desembocadura estrecha donde se prende y aprehende el movimiento inasible de lo humano; movimiento que, entonces, comienza a aquietarse, a estancarse. Lo político de la convivencia queda, como dice Jean-Luc Nancy, irremediadamente partido en dos: "(...) *Por un lado la abstracción formal del derecho que (...) 'da derecho' (...) a toda particularidad y toda relación*".<sup>20</sup> En efecto,

da la sensación que ese derecho no tiene derecho a otra cosa, no puede pretender otro sentido, a no ser, claro está: (...) *que el derecho mismo trate de erigirse como origen o fundamento, bajo los casos de una Ley absoluta*".<sup>21</sup>

Si la razón jurídica se configura con antelación y en anteposición a los lenguajes de la convivencia, su vitalidad quedaría subordinada y sepultada a unas pocas fórmulas atiborradas de prescripciones, excepciones y obligaciones. Sin embargo, el saber experiencial de la relación parece decir otra cosa bien diferente: que su contingencia original está cimentada en la vulnerabilidad, el conflicto, la fragilidad, el desencuentro, la perturbación, la alteración, la interrupción, lo finito, la hospitalidad, lo intocable, la hostilidad, lo otro, su misterio, la irreductibilidad. De esa tensión entre razón jurídica y saber relacional, pareciera ser que la norma defiende su norma en el mismo momento en que pretende iniciar su mandato y todo parece ocurrir como si alguien, antes de afectar o de sentirse afectado por un otro, deba hacerse la pregunta obligada acerca del derecho por sentirse de ese modo y justificar, con primordial anticipación, si con ello no se lesiona, no se hiere o si se violenta algún principio (jurídico) de la individualidad.

La eficacia de la razón jurídica alcanza, así, su mayor plenitud y su más ansiado anhelo: en la pregunta por el derecho y en las obligaciones de la convivencia está la diseminación misma de la norma; la aplicación de una norma que, como dice Giorgio Agamben: "*no está en modo alguno contenida en ella, ni tampoco puede ser deducida de ella, porque de haber sido así, no habría sido necesario crear todo el imponente edificio del derecho procesal*".<sup>22</sup>

---

18 Maurice Blanchot. 'El espacio literario', citado por Jorge Larrosa en "Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel". Barcelona: Editorial Laertes, 2005, pág. 57.

19 Jorge Larrosa. Leer sin saber leer. En *Entre las lenguas*, Ob. Cit., pág. 58.

20 Jean-Luc Nancy. *Ser singular plural*. Ob. Cit., pág. 63.

---

21 *Ibidem*.

22 Giorgio Agamben. *Estado de excepción*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005, pág. 83.



Está claro que se asiste a un tiempo de supremacía y exclusividad de la razón y el lenguaje jurídico por encima de otros lenguajes y de otros modos de convivencia, pero no es sólo ello lo que condiciona la pérdida de la responsabilidad de la relación ética. Este tiempo obscuro, al decir de Joan-Carles Mèlich, ha transformado dramáticamente la ética en política o sociología y ha convertido la relación con el otro en un poder que lo esclaviza, amenazando así su fin, el fin de la ética.<sup>23</sup>

La razón jurídica se ha definido a sí misma como la detención necesaria y obligatoria para que quizá -luego, entonces, si fuera el caso, si hubiera oportunidad- de allí surja el pensamiento ético de la convivencia. Pero ocurre, en verdad, una detención moralizante que no le da paso nunca a la ética y se transforma en su más que imposible y demorado prólogo.

Pero mal haríamos en pensar que el jergoceo, el exceso de razón jurídica y la diseminación de la ley, anterior y amenazante de la ética, son males apenas de esta época. Ya Michel de Montaigne se interrogaba sobre la discrepancia entre nuestro lenguaje común y lo que él llamaba como arte del lenguaje leguleyo: *“Porque los príncipes de ese arte se aplican con particular atención a elegir palabras solemnes y formar cláusulas compuestas con arte, y así tanto pesan cada sílaba y de tal manera retuercen las conexiones, que se enmarañan y abisman en la infinidad de sus figuras y particiones, con lo que ya no pueden entrar en regla ni prescripción alguna, ni en ninguna inteligencia cierta”*.<sup>24</sup>

Y es que el mundo se ha ido llenando de vigilantes vociferantes de la ley y sus políticas y sus instituciones apenas si saben reconocer la estrechez de la habitación donde moran y la volatilidad y

voracidad del enmarañado de la lengua que pronuncian.

## Décima escena: GESTOS MÍNIMOS

Habría que dar algunas vueltas en torno de una idea no del todo confesable o quizá no totalmente expresable, relacionada con la posibilidad de hablar -y de escribir- acerca de una *gestualidad mínima* para pensar la educación, para pensar en el interior mismo de la educación. Se trata, quizá, de un pensamiento que iría en dirección opuesta, o en una dirección diferente a buena parte de esos lenguajes apocalípticos, o heroicos, o híper-trágicos, o redentorios, o salvacionistas, o benéficos, que configuran una significativa parte del relato pedagógico contemporáneo.

Puede decirse, en principio, que esa ‘gestualidad mínima’ dice algo sobre el lenguaje en que formulamos lo educativo, pero también dice algo sobre los modos en que se produce lo educativo, es decir, abre la posibilidad hacia una cierta forma de pensar sobre ‘eso qué pasa’, ‘eso que nos pasa’ en la educación a diario.

Voy a servirme de tres sensaciones diferentes para intentar hilar más fino en esa idea de *gestualidad mínima*, esa suerte de secreto sobre lo pequeño que a toda hora quiere expresarse.

La primera de esas sensaciones surge a partir de una lectura al margen del texto de Nietzsche: *‘De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud’*. En ese texto el filósofo alemán se pregunta una y otra vez cómo sería posible esbozar el retrato de vida de una persona con justicia. Piensa, en un primer instante, que todo procede igual como si fuera el esbozo de un paisaje que hemos ya visitado, esto es, recordando y describiendo sus formas, sus colores, sus olores, pero evitando a la vez toda tentación por las primeras impresiones, por aquellas impresiones que él mismo llama de ‘fisonómicas’. Enseguida hace

23 Joan-Carles Mèlich. El tiempo y el deseo. Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Lévinas, *Enrahonar*, 28, 1998, págs. 191-192.

24 Michel de Montaigne. Ob. Cit., pág. 48.



una fuerte apelación a no dejarse atrapar por los dones de la fortuna o por los giros caprichosos del destino de una persona, sino más bien incorporando aquellas experiencias mínimas, aquellos acontecimientos interiores a los que por lo general no se les da importancia y que son, para el filósofo alemán, los que con más claridad muestran la totalidad del carácter de un individuo. Nietzsche pone en juego aquí una suerte de oposición entre el gran relato, el relato elocuente, exacerbado, exagerado, incluso hiperbólico y aboga por una detención más bien suave, nada altanera, de lo pequeño, de aquello que puede ser confundido con lo intrascendente, con lo fugaz y que, sin embargo, resulta decisivo, se vuelve enfático por su tibieza, esclarecedor, en cierto modo, cuando se trata de alguien que quiere decir algo de alguien o algo de 'algo'.

La segunda sensación deviene de una cierta interpretación acotada acerca de la noción de hospitalidad a partir de una determinada lectura de Lévinas y, sobre todo, de Jacques Derrida. Como se sabe, es posible encontrar una serie de resonancias acerca de la relación íntima entre acogida y ética, justicia y alteridad, cierto sentido de lo propio, lo mismo y la extranjería, entre la bienvenida al otro y la amenaza que proviene del otro, etc.

Se tiene la sensación que ha habido un exceso, una desmedida, en la interpretación de una Ley mayúscula de hospitalidad, esto es, en aquello de dar un lugar, una acogida, un espacio al otro, a cualquier otro, sin imponerle ningún tipo de condiciones. Como si esa hospitalidad expresara un matiz casi religioso, casi mítico, para recibir a alguien inclusive más allá de las posibilidades y capacidades del 'yo', del "uno mismo". Pero si en la bienvenida al otro se le exigen condiciones: ¿hay hospitalidad? ¿Es hospitalidad? Por eso es que siento una desmesura, una acentuación excesiva. Como si todo acto de hospitalidad tuviera que recubrirse de un halo de bondad inmenso, de un virtuosismo excelso, de una acción casi inhumana.

La referencia a un breve texto de Laurence Cornu da la posibilidad de retomar la idea de gestualidad mínima. En un apartado, titulado justamente 'Gestos de hospitalidad', la autora expresa que: *"La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el **hostis** en **hospes**, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos (subrayado por mi), en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones"*<sup>25</sup>.

Es notorio que en este breve párrafo el pasaje de ser-hostil a ser-hospedado se resuelva bajo la forma de gestos sencillos: saludar, acompañar, posibilitar, dar entrada, habilitar, conversar, callarse, respirar, dar, ser paciente, estar allí, decir, callar, etc. En otras palabras: ser hospitalario tal vez consista en ser comedido y no desmedido, en ser austero, en no subrayar ni enfatizar la propia gestualidad.

Vayamos, entonces, a una tercera sensación.

Hoy se habla demasiado de una educación para todos, pero en ése *Todos sin excepción* —donde se marca en demasía lo substantivo, lo mayúsculo, otra vez la totalidad— no parece haber un *cualquiera*: cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: *cualquier cualquiera*. Lo que quiero decir es que hay la pretensión de un gesto siempre desmesurado, siempre excesivo en esa enunciación del "todos" y nos faltan, nos hacen falta, hacen falta los

<sup>25</sup> Laurence Cornu. Lugares y compañías. En Jorge Larrosa (ed.) *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Ob. Cit., pág. 63.

gestos mínimos para educar. Para educar a cualquiera.

Me quito aquí de la necesidad de ciertos actos heroicos para incluir al diferente, al diverso, al excluido; no hablo de la necesidad de las grandes transformaciones reformistas; no sugiero la regeneración de currículum, de didácticas, programas, capacitaciones, manuales, etc. Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida,

saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar.

Así, quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. La *cualquieridad* y la *cada-unicidad* con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él.

## Bibliografía

- Agamben, Giorgio. (2005). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Blanchot, Maurice. (2005). 'El espacio literario', citado por Jorge Larrosa en "Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel". Barcelona: Editorial Laertes.
- Derrida, Jacques. (1995). *Espectros de Marx*. Madrid: Editorial Trotta.
- \_\_\_\_\_. (1998). *Adiós a Emmanuel Lévinas*. Madrid: Editorial Trotta.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Frigerio, Graciela. (2006). Acerca de lo inenseñable, en Carlos Skliar & Graciela Frigerio (ed.): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Gadamer, Hans-George citado por Joan-Carles Mélich (2000). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Jean-Luc Nancy. (2007). *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: ediciones La Cebra.
- Lacoue-Labarthe, Philippe. (2006). *La poesía como experiencia*. Madrid: Arena Libros.
- Larrosa, Jorge. (2001). Fin de partida. Leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en una facultad de educación. En Maarten Simons, Jan Masschelein & Jorge Larrosa (editores): "Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia". Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Mélich, Joan-Carles. (1998). El tiempo y el deseo. Nota sobre una ética fenomenológica a partir de Lévinas, *Enrahonar*. Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_\_. (2001). *La ausencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*. Barcelona: Anthropos.
- Meschonnic, Henri. (2007). *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo Editores.
- Nietzsche, Friedrich. (2000). *El origen de la tragedia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Rancière, Jacques. (2007). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Skliar, Carlos. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires? Editorial Miño y Dávila.