

Equipo multimedia de apoyo a la enseñanza

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 enseñanza

CINE Y CULTURA CONTEMPORÁNEA

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

Liliana Calderon

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

Liliana Santoro

Nora Raimondo

Agradecemos especialmente a Raquel Gurevich, Beatriz Masine, Javier Trímboli. 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 está 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 docentes un conjunto de materiales con los que se busca, por un lado, enriquecer la transmisión de contenidos curriculares en humanidades y ciencias sociales y, por otro, facilitar 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 enseñanza

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 enseñanza que aquí presentamos, esta conformado por ocho ciclos temáticos. Cada uno de ellos se compone de cuatro filmes y un cuadernillo para el docente que profundiza los temas abordados en las películas, a saber:

Cine y literatura “el narrador y la ficción”

Cine e historia “Argentina: la segunda mitad del siglo XX”

Cine y ciencias sociales “trabajo y territorio”

Cine y filosofía “destino, azar y necesidad”

Además se incluyen cuatro ciclos de cine y cultura contemporánea:

“El cuidado del otro”

“Pasado argentino reciente”

“Los jóvenes y el mundo del trabajo”

“Los jóvenes de ayer y de hoy”

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
¿Qué puede una identidad? Sobre la narración, la experiencia y el cuidado de sí mismo (a propósito de <i>Bonanza</i>)	
Capítulo 2	51
La edad del borde: buscando al otro (a propósito de <i>Nadar solo</i>)	
Capítulo 3	73
Racismo, tolerancia y el cuidado del otro (a propósito de <i>Italiano para principiantes</i>)	
Capítulo 4	103
La calle Azul y el caleidoscopio educativo (a propósito de <i>El señor Ibrahim y las flores del Corán</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 la escritura y de la lectura de este material. Mirar y dar a mirar al otro y a la relación con el otro

“¿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, ideas, sensibilidades y pensamientos acerca de la cuestión del *cuidado del otro*. Y nos parece interesante, en primer lugar, ser muy explícitos 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 movimiento 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 quizás 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

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 que aquellas relaciones definidas a través –y pretendidas como– de la calma, la quietud, la empatía, la armonía, la tranquilidad, y el 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 palabras 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 implica-

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

dos 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 con-

tamos 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 ejemplo: 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



La cuestión del aprender no radica en un reconocimiento fiel de los objetos, sino en un movimiento de la sensibilidad, la memoria, el pensamiento.

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 forzados que se proponen lograr determinar objetos de reconocimiento y confortar al pensamiento; no, estamos pensando, más bien, en aquello que el filósofo francés

Gilles Deleuze² menciona como el “verdadero aprendizaje”, es decir, lo que produce una conmoción y deja al alma perpleja: algo, alguien, que nos sacude y pone en juego nuestra sensibilidad, nuestra memoria, nuestro pensamiento y, en fin, entonces, nuestro aprendizaje.

2. Nuestras primeras preguntas, perplejidades y certezas acerca del 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 [...].”

ÁNGEL 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 cuestiones 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?

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

¿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 tiempos, 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?

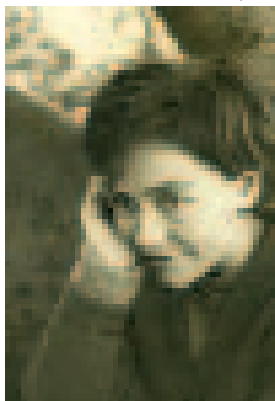
Las películas aquí seleccionadas para plantear los dilemas actuales en torno del cuidado del otro posibilitan abrir innúmeros cuestionamientos. Además, lo sabemos bien, tal vez el cine en general esté recubierto de una profunda indagación acerca de las relaciones con los otros. Como si fuera la evidencia misma de la gravedad y el peso específico de esa cuestión, las imágenes y los movimientos de casi todas las películas contemporáneas —sean latinoa-

mericanas, 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 rodean 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, sentir, escuchar, percibir y pensar un conjunto variado de miradas sustanciales que, a su vez, sugieren, producen, definen, determinan, diluyen, inventan, exacerban, 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 con el 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 con el 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 de llegada bien pueden intercambiarse, trastocarse, que bien pueden diferir unas de otras, es decir, que pueden multiplicarse hasta el infinito? Y con respecto a la mirada, dice Alejandra Pizarnik:



*Una mirada desde la alcantarilla
Puede ser una visión del mundo*

*La rebelión consiste en mirar una rosa
Hasta pulverizarse los ojos*⁴

Las películas que acompañan a 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 acostumbrados y, además, algo cansados. Se trata de ese otro que está siempre relacionado con la imagen ya desteñida y desaliñada (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,

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.

4 Alejandra Pizarnik, *Árbol de Diana*, Sur, Buenos Aires, 1962.

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.

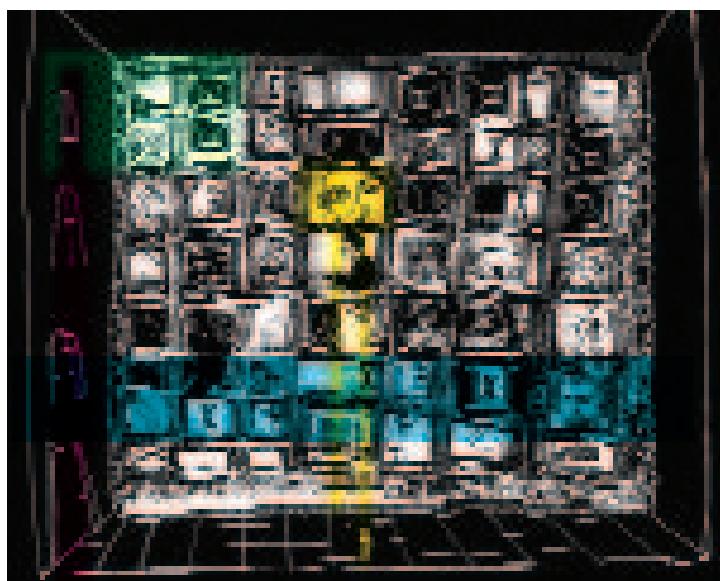
Y, digamos de paso, que está muy bien que ello ocurra. Fundamentalmente para que este material contribuya a que podamos disolver (con una mirada tan vigilante como paciente y pasional) esa tendencia secular a pensar y sentir al otro bajo la forma de un otro exclusivamente vinculado a una debilidad “constitutiva” 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.”⁵

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 con los discursos y las imágenes tradicionales que configuran y producen todo tipo de alteridad; esto es, que sea una posibilidad para deconstruir⁶ 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

⁵ Nuria Pérez de Lara, “Identidad, diferencia, diversidad. Mantener viva la pregunta”, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comp.), Laertes, Barcelona, 2001.

⁶ 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.



“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 autoidentificación 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.⁷

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 o 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.

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

⁷ Roberto Esposito, “Enemigo, extranjero, comunidad”, en *Los filósofos y la política*, M. Cruz (comp.), Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1999, pp. 69-83.

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 atraparlo 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.⁸

La mirada del otro nos pone en cuestión, dice el texto recién citado. Y, agregamos nosotros, 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: *Bonanza*, *El señor Ibrahim y las flores del Corán*, *Nadar solo* 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, nativos, extranjeros, turistas, vagabundos, curas, sacerdotes, camareros y camareras, portadores de sida, psicópatas, dementes, árabes,

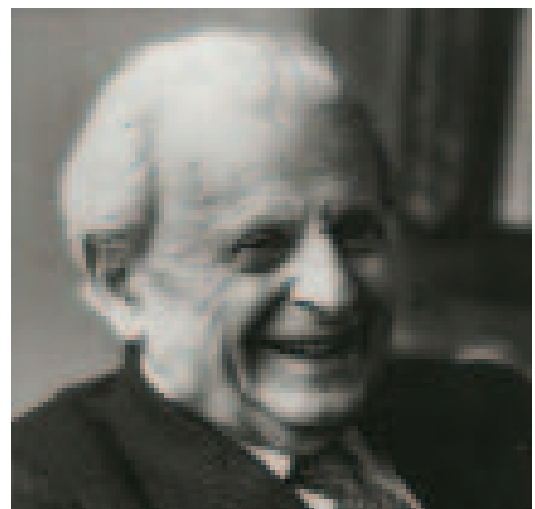
8. Jorge Larrosa y Nuria Pérez de Lara, *Imágenes del Otro*, Editorial Virus, Barcelona, 1997, p. 12.

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, 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.

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 las relaciones de alteridad y no tanto la alteridad en sí misma; allí encontraremos: la tristeza, la desazón, los presentes agobiantes, los futuros extraños, igno-

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



El otro no es un ser con quien nos enfrentamos, que nos amenaza o que quiere dominarnos.

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 es hacer del otro simplemente un tema, una temática (por ejemplo: la adolescencia, la drogadicción, la pobreza, la discapacidad), 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, 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 escolarizada 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 incluso, 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:

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 [...] 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. 9

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*.¹⁰

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

10 Magaldy Téllez, “La paradójica comunidad por-venir”, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comp.), ob. cit.



El trabajo con estos materiales no nos permite trazar una frontera nítida entre el nosotros y los otros. Agreguemos que toda pretensión a la representación del otro y toda palabra dicha en nombre de los otros y por los otros se vuelve indigna e imposible. 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 debe 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 con-

ciencia, 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.¹¹



¹¹ Fernando Pessoa, *El libro del desasosiego*, Ediciones El Acantilado, Barcelona, 2002, p. 123.



¿Qué puede una identidad?

Sobre la narración, la experiencia y el cuidado de sí mismo

A propósito de *Bonanza*

*“¿Me querían casado, fútil, cotidiano y tributable?
¿Me querían lo contrario de esto, lo contrario de cualquier cosa?
Si yo fuese otra persona, les haría, a todos, la voluntad.
¡Así, como soy, tengan paciencia!
¡Vayan al diablo sin mí,
O déjenme ir solo al diablo!
¿Para qué tenemos que ir juntos?”*

ÁLVARO DE CAMPOS
Lisbon Revisited (fragmento).

“Si todos fueran siempre conscientes de su absoluta rareza y extravagancia, del hecho que su normalidad se sostiene gracias a una ininterrumpida serie de trucos que ellos mismos ocultan con precaución [...]”

PETER HANDKE
Historia del lápiz.

1. Bonanza y el ajuste de la mirada de uno hacia el otro

“Algunos seres no están ni en la sociedad ni en una ensoñación. Pertenecen a un destino aislado, a una esperanza desconocida. Sus actos aparentes se dirían anteriores a la primera inculpación del tiempo y a la despreocupación de los cielos. Nadie se ofrece para pagarles un salario. Ante su mirada se funde el porvenir. Son los más nobles y los más inquietantes.”

RENÉ CHAR.

Habría que decir, ante todo, que creemos saber por qué el documental *Bonanza* ha impactado tan profundamente en varios públicos diferentes. La clave habría que buscarla, a nuestro entender, en aquello que se nos presenta como la posibilidad, la fuerza y la variación constante de la mirada sobre la narración de los personajes. Y si bien eso es muy común en el género docu-

mental,¹² donde lo narrado parece desplazar hacia un segundo plano los paisajes, las músicas y las cronologías, en este caso nos parece advertir el celo extremo de una cámara que se convierte en un par de ojos bien abiertos, atentos y móviles ante los desplazamientos, la intimidad, la gestualidad y los ritmos del personaje central, Bonanza Muchinski, un cazador de serpientes, chatarrero, padre de familia y ladrón de bancos.

La cámara es así una suerte de mirada atenta al otro, a los otros. Y esa atención cuidadosa escapa todo el tiempo de la idea de presentar al personaje principal en una clave de ingenuidad o de exotismo o de moralidad o, inclusive, de fácil monstruosidad. No le concede a la mirada el beneficio de simplificar su complejidad, ni de exorcizar lo que parece ser políticamente incorrecto en él, ni de deleitarse con lo que a primera vista pueda ser bizarro, sino que simplemente intenta mirar al otro con la mirada del otro, a partir de la mirada del otro, desde la mirada del otro: la cámara que se instala en la mirada del otro, la mirada del otro que nos mira, una mirada sin concesiones, sin pausas, sin treguas.

Podría ser efectivo, claro está, el asistir al documental y luego, con la rapidez y la liviandad que caracteriza nuestra cotidianidad, ponernos a hablar de Bonanza en términos descriptivos, de catalogación y

etiquetamiento de la personalidad, la identidad y el universo del personaje principal. Pero esa efectividad no encontrará ninguna huella de diferencia y alteridad; es más, si lo que hacemos con Bonanza no supone nada más que situarlo en un juego oposicional y binario, donde el personaje en cuestión es recubierto de un cierto halo de maleficio y de extrañeza, pues perderemos de vista nada más y nada menos que el misterio de una experiencia y la complejidad de un lenguaje narrativo inéditos, o al menos infrecuentes y, por cierto, más que fascinantes. Habría que intentar mirar a Bonanza Muchinski a partir de la fuerza de su expresividad, sin la pretensión, vana desde ya, de reducir su mundo a otros mundos. Como lo dice Gilles Deleuze:

“El otro no puede ser separado de la expresividad que lo constituye. Ni siquiera cuando consideramos el cuerpo del otro como un objeto, y sus orejas y sus ojos como apéndices anatómicos, lo despojamos de toda su expresividad, aun cuando simplifiquemos exageradamente el mundo que expresan.”¹³

Nos queda claro que pensar Bonanza es pensar en nuestras representaciones, es pensar en lo que es y lo que puede una identidad (y ya veremos más adelante si esa identidad es homogénea, centrada, inmó-

¹² Acerca de algunas de las diferencias entre el lenguaje del cine y del documental puede leerse, por ejemplo, Jean Breschand, *El documental. La otra cara del cine*, Paidós, Barcelona, 2004.

¹³ Gilles Deleuze, *Diferencia y repetición*, ob. cit., p. 234.

vil o si, por el contrario, se trata de una identidad móvil, heterogénea y fragmentada); es pensar en el saber y el sabor de la experiencia, en los recorridos de una experiencia irreductible a nuestra propia experiencia (esto es: que toda experiencia es intraducible, inasimilable a otras experiencias), y es pensar, también, en los lenguajes que habitan en esa experiencia.

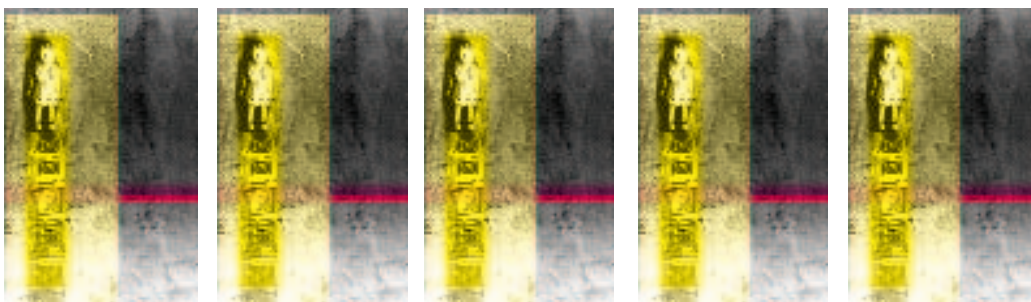
Digamos rápidamente que aquello que hay en *Bonanza* es el cuidado del otro, sí, pero tal vez haya que reflexionar aquí mucho más acerca de lo que sugiere este documental como el “cuidado de sí mismo”, o bien, como el “cuidado hacia uno mismo”. Y ese cuidado de sí, como veremos, no es aquí sinónimo de autorreferencia o de egoísmo puro, sino que se revela como un punto de partida necesario y productivo para la posibilidad de constituir una cierta vida en comunidad: “Cuidamos a la gente que nos cuida a nosotros”, dice en un cierto momento nuestro personaje.



Bonanza
Muchinski
y su expresividad

Pero volvamos un instante a la mirada puesta en *Bonanza* y preguntémonos por qué y cómo nos viene a la mente la cuestión de la representación, la identidad, la narrativa y la experiencia.

En primer lugar habría que decir que lo que se pone en juego es una cuestión de representación y de identidad, de nuestra representación y nuestra identidad, o, si se quiere, de la entrada en una sala de múltiples espejos. En ese sentido, se puede ver *Bonanza* como quien acude a un espectáculo de la distancia, de la lejanía, de lo extranjero, de lo diferente, de lo bizarro. Así, podremos conmovernos o no, disgustarnos o no, decidir si esa vida tiene que ver o no con la nuestra, enredarnos en variadas discusiones acerca de los territorios en los que transcurre la filmación, sorprendernos o no por los modos de subsistencia de esos personajes, juzgar o no los modos de relación que se establecen entre ellos, etc. Se puede ver, además, como un espectáculo de la cercanía, de lo semejante, de lo idéntico, de la identidad. De ese modo podremos vincular las similitudes, lo que se parece, lo que es recurrente, lo que se repite entre las varias vidas que tenemos y que conocemos y las que se plasman en el documental. Y se puede ver *Bonanza*, también, con una mirada que se deja sacudir por la ambigüedad, por el desconocimiento, por el misterio, por todo aquello que es imposible de ser juzgado, de ser clasificado, de ser nombrado, de ser definido y ordenado de una vez y para siempre.



Entonces hay aquí, por lo menos, tres modos de pensar la representación y la identidad. Ni mejores, ni peores. Disímiles, diferentes. Tres formas de sentir y pensar lo que se mira o, también, tres modalidades que tienen que ver con la forma en que ponemos la mirada en el espacio y en el tiempo: un antes que prede-termina, que prejuza, un ahora que sacude y que perturba, un después que, quizá, racionalice demasiado.

Pero, digámoslo de una vez, toda pre-tensión de representación y toda pretensión de otorgar identidad quedan invalidadas, o disminuidas, o distorsionadas frente a la narrativa del otro, frente a la narración que es del otro. No queremos aquí plantearnos una idealización de la narración porque tenemos muy presente cómo esa narración (sobre todo cuando juzgamos su provenien-cia como la de las voces de las minorías, de los individuos o grupos considerados subal-ternos, de los disminuidos, de los margina-les, etc.), muy frecuentemente, se vuelve lenguaje manipulado, lenguaje que no hace sino subrayar la desigualdad, o bien lenguaje que confirma que el otro es, efectivamen-te, “menor”. Tampoco queremos rodear la narración del otro con la idea de que siem-pre es únicamente verdad, transparencia, honestidad, lisura. Remarcamos, eso sí, cómo el documental da a ver, oír, percibir narrativas sin pedirnos nada a cambio. Se trata sólo de escuchar y sentir esas narrati-vas. No de medirlas con el ojo de la crítica, ni de instalar sospechas acerca de sus dimensiones y contenidos.

La narración, como se sabe, se ha visto sacrificada y subestimada en nombre de la razón, de la ilustración y de los lenguajes codificados de los medios y de los dispositi-vos de saber institucionalizados. Y aunque ya comentaremos más extensamente esa afirma-ción, digamos por ahora que la modernidad la ha desconsiderado por encontrarla dema-siado próxima al sentido común, demasiado presa de la corporalidad, demasiado cargada de subjetividad, demasiado alejada del saber objetivo.

Bonanza recupera la narración, expone con claridad meridiana los cuerpos que la pro-ducen, no tiene miedo de situarse entre los lugares y los tiempos en que los personajes hablan de sí mismos y de los otros y posibili-ta, así, la emergencia de una mirada sobre la experiencia del otro; una mirada que revela la conjunción entre lo vivido y lo pensado, lo que se siente y se padece, lo que se respira y lo que asfixia, lo que inquieta y lo que sosiega, lo que se deja en el pasado y lo que apenas si se vislumbra más allá del presente. Y por eso nos provoca toda una relectura de la idea misma de experiencia. Porque la experiencia también ha sido sacrificada y malversada en nombre del experimento, de lo que debe ser, de la regla, de la reglamentación, de las leyes, en fin, de esa intención vana por ordenar el desor-den, por acabar con toda ambigüedad.

Queda dicho, por lo tanto, por qué para nosotros *Bonanza* nos conduce y nos obliga, en menor medida, hacia los intrincados dile-mas de la representación, de la identidad y, sobre todo, por las huellas intensas que nos deja en cuanto a la narración y la experiencia.

Está claro que podríamos disimular esas cuestiones y, simplemente, sumergirnos en una débil discusión acerca de la exclusión (los otros siempre están excluidos) y la inclusión (los otros siempre deben ser incluidos). O bien relacionar los paisajes del documental con una estética de la pobreza, la miseria, la marginación. O, inclusive, asumir una perspectiva que sólo considere la autonomía y la independencia de los personajes como resultantes de un cierto y simpático folklore de la diversidad humana.

No estaría mal tomar también esos caminos; y vale la pena aclarar que nuestras preferencias “temáticas” son aquí nuestras miradas posibles del documental. Otras miradas sabrán tomar otras decisiones acerca de *Bonanza*.

2. El paisaje, el territorio, la cercanía, la distancia y el problema de las representaciones de la alteridad

“Para ser sospechoso ya no es necesario manifestar síntomas de peligrosidad o anomalía, basta con presentar algunas particularidades que los especialistas, responsables de la definición de una política preventiva, han instituido en factores de riesgo.”

ROBERT CASTEL.

La vida en *Bonanza* parece transcurrir entre loros, árboles, chatarra, desguace de autos, niñas y niños movedizos, jóvenes a medio camino entre la infancia y la adultez, serpientes de todos los tamaños, paisajes suburbanos algo desolados, algo inhóspitos, establecimiento de leyes particulares

de convivencia tal vez volátiles, camaradería, cofradías, una ruta a lo lejos donde se adivina el paso de los autos desde y hacia alguna ciudad, cuerpos apenas vestidos, casillas de madera, gatos, perros juguetones y enfermizos, castores, avionetas que nunca descienden, que siempre sobrevuelan, lluvias implacables, trastos viejos y útiles, los juegos casi siempre multitudinarios, la risa abierta, la vida en común, los golpes arteros y certeros, la risa socarrona, el fuego que siempre crece, el balanceo sobre la fogata, los relatos de peleas, de amores, de destierros, de negocios y negociados, la conversación alrededor de la bebida, de la cocina, del mate, el río más que marrón, la amorosidad hacia los animales, la televisión que habla de cosas ajenas y hasta ridículas, la pesca, la intensidad del trabajo compartido, la razón que se construye pacientemente, el orden desordenado, el llanto, las palizas, la cumbia, la caza, el conocimiento detallado de cada parte de cada auto, lo que es, lo que vale, lo que sirve, los nombres, lo que falta, la limpieza puntual, la pintura, las noches que caen irremediablemente, el despertar irritante y obligado, la amistad imperiosa, la laboriosidad a cada instante, los cuentos a los niños, la feria, la policía que pasa.

Y hacia el final, una hoguera inmensa, una historia que regresa al punto de partida, un camino que va y viene, la narración, la experiencia que se detiene entre los dedos, recuerdos de mujeres, el tiempo que pasó, los hijos, lo perdido y lo irrecuperable, la idea de finitud, el límite, el paisaje,

el agua, las fotografías de todo aquello que ya no está, de todo aquello que ya pasó, de todo aquello que ya no se es y nunca se podrá ser.

¿Cómo mirar *Bonanza*, cómo representar lo que se ve en el documental y, sobre todo, cómo desistir de la facilidad de ciertas representaciones hechas, codificadas y monitoreadas a cierta distancia?

Nos interesa detenernos, primero, en esa cuestión. Hacer un sobrevuelo sobre aquello que se ha dicho acerca de las representaciones. Sobre todo, por esa ligazón tan estrecha que se plantea entre representación y mirada, entre la representación y el poder de la mirada.



Bonanza representa una travesía de experiencias y narrativas.

¿Pero a qué hacemos referencia cuando hablamos de representación? ¿A la imagen de una mirada individual? ¿De un mirar colectivo? ¿Una mirada desde un sitio protegido por la propia identidad? ¿Una mirada y una acción y/o decisión consecuente hacia el otro? ¿Una mirada que pueda ser también la rebeldía de la mirada, otra mirada diferente a aquello que hemos visto siempre, siempre igual, siempre en el mismo espacio y en el mismo tiempo? ¿Un calco de uno mismo en el otro?

Quizá ese poema bien conocido de Alejandra Pizarnik pueda ayudarnos a pensar, por lo menos, en dos formas de miradas o de representaciones radicalmente diferentes:

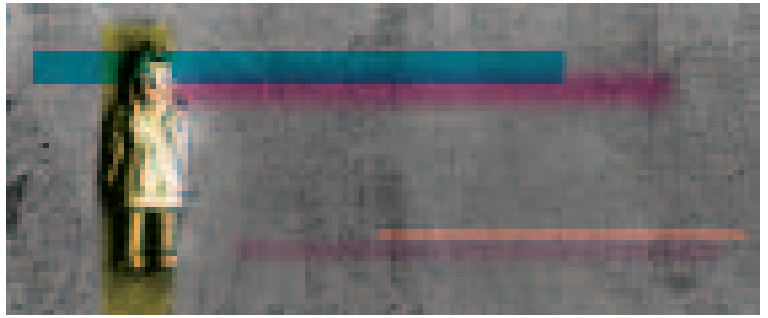
Una mirada desde la alcantarilla
puede ser una visión del mundo.

La rebelión consiste en mirar una rosa
hasta pulverizarse los ojos.¹⁴

Tal vez esa distinción poética sea una forma para poder distinguir entre aquellas representaciones que toman como punto de partida y como punto de llegada eso que llamamos el uno mismo, lo mismo —la alcantarilla, el refugio del propio cuerpo y de la propia mirada—, de aquellas que comienzan en el otro y se rinden a su misterio, a su lejanía, su rebeldía, su expresividad, su experiencia irreductible y que, finalmente, nos transforman, nos *pulverizan los ojos*. Como si una mirada (y una representación) dejara las cosas tal como estaban antes, como eran, y otra mirada (y otra representación) nos dejara sin poder ser lo que éramos antes, afectados y perturbados por lo que apenas hemos visto. Por un lado, la persecución de una imagen que todo lo alcanza, que todo lo atrapa, que todo lo nombra y lo absorbe; por otro lado, otra imagen que retorna y nos interroga, nos conmueve, nos desnuda, nos deja sin nombres, nos aleja de la posibilidad de dar concreción y materialidad a toda y cualquier identidad.

Cuando la representación insiste con su centralidad, ya sea individual o colectiva, parece exacerbarse, multiplicarse, se vuelve

¹⁴ Alejandra Pizarnik, *Árbol de Diana*, ob. cit.



una repetición constante de lo mismo. Por ello, una de las preguntas más acuciantes acerca de la representación sería: ¿cómo mirar la mirada sobre nosotros mismos y sobre los otros?

Hubo, y sigue habiendo, una tendencia a considerar a la representación como un conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones originado en la “vida cotidiana” y vinculado a formas específicas de adquirir y comunicar el conocimiento; una suerte de sentido común que se disemina, en apariencia, sin intención ni finalidad; contenidos descriptivos —es decir informaciones, imágenes, actitudes, etc.— que no se someten a una pura exterioridad, que no son un puro reflejo, que no son pura transparencia.

Para Sergei Moscovici la representación en torno de la alteridad —siempre social, aunque difusa e inestable— carga consigo una serie de dificultades analíticas: la primera de ellas se refiere a la fenomenología de aquello que se denomina como “el otro”, ese otro que generalmente es considerado como un álter ego y que, de ese modo, no es más que un yo dislocado para un individuo diferente. La segunda dificultad estaría relacionada con la especificidad de las relaciones intersubjetivas con el otro, en el sentido de que ese otro tal vez esté

ausente o sea invisible, es decir, negado como tal: es el yo el que se proyecta y, también, el que ocupa el espacio vacío. La tercera y última dificultad se refiere a nuestra propia percepción del otro, percepciones entendidas generalmente como “erróneas”, “distorsionadas”, como intentos de enmascaramiento, desajustes, etc.¹⁵

En la misma dirección Denise Jodelet realiza una ajustada descripción acerca de cómo los investigadores del campo de la psicología social tendieron a abordar la representación de la alteridad ajustándola siempre a un conjunto de sistemas externos de interpretación —sistemas tales como las relaciones intergrupales, los preconceitos, etc.— imposibilitando así la elaboración de un “modelo” que permitiera entenderla, en todo caso, como un producto y un proceso psicosocial. La alteridad sería, así, el producto de un doble proceso de construcción y de exclusión social que mantiene su unidad por medio de un sistema de representaciones. Sugiere la autora la existencia de una tendencia a distinguir entre la alteridad de “afuera” —que se refiere a lo exótico en relación a una cultura determinada— y la alteridad de “adentro” —que se relaciona con aquellos quienes, marcados con el sello de la diferencia, se distinguen en el seno de una comunidad.¹⁶

¹⁵ Sergei Moscovici, “Introdução”, en *Representando a alteridade*, Angela Arruda (Ed.), Vozes, Petrópolis, 1998.

¹⁶ Denise Jodelet, “Representation sociale: phénomène, concept et théorie”, en *Psychologie Sociale*, Sergei Moscovici (Ed.), Presses Universitaires de France, París, 1999, pp. 357-378.

Por las miradas que acabamos de describir transitan una serie de problemas acerca de la representación que no pueden ciertamente ignorarse y/o minimizarse. Nos referiremos, en particular, a dos de ellos: el primero, y tal vez el más evidente, es que, así planteadas, las representaciones parecen ser automática e inevitablemente miradas que recorren al otro desde adentro hacia fuera. En otras palabras, se trata de miradas que siguen una dirección que arranca en el sí mismo y que, manteniendo y produciendo una cierta distancia, tienen como única mira, como blanco permanente, a la alteridad. De ese modo, la representación parece ser, más que nada, una representación del otro desde lo mismo y, por lo tanto, la conclusión de que ninguna representación puede abstraerse del lugar desde donde se la produce.

El segundo problema bien puede parecer una extensión del anterior, pero con consecuencias un poco diferentes: la representación parece ocurrir en un cierto vacío cultural o, por así decirlo, en una espacialidad cultural sin gravedad ni conflictividad aparentes. Si la trayectoria de la representación sale de uno mismo hasta hacer suyo al otro, eso otro no es más que un objeto; y de un objeto que ha sido siempre objetalizado en un doble sentido: en primer lugar porque ha sido materialmente integrado en una historia y un sistema que lo transforma y, en segundo lugar, porque

su categorización está sujeta, está atrapada, a la categorización del nosotros. Y en ese caso el otro no es el otro más que en el sentido de su alterización, es decir, como el producto de un cierto orden que, como dice Claudia Briones, ha localizado a un sujeto absoluto en un lugar coincidente o no con el de los centros económicos y sociales.¹⁷

Y es justamente por esa última razón que representación y poder ya no pueden ser distinguidos o separados. Muy por el contrario, ellos tienden a aproximarse y a fundirse en una ajustada intersección, ocupando casi toda la textualidad de los espacios. Porque ya no se trata de un otro alterizado u objetalizado sino del porqué de su “alterización” y su objetualización.

Y aunque ya volveremos sobre ello más tarde, debemos señalar que, así entendido, el proceso de representación supone considerar una doble dimensión de análisis: la primera es la cuestión de la *delegación*, es decir, acerca de quién tiene el derecho de representar a quién; la segunda se refiere a la cuestión de la *descripción*, esto es, cómo los sujetos y los diferentes grupos sociales y culturales son presentados en las diversas formas de inscripción cultural, es decir, en los discursos y en las imágenes a través de los cuales el mundo social es representado por y en la cultura. Esas dos dimensiones están relacionadas a través de un vínculo tan férreo como indisoluble.

¹⁷ Claudia Briones, *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*, Ediciones del Sol, Buenos Aires, 1998.

Delegación y descripción en las representaciones

Quien posee la delegación de hablar y de actuar en nombre del otro –representación como delegación– dirige, en cierta forma, el proceso de presentación y de descripción del otro –representación como descripción–. Quien habla por el otro controla las formas de hablar del otro.¹⁸

La definición anterior nos acerca a una idea expresada por Woodward: la representación podría ser entendida como el conjunto de las prácticas de significación y sistemas simbólicos a través de los cuales se producen significados que nos posicionan como sujetos.¹⁹ Y puede ser comprendida, además, como un proceso por el cual los miembros de una cultura determinada utilizan la lengua para producir significados específicos.²⁰ Ese posicionarse, ese posicionarnos como sujetos, parece sugerir el hecho de que nos interroguemos por el lugar desde donde parte la mirada –y no por aquello que se supone que es *efectivamente* mirado– y por los efectos culturales, necesariamente vagos, imprecisos, que supone la trayectoria consecuente del mirar y los significados que, entonces, se atribuyen. En una y otra definición queda implícito el hecho de que a los objetos, las personas, los acontecimientos del mundo, etc., no se les puede atribuir, sin más, un significado preestablecido, determinado de una vez y para siempre, fijado en la historia y, así, cosificado: la significación acerca de quién es el otro supone, entonces, una permanente y definitiva postergación, y

difiere para otro momento toda arrogancia, toda soberbia,

toda omnipotencia de clasificación y representación.

Aun así, el problema de la representación no parece quedar delimitado sólo por las cuestiones de delegación / denominación / descripción de la alteridad. Por eso volvemos a Stuart Hall cuando nos dice que la representación bien podría ser entendida como: “*un proceso de traducción, que facilite la comunicación cultural en cuanto siempre se reconozca la persistencia de la diferencia y del poder entre los diferentes ‘hablantes’ dentro de un mismo circuito cultural*”.²¹

Y si volvemos a la mirada –a nuestra mirada– existen, sobre todo, una regulación y un control que definen hacia dónde mirar, cómo nos miramos a *nosotros mismos* y a *los otros* y, finalmente, cómo nuestro mirar acaba por sentenciar *cómo somos nosotros y cómo son* los otros.

Visibilidad e invisibilidad constituyen mecanismos de producción de la alteridad y actúan simultáneamente con el nombrar y/o el dejar de nombrar. Al respecto, es interesante lo que Griselda Pollock considera como *un llamado a la visión* que impone la representación. Se trata de una relación social ejercida a través de manipu-

¹⁸ Tomaz Tadeu da Silva, *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*, Vozes, Petrópolis, 2000, pp. 33-34.

¹⁹ Kathryn Woodward, *Representations*, Open University, Londres, 1997.

²⁰ Stuart Hall, “The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time”, en *Media and cultural regulation*, Kenneth Thompson (Ed.), Open University, Londres, 1997.

²¹ Ibídem, p. 9.



laciones específicas de espacios y cuerpos imaginarios para nuestro beneficio del mirar hacia el otro.²²

¿Y qué miramos, entonces, cuando miramos *Bonanza*? ¿Apenas trastos viejos? ¿Sólo la suciedad del barro? ¿El anegamiento de la casa? ¿Esa relación “extraña” con los animales”? ¿Las ligaduras sociales para las “actividades ilegales”? ¿Exclusivamente el “estar fuera” de la sociedad? ¿Un pasado marcado por el alejamiento y el distanciamiento respecto de la “vida normal”? ¿Un autoritario que mueve a su antojo una comunidad de niños y jóvenes más bien débiles? ¿Todo lo contrario de “uno mismo” y de un “nosotros mismos”?

Y si este conjunto de representaciones fuera el único que predomina y gobierna nuestras miradas, por un lado: ¿no hay experiencia en *Bonanza*? ¿Sus narrativas sólo sirven para ilustrar un mundo deshilachado y miserable? ¿Lo que hay allí en común debería ser negado por su exterioridad a nuestra exterioridad? Y, por otro lado: ¿qué hacemos con lo que tenemos nosotros mismos de *Bonanza*? ¿Qué hacemos con nuestras sensaciones de no pertenencia? ¿Con los deseos de estar fuera del mundo? ¿Con el sabor amargo causado por el alejamiento y el distanciamiento de la naturaleza? ¿Con la expropiación y la des-

titución de nuestras narrativas y nuestras experiencias?

3. Lo que parece ser la identidad. Lo que puede una identidad

“En efecto, la diferencia, la desviación, la inclinación hacia lo no idéntico, que conforma la intimidad de cada uno, nos aleja de la identidad que los otros nos dan y, en lo más íntimo de cada cual quizá todos sabemos que no somos nadie. Sin embargo, la educación se impone el deber de hacer de cada uno de nosotros alguien: alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, los cánones que marcan aquello que debe ser habitual, repetido, recto, en cada uno de nosotros.”

NURIA PÉREZ DE LARA.

Cuando nos disponíamos a pensar acerca de la identidad recordamos, con nítida vehemencia, un fragmento de un texto del filósofo Jacques Derrida, que se interroga no ya por la identidad (esto es, no ya por la definición y/o por la descripción de la identidad) sino que instala la pregunta en sí de la identidad, esto es, la pregunta por la pregunta de la identidad. Entonces: ¿por qué la identidad? ¿Por qué siempre la identidad? O bien: ¿por qué es tan insistente, “ahora”, la pregunta por la identidad? El trecho en cuestión es el siguiente:

Nuestra cuestión es siempre la identidad. ¿Qué es la identidad, ese concepto cuya transparente identidad consigo

²² Griselda Pollock, “Feminism/Foucault – Surveillance/Sexuality”, en *Visual Culture. Images and Interpretations*, Hooly Bryson (ed.), Wesleyan University Press, Hannover, 1994.

²³ El término “ipsidad” se refiere a un proceso de individuación, a aquello que hace que un individuo sea él mismo y se distinga de cualquier otro.



misma siempre se presupone dogmáticamente en tantos debates sobre el monoculturalismo o el multiculturalismo, sobre la nacionalidad, la ciudadanía, la pertenencia en general? Y antes que la identidad del sujeto ¿qué es la ipsidad? ²³ Ésta no se reduce a una capacidad abstracta de decir “yo”, a la que siempre habría precedido. Tal vez signifique en primer lugar el poder de un “yo puedo”, más originario que el “yo” [...]. ²⁴

El texto de Derrida pone en juego, ante todo, una duda acerca de la supuesta transparencia del término identidad pero también se interroga acerca del dogma que supone su pronunciación y posesión. Y la duda no es menor si pensamos cómo se han instalado, ahora, en el debate cultural y educativo, cuestiones tales como “recuperar” identidades, “reconocer” identidades, “configurar” identidades, “conformar” identidades, etc., y cómo todo ello vuelve a instituir los debates acerca de lo correcto o incorrecto de una identidad determinada, de lo normal o lo anormal, de la legalidad o la ilegalidad, de los límites y los fronteras identitarias.

Intentemos entonces, en primer lugar, acotar nuestra discusión inicial centrándonos en el binomio “identidad/diferencia”, un problema más bien clásico para la filosofía occidental. ¿Qué es lo que está en juego

cuando hablamos de “identidad” y de “diferencia?” ¿Por qué, además, ese par de términos parece una oposición difícil o imposible de desarticular? ¿Y por qué razón nos parece, también, que esas palabras se han vuelto eufemismos que nada nos dicen, como si fueran tópicos vacíos de realidad, conceptos vacíos de contenido?

En una rápida y superficial aproximación podríamos decir que la “identidad” es simplemente aquello que se es, esto es: aquello que yo soy, aquello que nosotros somos, otorgándole al término un cierto valor positivo, afirmativo y también una cierta autonomía e independencia; la identidad, así, es “aquello que soy” y esa expresión, “aquello que soy”, supone que la identidad se considera a sí misma como la única referencia, como la única perspectiva a ser considerada. En esa misma dirección la “diferencia” podría ser también una entidad independiente: se trata de aquello que el otro es, aquello que los otros son. Así puestas las cosas no surgen mayores dudas, pues la identidad define lo que es “propio”, lo que es “nuestro” (por ejemplo: soy blanco, soy hombre, soy heterosexual, soy adulto, somos argentinos, somos docentes, etc.), mientras que la diferencia define lo que es “del otro”, lo que es de “los otros” (por ejemplo: es mujer, es homosexual, es vieja, son niños, son gitanos, son alumnos, etc.).

²⁴ Jacques Derrida. *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*, Manantial, Buenos Aires, 2001, p. 27.

Una buena parte de los diccionarios contribuye decididamente a fijar esas definiciones. Observemos, por ejemplo, cómo definen esos términos el diccionario de la Real Academia Española o el de María Moliner: el término identidad supone *“el hecho de ser una persona o cosa la misma que se supone o se busca o bien la circunstancia de ser una persona la que dice ser”*; el término diferencia, a su vez, es definido como: *“cualidad o accidente por el que una cosa se distingue de otra o variedad entre cosas de una misma especie”*.

Digamos, entonces, que toda afirmación y toda definición de identidad, de cualquier identidad, es el resultado de una larga serie de negaciones, de una larga serie de expresiones negativas acerca de la identidad: pensar en la identidad significa establecer “no soy tal o cual cosa”, “no somos tal o cual cosa”. Lo mismo ocurre con la diferencia, pues cuando afirmamos la diferencia en el otro lo que estamos queriendo decir es, en cierto modo, que el otro no es lo que yo soy, que los otros no son lo que nosotros somos.

Queda aquí claro que hay un principio de interdependencia, y no de autonomía, entre identidad y diferencia. Aun así sería necesario explicar en qué sentido identidad y diferencia dependen una de la otra; y nos parece oportuno presentar por lo menos dos versiones, en parte diferentes:

Podríamos pensar, por una parte, que la identidad es el origen, la referencia, el punto de partida inevitable e inexorable, a partir del cual se hace posible definir la diferencia, mecanismo que expresa la tendencia habi-

tual a pensar que “aquello que soy”, “aquello que somos”, constituye la norma, lo normal, y que sólo a partir de allí es posible describir, definir, evaluar y juzgar “aquello que no soy”, “aquello que no somos”.

Podríamos pensar, por otra parte, que la identidad y la diferencia están mutuamente determinadas y que, en oposición a la idea anterior, es la diferencia la que ocupa el primer lugar, esto es, aquella que a través de un proceso permanente y complejo de diferenciación va creando múltiples y diferentes configuraciones de identidad.

Una vez presentada esa discusión inicial es importante entender que identidad y diferencia no son sólo actos del lenguaje o bien que, justamente por ello, son también actos de poder. A estos actos de poder podríamos denominarlos con la expresión “poder de representar identidades y diferencias”, un poder que se materializa en políticas de significación.

Para el ya mencionado autor Stuart Hall existen dos modos conflictivos y en lucha por las identidades. Si bien la distinción entre una y otra forma supone una oposición de hecho entre una mirada esencialista y otra antiesencialista, no cabe duda de que se trata más bien de una distinción de orden histórico e, inclusive, estratégico.

Habría un primer modelo de producción de identidades que considera que toda identidad posee cierto contenido intrínseco y esencial, definido por un origen

El ojo, la mirada, el otro

La identidad es una representación estructurada que sólo alcanza su carácter positivo a través del estrecho ojo de lo negativo. Antes de poder construirse, debe atravesar el ojo de la aguja del otro.²⁵

común, una estructura común de experiencia o bien ambas cosas a la vez. De lo que se trata aquí es de descubrir el contenido auténtico, el contenido original de una identidad determinada y proponer, así, la existencia de una identidad plenamente constituida, independiente de otras identidades y bien distinta de cualquiera de ellas.

El segundo modelo niega tal existencia identitaria, original y auténtica, enfatiza la imposibilidad de existencia de esas identidades plenamente constituidas y definitivas y afirma que ellas son siempre relacionales e incompletas. Toda identidad depende de su diferencia y de la negación de algún otro término.

De un modo tal vez muy simplificado, digamos que no hay nada de ingenuidad, nada de inocencia y nada de neutralidad en las definiciones de identidad y diferencia. Entonces, tal vez sea necesario que la pregunta: ¿qué es la identidad y/o la diferencia representada? (por cierto un tipo de pregunta que, como pueden ver, está orientada hacia la naturaleza, hacia el contenido resultante de esa representación) sea desplazada y deje lugar a una pregunta totalmente diferente, y que sería mucho más significativa para nuestra discusión, a saber: ¿quién tiene el poder de representar la identidad y la diferencia? o bien, de una forma todavía más sintética: ¿quién representa a

quién?, o mejor aún: ¿quién tiene el poder de representar a quién?

Sabemos que el poder de representar, ese “quién representa a quién”, es crucial para las “políticas de la diferencia”. En cierto sentido lo que se pone en juego aquí es que, por un lado, el otro parece ser un simple resultado directo de aquello que el “yo” y el “nosotros” se representan y, por otro lado, que la consecuencia de ese proceso conduce a una disputa, a una verdadera batalla de significados acerca de quienes ostentan el poder de representar y, por lo tanto, acerca de la identidad y del nombre de esa identidad que nos atribuimos a nosotros mismos y que le es atribuida a los demás.

Y sería interesante pensar en aquello que Clarice Lispector escribió acerca de la identidad, el poder de la identidad, el modo a través del cual otorgamos y fijamos identidad a los demás, el modo en que damos un nombre a los otros y, además, la forma en que podemos negarnos a esa identidad, a ese nombre que nos es atribuido. La escritora brasileña se pregunta: “¿Yo, reducida a una palabra? Pero ¿qué palabra me representa? Una cosa sí que sé, yo no soy mi nombre. Mi nombre pertenece a los que me llaman”.²⁶

El proceso de diferenciación que hemos mencionado con anterioridad sugiere, siempre, la presencia de mecanismos de poder que pueden ser relacionados, por

²⁵ Stuart Hall, “The local and the global: globalization and ethnicity”, en *Culture, Globalization and the World System*, A. King (Ed.), Macmillan, Londres, 1991, p. 21.

²⁶ Clarice Lispector, *Un soplo de vida*, Siruela, Madrid, 1999, p. 27.



La escritora brasileña
Clarice Lispector.

ejemplo, con actos de demarcación de fronteras (“nosotros” y “ellos”), con actos de clasificación o catalogación o etiquetamiento (“normal” y “anormal”, “correcto” e “incorrecto”, “positivo” y “negativo”) y, sobre todo, con actos de demarcación entre la inclusión y la exclusión (“aquí” y “allá”).

Esas separaciones, esas distinciones, no son simplemente diferenciaciones gramaticales, sino modos efectivos de organizar individuos, grupos y comunidades en torno de aquello que denominamos como “oposiciones binarias”, esto es, la idea del privilegio de un primer término, al que se le otorga un valor positivo, en desmedro de un segundo término al que se le atribuye un valor negativo. Podríamos decir que todas las relaciones de identidad y diferencia se organizan y se ordenan alrededor de esas oposiciones binarias, oposiciones que, reiteramos, no expresan nunca una simple división del mundo en dos clases simétricas.

Una característica común de la mayoría de los sistemas occidentales de pensamiento parece ser, por lo tanto, una suerte de compromiso ineludible con los dualismos, a través de los cuales la diferencia se expresa en términos de oposiciones transparentes, como por ejemplo, entre muchos otros: cultura/naturaleza, mente/cuerpo, razón/pasión, experimento/experiencia, salud/enfermedad, normalidad/anormalidad, eficiencia/deficiencia, adulto/joven,

adulto/niño, etc. Y aquí vale la pena detenerse un instante en aquello que escribe Hélène Cixous, un ejemplo que muestra de forma cristalina el funcionamiento de las oposiciones binarias, particularmente en lo que se refiere a la cuestión del género, es decir, a la posición “que les cabe a las mujeres”, a “lo femenino” en esa modalidad de pensamiento dualístico y binario.

¿Dónde está ella?

Actividad/pasividad.

Sol/Luna.

Cultura/Naturaleza.

Día/Noche.

Padre/Madre.

Cabeza/Corazón.

Inteligible/sensible.

Hombre/Mujer.²⁷

Si nos animáramos a jugar con *Bonanza* e intentamos repetir dogmáticamente la estructura de oposiciones anteriores, bien podríamos producir la siguiente disonancia en nuestra mirada:

¿Dónde está Bonanza?

Ciudad/Periferia.

Cultura/Naturaleza.

Decencia/Indecencia.

Lo humano/Lo animal.

Inclusión/Exclusión.

Trabajo/Informalidad.

Hombre/Bonanza.

²⁷ Hélène Cixous, “Sorties”, en *La jeune née*. Union Générale d’Editions, 10 / 18, París, 1975.

Como se puede apreciar, el primer término siempre es la clave, el máximo valor de la jerarquía, el punto de partida a partir del cual se hace posible definir el segundo término; sin embargo, y vale la pena explicitarlo, el segundo término, en ese pensamiento dualístico, no existe fuera del primero; es un término dependiente, de menor valor, de menor jerarquía, subalterno. Para sintetizar: mientras que el primer término constituye y determina la norma, el segundo parece vivir bajo su influjo, bajo su sombra; mientras que el primer término lo es todo, el segundo sólo sobrevive gracias al primero. Ese tipo de pensamiento, esa forma de organización conceptual, pensémoslo, ha generado todo tipo de violencias, violencias tanto simbólicas como materiales. Y, agregamos, nada de ese pensamiento puede ser considerado como “natural”, como “normal”, sino como el resultado de un largo proceso histórico, político, cultural, lingüístico y educativo. De ello se trata, entonces, en la *lógica de la identidad*, una lógica que caracteriza aquello que se da en llamar *pensamiento occidental*. La (imposición de la) lógica de la identidad supone en verdad la afirmación de tres proposiciones, no necesariamente consecutivas: a) lo que es, “es”; b) nada puede ser y no ser a la vez, y c) todo debe ser o no ser.

Si adoptáramos con rigurosidad y fijeza esa lógica identitaria, entonces, debemos preguntarnos: ¿Es Bonanza, el personaje central del documental (pero también todas y todos los que viven junto a él), ine-

vitabile y definitivamente sólo un “excluido”, un “marginado de la sociedad”? ¿No puede ser, entonces, otras cosas? ¿Y puede ser algo más allá de ese deber ser o no ser?

Quién sabe si las respuestas a estas preguntas no estén encarnadas en las narrativas propias del personaje y, sobre todo, en la complejidad y la multiplicidad de su experiencia. De hecho, volvemos a decirlo, más que de representación y de identidad, de lo que se trata aquí es de experiencia y narración.

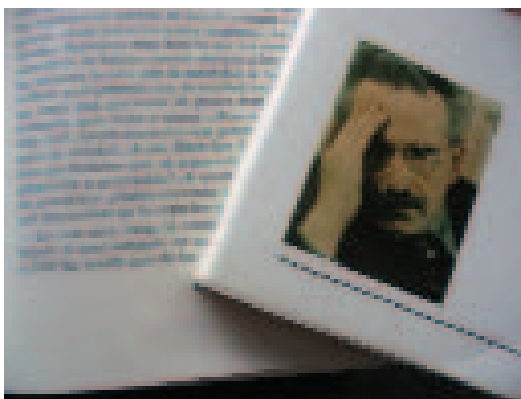
4. La narración y la experiencia dentro y fuera de Bonanza

“Es el loco que hay en nosotros el que nos obliga a la aventura; es él quien nos invita a respirar, quien nos fuerza a ello, y es también él quien empuja a la sangre a pasearse por nuestras venas [...] No se puede ser normal y vivo a la vez”.

ÉMILE CIORAN
Sobre una civilización exhausta.

Como venimos diciendo, *Bonanza* (el documental) y Bonanza (el personaje) respiran narración, se despliegan narrativamente y se constituyen como paisaje humano en tanto y en cuanto se instalan en un cuerpo decididamente narrativo.

No nos parece útil señalar ejemplos de la narración porque nos parece que, de hacerlo, caeríamos en la trampa de querer desmenuzar fragmento tras fragmento con el objetivo imposible de hacer transparente lo que allí se dice, lo que allí se nos dice. Creemos, eso sí, que hay tomar la narración en su totalidad, como algo que comienza y se esfuma a cada momento,



Walter Benjamin establece un vínculo directo entre la pérdida de la experiencia, el vacío del lenguaje y el abandono de la narración.

como lo vital que aparece y reaparece en cada palabra, en cada gesto, en cada entrecruzamiento, en cada conversación. En otras palabras: no quisiéramos convertir las narrativas de *Bonanza* en un texto a ser desmenuzado y, así, sometido a la lógica de otra narrativa, de otro texto.

Lo que nos interesa, en todo caso, es poder plantear la emergencia de esas narrativas en un contexto, político, cultural y educativo, donde ese lenguaje (como lo indicamos un poco antes) parece haberse evaporado por los efectos devastadores, entre otros, del exceso de información y opinión, de la supremacía del experimento y la experimentación, por la desconsideración del cuerpo como lugar desde donde se vive y piensa el saber. Por eso nuestra discusión recorrerá más bien los dilemas que apuntan a expresar la pérdida de la experiencia y la narración. Es así, entonces, que le damos la bienvenida a *Bonanza* como productor de otros sentidos y posibilidades.

En un texto ya muy conocido, *Experiencia y pobreza*, Walter Benjamin nos dice que los hombres que regresaban de las trincheras de la Primera Guerra Mundial carecían de palabras para expresar la experiencia recién vivida. Que el lenguaje se había caído y quebrado. Y que aquello que

había sido vivido, supuestamente, con una intensidad única los había dejado mudos y sin palabras capaces de narrar lo acontecido. De ese modo Benjamin establece un vínculo directo entre la pérdida de la experiencia, el vacío del lenguaje y el abandono de la narración. Remarca, así, ese pasaje histórico entre el lenguaje narrativo (donde aún es posible escuchar el eco de la experiencia vivida) y su usurpación por el lenguaje de la información, funcional y pragmático, donde la experiencia parece transformarse radicalmente. Lo que está claro es que la entrada del hombre al tiempo llamado “modernidad” se hace sacrificando, justamente, el antiguo concepto de experiencia. Dice Benjamin: “Sí, confesémoslo: la pobreza de nuestra experiencia no es sólo pobre en experiencias personales, sino de la generalidad de la humanidad. Se trata de una forma de nueva barbarie”.²⁸

En el libro *Infancia e historia*, Giorgio Agamben,²⁹ retomando en buena medida las ideas de Benjamin, propone un recorrido histórico para mostrar cómo se ha transformado el núcleo de la experiencia en el pasaje de la Edad Media y el Renacimiento hacia la Modernidad. Agamben nos habla de tres formas de la experiencia entonces destituidas: la experiencia como sentido común, como aquello que se liga a lo vivencial; la experiencia como sensibilidad, como aquello que se

²⁸ Walter Benjamin, “Experiencia y pobreza”, en *Discursos interrumpidos I*, Taurus, Madrid, 1973.

²⁹ Giorgio Agamben, *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires, 2001.

liga al cuerpo y a los sentidos, y, por último, la deformación de la experiencia en experimento. Veamos más detalladamente esas tres destituciones, esos tres quiebres de la experiencia.

En el primer caso se trata de ese sentido común que remite a la vida, a la particularidad de una existencia, a la posibilidad de tornar narrativa una determinada vida. La acumulación, los años, el paso de la vida se vuelve experiencia. Hay aquí una asociación entre experiencia y sabiduría. Supone la idea de ese hombre anciano que guarda en su lenguaje y en su memoria lo vivido por él pero, también, lo que le fue transmitido por otro para, ahora, transmitirlo a su propia comunidad. En esas historias que guardaban sus rasgos de fábula, que guardaban la posibilidad de ofrecer parábolas de la existencia, enseñanzas, lo que se ponía en evidencia es que la experiencia no es algo universal, abstracto, necesario, sino que la experiencia es particular, contingente, frágil, que su transmisión no está garantizada pero que hace de la narración el vehículo indispensable para que generación tras generación puedan ir recuperando y escuchando las palabras que se guardan, sin llave, en el tesoro de la experiencia. En ese sentido nos comenta Ricardo Forster:

En esa narración, de algún modo se guarda ese gesto de la transmisión, ese

mecanismo a través del cual la vida vivida, la vida particular, muchas veces intransferible puede convertirse en enseñanza para otros. Pero esa enseñanza no tiene ninguna garantía, ninguna posibilidad de universalizarse como algo que siempre se volverá a repetir, sino que es hija de lo particular, de lo contingente, de esas vicisitudes de la vida [...] La experiencia no es aquello que agota el sentido, no es aquello que se vuelve ley, sino que es aquello que trabaja en el interior de la fragilidad humana. Es, esencialmente, la narración de la fragilidad humana.³⁰

En el segundo caso, hablamos de la experiencia como sensibilidad, como aquello que se liga a los sentidos o, dicho de otro modo, aludimos a la centralidad del cuerpo como portador de un saber que, a través de los sentidos, describe y atesora el orden del mundo. Esa forma de la experiencia, que era una forma clave en el conocimiento de la naturaleza sin la cual, por ejemplo, toda la física de Aristóteles hasta el siglo XVI no hubiera existido, estalla en mil pedazos cuando se produce la llamada revolución científica de la modernidad, esto es, el advenimiento de un lenguaje matemático que reduce la experiencia sensible a error a la hora de formular leyes científicas.

³⁰ Ricardo Forster, *Benjamin y los tejidos de la experiencia*, Clase virtual del curso de posgrado “Experiencia y Alteridad en Educación”, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2006, p. 7.

cas respecto de la naturaleza. La ciencia de la naturaleza, desde Galileo en adelante, dice todo lo contrario a lo que los sentidos nos dicen del mundo. Estamos en lo cierto si decimos que el lenguaje matemático no es el lenguaje del cuerpo, no es el lenguaje de los sentidos. El cuerpo ya no ocupa ningún lugar a la hora de fijar las condiciones y dimensiones del conocimiento; es más: se transforma en el lugar mismo del error.

En el tercer caso, el de la transformación de experiencia en experimento, estamos hablando ni más ni menos que del dominio del lenguaje de la ciencia, de la reducción matemática de toda la diversidad y diferenciación del universo. Por ejemplo: cuando mencionamos el método experimental no nos referimos a lo que experimentamos como cuerpo, como sensibilidad, como imaginación. Hablamos, eso sí, de representación, de construcción de la ley científica como universal y necesaria. Ya regresaremos a este punto en particular. Por ahora digamos que con este último desplazamiento la destitución de la experiencia acaba por completarse: fin de lo vivencial, fin del cuerpo, gobierno del experimento.

Y cabe entonces preguntarse si de lo que se trata es de intentar recuperar lo perdido, lo que se ha olvidado, lo que se ha destituido. Si de lo que se trata es de pensar en reinstalar la experiencia apelando a una suerte de espontaneísmo y a una supuesta autenticidad. De la recuperación de lo perdido, de cómo hacer renacer las cenizas de

la experiencia, si acaso ello fuera posible, nos habla clara y extensamente Forster en el siguiente párrafo:

[...] la posibilidad de recuperar lo olvidado no se da del lado de una artificialidad llamada autenticidad y vivencia, sino que sólo puede darse donde se conjuguen, estallen mutuamente las tres formas de experiencia. En realidad, las tres formas de experiencia dejan un resto. Ese resto, vuelvo a insistir, no se puede completar, no se lo puede neutralizar a partir de una cartografía racional, pero tampoco se lo puede hacer apelando a una supuesta vivencia espontánea, no conceptual. Ni por la autenticidad que nos remite a la esencia que hemos perdido pero que estaremos en condiciones de recuperar [...] pero tampoco se acepta que la pérdida del arte narrativo sea una condición definitiva de la experiencia del sujeto. El sujeto es un campo de batalla en el que el giro hacia atrás en términos de recuperación de lo perdido sólo puede darse como radical experiencia del presente. Y que la más radical de las experiencias del presente es, a su vez, la crítica del modo como la experiencia ha sido reducida a cenizas. Asumir ese pasaje de una experiencia narrativa, de una experiencia de los sentidos a la experiencia como experimento es hacer la historia de la alineación humana. Pero al mismo tiempo, como en el nombre, como en el lenguaje, algo de la unidad perdida se guarda también



Giorgio Agamben: La experiencia no es algo universal, abstracto, necesario, sino particular, contingente y frágil.

en la experiencia expropiada del individuo en la sociedad contemporánea [...] Y si lo que deseamos es ir a buscar huellas, marcas, trazos, restos de esa experiencia perdida tenemos que ir a buscar lo que Benjamin llama las “ensoñaciones”, los sueños utópicos, los fragmentos de nostalgia, los deseos de felicidad postergada. Todo aquello que en última instancia se ofrece como una utopía de la reconciliación. Para Benjamin esto no es otra cosa que una petición de principios. La reconciliación no tiene ninguna garantía, la realización utópica carece de toda garantía, la memoria puede desvanecerse de una vez y para siempre. Pero sin el esfuerzo de la rememoración, sin volver a escuchar las narraciones olvidadas, sin auscultar lo no pronunciado del lenguaje, el destino cierto es la barbarie. Lo único garantizado es, como citamos un poco antes, la barbarie. Pero, dice Benjamin, como la historia no es sólo y puramente una acumulación necesaria, homogénea y lineal de acontecimientos que nos llevan hacia el futuro sino que la historia es sorpresa, inquietud, estado de catástrofe, estado de excepción, tal vez sin garantías, ese sujeto desarmado, perdido de sí mismo, expropiado, fragmentado, pueda encontrar en el otro –como diría mucho después Emmanuel Lévinas– una oportunidad.³¹

A partir de estos pocos pero intensos lineamientos teóricos, y atravesados aún por la mirada desde y hacia *Bonanza* tal vez debiéramos indicar ahora las posibilidades de la experiencia en el campo educativo. Y no estaría mal insistir sobre algunas de las cuestiones recién mencionadas con un poco más de detenimiento y profundidad.

Al decir de Jorge Larrosa³² la experiencia es “eso que me pasa” lo que sugiere, ante todo, que se trata de un *acontecimiento*, de que se trata de un pasar de algo que no soy yo, que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. Larrosa denomina ese acontecimiento como el “principio de alteridad”, o bien como el “principio de exterioridad”. Porque no hay experiencia sin la aparición de un alguien, o de un algo que sea exterior a mí, que sea extranjero a mí, que sea extraño a mí, que esté fuera de mí mismo, que no pertenezca a mi lugar, que esté fuera de lugar. Y por eso mismo traduce un principio de alteridad, porque eso que me pasa tiene que ser *otra cosa* que yo: algo otro, algo diferente, es decir, algo que difiere, algo completamente otro, radicalmente otro.

³¹ Ibídem, pp. 11-12.

³² Jorge Larrosa, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Laertes, Barcelona, 1996. Tercera edición ampliada en Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

La experiencia supone también que algo *me* pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí, es decir, en mí. El lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar. Larrosa lo define como el “principio de subjetividad”, o “principio de reflexividad”, o bien, “principio de transformación”. Veamos por qué.

La *reflexividad* tiene que ver aquí con la idea de que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta: de ida, porque supone un movimiento de exteriorización, de salida de uno mismo, de salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro de eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Y es *de vuelta* porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero, etc.

La *subjetividad* apunta a que el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, que la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo *le* pase, es decir, que algo le pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, expuesto. Además, la idea de subjetividad refiere al hecho de que no puede hablarse de una experiencia en gene-

ral, a que la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, que la experiencia es, para cada cual, la suya, que cada uno hace o padece su propia experiencia.

La *transformación* deviene del hecho de que ese sujeto sensible, vulnerable y expuesto es un sujeto abierto a su propia transformación o a la transformación de sus palabras, de sus ideas, de sus sentimientos, de sus representaciones, etc. Y es por eso que existe una relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación, y es por eso mismo que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia.

Por otro lado, la experiencia también alude a la noción de pasaje, de pasar, de recorrido, de trayectoria. La experiencia supone una salida de sí hacia otra cosa y supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo me viene o me adviene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. Por eso la experiencia deja una huella, una marca, un rastro, una herida. Así lo comenta el propio Larrosa:

De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional. O, dicho de otra manera, la experiencia no se hace, sino que se padece [...] Porque la experiencia suena y resuena a finitud.

Es decir, a un tiempo y a un espacio particular, limitado, contingente, finito. Suena también a cuerpo, es decir, a sensibilidad, a tacto y a piel, a voz y a oído, a mirada, a sabor y a olor, a placer y a sufrimiento, a caricia y a herida, a mortalidad. Y suena, sobre todo, a vida, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso. Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también, esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos. Unos espacios que podemos habitar como expertos, como especialistas, como profesionales, como críticos. Pero que, sin duda, habitamos también como sujetos de experiencia. Abiertos, vulnerables, sensibles, temblorosos, de carne y hueso. Unos espacios en los que, a veces, sucede lo otro, lo imprevisto. Unos espacios en los que a veces vacilan nuestras palabras, nuestros saberes, nuestras técnicas, nuestros poderes, nuestras ideas, nuestras intenciones. Como en la vida misma.³³

Así, podríamos entrever que la recuperación de la experiencia y la narración educativas tiene mucho que ver con ciertos modos de habitar el mundo propio de la

educación pero, sobre todo, con los modos en que habitamos el mundo: la finitud, la corporalidad, la existencia contingente, la herida, la muerte, la paciencia, la pasión, el padecimiento, la vacilación, la vulnerabilidad, el temblor, la sensibilidad. Y de allí, lo imprevisto, lo que no puede planificarse, lo que no es utilitario, en fin, la alteridad.

Y cuidar al otro, en ese sentido, no es cuidarlo de su propia herida, de su propia muerte, de su propia contingencia, de su propia pasión, de su propio padecimiento, de su propia vulnerabilidad. Es, ante todo, pensarlo y sentirlo como sujeto de su experiencia. Es, más que nada, abrirse a su misterio, a su vacilación. Es, además, compartir la finitud de nuestras existencias.

5. Para seguir sintiendo y pensando, entonces

Bonanza instala lenguajes narrativos que respiran a lo largo de todo el documental, con paciencia y padecimiento; y son reflejos claros de un conjunto de experiencias que no pueden ser sino singulares, subjetivas, contingentes e individuales. Hay allí, por ejemplo, palabras que nos hablan de la muerte (“Si mi hijo no me mata a mí primero, yo lo mato a él”, dice el personaje); palabras que nos dicen cosas sobre su lugar y el lugar de sus hijos en el mundo (“Mirá que yo no estoy marginado, ¿eh? Nosotros tenemos nuestra casa, nuestro motor, nues-

³³ *Ibíd*em, pp. 173-177.

tro coche, trabajamos. Podés decir que somos locos porque en invierno pescamos metidos en el agua con escarcha [...] Pero sabemos que, si no, llega el fin del día y la que se viene es *grossa*”), sobre el propio cuidado, sobre la realidad (“Juro, como que me afeito la barba, que el noventa por ciento de los programas que muestran marginales está armado”), sobre el pasado, sobre el presente y el futuro.

Y lo peor que podríamos hacer luego de ver el documental es instalar demasiado rápidamente un debate acerca de cómo nos representamos y configuramos la identidad del otro, la identidad de los otros que allí aparecen, es decir, apresurarnos a juzgarlo todo bajo el mandato de lo correcto o lo incorrecto, lo normal o lo anormal, lo excluido y lo incluido, etc. Queríamos proponerles la posibilidad de sustraernos de ello y, más bien, alentar la posibilidad de referirnos un poco más a la idea de destitución de la experiencia, de la sensibilidad, de lo vivencial y sus narrativas en nombre del experimento, pues nos parece que hay allí una cuestión particularmente álgida y sensible para el campo de la educación y sobre la cual vale la pena sugerir otro tipo de debate. Y acudiremos para ello, otra vez, a algunas ideas recientemente expuestas por Jorge Larrosa.³⁴

Para comenzar, les dejamos tres núcleos de preguntas:

¿Cómo pensar en ese quiebre, en esa ruptura, en esa pérdida del sabor y saber de la experiencia en manos del privilegio otorgado al experimento y a la experimentación?

¿Y cómo hacerlo, además, cuando los planes y programas de nuestras instituciones insisten cada vez más en la necesidad de ciertas dotaciones cognitivas necesarias, de los alumnos y alumnas, respecto de lo que hay que saber (más allá y más acá de la experiencia vivencial y corporal), de lo que se debe poseer para, más luego, alguna vez, ser algo y alguien en este mundo que nos es incomprensible y que nos deja boquiabiertos y perplejos?

Y, por último: ¿cómo sería posible navegar entre el mar de la experiencia y la narración y el oleaje furibundo del experimento y el lenguaje codificado, ese lenguaje tan pretendidamente universal e impersonal, como falto de vitalidad y de conversación?

En primer lugar digamos que lo que diferencia clara y ostensiblemente la experiencia (y sus lenguajes) del experimento (y sus lenguajes) es su singularidad, su carácter irrepetible, su pluralidad y su incertidumbre. Revisemos más de cerca esos principios diferenciadores.

³⁴ Jorge Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*, Clase virtual del Curso de posgrado “Experiencia y alteridad”, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2006.

Así como un experimento tiene que ser homogéneo, es decir, tiene que significar lo mismo para todos los que lo leen, una experiencia, en cambio, es siempre *singular*, es decir: para cada cual la suya. Si todos nosotros asistimos a un acontecimiento o, dicho de otra manera, si a todos nosotros nos pasa algo, por ejemplo, la muerte de alguien, o la lectura de un poema, o una relación de amor, el hecho es para todos el mismo, lo que nos pasa es lo mismo, pero la experiencia de la muerte, la experiencia de la lectura y la experiencia del amor, la manera como cada uno siente o vive o piensa o dice o cuenta o da sentido a esa muerte, a ese poema, a ese amor, es, en cada caso, diferente, singular. Por eso podríamos decir que todos vivimos y no vivimos la misma muerte. La muerte es la misma desde el punto de vista del acontecimiento, pero singular desde el punto de vista de la vivencia, de la experiencia; que todos vivimos y no vivimos la misma lectura del poema, esto es, que el poema es el mismo, pero singular. Y que todos vivimos y no vivimos la misma relación de amor. Que el amor es el mismo, pero singular. Algo parecido nos dice Emmanuel Lévinas, cuando sugiere que todo hijo es (en tanto que experiencia) el primer hijo, que todo hijo es, entonces, hijo único.³⁵

En segundo lugar, si un experimento tiene que ser repetible, esto es, si debe significar lo mismo en cada una de sus ocu-

rrencias, una experiencia es, por el contrario, *irrepetible*.

En tercer lugar, si un experimento siempre se produce como generalidad, la experiencia es para cada cual la suya o, en cada caso otra o, lo que es lo mismo, siempre singular, de modo que la experiencia es, entonces, *plural*. Ante el mismo hecho (la muerte de alguien, la lectura de un poema, el amor hacia otro) hay siempre una pluralidad de experiencias. La experiencia, por tanto, es el espacio en el que se despliega la pluralidad, produce la pluralidad y la sostiene como pluralidad.

Por último, si un experimento es, por definición, anticipable (aunque ello dependa de uno o de varios cálculos de probabilidad) la experiencia no puede ser, jamás, anticipada. No puede saberse de antemano cuál va a ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros. Y eso porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura, de lo que se abre. La experiencia siempre tiene algo de imprevisible, de impredecible, de imprecriptible. La experiencia siempre tiene algo de *incertidumbre*. Aún más: la incertidumbre es constitutiva de la experiencia, porque es apertura de lo posible, sí, pero también de lo imposible, de lo sorprendente, de lo que no puede ser.

³⁵ Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito*, Sígueme, Salamanca, 1977.

Y entonces explicitamos otro núcleo de cuestiones para pensar y debatir:

¿Dónde quedan la singularidad, lo irrepetible, la pluralidad y la incertidumbre de la experiencia en las instituciones educativas?

¿Acaso son esos escenarios lugares donde no puede haber experiencia, lugares de anti-experiencia?

Pero en ese caso: ¿qué hacer con aquella idea que supone que: a) nadie puede dejar de “tener” experiencias, y b) nadie puede hacer una experiencia en lugar del otro?

¿Y qué obstáculos persisten, qué dificultades de la experiencia aún sobreviven en las instituciones?

Nos parece más que adecuado dejarles espacios y tiempos para una discusión sobre la experiencia que, como se puede apreciar, excede largamente el territorio específico de la educación formal, aun cuando adquiera en él una dimensión original y específica. Lo que queremos dar a pensar es que la experiencia se ha vuelto rara por cuatro razones o, mejor dicho, por cuatro excesos modernos: el exceso de la información, el exceso de opinión, la falta de tiempo y el exceso de trabajo. Y para ello vamos a concentrarnos en la idea de “impedimentos” para la experiencia, utili-

zando algunos párrafos de Jorge Larrosa en medio de nuestras interminables preguntas.

Lo primero que proponemos para la discusión tiene que ver con la relación íntima entre la falta de experiencia y el exceso de la información. Leamos:

“La información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una anti-experiencia. Por eso, el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados, y toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados, no hacen otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia. El sujeto de la información sabe muchas cosas, se pasa el tiempo buscando información, lo que más le preocupa es no tener bastante información, cada vez sabe más, cada vez está mejor informado, pero en esa obsesión por la información y por el saber (pero por el saber no en el sentido de “sabiduría” sino en el sentido de “estar informado”) lo que consigue es que nada le pase. Lo primero que me gustaría decir sobre la experiencia es que hay que separarla de la información. Y lo primero que me gustaría decir del saber de experiencia es que hay que separarlo del saber cosas al modo de tener información, de estar informados.”³⁶

³⁶ Jorge Larrosa, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes, Barcelona, 2003.



El exceso de información coarta nuestras posibilidades de experiencia.

Y cabe preguntarnos y preguntarles:

¿Cómo puede pensarse el hecho de que el saber del estar informados no es el saber de la sabiduría?

¿Cómo sienten aquello de que la obsesión por la información resulta en un “no pasarle nada” al sujeto?

¿Y qué reflexiones pueden hacerse alrededor de que, más que de estar informados, de lo que se trata es de que nos pase algo?

Lo segundo, en este sentido, tiene que ver con el vínculo entre la destitución de la experiencia y la abundancia de opinión. Veamos.

[...] la experiencia es cada vez más rara por exceso de opinión. El sujeto moderno es un sujeto informado que además opina. Es alguien que tiene una opinión presuntamente personal y presuntamente propia y a veces presuntamente crítica sobre todo lo que pasa, sobre todo aquello de lo que tiene información.

Para nosotros, la opinión, como la información, se ha convertido en un imperativo. Nosotros, en nuestra arrogancia, nos pasamos la vida opinando sobre cualquier cosa sobre la que nos sentimos informados. Y si alguien no tiene opinión, si no tiene una posición propia sobre lo que pasa, si no tiene un juicio preparado sobre cualquier cosa que se le presente, se siente en falso, como si le faltara algo esencial. Y piensa que tiene que hacerse una opinión. Después de la información, viene la opinión. Pero la obsesión por la opinión también cancela nuestras posibilidades de experiencia, también hace que nada nos pase.³⁷

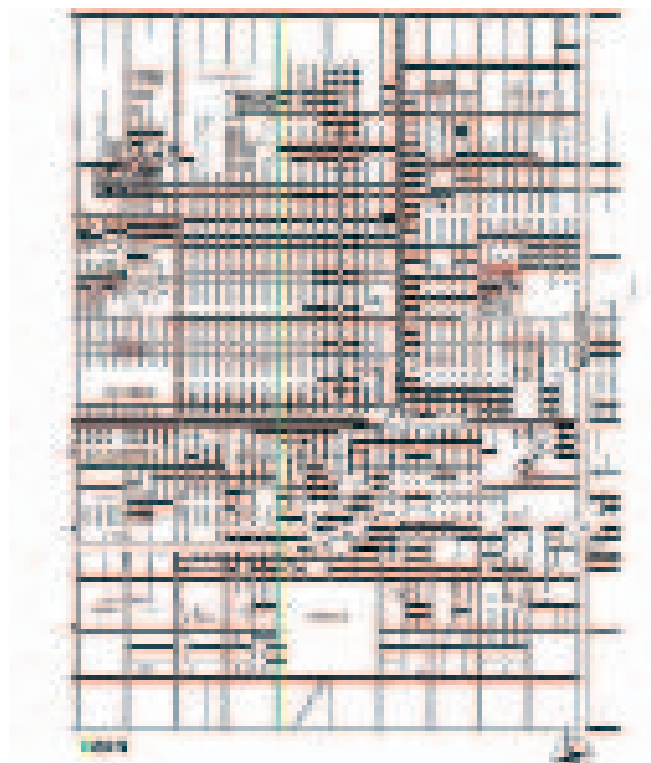
Entonces:

¿Cómo erosionar, cómo desactivar esa identificación tan unitaria, tan cerrada y tan “natural” entre la información (generalmente del docente) y la opinión (generalmente del alumno)?

¿Qué repercusiones traería esa desactivación del par información/opinión en el cuerpo mismo de los programas de cada cátedra, de cada clase, de cada actividad?

¿Y cómo pensar que nada esencial hemos perdido si no ponemos en juego ni la información ni la opinión?

³⁷ Ibídem.



La información es una anti-experiencia.

Lo tercero a discutir será la idea de que la experiencia se ha vuelto cada vez más rara por la falta de tiempo. Leamos.

Todo lo que pasa, pasa demasiado deprisa, cada vez más deprisa. Y con ello se reduce a un estímulo fugaz e instantáneo que es sustituido inmediatamente por otro estímulo o por otra excitación igualmente fugaz y efímera. El acontecimiento se nos da en la forma del shock, del choque, del estímulo, de la sensación pura, en la forma de la vivencia instantánea, puntual y desconectada. La velocidad en que se nos dan los acontecimientos y la obsesión por la novedad, por lo nuevo, que caracteriza el mundo moderno, impide su conexión significativa. Impide también la memoria pues-

to que cada acontecimiento es inmediatamente sustituido por otro acontecimiento que igualmente nos excita por un momento, pero sin dejar ninguna huella. El sujeto moderno no sólo está informado y opina, sino que es también un consumidor voraz e insaciable de noticias, de novedades, un curioso impenitente, eternamente insatisfecho. Quiere estar permanentemente excitado y se ha hecho ya incapaz de silencio. Y la agitación que le caracteriza también consigue que nada le pase. Al sujeto del estímulo, de la vivencia puntual, todo le atraviesa, todo le excita, todo le agita, todo le choca, pero nada le pasa. Por eso la velocidad y lo que acarrea, la falta de silencio y de memoria, es también enemiga mortal de la experiencia.³⁸

³⁸ Ibídem.

Y damos a cuestionar, entonces:

¿Cómo desacelerar ese tiempo de la información y la opinión para que la memoria y la sensibilidad den espacio al acontecimiento y al pensamiento?

¿Qué debería ocurrir para que la voracidad y el vértigo dejen paso al silencio, el padecimiento del saber y a una actitud más bien de “rumiar” las palabras que se ponen en juego?

Y, por último, pensemos en la ligazón que se esconde entre el quiebre y/o la infrecuencia de la experiencia y el exceso de trabajo. Veamos.

“El sujeto moderno, además de ser un sujeto informado que opina, además de estar permanentemente agitado y en movimiento, es un ser que trabaja, es decir, que pretende conformar el mundo, tanto el mundo “natural” como el mundo “social” y “humano”, tanto la “naturaleza externa” como la “naturaleza interna”, según su saber, su poder y su voluntad. El trabajo es toda la actividad que se deriva de esa pretensión. El sujeto moderno está animado por una portentosa mezcla de optimismo, de progresismo y de agresividad: cree que puede hacer todo lo que se proponga (y que si no puede, algún día lo podrá) y para ello no duda en destruir



todo lo que percibe como un obstáculo a su omnipotencia. El sujeto moderno se relaciona con el acontecimiento desde el punto de vista de la acción. Todo es un pretexto para su actividad. Siempre se pregunta qué es lo que puede hacer [...] Independientemente de que ese deseo esté motivado por la buena voluntad o por la mala voluntad, el sujeto moderno está atravesado por un afán de cambiar las cosas. Y en eso coinciden los ingenieros, los políticos, los fabricantes, los médicos, los arquitectos, los sindicalistas, los periodistas, los científicos, los pedagogos y todos aquellos que se plantean su existencia en términos de hacer cosas [...] Y por eso, porque siempre estamos queriendo lo que no es, porque estamos siempre activos, porque estamos siempre movilizados, no podemos pararnos. Y, al no poder pararnos, nada nos pasa.”³⁹

³⁹ Ibídem.

Y preguntamos:

¿Cómo se nos haría posible la inversión de esa lógica de la acción, de esa lógica del trabajo sin que ello suponga la destrucción (literal y metafórica) de la experiencia?

¿Y qué ideas surgen para que los pedagogos no se sometan a la idea de que la educación también tenga que ver con este “hacer cosas” que, justamente por hacerlas, se impide que algo “nos pase”?

Para terminar con este conjunto, por demás impreciso y reiterativo, de supuestas sugerencias, deseamos dejarles un último y extenso párrafo de Larrosa, esta vez como posible corolario de toda nuestra discusión acerca de la historia, la pérdida y la posible recuperación de la experiencia.

En la filosofía clásica, la experiencia ha sido entendida como un modo de conocimiento inferior, quizá necesario como punto de partida, pero inferior: la experiencia es sólo el inicio del verdadero conocimiento o incluso, en algunos autores clásicos, la experiencia es un obstáculo para el verdadero conocimiento, para la verdadera ciencia [...] La experiencia es, para Platón, lo que se da en el mundo que cambia, en el mundo sensible, en el mundo de las apariencias. Por eso el saber de experiencia está más cerca de la opi-

nión que de la verdadera ciencia, porque la ciencia es siempre de lo que es, de lo inteligible, de lo inmutable, de lo eterno. Para Aristóteles la experiencia es necesaria pero no suficiente, no es la ciencia misma sino su presupuesto necesario [...] Además, la filosofía clásica, como ontología, como dialéctica, como saber según principios, busca verdades que sean independientes de la experiencia, que sean válidas con independencia de la experiencia. La razón tiene que ser pura, tiene que producir ideas claras y distintas, y la experiencia es siempre impura, confusa, demasiado ligada al tiempo, a la fugacidad y la mutabilidad del tiempo, demasiado ligada a situaciones concretas, particulares, contextuales, demasiado vinculada a nuestro cuerpo, a nuestras pasiones, a nuestros amores y a nuestros odios. Por eso hay que desconfiar de la experiencia cuando se trata de hacer uso de la razón, cuando se trata de pensar y de hablar y de actuar racionalmente. En el origen de nuestras formas dominantes de racionalidad, el saber está en otro lugar que en la experiencia [...] En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expo-

ne según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización [...] La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también

menosprecia a la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia [...] Entonces, lo primero que hay que hacer, me parece, es dignificar la experiencia, reivindicar la experiencia, y eso supone dignificar y reivindicar todo aquello que tanto la filosofía como la ciencia tradicionalmente menosprecian y rechazan: la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud, la vida.⁴⁰

⁴⁰ Jorge Larrosa, *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*, seminario organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2003.



La edad del borde: buscando al otro

A propósito de *Nadar solo*

“Mi responsabilidad para con el Otro supone un vuelco tal que no puede señalarse más que por un cambio de estatuto de “yo”, un cambio de tiempo y quizá un cambio de lenguaje. Responsabilidad que me saca de mi orden y, al apartarme de mí, al descubrir la otredad en lugar de mí, me hace responder por la ausencia.”

MAURICE BLANCHOT.

1. Nadar solo: los itinerarios de la adolescencia y el espejo que no miramos

“El alma es un velero en busca de su Icaria.”

CHARLES BAUDELAIRE.

Pensar la adolescencia, atreverse a introducirse en sus laberintos sin caer en el gesto soberbio del adulto que la observa con cierto sarcasmo, como si esa edad extraordinaria de la vida sólo pudiera representarse desde aquella frase tan paradigmática como obturante: “la edad del pavo”, tiempo del despiste, del soliloquio interminable, de la mirada ensimismada, del descuido y la confusión, del desconcierto, de las pasiones abrasadoras, del impulso, del amor arrasador. La adolescencia como una peste del alma, como un estado de desequilibrio permanente, como un ámbito autorreferencial en el que se clausuran los vínculos con el afuera, con ese mundo amenazador e insoportable de los adultos-padres que están allí para desnudar al púber, para señalarle sus faltas, sus olvidos, su irresponsabilidad. Difícil etapa de la vida en la que la mirada del otro quema hasta el fondo del alma, en la que

las palabras pueden anclar decisivamente en la intimidad o pasar de largo sin dejar huella. Todo se juega allí: el deseo y sus frustraciones, la aventura y sus mil posibilidades, la rebeldía y el desgano, la imaginación desbocada y la fragilidad de todo hacer, el encuentro con los pares y la distancia con los ídolos de la infancia. Si quisiéramos buscar una palabra que dé cuenta de ese período del vivir, tal vez esa palabra sería “soledad”.

Y sin embargo *Nadar solo* no retrata el mundo de los púberes, de esos personajes que apenas si van saliendo de la niñez y se encuentran con que su lugar en el mundo no parece quedar en ningún sitio. Su presencia se juega en la ausencia. *Nadar solo* nos cuenta la historia de esa otra edad del borde y en el borde, el final de la adolescencia, ese momento un tanto abismal en el que ya se dibuja el escenario de esa otra etapa de la vida que, todavía, resulta tan ajena, la de los adultos. Tiempo de las despedidas en el que de a poco lo vivido se va convirtiendo en recuerdo, hilvanando los aún delgados hilos de la memoria. Tiempo en el que la palabra del otro, si no pertenece a la misma tribu, carece de toda signifi-



Momento abismal del fin de la adolescencia.

cación, pero también época en la que esas palabras que supuestamente remitían a la fraternidad, a los amigos, a la pertenencia inician su propio despiste; van quedando atrás mientras el horizonte se acerca con velocidad sorprendente. Un tiempo de la vida en el que hay que tomar decisiones para las que no se está preparado. Bella e impiadosa, la adolescencia constituye un desafío de primer orden, una dura prueba de la que no es sencillo salir indemne. A veces sin darnos cuenta solemos arrastrar a lo largo de nuestras vidas las marcas dejadas por ese período.

Nadar solo cuenta la historia de Martín Cánepa, y lo hace sin apresuramientos, sin acontecimientos decisivos, o colocándolos —cuando aparecen— en una cotidianeidad nada desenfrenada ni urgente. Es el relato de una búsqueda, pero también de una despedida; es el itinerario hacia el encuentro siempre postergado con el hermano ausente el que modela el viaje hacia su propio interior. Desde la imagen inicial, la que nos muestra a Martín nadando bajo el agua de una pileta, hasta la recurrente presencia del río y del mar, de lo líquido como metáfora que encierra muchas cosas, la película tiene que ver con el nacimiento y con la muerte, con lo iniciático y con la pérdida, con la apertura hacia lo nuevo y distinto y con el cierre de lo conocido. El agua, que nos remite al líquido amniótico, al deseo de hogar, de vientre materno, pero que también nos señala el orden de los impulsos, el vasto mundo de las pulsiones

y del inconsciente, aquello que expresa la vida pero que, en Martín, parece querer bordear la muerte, el abismo. Cierta clima de ambigüedad rodea la presencia decisiva del agua, a veces se la muestra como elemento cobijador y otras, en especial frente al agua del mar, como capaz de remitir a lo sublime y amenazante, a eso inconmensurable que siempre ha significado el mar para los seres humanos. Vienen a nuestra memoria aquellos cuadros de Turner o de Friedrich, los dos maestros del romanticismo inglés y alemán de la primera mitad del siglo XIX, en los que el mar, omnipresente, nos recuerda nuestra fragilidad, el límite de la vida humana. Tempestad y naufragio. Pero también sueño y viaje. Las dos cosas están, indirectamente, en *Nadar solo*.

Mientras que en *Kids* el mundo de los jóvenes se nos muestra como tierra devastada, como un ámbito en el que nada parece quedar en pie cuando lo que gobierna es el desenfreno, la adicción, la violencia, el desconocimiento del otro, la despreocupación que arrasa el alma de los jóvenes que apenas si asoman de la infancia y ya nos transmiten una cruel desesperanza, en *Nadar solo* se trata de otra cosa, nos conduce hacia otra experiencia: la de un camino que está por construirse, la de una vida que intenta buscar sus huellas, sus orientaciones, en medio de una abrumadora sensación de vacío e indiferencia. Lejos del sabor amargo de *Kids*, de su aire apocalíptico, magnificado en la escena del final en la que nadie parece quedar a salvo, *Nadar solo* quiere penetrar en la vida de un adolescente sin efectos



Nadar solo. Los límites de la amistad como refugio.

grandilocuentes ni acontecimientos que partan aguas (como, en *Kids*, cuando el saberse infectada por el virus del sida le otorga un particular dramatismo al itinerario de esa muchacha que ha quedado completamente sola ante los fantasmas de su propia muerte). Martín está incómodo consigo mismo, con su cuerpo, al que sólo parece disfrutarlo en los momentos en que nada libremente por debajo del agua, como si allí pudiera reencontrarse; tampoco lo atrapan los ensayos algo fallidos de su banda de rock que se va disolviendo, como muchas otras cosas en esa edad en la que nada parece durar demasiado tiempo. La amistad tampoco resulta un refugio, allí se van disolviendo los vínculos que, en el mundo de valores de la adolescencia, se creían eternos. Con sus padres la comunicación está rota, ninguno se escucha, ninguno parece hablarle al otro.

La historia comienza a encontrar su rumbo cuando Martín recibe un llamado de un amigo de su hermano mayor (Pablo) quien le pide que vaya a buscar las cosas que ha dejado el hermano ausente, del que nada sabíamos hasta ese momento, y del que los padres tampoco hablan. Como en muchas tramas familiares, hay un secreto ominoso, una realidad silenciada, algo de lo que nadie quiere hablar. Y del hermano mayor, quien hace más de dos años que se ha ido de la casa, nadie habla. Mientras alrededor de Martín las cosas van perdiendo sentido y se disuelven en una suerte de vacío que todo lo rodea: el colegio, la vida familiar, la banda de rock, los amigos, lo

único que adquiere un rasgo propio, una relevancia lo suficientemente intensa como para sacar al joven de la abulia, del sinsentido en el que está sumido, es el deseo de encontrar a su hermano, de seguir sus huellas hasta Mar del Plata, sitio que tendrá una doble atracción: la de la presencia de Pablo y la del mar.

Mientras en Martín crece el deseo de encontrar a su hermano, su propia vida parece deslizarse por un tobogán. Prácticamente no va al colegio, no estudia, deambula por las calles sin buscar nada en particular; la música no parece compensar esa sensación de vacío que lo rodea; con sus padres prácticamente no hay diálogo, cada uno está en su propio mundo y ese hijo del medio no parece ocupar un lugar significativo entre la ausencia silenciada del mayor y su hermana menor. Finalmente, un día lo expulsan del colegio y antes de comunicarles la noticia a sus padres decide, quizá como un modo de huir de una situación sin salida, dominada por la abulia, viajar a Mar del Plata, creyendo que allí algo y alguien lo está esperando.

Una constante de la película, y volveremos sobre este detalle, es que ninguna de las acciones emprendidas por Martín, ni nada de lo que le va ocurriendo, está atravesado por la intensidad expresiva, como si algo verdaderamente importante le estuviera sucediendo. Todo lo contrario, su rostro por lo general permanece siempre igual, casi sin gestos, como si todo, de algún modo, le resbalase. Incluso cuando en Mar del Plata se cruce con Luciana, la

hermana de un amigo de la infancia de Pablo que ha sido el último en verlo, no descubriremos ni la pasión del amor ni el deseo del cuerpo, aunque podamos intuir que algo les sucede, que sus caminos, en un punto, comienzan a cruzarse y que cierta atracción surge entre ambos. Sin embargo, no deja de ser notable que la presencia del otro no alcance a conmoverlo; es casi como una sombra que lo acompaña.

Lejos de conducirnos hacia el encuentro con el hermano, *Nadar solo* nos lleva hacia el universo del final de la adolescencia, nos confronta con su soledad, con esas gestualidades que parecen reduplicar el vacío que la rodea, no sólo, por supuesto, como vacío del alma sino, también, como vacío del mundo, de la sociedad, de los adultos, de la escuela, del sentido. Nos plantea la gramática del desencuentro, de la incomunicación, del deterioro educativo, de la frustración que sienten, simultáneamente, el profesor y los alumnos, en esa arquetípica clase de geografía en la que todo parece dar lo mismo, y que se simboliza en la confusión de Martín y de su amigo al equivocarse de mapa: Austria por Australia, apenas un par de letras para expresar el ahuecamiento de la educación, el vacío de los contenidos, el desconcierto de un vínculo en estado de disolución.

Nadar solo es tanto la historia de Martín, de sus vicisitudes existenciales, como el retrato de la vida cotidiana en nuestra sociedad. El aburrimiento, la repetición mecánica de los actos, las conversaciones triviales, la indiferencia que rodea

las relaciones humanas. Todo parece sintetizarse en la palabra *spleen*, escrita en la caja que contiene las cosas del hermano. Y *spleen* nos remite a Baudelaire, a *Las flores del mal*, a ese horizonte de tedio y hartazgo que tan genialmente alcanzó a describir el poeta al pintar las circunstancias de la vida en la París del siglo diecinueve. Como si nada pudiera escapar de esa atmósfera de aburrimiento y sinsentido, como si cada vida experimentase el vacío, la nada, la insignificancia, la rutina que lleva lentamente a la desesperación, pero no a una desesperación flagrante, brutal, destructiva, sino a la simple vacuidad, a la sensación de que nada significativo acontece ni acontecerá, deslizándose la vida por una rutina que devora absolutamente todo: deseos, sueños, convicciones, expectativas.



Charles Baudelaire.
Atmósferas lúgubres de la ciudad moderna.

La película recrea ese clima, lo exagera, lo lleva a su extremo y va rodeando al espectador con una atmósfera que le recuerda su propia realidad. En *Las flores del mal* Baudelaire ha expresado este sentimiento de pesadez, de aburrimiento y pérdida de sentido que envuelve la vida del hombre en la ciudad moderna:

“Nada es tan pesado como esos días amorfos, cuando el tedio, que surge de una triste falta de curiosidad, al ir cayendo los gruesos copos de las nevadas toma las proporciones de la inmortalidad (*Spleen*).”⁴¹

2. El espejo de la adolescencia: vértigo e identidad escindida

*“¡Ay, pobre enamorado de quiméricos países!
¿Habrá que encadenar o al mar arrojar
al marinero borracho, inventor de las Américas
y cuyo espejismo hace más amargo el abismo?”*

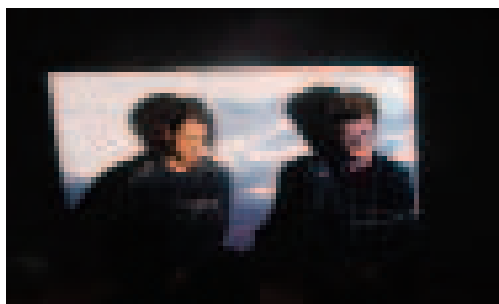
CHARLES BAUDELAIRE.

El adolescente quizá pueda ser mirado como ese otro de nuestras vidas adultas que permanentemente nos recuerda lo que hemos olvidado, lo que hemos traicionado de nosotros mismos, lo que se fue perdiendo con el correr de los años y de las grises rutinas. En este punto, la adolescencia es un intento, no siempre logrado, por huir de lo que se muestra en el horizonte a través de las vidas de los padres. Es una subversión de lo establecido que, sin embargo, va en busca de su propia identidad, de su

propia amarra a un orden del sentido capaz de sacarlo de tanto abismo. No es casual que los adultos sientan cierto rechazo por esos jóvenes desgarrados y ensimismados que parecen ir por la vida sin que nada les interese, indiferentes a las señales que provienen de la sociedad y que adquieren las formas amenazantes del “deber ser”. Los padres, muchas veces, proyectan sobre sus hijos sus frustraciones, el duro reconocimiento de sus propias limitaciones. El adolescente suele ser un espejo en el que no nos gusta mirarnos.

Nada más difícil, entonces, que estar en el cuerpo del adolescente, en ese cuerpo incómodo de llevar, pleno de cambios perturbadores, de deseos que estallan pero que no siempre encuentran realización. Difícil también el lugar del adulto que pasa gran parte de su día con ellos, en las aulas, buscando un punto de encuentro que no siempre está a la mano y que muchas veces se pierde en la multiplicación del desinterés que, como un cáncer, devora las horas de la enseñanza. La única escena de la película en la que se muestra la relación entre los jóvenes y un profesor está atravesada por el fracaso, la rutina embrutecedora, el desgano que se manifiesta en las actitudes físicas de los estudiantes y en el propio desinterés del profesor que se sabe derrotado por una realidad que lo sobrepasa. Nada más duro que saberse mirado desde la indiferencia, y ésa es muchas veces la sensación que tienen los

⁴¹Charles Baudelaire, *Las flores del mal*, Visor, Madrid, 1982, traducción de Jacinto Luis Guereña, p. 103.



Nadar solo. La indiferencia.

profesores de colegio secundario ante esos rostros impávidos que lo observan desde una lejanía inexpugnable e inalcanzable. De ahí también el fastidio y la crispación que rodea esa ardua tarea que es la de la transmisión de conocimientos. Como si en el aula también se reprodujera esa mutua dificultad que existe a la hora del reconocimiento entre los adolescentes y los adultos, como si el fracaso del vínculo con los padres llegase hasta el interior de la escuela.

La realidad del adolescente es creada, como diría Arthur Schopenhauer, por “el acto del deseo”, pero no de aquel que suele venir de los mandatos adultos sino del que nace en su interior y como búsqueda de sí mismo. Pero lo significativo de este deseo que conmueve las fibras íntimas del joven es que, por lo general, sólo encuentra su camino cuando se deja mover por el deseo del reconocimiento. Y ese deseo puede ser puesto en distintas personas, incluso hasta pueden adquirir, esas personas, rasgos fantásticos, ser el producto de una ficción que intenta plasmarse en la realidad. Así, Martín, en parte, ha creado a su hermano Pablo, y esto independientemente de que no se trate de la emergencia de un delirio; lo ha creado como necesidad impostergable ante sus propias dudas, sus sensaciones oscuras y cargadas de sinsentido.

Pablo funciona, en todo caso, como la referencia posible, como el norte que orienta el camino a seguir, como el reemplazo de un padre indiferente que no logra entrar al mundo de su hijo y que se desliza por su propio ensimismamiento. Pablo es el otro

sin el cual es muy difícil armar una vida, alcanzar ese momento insustituible que tiene que ver con el descubrirse en la mirada del otro, saberse interpelado por ella. Y eso es precisamente lo que el adolescente no suele encontrar en la mirada de los adultos, ya sean sus padres o, también, sus profesores, porque suele buscarla en sus pares, en aquellos con los que puede construir una cofradía, dándole a su identidad frágil la fortaleza que le otorga la pertenencia al grupo.

Si bien no es novedosa la percepción de la adolescencia como una etapa muy especial del crecimiento, de la formación del individuo, como un momento de complejas acechanzas y equívocos, de oportunidades y de pérdidas, como un momento absolutamente clave que sin embargo no suele contar con la comprensión de los adultos, hoy, entre nosotros, su fragilidad es más intensa, como lo son sus opacidades y las dificultades que encuentra a la hora de expresar sus propios deseos y necesidades. Como si en el cuerpo del adolescente se hubiera proyectado, con cierta saña, el vacío que suele rodear la realidad de los adultos; como si el lugar de la falla estuviera situado en aquellos que salen en busca de un sentido que no logran hallar en sus padres o en las instituciones educativas. Así, para Martín será Pablo quien encarne el núcleo más profundo de sus propios deseos, de esa necesidad de salir a encontrarse con una parte de sí mismo que se ha extraviado y de la que no pueden dar cuenta aquellos que, en la infancia, se ofrecían como fuentes de identidad. Para el adoles-

cente se trata, como diría Arminda Aberastury, de atravesar la durísima experiencia de un triple duelo: del cuerpo infantil, de los padres y de su infancia, y en esa travesía son muy pocos los adultos que logran arrimarse a esa persona en carne viva, doliente, que sale a buscar lo que se le ha perdido, irremediablemente.

Por eso la tristeza y la melancolía suelen ser propias de la adolescencia, como si en ellas, y a través de ellas, la persona pudiera expresar, como quizás nunca vuelva a hacerlo a lo largo de la vida, el dolor de la despedida, la certeza de que la muerte está allí para sacarlo, de una vez y para siempre, de la tierra eterna de la infancia. De ahí ese continuo coqueteo con la muerte que suele darse, en esa edad de transición, como si su presencia constituyese todo un desafío e, incluso, una puerta de salida ante las infinitas angustias de esos duelos que van dejando sus cicatrices en el alma. Viaje y muerte son metáforas que rodean ese momento de la vida, cada uno con sus peculiaridades, con esa relación que ambos tienen con el nacimiento, con la novedad radical, con la entrada en una nueva geografía en la que se deja atrás el pasado y se logra superar el duelo. Claro que para que ello suceda primero hay que atravesar sus exigencias y sus desafíos, ser capaces de aventurarse por tierras inéditas desprovistos de las antiguas certezas y, en muchas

La adolescencia entre la dependencia y la independencia

Los cambios psicológicos que se producen en este período, y que son el correlato de cambios corporales, llevan a una nueva relación con los padres y con el mundo. Ello sólo es posible si se elabora lenta y dolorosamente el duelo por el cuerpo del niño, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia [...] En este período fluctúa entre una dependencia y una independencia extremas y sólo la madurez le permitirá más tarde aceptar ser independiente dentro de un marco de necesaria dependencia. Pero, al comienzo, se moverá entre el impulso al desprendimiento y la defensa que impone el temor a la pérdida de lo conocido. Es un período de contradicciones, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricciones con el medio familiar y social. 42

ocasiones, sin la compañía de los padres. Hay un poema de Rilke en el que se expresa ese extraño momento en el que la infancia deja de ser y la adultez todavía no llegó para oscurecer las heridas o sublimarlas a través de diversas estrategias:

Va el largo tiempo y miedo de la escuela
con su esperar, con sólo sordas cosas.
Oh soledad, oh duro pasar el tiempo...
Fuera las calles brillan y resuenan
y saltan surtidores en las plazas
y en los parques se ensancha tanto el mundo...
y pasar por aquello, con este trajecito,
tan diferente de como otros iban...
Oh tiempo de asomarse, oh gastar el tiempo,
oh soledad.
[...]
Y mirar, a lo lejos, todo aquello;
hombres, mujeres: hombres y mujeres
y niños, tan distintos, de colores;
y allí una casa, y un perro, a veces,
y el miedo tan callado cambiando a confianza...
Oh pena sin sentido, oh sueño, oh espanto,
oh qué profundidad sin asideros. 43

⁴² Arminda Aberastury y Mauricio Knobel, *La adolescencia normal*, Paidós, Buenos Aires, 1980, pp. 15-16.

⁴³ Rainer Maria Rilke, "Infancia", en *El libro de las imágenes*, Júcar, Madrid, 1984, pp. 144-145.

Como siempre el poeta logra penetrar más profunda e intensamente en lo que intentamos decir; nos ofrece el cuadro de la vida entramado de palabras, capturando ese instante del vivir en el que se juegan tantas cosas y en el que se entremezcla lo vivido, lo deseado y la dura realidad. De algún modo, *Nadar solo* nos remite al poema de Rilke, nos habla del duelo por la infancia perdida y por los padres que se ausentan, pero también nos proyecta hacia la invención extraordinariamente rica y compleja de la vida que se realiza en el viaje de la adolescencia. Y sería más que interesante detenernos en lo que inaugura esa travesía sin un puerto de llegada definido antes de partir.

3. El viaje y las cartografías de la identidad

*“Para el niño, ansioso de mapas y estampas,
el Universo es igual a su apetito inmenso.
¡Ah, cuán vasto el mundo a la luz de las lámparas!
¡y cuán pequeño a la luz de los recuerdos!”*

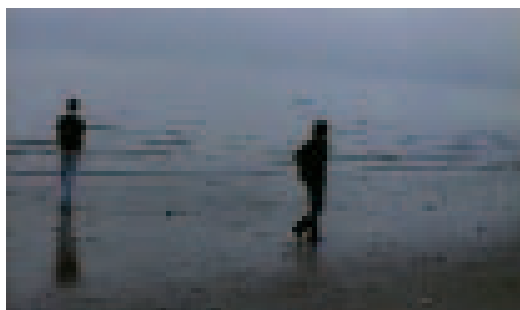
*Así, un día nos vamos, con ideas entusiastas
y el corazón henchido de rencor y pesares,
vamos siguiendo el ritmo de las olas
meciendo nuestra infinitud en lo
infinito de los mares;*

*unos, felices por dejar una patria infame; otros,
por huir de sus cunas horrorosas...*

*Pero los verdaderos viajeros son aquellos que se van
por irse; seres de corazón ligero, parecidos a los
globos,
y que jamás se apartan de su propia fatalidad,
y sin saber por qué, siempre dicen: ¡Adelante!”*

CHARLES BAUDELAIRE.

Martín viaja en pos de un horizonte, atreviéndose a saltar las vallas de lo permitido, construyendo un puente necesario entre su incómodo presente, que le impide sentirse a gusto con aquello que constituye su día a día, y la promesa que se guarda, como si fuera una utopía a realizarse, en el encuentro soñado con su hermano. El viaje no guarda, en su inicio, el sentido de su final; es, antes bien, una pura posibilidad, una sorpresa que, a medida que va aconteciendo, va otorgándole a quien lo emprende ciertos dones que antes ni siquiera imaginaba que pudieran ofrecérsele. El viaje es, al mismo tiempo y sin contradicción, huida de lo conocido y excitación por lo nuevo; metáfora que encierra la promesa de lo diferente asociada con la negación de lo dado. En él, a través de sus peripecias reales y soñadas, se manifiesta el deseo de poner los pies en otra realidad, de escapar de la rutina, de todo aquello que asfixia el espíritu del joven y que se expresa como repetición, como el escenario que le impide descubrirse descubriendo el mundo. El viaje abre las puertas de un mundo otro, misterioso, espléndido, cargado de posibilidades que no aparecían en la sucesión cotidiana de los días en los que la casa y el colegio constituían todo el horizonte, a veces cortado por la transgresión. El viaje quizá sea, en este punto, el núcleo de una prohibición que, sin embargo, hace posible el crecimiento, la salida al mundo, incluso el reconocimiento de esa otra sociedad tan rechazada por el adolescente.

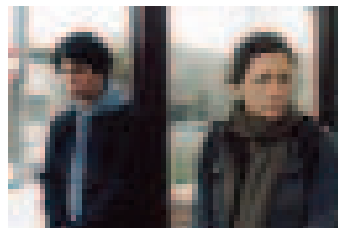


Nadar solo. Viaje: pérdida y promesa.

El viaje es también peligro, abandono de lo conocido; supone aventurarse por extraños territorios en los que difícilmente uno se pueda orientar apelando a los códigos previos, a esa brújula que señala un norte que ya no parece quedar en ningún lugar. Todo viaje constituye un desprendimiento, es, por lo tanto, una pérdida que guarda, sin embargo, la promesa de lo nuevo. Martín al viajar rumbo a Mar del Plata se aleja de aquello que hasta ese momento, para bien y para mal, había definido su mundo de sentido, el núcleo de su identidad. Pero viaja porque algo de esa identidad se ha fragmentado y ya no puede volver a soldarse apelando a lo que se llevaba en la mochila biográfica; ahora, y para el adolescente que no se sabe a sí mismo, el viaje se convierte en oportunidad.

En una de las novelas más emblemáticas y bellas de la literatura latinoamericana, me refiero a *Los pasos perdidos*, de Alejo Carpentier, el protagonista quiebra su rutina, el opaco transcurrir de sus días sin horizonte, al aceptar, después de un encuentro azaroso con su ex maestro, emprender un viaje de investigación en pos de las huellas de los instrumentos musicales originarios que se esconden en lo profundo de la selva venezolana, en el interior del río Orinoco. El viaje no será sólo modificación de la geografía exterior, el pasaje de la ciudad –metáfora de la civilización– a la selva –metáfora de la vida palpitante, de las pulsiones y los instintos, quizá de eso que se ha llamado barbarie–; será también, y fundamentalmente, una profunda trans-

formación de la geografía interior, un itinerario hacia el fondo de sí mismo, una sacudida extrema de lo aceptado y reconocido, del orden de las cosas. El viaje es una caja de sorpresas que permanentemente toma desprevenido a quien lo emprende. Así como puede ser el inicio de una nueva etapa de la vida, también puede conducir a la perdición, al definitivo desencanto de quien no encuentra nada que le permita salir de su abulia, de su desesperanza. En un punto, *Nadar solo* tiene ambos ingredientes: el del viaje como apertura al mundo, como descubrimiento de lo otro que culminará con el cambio de la propia subjetividad del viajero, y que a su vez expresa la quimera que envuelve el deseo “loco” de escapar de lo establecido, de lo normal, de lo cotidiano para encontrarse verdaderamente en ese paisaje completamente otro. Cuando Martín regresa del viaje, en el que no logra hallar a Pablo, lo que hace es, en gran medida, volver a lo anterior. La escena de su madre y de su hermana armando el árbol de Navidad, como si nada hubiera pasado, supone el eslabonamiento, la continuidad de lo mismo, aunque seguramente algo en la interioridad de Martín se ha transfigurado para siempre.



Nadar solo. Precariedad de los viajes.

Pero vayamos un poco más lejos, juguemos con las metáforas y pensemos la relación entre viaje y adolescencia. Quizás lo propio de esa etapa de la vida sea el deseo de salir de viaje, de escapar de las angustias que la rodean, de esas que tienen que ver con el cuerpo y los sentimientos, con el duro trabajo de forjarse una identidad que, en verdad, estará siempre en estado de inquietud y crisis. La adolescencia como un mundo en ebullición, como un amasijo de experiencias difíciles de traducir que invaden lo conocido y lo aceptado, pero que también confrontan con el sentimiento de abismo y de pérdida de ese suelo nutricional y seguro que era la infancia. Por eso resulta tan complicado construir puentes con los adolescentes, como si el permanente flujo de sus sentimientos cambiantes produjera una extraordinaria inquietud en los adultos. El viaje del joven tiene todos esos condimentos, es siempre precario, incompleto, intenso, de giros bruscos, novedoso, y pone en evidencia la fragilidad constitutiva de eso que grandilocuentemente denominamos “identidad”. En todo caso lo que pone en evidencia esa experiencia vital del vivir es que los propios adultos están tocados por esa fragilidad, como si el adolescente tuviera una extraña capacidad de interpelar los interrogantes nunca cerrados y estuviera allí para señalarnos nuestras dudas, nuestras faltas, nuestras frustraciones. Tal vez por eso nada sea más arduo que atravesar la mirada del joven.

En este sentido, y pensando en ese complejo, difícil, pero maravilloso intercambio que se genera cotidianamente entre los docentes y los alumnos, en esos cruces en los que se pone en juego, no sólo lo que es del orden del conocimiento sino la apertura de un aspecto más intenso y profundo de la transmisión, una película como *Nadar solo* constituye una excelente oportunidad para apreciar, sin prejuicios, aquello que atraviesa la vida del adolescente, lo que conmueve su sensibilidad y su inteligencia; aunque precisamente por las peculiaridades de esa misma época de la vida, nada resulta lo suficientemente claro desde la perspectiva de los gestos que nacen, en este caso, de Martín. Se trata, por parte de los adultos que interactúan con los jóvenes, de abrirse a esa sensibilidad, de comprender que muchas veces una mirada esquiva o un gesto corporal de supuesto desinterés están guardando otra cosa, y que depende de la mirada del otro que eso que se guarda salga verdaderamente a la superficie. Nuevamente es esa reflexión ya clásica de Arminda Aberastury la que nos aclara esta situación:

Lo específico del conflicto en este período es algo totalmente inédito en el ser: su definición en la procreación y la eclosión de una gran capacidad creativa. Buscan logros y encuentran satisfacciones en ellos. Si estos logros son desestimados por los padres y la sociedad surgen en el adolescente sufrimiento y rechazo. Pero el diálogo del adulto con

el joven no puede iniciarse en este período, debe ser algo que ha ido aconteciendo desde el nacimiento; si no es así, el adolescente no se acerca a los adultos. Un ejemplo evidente de esta incompreensión: al adolescente se le exige que defina su vocación y, al mismo tiempo, se le reprimen los primeros tanteos de esa vocación. Éstos tienen el mismo significado que los primeros tanteos en la vida genital, los que, generalmente, no son valorados.⁴⁴

Lo difícil, entonces, es reconocer en el otro sus necesidades, sus inquietudes, lo laberíntico de sus búsquedas e, incluso, sus confusiones, que parecen, en muchas ocasiones, pasividad, abulia y conformismo. *Nadar solo* es, por eso, un espejo en el que nos vemos sin mirarnos, en el que nos cuesta reconocer que el vacío de la vida rodea peligrosamente a la sociedad en su conjunto y que los adolescentes son apenas un síntoma de ese vacío que crece y se expande peligrosamente. Nietzsche hablaba del desierto que crece a nuestro alrededor, señalaba esa nada de sentido que constituye lo propio de la modernidad, y lo hacía en la segunda mitad del siglo XIX. ¡Cuánto mayor es nuestra actual percepción del avance de la insignificancia! En un intento por comprender aquella famosa frase de

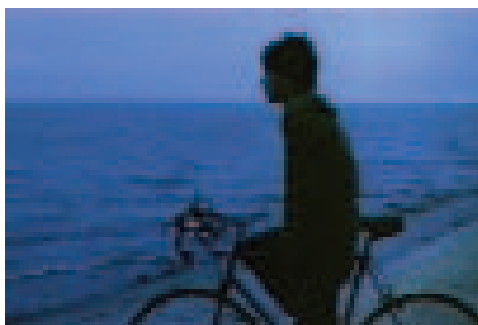
Nietzsche: “Dios ha muerto”, el filósofo Martin Heidegger escribió palabras esclarecedoras que van más allá de su propia complejidad:

Si Dios, como fundamento suprasensible y meta de todo lo efectivamente real, ha muerto, si el mundo suprasensible ha perdido toda fuerza vinculante y sobre todo toda fuerza capaz de despertar y de construir, entonces ya no queda nada a lo que el hombre pueda atenerse y por lo que pueda guiarse. Por eso se encuentra en el fragmento citado la pregunta: “¿No erramos a través de una nada infinita?”. La fórmula “Dios ha muerto” comprende la constatación de que esa nada se extiende. Nada significa aquí ausencia de mundo suprasensible y vinculante. El nihilismo, “el más inquietante de todos los huéspedes”, se encuentra ante la puerta.⁴⁵

Traduciendo a nuestro lenguaje cotidiano algunos de los conceptos esgrimidos por Heidegger en este fragmento podremos comprender mejor el sentido de lo afirmado. Allí donde el filósofo escribe “suprasensible” debemos pensar en el mundo de los valores y en su aguda crisis, y allí donde habla de “nihilismo” expresa la pérdida del sentido, la esencial desorientación que atraviesa nuestro presente.

⁴⁴ Arminda Aberastury, ob. cit., pp. 28-29.

⁴⁵ Martin Heidegger, “La frase de Nietzsche ‘Dios ha muerto’”, en *Caminos del bosque*, Alianza Editorial,



Nadar solo. La infancia, abismalmente separada del presente adulto.

Tal vez uno de los méritos de *Nadar solo* sea, precisamente, el de mostrarnos esa desorientación, ese deslizamiento hacia el vacío que parece rodear no solamente la vida y la acción de los adolescentes. Su impacto nos alcanza y nos cuestiona más allá de que, aparentemente, se esté relatando la peripecia de un joven muy poco expresivo. En todo caso, la película también nos remite a ese magnífico libro de Michael Ende, *La historia sin fin*, que tanto éxito tuviera en el cine pero que guarda en la letra impresa su sentido más bello e intenso. Allí, Michael Ende nos relata las aventuras de un niño, Bastián Baltasar Bux, quien descubre que de él, de la combinación de su lectura e imaginación, dependerá la salvación del reino de la fantasía que está siendo arrinconado por el avance inclemente de la nada que todo lo devora a su paso, allí donde los niños han perdido su relación con la fantasía. Ende penetra con maestría en uno de los síntomas centrales de nuestra época: el avance de la insignificancia, la caída en picada libre de la fantasía, la falta de estímulos genuinos que rodea a la infancia y a la adolescencia. Pero es también una reflexión sobre el profundo abismo que separa el mundo de los adultos de su propia infancia, de sus antiguos sueños. En todo caso, nos habla de una incompreensión que suele acabar en juzgamiento apresurado.

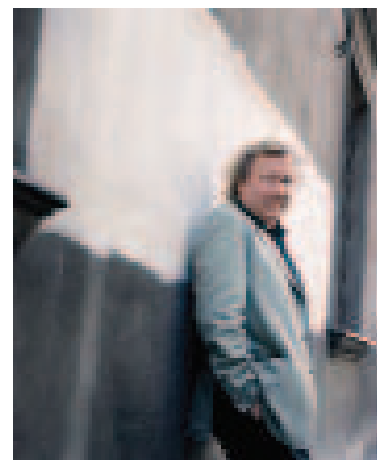
Es, siguiendo esta huella, que creemos que una película como *Nadar solo* permite penetrar en todos estos problemas que,

obviamente, constituyen el meollo del vínculo entre docentes y jóvenes. Pero, en un sentido más amplio, nos confronta con el cuidado del otro que puede manifestarse en lo más pequeño e insignificante, en aquello que pasa desapercibido, en ese gesto mínimo que casi no alcanza a delatar interés alguno. Aprender a mirar al otro, a comprender sus necesidades, a descifrar sus gestos y a percibir sus propios tiempos es, tal vez, la tarea más difícil pero imprescindible de la educación.

4. Para seguir sintiendo y pensando, entonces

Nadar solo nos ofrece, como dijimos, un sinnúmero de cuestiones para el análisis, para el trabajo, para la discusión. Abre las puertas a ese abismo, a esa fractura del universo adulto y a su propia infancia, sus propias ilusiones, sus propios anhelos. Dijimos, además, que tal vez lo más interesante podría estar en esa mirada que hace que el cuidado del otro no se disfrace de grandes discursos, de grandes obras, de grandes pretensiones, sino en un gesto quizá mínimo, ese guiño que le da a entender al otro que nos sentimos responsables por él.

Muchos teóricos del campo de la educación y la cultura, así como muchos agentes políticos, consideran que cuidar al otro puede ser sinónimo de pensar en su futuro, en lo que vendrá. Sobre todo cuando de lo que se trata es de configurar al otro en un presente cargado de desigualdad, de exclu-



sión, de marginación, de pobreza, etc. Y por eso se ha venido estableciendo una lógica implacable que consiste en pensar la educación, los ideales educativos, la razón misma educativa, como argumento de futuro. Digámoslo más claramente: parecería que toda razón de ser educativa lo es si instala inmediatamente una imagen de futuro distinta, más incluyente, más integradora, pero también de mayor control, tutelaje y asistencialismo.

No tenemos claro si cuidar al otro significa protegerlo de un presente en apariencia complejo y devastador y preconstituir, así, un futuro también aparentemente paradisíaco. Más que nada porque tenemos la impresión de que poner los ideales educativos en el futuro supone, por un lado, la postergación del presente del otro y, por el otro, porque no sabemos si esa imagen es del otro, si le pertenece, si la comparte, si forma parte de su deseo, de su lenguaje, de su cuerpo.

La cuestión, a no dudarlo, es álgida. Y trataremos, de aquí en adelante, de proporcionarles un marco de discusión y algunas sugerencias para el trabajo institucional. Y no estaría mal si comenzamos con una breve cita de Peter Sloterdijk al respecto:

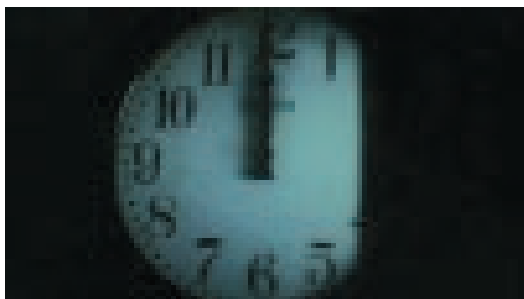
“Una parte históricamente influyente de la humanidad está desde entonces en el camino —¿o habrá que decir salida?— al futuro como espacio de todas las mejoras.

En ese sentido, el utopismo futurista sería el contrapunto maníaco a las formas depresivas de la vida echada a perder en el tiempo.”⁴⁶

El pensamiento del futuro, el pensamiento acerca de la mejora del futuro, resuena aquí no sólo como utopía (en el sentido más turbio de esa expresión) sino además como una suerte de escapismo, un dejar para después, para otro momento, el tiempo del otro en que todo estaría un poco mejor.

Vamos a revisar juntos, entonces, la expresión que utilizamos más arriba: “puesta en el futuro de los ideales educativos”. La propia fundamentación educativa, el cuerpo mismo de la educación, parecen estar puestos en otro tiempo, diferente del presente, y hacia allí, hacia el futuro, en el futuro, se dirigen todos los sentidos habidos y por haber en la educación, por la educación y de la educación. De más está decir que la expresión *futuro* suele estar vinculada a la de *educación* de una forma más que repetida, más que sistemática, lo que confiere a esa relación una cualidad que no puede ser reflejo de un simple azar, arbitrariedad o coincidencia. Lo interesante de esa sistemática ligazón es que *futuro*, como una de las semánticas o metáforas del tiempo, da cuenta de dos perspectivas educativas en parte disímiles, pero en parte, también, complementarias: primero,

⁴⁶ Peter Sloterdijk, *Extrañamiento del mundo*, Pre-Textos, Valencia, 1998, p. 97.



El concepto de “futuro” es complejo y está en el cruce de la filosofía y otras disciplinas.

porque ese futuro se refiere a un después que es, ciertamente, un después de una utopía, esto es, se refiere a la educación, a la palabra *educación* a partir de un tono ciertamente utópico; y, en segundo lugar, porque esa semántica temporal transfiere todo significado, toda realidad y toda percepción del presente educativo hacia un futuro educativo.

Y quizás haya que pensar, también, en el uso abusivo de esta férrea asociación entre educación y futuro, en el marco de ciertas ideas o tradiciones de las políticas públicas (por “progresistas” o “liberales” que sean) y de determinadas líneas editoriales en educación. De hecho, hay una producción infinita de documentos, informes, leyes, artículos, capítulos y libros que contienen, casi necesariamente, casi como obligación, esa idea de poner en el futuro, esa idea del después del futuro educativo.

En segundo lugar, deberíamos detenernos un instante en la propia idea de *futuro* como tiempo y como temporalidad, para poder pensar en las marcas, los pliegues y las metáforas utilizadas para expresarse en educación. Y esto no es un detalle menor, pues poner en foco la idea temporal de *futuro* ha sido objeto de vastos y casi interminables debates, no sólo en el campo de la educación, sino también, y fundamentalmente, en el de la filosofía.

Por último, podríamos inclusive poner en discusión las diferencias entre la expresión *una educación para el futuro* y otra, bien diferente: *una educación abierta al porvenir*. Veamos.

Todos solemos depositar una gran expectativa en el carácter formativo, movilizador y transformador de la escuela en la sociedad, apostando al hecho de que su efectividad dependería del esfuerzo, la competencia, dedicación y voluntad política. La idea de que la escuela tiene poder para cambiar la vida de las personas y que puede contribuir para que la sociedad y el mundo se vuelvan mejores, todavía persiste con mucha vehemencia y vitalidad. Aun así, tal vehemencia y vitalidad parecen remitir, ya no al presente educativo y escolar, que es generalmente criticado, cuando no denostado, sino a su inscripción en una temporalidad futura, a un más que probable y más que deseado futuro educativo.

Lo plantea de este modo Cristina Corea:

Durante la modernidad, la infancia y la escuela son, prácticamente, sinónimos. En el contexto del Estado Nación, la niñez se percibe sólo bajo las figuras del hijo y del alumno: los dispositivos estatales de institución de la infancia operan sobre el cuerpo de los cachorros a través del discurso familiar y escolar. La fórmula es bien conocida: si, para el Estado, los niños son los hombres del mañana, la familia y la escuela –por delegación estatal– tendrán que asegurar el destino de esas semillas. ¿De qué modo queda asegurada la transformación de un niño en un buen ciudadano? La garantía de ese trabajo está asegurada por la educación. El *dispositivo peda-*

gógico, término que marca la relación de los niños y los adultos a lo largo de las instituciones del Estado, pauta una modalidad de relación con la infancia que es decisiva para la institución de la niñez. Pero no sólo los niños quedan moldeados bajo el dispositivo pedagógico: también los adultos, también el vínculo entre los niños y los adultos, también el saber, la autoridad; también, incluso, una significación del tiempo: *todo lo que aprendas hoy ha de servirte mañana*.⁴⁷

¿Qué significa, entonces, hablar del futuro de la educación, de la puesta en el futuro de la educación, de la apuesta al futuro educativo? ¿Qué tipo de subjetividades crea? ¿Cómo piensa, si lo hace, el presente educativo?

Quizás haya que preguntarse qué ocurre con la educación cuando, en vez de relacionarla con ese futuro despersonalizado, la vinculamos a la función del porvenir, ese tiempo que, al decir de Jorge Larrosa, nombra nuestra relación: “con aquello que no se puede anticipar, ni proyectar, ni prever, ni predecir, ni prescribir, con aquello sobre lo que no se pueden tener expectativas razonables, con aquello que se puede fabricar, con aquello que depende de nuestro saber, de nuestro poder y de nuestra voluntad”.⁴⁸

¿Por qué, entonces, repetimos tanto la idea de *futuro* en la educación? ¿Tal vez porque el presente se nos vuelve insoportable? Si fuera así, la educación se transformaría en una relación con un presente que se posterga y se desdibuja. Un presente que se borra, que se niega, se oculta, se enreda en cientos de historias del después, del tal vez nunca jamás. Un presente que hay que dejarlo de lado, desarraigarlo, descuajarlo del presente. Un presente que parece no servir como presente.

¿Qué decir, entonces, del argumento de futuro que se establece alrededor de la promesa del trabajo, de la promesa de la ciudadanía, de la promesa de la lectura, de la promesa del conocimiento, de la promesa del ser-adulto, de la promesa profesional, de la promesa de emancipación, etc., puestas no en el presente sino, repito, en el futuro? ¿Y qué hacer con ese presente educativo que no es sino aquello que se reabsorbe en el seno de un futuro, que si bien puede resultarnos nuestro es, también y a la vez, ajeno, un futuro que puede ser de los otros y que, al mismo tiempo, puede resultarles ajeno? Un futuro que nos es anticipado, proyectado, predicho y, sobre todo, prescripto en la promesa educativa, por la promesa educativa.

Ocurre que estamos demasiado habituados a pensar el tiempo y la temporalidad no sólo como sinónimos, sino también

⁴⁷ Cristina Corea e Ignacio Lewkowicz, *¿Se acabó la infancia?*, Lumen, Buenos Aires, 2000, p. 34.

⁴⁸ Jorge Larrosa, “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión”, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comp.), ob. cit., p. 408.

en los términos de ciertas y determinadas semánticas y metáforas diseñadas a lo largo de la historia. Digamos que, entre otras, las ideas de recta, de línea o linealidad, de secuencia o de secuencialidad, de círculo, de ciclo, de espiral, de flecha, etc., tienden a gobernar –aun en sus ya conocidas y visibles diferencias– nuestro modo de percibir y pensar el tiempo y la temporalidad. Y no sólo eso: esas figuras tienden, además, a constituirse en lógicas explicativas del mundo de lo social, lo psicológico, lo educativo, lo cultural, etc.

En términos más específicamente educativos podríamos pensar, entonces, que la mayoría de las ideas tradicionales y dominantes de la didáctica, del currículo, de la evaluación, de la seriación, etc., reflejan con certeza, son como un calco y, además, aumentan decididamente la espesura y la gravedad de esas semánticas y metáforas.

Lo que es necesario enfatizar o subrayar es el hecho de que las ideas apenas mencionadas de tiempo y temporalidad no son sino una expresión más o menos concreta de un modo particular de organización y producción social y cultural. De hecho, las líneas, los círculos, las rectas, las flechas, etc., son modos eficaces de ordenar el desorden –o más bien la “idea” de desorden– y de determinar, así, la construcción de historias y de narrativas, modos puntuales de hablar, de escribir y de pensar sobre una suerte de secuencia –en apariencia no conflictiva– del pasado, el presente y el futuro, y sus múltiples relaciones.

Ya se ha escrito mucho sobre cómo la modernidad, ese tiempo que hoy denominamos *modernidad*, supone entre otras cosas la creación de una especie de punto “cero” de partida, por tratarse de una ideología que elabora y determina una nueva idea de comienzo, de inicio e, inclusive, la puesta en marcha de una cierta idea de novedad, de aquello que puede –y debe– ser visto y pensado como lo novedoso. Así, todo comienza aquí y ahora, aquí y ahora en “nosotros” mismos.

Nada habría antes de ese comienzo que acaba de inventarse y nada puede haber durante nuestras acciones y determinaciones. El tiempo y la temporalidad modernas sugieren un progreso, una idea de progreso, que está asegurada por sí misma por la representación que, de sí misma, hace la modernidad. La idea de progreso sugiere que los cambios deben explicarse, no ya por diferencias, sino por una continuidad de identidades dispuestas de forma similar en el orden de la naturaleza.

No está de más decir que tiempo-temporalidad, progreso y orden constituyen, para la modernidad, un trinomio inseparable e insustituible. El tiempo determina la composición del orden hacia adelante (hacia el progreso) y el orden del progreso determina el sentido de la secuencia del tiempo hacia atrás.

Aquí confluyen la ley universal del cambio de los hechos naturales y la ley universal del progreso humano, lo que hace factible que se mantengan intactas las identidades o estructuras latentes de aquello que se

ha transformado. Incluidas estas leyes en la dimensión temporal, el cambio y el progreso se identificarían y servirían como sinónimos de “tiempo”: “tiempo” como cambio y “tiempo” como progreso.

Y si bien el pensamiento de finales del siglo XIX comienza a introducir una perspectiva no naturalista sino histórica y cultural, la clásica imagen de una supuesta flecha direccional, lineal, homogénea y universal del tiempo, apenas si se modifica: así, el binomio orden y cambio muta sólo en parte y se sintetiza en el término *innovación*, apenas para introducir una cierta capacidad creativa humana.

Si bien no constituye un objetivo de esta parte del texto, podríamos pensar por ejemplo en la lógica argumentativa del materialismo histórico, al explicar el cambio progresivo de las sociedades en términos de leyes naturales y objetivas representadas por relaciones de producción; idea de cambio progresivo que también puede rastrearse en autores de los siglos XIX y XX, como por ejemplo, James, Durkheim, Dewey, Mead, Weber, entre muchos otros.

A propósito de ello es interesante la siguiente cita de Dewey porque allí se resume la fórmula que plantea con precisión las relaciones entre tiempo y educación:

La educación puede concebirse como retrospectiva o prospectivamente. Es

decir, puede ser tratada como un proceso de acomodar el futuro al pasado o como un recurso para desarrollar el futuro [...] La idea de educación se resume formalmente en la idea de la reconstrucción continua de la experiencia, idea que es distinta de la educación como preparación para un remoto futuro, como desenvolvimiento, como formación externa y como recapitulación del pasado.⁴⁹

Pero al mismo tiempo en que la modernidad crea esa temporalidad ordenada y secuenciada del inicio, del comienzo y de lo nuevo, también se crean alborotos, torbellinos, neblinas, en fin, confusiones y desorientaciones temporales, determinada por todo aquello que no puede ser ordenado y sujetado a la idea del tiempo original, el tiempo original de lo nuestro que, en su superficie, parece ignorar y desconocer todo aquello que excede ese tiempo.

La historia, entendida como una simple compilación de hechos, comienza a perder su mecánica de sistematicidad y rigurosidad, es decir, comienza a desvanecerse a partir de la idea de que toda temporalidad es discontinua y múltiple: la evolución, que antes se veía como inevitable, pautada, progresiva y superadora, ya no se deja ni se puede percibir como tan universal y predecible. Quizá el cambio más interesante

⁴⁹ John Dewey, citado por Clara Romero Pérez en *El conocimiento del tiempo educativo*. Laertes, Barcelona, 2000, p. 66.

producido en el interior mismo de la modernidad es la comprensión de que las temporalidades (así, en plural, y no “la temporalidad”, en singular) pueden ser tanto complementarias como también opuestas. Sin embargo, la idea de duración continúa como la metáfora más representativa de la idea de tiempo, y nada parece ser capaz de poner bajo sospecha o incluso de aniquilar la noción emblemática de progreso. Hay, todavía, una normalidad y una normatividad en las leyes del tiempo.

Digámoslo así: el otro y lo otro irrumpen, por definición, en cualquier tentativa de ordenamiento y provocan desfasajes, interrupciones, discontinuidades, escisiones, duplicaciones, tensiones, cortocircuitos, desorden y multiplicaciones en cada línea del tiempo, a cada instante del tiempo, a cada paso del tiempo; de hecho, a ello se refiere la idea de la continuidad y la discontinuidad del tiempo, y a ello se refiere, también, con más relevancia para nosotros, la noción de *entre-tiempo*.

Está claro que sólo un colapso podría destituir la idea de un tiempo homogéneo y vacío, de un tiempo ordenado donde lo otro sólo entraría a formar parte de la historia destituido de su propia subjetividad e intencionalidad. Lo otro y el otro no existen fuera del dominio ordenado y programado de lo mismo, del “nosotros” de la modernidad, de ese nosotros violento y despótico que, a la vez que crea el nosotros, crea la alteridad, esto es, a la vez que crea la noción de irracionalidad para el otro y lo otro, crea aquella de racionalidad para el

nosotros; la de salvaje para el otro y lo otro, y la de civilizado para el nosotros; la de anormalidad para el otro y lo otro, y la de normalidad para el nosotros.

El colapso está, justamente, en la irrupción del otro y de lo otro bajo la forma de acontecimiento que hunde la homogeneidad pretendida y pretenciosa, hasta desfigurarla. Dicho de otra manera: el colapso es la diferencia que irrumpe, imprevistamente, en el aquí y el ahora. En otras palabras: ¿todo aquello que el otro dice, piensa, percibe y siente, puede ordenarse bajo la secuencia de “nuestra” temporalidad? ¿Acaso el tiempo y la temporalidad es, entonces, un discurso hegemónico que captura al otro sólo para excluirlo y/o incluirlo en ellas a su gusto y placer?

La idea de *entre-tiempo* que acabamos de explicitar permite pensar en una nueva noción de temporalidad, que podríamos denominar como *diferencia* o bien como *temporalidad disyuntiva*. La idea crucial de esta metáfora es la siguiente: más allá de la percepción de que todo lo que ocurre *ocurre simultáneamente*, en esta idea de temporalidad habría que pensar, más bien, en que todo lo que ocurre es diferencia y difiere de sí mismo y, además, que todo lo que ocurre produce disyunciones a cada paso, a cada tiempo.

Pero: ¿en qué sentido podemos afirmar una relación más que estrecha entre diferencia y disyunción temporal?

Desde una perspectiva política y cultural, la disyunción crea un tiempo de significación en el cual las diferencias no pueden

Salvador Dalí: La disyunción temporal permite pensar en la existencia del otro, independientemente de nuestra percepción del presente y del aquí y ahora.

ser ni negadas ni totalizadas porque ocupan, en cierto modo, el mismo espacio y tiempo en que son enunciadas. La disyunción radica en que hay un otro y hay lo otro, que están ahí independientemente de su identificación, su reconocimiento, ordenamiento, etiquetamiento y clasificación. La disyunción radica, además, en que lo otro y el otro no pueden ser explicados temporalmente por lo mismo, por la mismidad. Así, si la pretensión de la modernidad era subrayar el enunciado temporal que anteponía el nosotros a los otros (primero nosotros, después ellos, los otros) la temporalidad disyuntiva arruina ese proyecto, pues otorga autonomía al otro en relación con el nosotros y, además, ofrece la perspectiva de una vinculación inédita establecida a partir de la idea del vínculo posible entre el otro y los otros, sin la necesidad de un pasaje temporal por el nosotros.

No podemos sino hacer una rápida alusión a la contradicción más que notoria entre esta temporalidad disyuntiva y aquellas ideas educativas que anuncian y enuncian la “entrada” actual de la diversidad en la escuela, y el carácter de reconocimiento del otro que algunas de las políticas educativas en boga parecen afirmar y vociferar a los cuatro vientos.

De hecho, podríamos pensar que esa entrada corresponde más bien a un retorno al comienzo, a una autopromoción de la novedad y al establecimiento de cierto orden, tal como lo habíamos planteado en relación con la naturaleza política, social y cultural de la temporalidad moderna.



Pues, ¿cómo comprender que esa entrada es nueva y que el otro y lo otro existen apenas ahora, ahora que definimos la entrada como una entrada de la diversidad? ¿El otro se inicia desde un punto cero determinado por la conciencia del nosotros, que se revela como actual? ¿No existe la irrupción de lo otro y del otro? ¿No hay otro que preexiste y subsiste al nosotros? ¿Será del otro que estamos hablando en tales discursos y prácticas educativas?

Nos parece oportuno sugerir aquí que, más que pensar en un cambio o un destierro del argumento del futuro de la educación, de la puesta en el futuro de los ideales educativos, habría que pensar cómo la dependencia de esa imagen de futuro está postergando al mismo tiempo, en ese mismo tiempo, el presente educativo, en cómo estamos postergando en verdad nuestro presente, la postergación de nuestra vida (escolar y no escolar). Una temporalidad del presente, que es la única con la que contamos, el único tiempo en el que *estamos siendo, sintiendo, pensando y haciendo*. Además, se trata de poder pensar en la naturaleza misma de esa fabricación, en cómo se prefabrica el futuro, cómo se inventa y se determina un tiempo que no

está ni aquí ni ahora y que, tal vez, nunca esté, nunca reaparezca en la vida del otro, en cuanto fabricación hecha en cuanto tal, desde fuera, en cuanto modelaje del tiempo del otro, modelaje, fabricación, tan improbable como imposible.

La pregunta que aquí cabe nos parece que sería: ¿el futuro educativo es una temporalidad para alguien, para un otro, que sólo va a adquirir sentido después, mientras desconsideramos e ignoramos explícitamente su presente? O bien, dicho de otro modo: ¿nos interesa poner al otro en una subjetividad cargada de futuro que, al mismo tiempo, rechace cualquier anclaje con su presente?

Si el futuro se conjuga, siempre, sin dubitación, sin hesitaciones; si se trata, entonces, de un tiempo que es directo y preconstruido; si el futuro es aquel tiempo pensado desde fuera del otro, sin su cuerpo ni su pensamiento ni su deseo, tal vez haya que pensar en la discontinuidad del tiempo, en algo que pueda quebrar la hegemonía del rígido futuro, y abrirse desde y hacia el porvenir.

Además, si —como hemos venido diciendo— la educación tiene que ver con el acontecimiento, con lo nuevo, con lo que irrumpe y desordena, la idea de tiempo futuro, hasta aquí, no produce sino una masacre en lo impensable, obligando a los demás a una perpetua y programada “ascensión” hacia delante.

En ese sentido Derrida hace surgir la idea de un *quizá*, que es a la vez un posible-imposible:

“El pensamiento del quizá involucra quizá el único pensamiento posible del acontecimiento. Y no hay categoría más justa para el porvenir que el del quizá. Tal pensamiento conjuga el acontecimiento, el porvenir y el quizá para abrirse a la venida de lo que viene, es decir, necesariamente bajo el régimen de un posible cuya posibilidad debe triunfar sobre lo imposible. Pues un posible que fuera solamente posible (no imposible), un porvenir seguro y ciertamente accesible, sería un mal posible, un posible sin porvenir. Sería un programa o una causalidad, un desarrollo, un desplegarse sin acontecimiento.”⁵⁰

El *quizá* nos conduce, de ese modo, a pensar una suerte de interferencia, una interrupción entre el futuro y el porvenir, que consiste en una experiencia diferente del tiempo y la temporalidad: la irrupción del acontecimiento.

El *quizá* emerge cuando el porvenir interrumpe la concepción “futurocéntrica” del tiempo, la orientación del tiempo hacia el futuro, que entendemos como meta, objetivo, destino único, terminalidad o finalidad.

Es en virtud de ello mismo que, en esa noción “futurocéntrica” del tiempo, el sen-

⁵⁰ Jacques Derrida, *Políticas de la amistad*, Trotta, Madrid, 1998, p. 46.

tido de los acontecimientos está determinado exclusivamente por su finalidad y es, así, utilitaria. El porvenir, en cambio, parece abrir ante nosotros un acontecimiento sin finalidad alguna, sin una finalidad que podamos prescribir o prever; se trata, más bien, de un acontecimiento que surge, en apariencia, como un sinsentido, sobre todo si se lo piensa desde el punto de vista inexorable del futuro.

Recordemos que la expresión *quizá* puede ser pensada, sin duda, como la expresión “¿quién sabe?”, o bien: “¿quién lo sabe?”; se vincula de ese modo un sujeto inexistente (quien) con un saber que no se posee, que no se tiene, a la vez que se abre su posibilidad, la de un quien y la de un saber. Así, el *quizá* quiebra e interrumpe el doble juego de la determinación y la causalidad, esa naturaleza determinante del pasado y ese carácter necesariamente normativo del futuro.

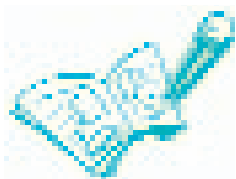
Lo que quisiéramos proponerles a partir de ahora es que se instalen, dentro del marco institucional específico, y junto con los estudiantes, en el centro del dilema de la temporalidad de unos y de otros, esto es, en el corazón mismo de la cuestión de cómo se perciben los tiempos a partir de su intensidad y no tanto en su cronología. Así, sería más que interesante un conjunto de conversaciones sobre cómo se perciben, cómo se comprenden y cómo se sienten y piensan los diferentes pasados, los diferentes presentes y los diferentes futuros.

Para ello les proponemos diferentes modos de actividad y de lecturas.

LA EDUCACIÓN COMO LO PORVENIR

Si el futuro es el tiempo de la fabricación (y lo que se fabrica es “lo que va de lo posible a lo real”), cuando la educación se relaciona con el futuro, con la fabricación del futuro, se constituye en una figura de la continuidad del tiempo, en una figura de Cronos. Si el porvenir es el tiempo del nacimiento (y lo que nace es “lo que va de lo imposible a lo verdadero”, es decir, otro nombre para el acontecimiento, para el milagro, para la interrupción, para el quizá y para la venida de lo nuevo), cuando la educación se relaciona con el porvenir, con la apertura del porvenir, se constituye en una figura de la discontinuidad del tiempo, en una figura del aión (“edad”, “época”, “tiempo de la vida”, en griego). La paradoja está en que el tiempo humano es un tiempo a la vez continuo y discontinuo. Por eso, la paradoja de la educación es que tiene que ver simultáneamente con la continuidad y con la discontinuidad. El envite, entonces, es pensar una transmisión en la que se ponga en juego esa paradoja de la continuidad y la discontinuidad. Porque la educación es una figura de la continuidad y del futuro, pero también una figura de la discontinuidad y del porvenir. Cuando se hace capaz de acontecimiento es cuando la educación aparece como una figura del buen posible, del posible con porvenir, y no de ese posible sin porvenir, meramente futuro. 51

⁵¹ Jorge Larrosa, *Dar la palabra*, ob. cit., p. 421.



ACTIVIDAD

1. Podríamos, para comenzar, pedir que esbochen una definición breve sobre qué significa para cada uno la palabra “adolescencia” y la palabra “adulthood”. Sobre la base de las respuestas sería más que interesante producir los siguientes entrecruzamientos y/o cuestionamientos:

a) ¿Qué significados, sentidos, percepciones, ideas, pensamientos y sentimientos asume el término “adolescencia” entre los no-adolescentes? ¿Qué sería la “adolescencia”, entonces, para la comunidad educativa “adulta”?

b) ¿Qué significados, sentidos, percepciones, ideas, pensamientos y sentimientos asume el término “adulthood” entre los adolescentes? ¿Qué sería la “adulthood”, entonces, para la comunidad educativa “adolescente”?

c) ¿Qué significados, sentidos, percepciones, ideas, pensamientos y sentimientos asume el término “adolescencia” entre los adolescentes? ¿Qué sería la “adolescencia”, entonces, para la comunidad educativa adolescente?

d) ¿Qué significados, sentidos, percepciones, ideas, pensamientos y sentimientos asume el término “adulthood” entre los adultos? ¿Qué sería la “adulthood”, entonces, para la comunidad educativa adulta?

e) ¿Cómo sienten los adolescentes que son representados, definidos, pensados, percibidos y sentidos por los adultos?

f) ¿Y cómo sienten los adultos que son representados, definidos, pensados, percibidos y sentidos por los adolescentes?

Está claro que la propuesta aquí planteada no supone solamente el hecho de concluir en una comparación “estadística” de similitudes o diferencias a partir de las definiciones de los dos grupos, sino más bien la posibilidad de descubrir tensiones, desencuentros, diferencias, disyunciones, confusiones y ambigüedades entre el término “adolescencia” y “adulthood”. Y les preguntamos a partir de ello: ¿Es que hay un único modo de entender la “adolescencia”? ¿Una única forma de interpretar la “adulthood”? ¿Los adolescentes configuran con sus respuestas una adolescencia singular, única y unificada? ¿Hacen lo mismo con la “adulthood”? ¿Los adultos creen que la adolescencia es una experiencia común? ¿O más bien la suponen diversificada? ¿Y cómo se miran a sí mismos: como teniendo todos la sensación de que ser adulto significa una misma experiencia? ¿O bien habría que estar hablando de “adolescencias” y de “adulthoods” para poder comprender la complejidad y la multiplicidad de percepciones acerca de esas edades? ¿Se trata de diferencias de edades y/o de generaciones? ¿Y qué consecuencias traería una respuesta en uno u otro sentido? Y por último: ¿Con qué palabras se expresa con más frecuencia y queda asociada la idea de adolescencia y con cuáles la idea de adulthood entre los adolescentes y entre los adultos de la comunidad educativa?

2. En el primer punto nos concentramos en las tensiones y diferencias de ideas alrededor de la “adolescencia” y la “adulthood”. Nos parece, ahora, que podríamos plantearnos algunas

cuestiones y preguntas en torno de las relaciones educativas entre ellas y, también, alrededor de sí mismas.

a) *¿Cómo ven y piensan los adolescentes las relaciones educativas que se dan con los adultos, si tuvieran que concentrarse en aquello que los adultos “hacen con ellos”? ¿Se centran más, por ejemplo, en la idea de imposición o de libertad, de posibilidad o de imposibilidad de conversación, de simetría o de asimetría, de jerarquías o de ausencia de jerarquías, de actitudes de paternidad-maternidad-hermandad o a partir de actitudes diferenciadas a las familiares, de exigencia o de condescendencia, de obstaculización o de saber dar paso, de negación o de afirmación, de control o de independencia, etc.? ¿Y qué otras imágenes establecen, qué otros matices explicitan, qué otras miradas proponen los adolescentes acerca de esa relación?*

b) *¿Y cómo ven y piensan los adultos las relaciones educativas que se dan con los adolescentes, si tuvieran que concentrarse en aquello que los adolescentes “hacen con ellos”? ¿Se centran más, por ejemplo, en la idea de sumisión o de rebeldía, de interés o de desinterés, de calma o de violencia, de inteligencia o de mediocridad, de pasión o de indiferencia, de creatividad o de abulia, de cercanía o de distancia, de familiaridad o de peligrosidad, etc.? ¿Y qué otras imágenes establecen, qué otros matices explicitan, qué otras miradas proponen los adultos acerca de esa relación?*

c) *Por lo tanto: ¿cómo caracterizar esas relaciones a partir de las preguntas anteriores y de sus probables respuestas? ¿Como relaciones posibles, practicables, abordables, utópicas, imposibles, impracticables, inabordables, inciertas, en descomposición, echadas a su propia suerte, negligentes, necesarias, intraducibles, a ser pac-*

tadas, sujetas a control permanente, negociadoras, seductoras, excluyentes, violentas, de indiferencia, nerviosas, sugerentes, asimétricas, obligatorias, de dominio, armónicas, idílicas, empáticas, conflictivas, necesarias, tranquilas, etc.?

3. Si en el primer punto les propusimos un debate acerca de las definiciones de los términos “adolescencia” y “adultez”, y si en el segundo caso ampliamos la discusión hacia las probables relaciones entre “adolescencia” y “adultez”, nos interesaría ahora que aborden conjuntamente las cuestiones ligadas a los diferentes registros de la experiencia del presente y del futuro en los adultos y en los adolescentes.

a) *¿Qué preguntas, qué certezas, qué dudas, qué músicas, qué libros, qué imágenes, qué películas, qué palabras y/o expresiones, etc. posibilitan a los adolescentes decir algo sobre el sentido y el significado de sus presentes? ¿Cómo lo describen, cómo lo explican, cómo lo representan, cómo lo nombran, cómo lo piensan, cómo lo sienten, cómo lo imaginan? ¿Y cómo creen que se relacionan esos sentidos de los presentes con sus pasados: como continuidad, como discontinuidad, como quiebre, como fractura, como abismo, como novedad, como desprendimiento, como oportunidad, como vacío, como soledad, como posibilidad, como deseo, etc.? ¿Y qué relación encuentran entre todo ello y el ámbito educativo específico?*

b) *¿Qué preguntas, qué certezas, qué dudas, qué músicas, qué libros, qué imágenes, qué películas, qué palabras y/o expresiones, etc. posibilitan a los adultos decir algo sobre el sentido y el significado del pre-*

sente de los adolescentes? ¿Cómo lo describen, cómo lo explican, cómo lo representan, cómo lo nombran, cómo lo piensan, cómo lo sienten, cómo lo imaginan? ¿Y cómo creen que se relacionan esos sentidos de los presentes con el pasado de los adolescentes: como continuidad, como discontinuidad, como quiebre, como fractura, como abismo, como novedad, como desprendimiento, como oportunidad, como vacío, como soledad, como posibilidad, como deseo, etc.? ¿Y qué relación encuentran entre todo ello y el ámbito educativo específico?

c) ¿Qué sensaciones, percepciones, ideas, palabras, expresiones, permiten que los adolescentes hablen acerca del futuro, de sus futuros? ¿De negación, importancia, ambivalencia, dolor, negligencia, desinterés, incertidumbre, interés, curiosidad, compromiso, impotencia, continuidad, irrupción, discontinuidad, quiebre, fractura, abismo, vacío, anhelo, inquietud, inimaginable, indescifrable, desechable, etc.? ¿Y cómo lo relacionan con su educación?

d) ¿Qué sensaciones, percepciones, ideas, palabras, expresiones, permiten que los adultos describan y piensen acerca del futuro, de los futuros de los adolescentes con los que trabajan? ¿De negación, importancia, ambivalencia, dolor, negligencia, desinterés, incertidumbre, interés, curiosidad, compromiso, impotencia, continuidad, irrupción, discontinuidad, quiebre, fractura, abismo, vacío, anhelo, inquietud, inimaginable, indescifrable, desechable, etc.? ¿Y cómo lo relacionan con las acciones, programas, propuestas, diseños y finalidades puestos en juego en el proceso educativo?

4. Por último, quisiéramos dejarles un pequeño relato adaptado por nosotros (que combina algunos trechos escritos por Alan Lightman ⁵² y otros por Peter Pál Pelbart) ⁵³ y que nos permite avanzar en la idea de los múltiples presentes y los múltiples futuros posibles. Nos parecería interesante su lectura y poder registrar sensibilidades y pensamientos en torno de ella:

Son las seis y diez minutos en el reloj invisible que está en la pared. A la luz clara de la aurora, el joven empleado está extendido sobre la silla, la cabeza recostada en el borde de su escritorio. Él sueña con el tiempo, su naturaleza, sus misterios. Entre las múltiples naturalezas del tiempo que imaginó, una parece imponerse. No es que las demás sean imposibles: podrían existir en otros mundos.

Este hombre se llama Albert Einstein. En sus sueños, imagina mundos nuevos en los cuales el tiempo puede girar en círculo o fluir al revés, demorarse según la altura, interrumpirse bruscamente. En uno de los mundos soñados por Einstein hay dos tiempos: el mecánico, metálico y rígido como un péndulo, y el corpóreo, que ondula como un pez. El primero es inflexible, el segundo se decide a medida que se mueve. Para mucha gente, el tiempo mecánico no existe. Ignoran los relojes, comen cuando tienen hambre, hacen el amor a cualquier hora del día, saben que el tiempo anda a los saltos, que anda con dificultad, que carga un gran peso, pero que vuela cuando están felices. La desesperación ocurre cuando los dos tiempos coinciden, en vez de seguir cada uno su curso. En otro mundo causa y efecto son erráticos. A veces la

⁵² Alan Lightman, *Os sonhos de Einstein*, Companhia das Letras, San Pablo, 1993.

⁵³ Peter Pál Pelbart, *O tempo não-reconciliado*, Perspectiva, San Pablo, 1998.

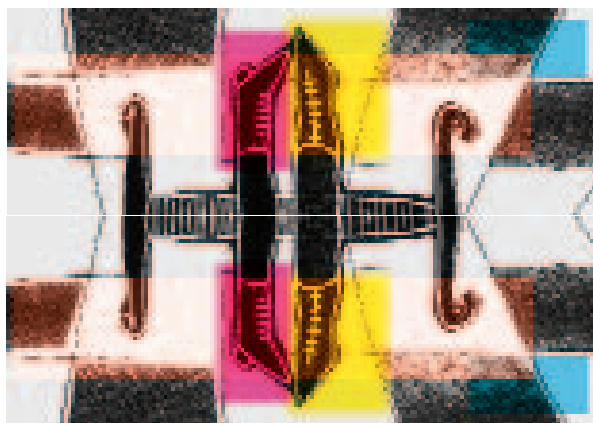
causa precede al efecto y otras veces es el efecto quien precede la causa. Los científicos se desesperan, nada es previsible, todo es irracional o ellos lo son. Los artistas son felices. La mayoría vive el instante, porque es difícil prever el efecto de un acto presente en el futuro. Cada acto es una isla en el tiempo, a ser juzgado por sí mismo. Los empleados responden a cada insulto de sus patrones, cada beso es sin pasado ni futuro.

En otro mundo no hay futuro, el tiempo es una línea que se interrumpe en el presente. Nadie puede imaginar el futuro, los sentidos son incapaces de concebir qué pueda existir más allá de sí mismos. Cada separación entre amigos es una muerte, cada soledad es definitiva, cada risa es la última.

En otro mundo, en cuanto un hombre toca el violín y piensa en su esposa, otro hombre toca el violín y mira la calle, un tercero toca el violín y [...] Un número infinito de hombres se encuentran en la misma habitación tocando un número infinito de melodías. Esa hora en que tocan no es una hora única, sino una multitud de horas. Pues el tiempo es semejante a la luz que se envían dos espejos. En

cuanto piensa, el primer hombre siente la presencia de los otros y de sus músicas. ¿Cuál de ellas es la suya?

En otro mundo un hombre duda si va a Friburgo a encontrarse con cierta mujer, elegante pero ruda. Decide quedarse en Berna, donde conoce otra mujer con quien hace el amor muy lentamente, durante meses. Se casan, envejecen, son felices. En un segundo mundo decide encontrarse con la mujer de Friburgo, con quien hace el amor fogosamente, se casa y discute todo el tiempo. Ella siempre se queja, se arrojan objetos, amenazan con abandonarse y nuevamente hacen el amor atormentadamente. En un tercer mundo él resuelve ver a la mujer de Friburgo, toman té, conversan, vuelve a Berna, siente un vacío. Pero todo ocurre al mismo tiempo. En ese mundo, el tiempo tiene tres dimensiones. Así como un objeto puede moverse en tres direcciones, la horizontal, la vertical y la longitudinal, cada futuro se mueve en una dirección diferente. A cada momento decisivo, el mundo se trifurca, y cada mundo contiene las mismas personas, pero con destinos diferentes. El tiempo contiene una infinidad de mundos.





Racismo, tolerancia y el 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. La situación del cara-a-cara no presupone, además, la existencia de verdades universales en las que la subjetividad pueda absorberse y que sería suficiente contemplar para que el Yo y el Otro entren en una relación de comunión. Es necesario, sobre este último punto, sostener la tesis inversa: la relación entre el Yo y el Otro comienza en la desigualdad de términos.”

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 lo hace, 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 Vinterberg—, *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 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 la 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, reemplazante de otro, 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, a quien 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.

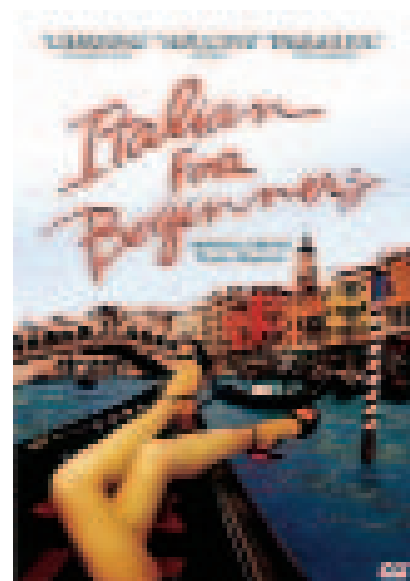
Es que el otro, como dice Jacques Derrida es también aquel que, al plantear la primera pregunta, nos pone en duda, nos permite pensar, nos confunde, nos interroga sobre la justicia misma de nuestros actos. Como si el extranjero encarnara en sí mismo la posibilidad de sacudir el dogmatismo, de poner en 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!”⁵⁴

Aquí está, entonces, la duplicidad que se materializa en toda figura del otro: la de ser pensado como enemigo y la de hacer-

⁵⁴ Ibídem, p. 17.

Afiche de Italiano para principiantes. La película revela los tres principios de alteridad: la irrupción, la perturbación y la alteración.



nos 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, de tiempos y de subjetividades) se multiplica y se dirige hacia varios lugares simultáneos donde se traban las relaciones, las conversaciones, los encuentros y los desencuentros que acontecen en un mismo lugar. Digamos, ante 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 poscoloniales⁵⁵ 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, como lo mencionamos en el capítulo anterior, ocurren hechos y existencias simultáneas que se ignoran entre sí, que 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 la que pone a prueba y refuta toda intención y tentación de creer que lo que ocurre ocurre sólo ante nuestra mirada, delante de nuestras narices, sólo dentro de nuestros discursos, únicamente bajo el dominio de nuestros dispositivos racionales. Lo que diremos, entonces, es, desde ya, una suerte de obviedad, 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

⁵⁵ Como por ejemplo en Homi Bhabha, *El lugar de la cultura*, Manantial, Buenos Aires, 2002.

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

- hay una mujer distante y misteriosa (que luego revelará haber pasado un tiempo en la cárcel) que 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 de su puesto en 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 le critican y se burlan por su modo de hablar italiano;

- hay una empleada italiana de ese mismo restaurante que también discute con él;

- hay aquel sacerdote joven que llega a una peluquería;

- 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.

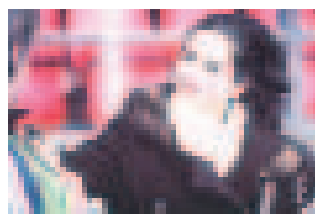
Todo está allí, todo se nos presenta en pocos minutos, como una suerte de superposición de sujetos que habitan una misma ciudad y que se cruzan y entrecruzan entre sí a través de sus desconocimientos, sus problemas, conflictos, desesperación, agresividad, sueños y tensiones. Pero todos están allí, a 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 rever-

beran 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 de 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?



Italiano para principiantes: Todos son otros y expresan diferencias entre diferencias.

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 imá-

genes-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 quien 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 el 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 inti-

midades. 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 inédita de abrirse hacia el otro junto con el otro. Lo anecdótico de la invitación es que a la pregunta del sacerdote sobre si está casada, ella responde: “No, pero hago un curso de italiano ¿No le gustaría venir?”. Entonces sabremos que el encargado del hotel le había hecho la misma invitación un poco antes. Y esto despierta la curiosidad del joven sacerdote, 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 y con el otro 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

Para el filósofo francés Jean Baudrillard hay una doble figura de alteridad siempre presente, siempre latente: el otro próximo y el otro radicalmente diferente de nosotros.



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 violencias, 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*,⁵⁶

específicamente de ese otro que es producido y fabricado en términos de ser siempre el 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.⁵⁷

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 Guillaume⁵⁸ 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),⁵⁹ con algunas de las ideas

⁵⁶ Véase por ejemplo: Carlos Skliar, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de las diferencias*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2001.

⁵⁷ Patricio Peñalver, *Argumentos de alteridad*, Caparrós Editores, Murcia, 2001, p. 112.

⁵⁸ 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.

⁵⁹ Michel Wieviorka. *El espacio del racismo*, Paidós, Barcelona, 1993.

contenidas en el conocido libro de Michel Foucault, *Genealogía del racismo*,⁶⁰ 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 conjugados 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.



El escritor Imre Kertész sugiere que apenas somos coautores en la construcción de nuestro propio yo, retomando la máxima del poeta Rimbaud: “Yo es otro”.

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

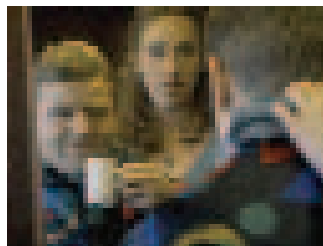
Es posible observar que buena parte de los discursos que se refieren hoy a la cuestión del otro revelan una naturaleza textual más o menos parecida, más o menos transparente: una especie de luto, de melancolía, o bien de una suerte de tristeza paradójica frente a un componente que, en el otro, ya habría dejado de existir o estaría en vías de desaparición. Baudrillard y Guillaume llamarán a ese componente *alteridad radical*.

En toda configuración del otro⁶¹ 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

⁶⁰ Michel Foucault, *Genealogía del racismo*, Caronte Ensayos, Buenos Aires, 1998.

⁶¹ En buena parte de la literatura filosófica y psicoanalítica francesa, a la que hacemos referencia a partir de los trabajos Baudrillard y Guillaume, el término *autre* se refiere a todo otro y a todo lo otro, en términos generales; la palabra *autri*, por otro lado, podría traducirse por ser-próximo a otra persona.

Italiano para principiantes. Y una vez perdida la relación con el otro, se inaugura un vínculo de pura artificialidad.



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 de reducir todo otro radical en un 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 al 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 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, 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 rivalizar 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?”⁶²

⁶² Jean Baudrillard y Marc Guillaume, ob. cit., p. 113.

LA ALERGIA EN EL SÍ MISMO DE LA FILOSOFÍA

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.⁶⁶

La cuestión es que la alteridad comienza a estar ausente, comienza a faltar, y resulta ser imperiosamente necesaria 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.⁶³

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”.⁶⁴

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”.⁶⁵

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 con todas y cada una de las figuras de alteridad que se convierten o se inventan como radicalmente diferentes 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, pues, se lo ha querido asimilar, se lo ha querido conquistar, se lo ha querido aproximar, se inaugura un vínculo de pura artificialidad.

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

⁶³ Fernando González Placer, “El otro hoy. Una ausencia permanentemente presente”, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comp.), ob. cit., p. 141.

⁶⁴ Jean Baudrillard, *O intercâmbio impossível*, Jorge Zahar, Río de Janeiro, 2002, p. 50.

⁶⁵ Jean Baudrillard y Marc Guillame, ob. cit., p. 32.

⁶⁶ Emmanuel Lévinas, *La huella del Otro*, Taurus, México, 2000, p. 49.

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., pues 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 identidad”, 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 lo 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 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.

Italiano para principiantes:
¿Por qué se hace necesaria esa violencia
al construir diferencialmente al otro?



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 apresarlo.”

EMMANUEL 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, Wieviorka ⁶⁷ revela la existencia de toda una serie de expresiones que representan, dentro de una escala progresiva, diferentes grados del “peligro del fenómeno” racista. Esas expresiones visibles en las 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.” ⁶⁸

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

⁶⁷ Michel Wieviorka, ob. cit., p. 47.

⁶⁸ Peter McLaren, *Multiculturalismo crítico*, Cortez, San Pablo, 1997, p. 123.

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 sino el hecho de tornar intencionales y explícitas las tres expresiones anteriores. En tanto el preconceito, la segregación y la discriminación permanecen 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 preconceito, 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 van extendiendo, se van diseminando, 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 contabilizados, 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.

LO NORMAL Y LO PATOLÓGICO

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.⁶⁹

⁶⁹ Michel Foucault, *Enfermedad mental y personalidad*, Paidós, Buenos Aires, 1991.

Para Michel Foucault, el racismo ocurre cuando la idea de lucha de razas se transforma en la idea de pureza de la raza.



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 metafísica 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-historia ⁷⁰ 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”. ⁷¹

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 centralizadora. 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 no ya en una transformación drástica 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.

⁷⁰ 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.

⁷¹ Michel Foucault. *Genealogía del racismo*, ob. cit., p. 72.

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

“El hombre es, ante todo, un animal que juzga”.
FRIEDRICH NIETZSCHE
Humano, demasiado humano

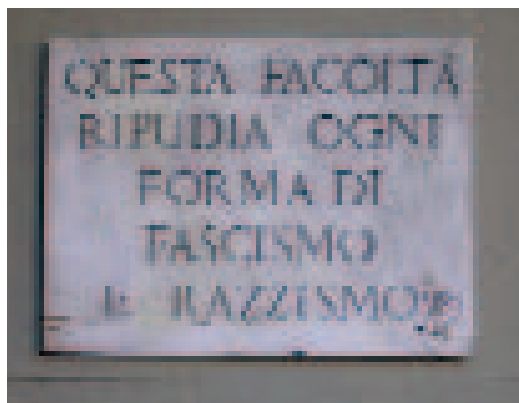
La *tolerancia* es una de esas palabras, entre muchas otras, diseminadas recientemente por los discursos multiculturalistas, que ha resonado con particular rapidez y eficacia; más específicamente: creemos que la palabra *tolerancia* ha sido “administrada” en el discurso cultural, político y pedagógico, 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 del 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”.⁷²

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–), de la visión racionalista y democrática de John Locke (con su *Epistola de tolerantia* –1686–) y de la posición antidogmática y antifanaticizada de Voltaire (con su *Traité sur la tolérance* –1763–).

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



Racismo. “Esta Facultad repudia toda forma de fascismo y racismo” (cartel fijado en una pared de la Universidad La Sapienza, Roma).

⁷² Friedrich Nietzsche, *Todos los aforismos*, Leviatán, Buenos Aires, 2001, p. 132.

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” ⁷³ 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 parágrafos”. ⁷⁴ 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.” ⁷⁵

Michael 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.

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”. ⁷⁶

⁷³ Utilizamos para este trabajo la versión en portugués: *Tratado sobre a tolerância*, Cortez, San Pablo, 1993, pp. 23-24.

⁷⁴ *Ibíd.*, pág. 37.

⁷⁵ Voltaire, *Dizionario filosofico*, Einaudi, Turín, 1995.

⁷⁶ Michael Walzer, *Tratado sobre la tolerancia*, Paidós, Buenos Aires, 1998, pp. 25-26.



Italiano para principiantes.
Apertura para escuchar y aprender
del otro.

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 a partir del 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.

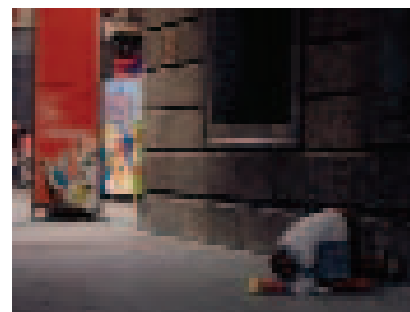
Walzer observa que así se generaron dos formas de tolerancia: la asimilación individual y el reconocimiento del grupo. La conquista de la ciudadanía de los trabajadores, de las mujeres, de los negros, de los inmigrantes, de los homosexuales, de los discapacitados, etc., significó un paso decisivo en 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, el de 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”, en verdad, “ser todos extranjeros”⁷⁷, 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



La “tolerancia” implica jerarquía
y despotismo.

⁷⁷ En este sentido, es interesante revisar algunos de los trabajos de Julia Kristeva (principalmente, 1993) que discuten un conjunto de cuestiones psicológicas, morales y religiosas en relación con la alteridad y con la miseria. 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.

VECINOS Y 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.⁷⁹

otro y cómo explicita un conjunto de redes de relaciones de alteridad hasta allí no totalmente delineadas: lo que deja en suspenso el despido (suspense 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. Entonces: la pregunta por el otro, la pregunta acerca del otro, el cuidado del 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 *diferencia* y el de *différance*.⁷⁸ La *différance* sería la anarquía que improvisa, una anarquía por-

tadora 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, 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, la 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

⁷⁸ Jacques Derrida y Elizabeth Roudinesco, *Y mañana qué...*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004, pp. 22 y ss.

⁷⁹ Zygmunt Bauman, “Modernidad y ambivalencia”, en *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Josetxo Beriain (comp.), Anthropos, Barcelona, 1996, p. 77.

inclusión, esto es, un otro que es percibido como pura alteridad, como alteridad de afuera, como una alteridad exterior.

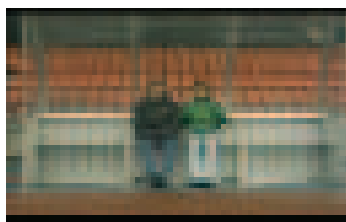
Por las razones hasta aquí expuestas, cabría preguntar, entonces, si la escuela ha intentado discutir sobre la cuestión del otro, o si bien aquello que le preocupa es, más bien, su obsesión por el otro.

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”.

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 desconfiar. Y debemos hacerlo, en primer lugar, porque nos da la sensación de que la educación en general no se muestra preocupada con las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como una *cierta obsesión* por los “diferentes”, por los “extraños”, o tal vez en otro sentido, por “los anormales”. Me parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión, pues se viene confundiendo –digamos trágicamente– la(s) *diferencia(s)* con los *diferen-*

tes. 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 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 lo sea 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.



Italiano para principiantes. El diferencialismo insiste en señalar lo imposible: algo o alguien diferente en medio de las diferencias.

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 sintiendo y pensando

No nos parece que de lo que se trate ahora sea articular y 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. Así, el otro estaría en el interior de nosotros mismos; somos nosotros mismos, desde el momento en que pro-

nunciamos el pronombre personal que en cada lengua nos identifica como humanos.

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 el otro como *diferencia*? ¿Es que los jóvenes son los diferentes? ¿O bien hay una diferencia generacional “entre” los jóvenes y los adultos?
2. ¿Constituyen las ideas de la diferencia, 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?

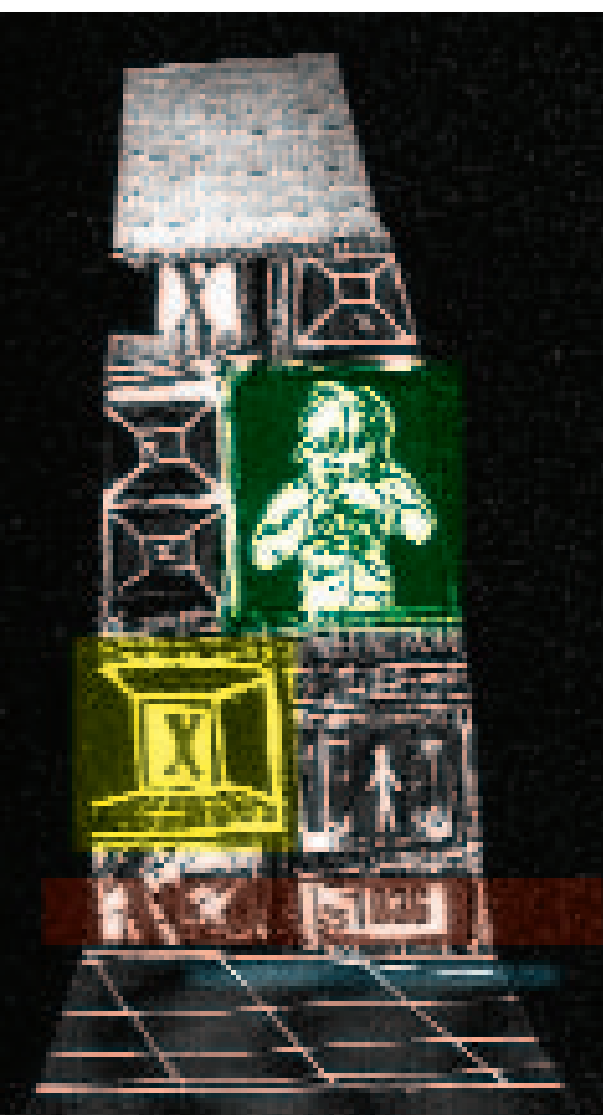
8. ¿Y qué valor le damos a la tolerancia dentro de la convivencia grupal en el interior de las instituciones educativas?

9. Por último: ¿piensan que “cuidar al otro” significa tener que tolerarlo? ¿O podemos pensar ese cuidado a partir de otras palabras, de otras relaciones, de otros modos de nombrar?

Por último, quisiéramos proponerles volver un instante hacia *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 de lo que pueda querer decir el “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 algo que pueda ser puesto en común. Y no es casual, entonces, 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 al “poner en común” y la pedagogía.

No nos cabe ninguna duda de que de eso se trata en pedagogía y de que en eso consiste, además, 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. En el caso de las escuelas medias, las diferencias de generación, de edad, de clases sociales, de gustos musicales, de religión, de vestimenta, de lenguas, etc., parecen ser siempre obstáculos insalvables para ese “poner en común”. Y nótese que no le atribuimos a la adolescencia el origen del problema; no son los adolescentes los que se niegan a poner en común. Ni tampoco son los profesores, está más que claro; no se trata de averiguar quién o quiénes huyen del poner en común, pero la cuestión es que tal cosa en común parece difícil de instalarse, si no imposible. Y preguntamos: ¿qué momentos, qué actividades, qué estilos de acciones, qué temas y qué circunstancias les hicieron ver que la cosa en común era imposible? ¿Y cuándo sintieron 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, bien o mal recibida, de los profesores, sino en las relaciones de los profesores entre sí y de los alumnos entre sí.



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 pudiera llevar consigo un pensamiento.”

EMMANUEL LÉVINAS
Totalidad e infinito

*“Quizás únicamente aquel que soporta
la experiencia de la privación
de la casa puede ofrecer la hospitalidad.”*

JACQUES DERRIDA
La hospitalidad.

1. La búsqueda de las identidades quebradas

*“¿Qué sé yo lo que seré, yo que no sé lo que soy?
¿Ser lo que pienso? ¿Pero pienso ser tanta cosa?”*

ÁLVARO DE CAMPOS
Tabacaria

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 película 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

Afiche de *El señor Ibrahim y las flores del Corán*. La película muestra que nuestro presente no es eterno.



se irán desplegando, con suavidad y sin urgencias, las vicisitudes existenciales de quien busca, quizá sin saberlo, su biografía ausente.

Tal vez de eso trate esencialmente la película, de la insistente e inacabable búsqueda de una identidad quebrada, de un deseo por saberse portador de un nombre genuino, de algo propio que permita ocupar un 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 cristalizado 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.

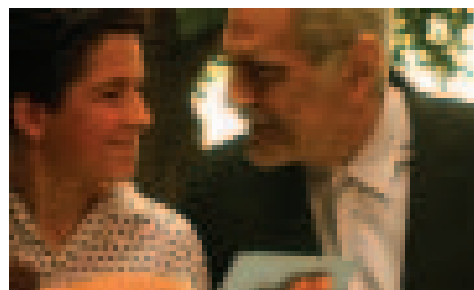
Moses vive solo con su padre en un departamento cuyas paredes están cubiertas de libros. Mientras su padre trabaja, el adolescente se ocupa de los quehaceres domésticos, ya que en sus vidas hubo un antes y un después convertido en relato mítico: el abandono de la madre que, supuestamente, se fue con el hermano mayor, Paulie, dejándolos 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 va juntando 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 hechos en la administración de la economía hogareña y de 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 reduplica a la de la madre, donde 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 partirá de la calle Azul, pasará por Turquía y regresará al punto de partida señalando la profunda transformación operada 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 el que 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.

El señor Ibrahim. La solidez de una relación surge de la capacidad de escuchar y de aconsejar sin imponer.



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 en 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 esa será otra enseñanza, se relaciona directamente con el reconocimiento del otro en uno mismo.

“La esencia del lenguaje, sostiene Emmanuel Lévinas, es bondad, o aun [...] la esencia del lenguaje es amistad y hospitalidad”.⁸⁰ 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

⁸⁰ Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito*, ob. cit., p. 309.

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 capaz, precisamente, de quebrar esas barreras, dejarse impregnar por las particulares visiones de los personajes y transferirlas al plano de la 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 él, 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. El vértigo ante el abismo de la identidad

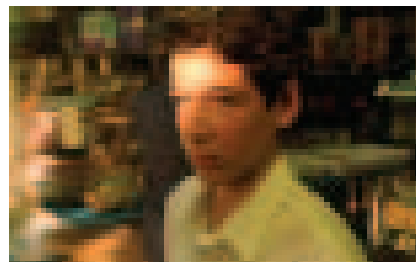
“Nadie nace una sola vez. Si tenemos suerte, volvemos a la superficie en brazos de alguien; o podemos no tenerla, despertar cuando el largo rabo del terror te roce el interior del cráneo.”

ANNE MICHELS

Piezas en fuga

Mientras la relación con el padre se empobrece cada vez más, hasta alcanzar su final cuando Moses se queda solo, el vínculo con Ibrahim se despliega 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 quizá 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

No hay nada máspreciado
que el nombre propio.



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”.⁸¹

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 que Ibrahim le enseña el secreto de la sonrisa. La otra es la que muestra cómo, mientras el joven pinta las paredes de su departamento, paredes que han quedado vacías de libros y de la presencia del padre, aparece sorpresivamente su madre y, sin reconocerlo, le pregunta por Moses; mientras el espectador está tal vez esperando una escena de reencontro, 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 máspreciado 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 con 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 disolución de las estructuras conocidas que suele acompañar a esa edad. Y por eso también el rechazo respecto de aquellos adultos que o se muestran indiferentes o quieren mostrarse como los detentadores del único saber verdadero despreciando el que portan 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

⁸¹ Gilles Deleuze, *Conversaciones*, Pre-Textos, Valencia, 1999, pág. 86.

nos permite comprender 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.⁸²

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 al 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. Lo fenomenal de ese momento es que no sólo cambia el modo de ver el mundo sino que, en ese instante, también

⁸² Rainer María Rilke, *Elegías de Duino*, Hiperión, Madrid, 1999, p. 49.

LA EDUCACIÓN COMO ACONTECIMIENTO

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.⁸⁴

se transforma 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 permanece 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 Moisés, un debate entre el profesor/a y los estudiantes en el que de algún modo se entrelace lo que la película ofrece y 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 le conforma, y se forma tanto

con lo que piensa como con lo que le fuerza, le violenta y le provoca. Pensar de este modo es pensar abriéndose uno al mundo, pensar dejándose afectar por lo que me pasa.”⁸³

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 Moisés le hace al padre respecto a 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 Moisés ni siquiera abre un libro ni busca la respuesta. En cambio, cuando

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

⁸⁴ Ibídem, pp. 85-86.

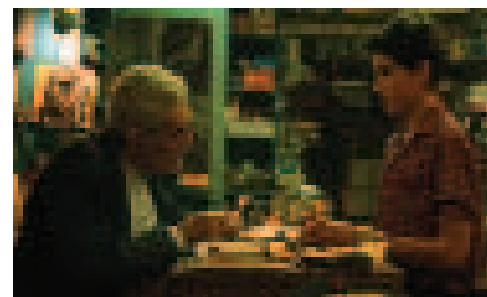


La mala educación. En el filme de Pedro Almodóvar se puede reconstruir la relación que George Steiner establece entre la mala enseñanza y el pecado.

Ibrahim le dice que él es un musulmán seguidor del sufismo, lo primero que hace Moses al 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 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 inanidad 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”.⁸⁵ Si algo evidencia la relación entre Ibrahim y Moses es lo que podríamos definir como un elogio del aprendizaje.

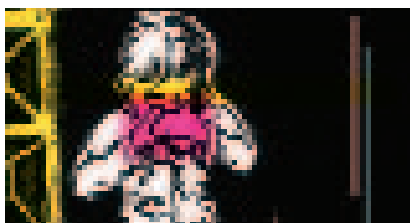
En esa edad en la que es tan decisiva la figura del padre, Moses casi sin darse

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, a pesar de tenerlo a su lado, nunca pudo reconocer porque se dejó devorar por una pérdida transformada en resentimiento y en proyección



El señor Ibrahim.
Tal vez, la educación no sea otra cosa que el saberse reconocido por el otro.

⁸⁵ George Steiner, *Lecciones de los maestros*, Siruela y Fondo de Cultura Económica, México, 2004, p. 26.



imaginaria de un hijo deseado que no era 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, el nuevo camino del adolescente que logra sortear el trauma del abandono y del suici-

dio 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 prejuicios, 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. El extranjero, la extranjería, la hospitalidad y la hostilidad

“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 des-

plaza 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 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 pre-conceptos, 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 afincadas, 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 es que vale esta palabra) 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.

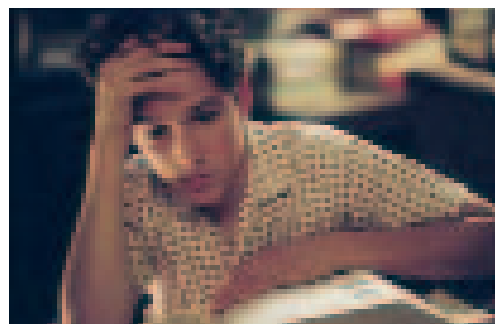
En un bello e intenso libro, Jacques Derrida establece una relación entre el extranjero y la apertura a nuevas significaciones:

“Evocación de los lugares que creemos familiares: en muchos de los diálogos de Platón, a menudo es el Extranjero (*xenos* en griego) 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.”⁸⁶

Ibrahim, su figura extraña, la del “árabe”, la de ese otro que viene de lejos,

⁸⁶ Derrida, Jacques y Dufourmantelle, Anne, *La hospitalidad*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 2000, pp. 13-15.

El señor Ibrahim: La educación se ocupa de los vínculos entre las generaciones.



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 descentrante 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 el de quien recibe la hostilidad, allí donde 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 ni siquiera es 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 construi-

da 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 debe 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, el amor perdido, la traición, los laberínticos caminos del aprendizaje, los personajes del margen, los desclasados, 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 de su lugar de un saber inobjetable y alcanza a compartir, con los estudiantes, la riqueza que trae aparejada toda experiencia de extrañeza, de alteridad.

4. El viaje, la educación y el encuentro con el otro

“Como alguien que ejecutara el gran molinete en la barra horizontal, así uno hace girar, cuando muchacho, la rueda de la fortuna, de la cual tarde o temprano saldrá el premio mayor..”

WALTER BENJAMIN
Dirección única.

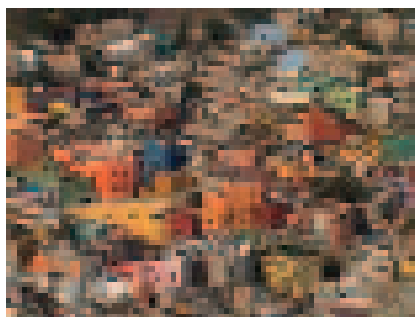
La última etapa de la película, su última estación, es un viaje; no ya el viaje de la ficción, el que se guarda en los libros, o ese otro viaje hacia el pasado de nosotros mismos, hacia las comarcas del comienzo, las que encierran tanto los recuerdos de la felicidad como los del dolor. Se trata, ahora, 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 que también sabe que para Moses es el viaje del conocimiento, la aventura de lo distinto que le permitirá regresar al punto de partida 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, citando a Joseph Conrad:

*“Como los héroes desmoronados de Conrad, sabe ya, desde muy pronto, el joven Spinoza 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.”*⁸⁷

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, 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.

⁸⁷ Gabriel Albiac, *La sinagoga vacía. Un estudio de las fuentes marranas del espinosismo*, Hiperión, Madrid, 1987, p. 317.



Todo viaje es un ejercicio, no consciente,
de alteridad y de pérdida de las referencias conocidas.

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 ver-

dad, 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 prostituta y en la intensidad frustrada de su primer enamoramiento; el segundo, doloroso pero indispensable, fue el de un nuevo nacimiento que lo despoja 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 dichos como al pasar, con sus complicidades, las 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 efectista, 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 interpelación del espectador, haciéndolo jugar y confrontarse 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, *voyeur*, semejante 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 diálogo entre generaciones, saber transmitir lo diferente y lo equivalente, atravesar lo compartido e interpelar de una forma disruptiva 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!”,⁸⁸ 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 unilinealmente, que es posible seguir distintos caminos, abrirse a múltiples significados. *Ibrahim y las flores del Corán* está allí para generar debate, para que cada quien descubra 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 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

⁸⁸ Friedrich Nietzsche, *Así hablaba Zaratustra*, M.E Editores, S.L, Madrid, 1993.

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.

Hasta aquí llegamos, apenas un intento por descubrir ciertas marcas, por colocar algunas preguntas que nos sigan interpellando alrededor de nuestro eje, el que recorre todo este material y al que regresamos permanente y recurrentemente: el cuidado del otro. De un modo muy fecundo la película nos permitió profundizar en esa perspectiva y encontrar 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 que continuar su propio viaje, a veces en solitario y otras acompañados por sus alumnos quienes, por supuesto, serán portadores de sus propias palabras, de sus propias interpretaciones y, 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, ha dejado de viajar, o ya no lo hace 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 viajero 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, 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, por 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 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. 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? Nos detenemos, ahora sí, en la estela abierta por estas preguntas.

5. 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 sobre 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 apariencia 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. 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 filme, 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, la experiencia de alteridad.

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

Pensemos, entonces, en las dos frases siguientes de Graciela Frigerio que nos permiten abrir el juego hacia la cuestión de la herencia educativa, de los herederos y de las deudas impagables que, muchas veces, la educación nos impone y que nosotros imponemos a los otros. Dice Frigerio:

1. *La educación como el acto político de distribuir la herencia, designando al colectivo como heredero (para garantizar que no haya des-heredados) en un gesto signado por el signo de un don, es decir, que no imponga ni enmascare una deuda.*

2. Uno, la posibilidad de dar lo que se sabe / lo que se tiene sin que el otro quede colocado en la posición de deudor. En educación la posición del deudor es impertinente dado que el acceso al archivo es un derecho. Dos, la posibilidad de dar lo que no se tiene. Educar consiste, desde la perspectiva de un maestro emancipador, precisamente en dar ese plus, eso que no se tiene, sinónimo de enseñar hasta lo que no se sabe.⁸⁹

A partir de esos textos, les proponemos algunas preguntas para iniciar una conversación en el seno de la comunidad educativa.

1. ¿Qué puede significar, entonces, que educar sea un acto político consistente en distribuir la herencia?
2. ¿Quiénes serían, en ese sentido, los posibles “desheredados”, pasados y actuales?
3. ¿Cómo es posible pensar en que enseñar tiene que ver, al mismo tiempo, con dar lo que se sabe y dar lo que no se tiene?

Por otro lado, se nos ocurre la posibilidad de pensar en una serie de preguntas para hacernos y hacerse a partir de dos imágenes que son claves en la película *Ibrahim y las flores del Corán*, y que ya fueron mencionadas y analizadas en cierto modo en páginas anteriores:

1. La primera imagen se refiere al momento en que el joven pinta las paredes de su departamento cuando, sorpresivamente, aparece su madre que, 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.

La escena nos sugiere un conjunto de preguntas que bien podríamos hacernos a partir de una conversación grupal y, desde ya, ampliarlas, modificarlas, y/o tal vez, sugerir otras preguntas totalmente diferentes:

¿Por qué pensamos que Moses inicialmente elude el encuentro con su madre e inventa la existencia de un hermano?

¿Qué hace que un nombre permita una identificación, una autorrepresentación más genuina?

⁸⁹ Graciela Frigerio, *Acerca de lo in-enseñable*, en Carlos Skliar & Graciela Frigerio, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2005.

¿Qué representa una madre y qué un padre en cuanto a la propia herencia?

¿Un nuevo nacimiento supone, por fuerza, la desmitificación del pasado?

¿Y necesitamos siempre de nuevos nombres para los nuevos cambios que se producen en nosotros?

2. La segunda imagen surge en el momento en que Moses le pregunta al padre qué es un persa, ya 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. 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 ni busca la respuesta. En cambio, cuando Ibrahim le dice que es un musulmán seguidor del sufismo lo primero que hace Moses al regresar a su casa es abrir una enciclopedia y leer, expectante y entusiasmado, lo que allí se dice sobre el sufismo.

Igual que en el caso comentado de la imagen anterior, también aquí surgen preguntas para ponerse a pensar:

¿Por qué la diferencia de actitud de Moses frente a la búsqueda de cierto saber? ¿Por qué en un caso desecha los libros y en el otro se entusiasma fervientemente por ellos?

A partir de lo anterior: ¿la diferencia está en nuestras respuestas a las preguntas del otro o justamente a la relación que nos liga con él?

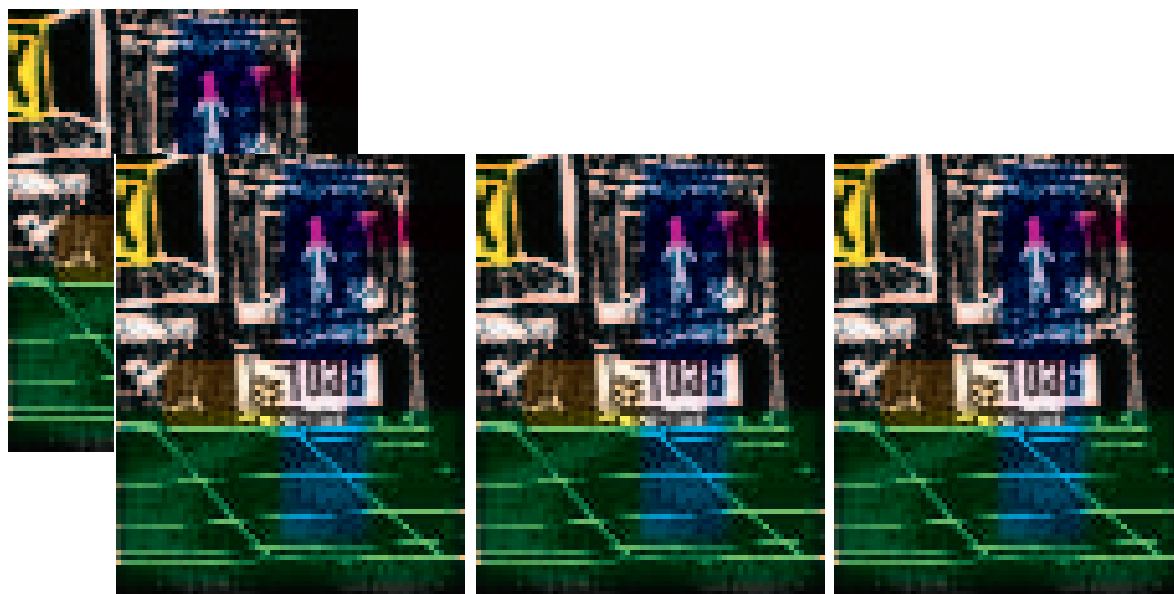
Además: ¿podríamos pensar la enseñanza como una respuesta a nuestra cuestión acerca del otro? ¿O bien como una respuesta a una cuestión que es del otro? ¿Ambas posibilidades? ¿El acento estaría puesto en una más que en la otra?

Y por último: ¿puede la acción educativa ofrecer/dar/donar una enseñanza sin pedir nada a cambio, sin poner al otro en una posición de deudor?

Y, finalmente, ya que *Ibrahim y las flores del Corán* tiene que ver con viajar, con un viaje, con los viajes, quisiéramos dejarles, o más bien ofrecerles, una frase de Joan-Charles Mèlich, acerca de los caminos, acerca de las variaciones presentes en los caminos, para poder ser pensada conjuntamente en el ámbito institucional:

Entre lo dicho y lo imposible de decir, entre el azar y el destino, no tenemos otra alternativa que ir dibujando caminos que no sabemos a dónde conducen porque quizás son caminos que no llevan a ninguna parte, porque son sendas perdidas, o (quizá) simplemente porque son caminos que nadie nunca ha recorrido.⁹⁰

⁹⁰ Joan-Charles Mèlich, Del Símbolo, en Jorge Larrosa & Carlos Skliar, *Entre pedagogía y literatura*, ob. cit., p. 66.



Bibliografía

- ABERASTURY, Arminda y KNOBEL, Mauricio, *La adolescencia normal*, Paidós, Buenos Aires, 1980.
- 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 (comp.), Manantial, Buenos Aires, 2003.
- BÁRCENA, Fernando, *El delirio de las palabras*, Herder, Barcelona, 2003.
- BAUDELAIRE, Charles, *Las flores del mal*, Visor, Madrid, 1982, traducción de Jacinto Luis Guereña.
- 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*, Josetxo Beriain (comp.), Anthropos, Barcelona, 1996.
- BENJAMIN, Walter, "Experiencia y pobreza", en *Discursos interrumpidos I*, Taurus, Madrid, 1973.
- BHABHA, Homi, *El lugar de la cultura*, Manantial, Buenos Aires, 2002.
- BRESCHAND, Jean, *El documental. La otra cara del cine*, Paidós, Barcelona, 2004.
- BRIONES, Claudia, *La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*, Ediciones del Sol, Buenos Aires, 1998.
- CIXOUS, Hélène, "Sorties", en *La jeune née*, Union Générale d'Editions, 10/18, París, 1975.
- COREA, Cristina y LEWKOWICZ, Ignacio, *¿Se acabó la infancia?*, Lumen, Buenos Aires, 2000.
- DELEUZE, Gilles, *Conversaciones*, Pre-Textos, Valencia, 1999.
- DELEUZE, Gilles, *Diferencia y repetición*, Amorrortu, Buenos Aires, 2003.
- DERRIDA Jacques, *Políticas de la amistad*, Trotta, Madrid, 1998.
- DERRIDA, Jacques, *No escribo sin luz artificial*, Cuatro Ediciones, Valladolid, 1999.
- DERRIDA Jacques y Dufourmantelle, Anne, *La hospitalidad*, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 2000.
- DERRIDA, Jacques, *El monolingüismo del otro o la prótesis del origen*, Manantial, Buenos Aires, 2001.
- DERRIDA, Jacques y Roudinesco, Elizabeth, *Y mañana qué...*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.
- ESPOSITO, Roberto, "Enemigo, extranjero, comunidad", en *Los filósofos y la política*, M. Cruz (comp.), Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1999.
- FORSTER, Ricardo, *Benjamin y los tejidos de la experiencia*, clase virtual del curso de posgrado "Experiencia y alteridad en

- educación”, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2006.
- FOUCAULT, Michel, *Genealogía del racismo*, Caronte Ensayos, Buenos Aires, 1998.
- FOUCAULT, Michel, *Enfermedad mental y personalidad*, Paidós, Buenos Aires, 1991.
- FRIGERIO, Graciela, “Acerca de lo inenseñable”, en *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Carlos Skliar y Graciela Frigerio, Del Estante Editorial, Buenos Aires, 2005.
- GABILONDO, Ángel, *La vuelta del otro. Diferencia, identidad, alteridad*, Trotta, Madrid, 2001.
- GONZÁLEZ PLACER, Fernando, “El otro hoy. Una ausencia permanentemente presente”, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comp.), Laertes, Barcelona, 2001.
- HALL, Stuart, “The local and the global: globalization and ethnicity”, en *Culture, Globalization and the World System*, Anthony D. King (Ed.), Macmillan, Londres, 1991.
- HALL, Stuart, “The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time”, en *Media and cultural regulation*, Kenneth Thompson (Ed.), Open University, Londres, 1997.
- HEIDEGGER, Martin, “La frase de Nietzsche ‘Dios ha muerto’”, en *Caminos del bosque*, Alianza, Madrid, 2000.
- JABÈS, Edmond, *Del desierto al libro*, entrevista con Marcel Cohen, Trotta, Madrid, 2000.
- JODELET, Denise, “Representation sociale: phénomène, concept et théorie”, en *Psychologie sociale*, Sergei Moscovici (Ed.), Presses Universitaires de France, París, 1999.
- KERTÉSZ, Imre, *Yo, otro*, Ediciones del Acantilado, Barcelona, 2002.
- KRISTEVA, Julia, *Nations without Nationalism*, Columbia University Press, Nueva York, 1993.
- LARROSA, Jorge y PÉREZ DE LARA, Nuria, *Imágenes del Otro*, Virus, Barcelona, 1997.
- LARROSA, Jorge, “Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión”, en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comp.), Laertes, Barcelona, 2001.
- LARROSA, Jorge, *Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes*, seminario organizado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2003.
- LARROSA, Jorge, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes, Barcelona, 2003.
- LARROSA, Jorge, *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Laertes, Barcelona 1996. Tercera edición ampliada en Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

- LARROSA, Jorge, "Experiencia y alteridad en educación", clase virtual del curso de posgrado Experiencia y Alteridad en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2006.
- 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.
- LIGHTMAN, Alan, *Os sonhos de Einstein*, Companhia das Letras, San Pablo, 1993.
- LISPECTOR, Clarice, *Un soplo de vida*, Siruela, Madrid, 1999.
- MCLAREN, Peter, *Multiculturalismo crítico*, Cortez, San Pablo, 1997.
- MÈLICH, Joan-Carles, "Del Símbolo", en *Entre pedagogía y literatura*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2005.
- MORTARI, Luigina, *Apprendere dall'esperienza*, Editori Carocci, Bolonia, 2002.
- MOSCOVICI, Sergei, "Introdução", en *Representando a alteridade*, Angela Arruda (Ed.), Vozes, Petrópolis, 1998.
- NIETZSCHE, Friedrich, *Así hablaba Zarathustra*, M. E. Editores, S.L, Madrid, 1993.
- NIETZSCHE, Friedrich, *Todos los aforismos*, Leviatán, Buenos Aires, 2001.
- PÁL PALBERT, Peter, *O tempo não-reconciliado*, Perspectiva, San Pablo, 1998.
- PEÑALVER, Patricio, *Argumentos de alteridad*, Caparrós Editores, Murcia, 2001.
- PÉREZ DE LARA, Nuria, "Identidad, diferencia y diversidad. Mantener viva la pregunta", en *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comp.), Laertes, Barcelona, 2001.
- PESSOA, Fernando, *Aforismos y afines*, Emecé, Buenos Aires, 2004.
- PESSOA, Fernando, *El libro del desasosiego*, Ediciones El Acanilado, Barcelona, 2002.
- PIZARNIK, Alejandra, *Árbol de Diana*, Sur, Buenos Aires, 1962.
- POLLOCK, Griselda, "Feminism/Foucault – Surveillance/Sexuality", en *Visual Culture. Image and Interpretations*, Hooly Bryson (Ed.), Wesleyan University Press, Hannover, 1994.
- RILKE, Rainer María, *Elegías de Duino*, Hiperión, Madrid, 1999.
- RILKE, Rainer María, "Infancia", en *El libro de las imágenes*, Júcar, Madrid, 1984.
- ROMERO PÉREZ, Clara, *El conocimiento del tiempo educativo*, Laertes, Barcelona, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*, Vozes, Petrópolis, 2000.
- SKLIAR, Carlos, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2001.

- SLOTTERDIJK, 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. Políticas y poéticas de la diferencia*, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comp.), Laertes, Barcelona, 2001.
- VOLTAIRE. *Tratado sobre a tolerância*, Cortez, San Pablo, 1993.
- VOLTAIRE, *Dizionario filosofico*, Einaudi, Turín, 1995.
- WALZER, Michael, *Tratado sobre la tolerancia*, Paidós, Buenos Aires, 1998.
- WIEVIORKA, Michel, *El espacio del racismo*, Paidós, Barcelona, 1993.
- WOODWARD, Kathryn, *Representations*, Open University, Londres, 1997.