

UNA ÉTICA DE LA MIRADA PARA EL ENCUENTRO CON EL OTRO

Uma ética de olhar para o encontro com o outro

***Carlos Skliar**

* Carlos Skliar publicó los libros de poemas Primera Conjunción (1981) e Hilos después (2009), el libro de aforismos y ensayos La intimidad y la alteridad. Experiencias con la palabra (2006); participó en la Antología de la nueva poesía argentina, organizada por Daniel Chirom (1980) y algunas de sus poesías fueron editadas en suplementos literarios y culturales (La Opinión Cultural, entre otros). Ha escrito diferentes ensayos educativos y filosóficos, entre ellos: ¿Y si el otro no estuviera ahí? (2001); Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia (2001, con Jorge Larrosa); Derrida & Educación (2005); Pedagogía - improbable - de la diferencia (2006); Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados (2006, con Graciela Frigerio); La educación - que es- del otro (2007), Entre pedagogía y literatura (2007, con Jorge Larrosa); Experiencia y alteridad en educación (2009 con Jorge Larrosa); y Conmover la educación (2009, con Magaldy Téllez). Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina, Investigador del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y docente en la Maestría en Comunicación y Cultura de la Universidad de Buenos Aires. Conduce desde 2005, junto a Diego Skliar, el programa de radio "Preferiría no harcelo", por FM La Tribu, de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: skliar@flacso.org.ar

Artigo recebido em novembro de 2010 e aceito em novembro de 2010.

RESUMO

Este texto tenta decifrar uma leitura possível sobre a presença do outro em nós, por meio de cenas congruentes e incongruentes. A partir do encontro casual, o autor interroga-se sobre uma ética possível do olhar, uma perspectiva a partir da qual se coloca a possibilidade ou não de receber o outro na sua alteridade e complexidade. O artigo apresenta os dilemas da experiência, da conversa e do olhar, como formas de pensar e

perceber o encontro com os outros, dentro e fora dos cenários educativos.

Palavras-Chave: Ética. Alteridade. Olhar. Outro.

RESUMEN

Este texto intenta descifrar una lectura posible acerca de la presencia del otro en nosotros en términos de escenas congruentes e incongruentes. A partir de encuentro casual, el autor se interroga sobre una ética posible de

la mirada, una óptica a partir de la cual se plantea la posibilidad o no de recibir al otro en toda su alteridad y complejidad. El artículo se plantea los dilemas de la experiencia, la conversación y la mirada, como formas de pensar y percibir el encuentro con los demás, dentro y fuera de los escenarios educativos.

Palabras clave: Ética. Alteridad. Mirada. Otro.

A MODO DE INADVERTENCIA

- Entonces, ¿quiénes son los que filosofan, Diotima – le dije yo, si no son los sabios ni los ignorantes?
- Claro es ya incluso para un niño –respondió– que son los intermedios entre los unos y los otros, entre los cuales estará también el Amor.
(Platón. El banquete.)

ESPAÇO ABERTO



B

El texto que sigue no es otra cosa que una narración, hecha a los saltos, de un rompecabezas de experiencias disímiles. Comienza como casi todo en la vida: a partir de un encuentro inesperado, no planificado, no urdido; se detiene, luego, en la hondura de una conversación; marca, enseguida, el abismo de una pretensión de investigación equívoca y culmina en la única posibilidad que la experiencia parece permitir: intentar narrar lo inefable, tratar de pronunciar lo indecible. En su escritura he intentado no seguirle el juego a una crónica temporalmente ordenada; he dejado que aparezcan y se hagan presentes instantes diferentes, no enlazados ni por la secuencia ni la linealidad, sino dispuestos según el desorden propio de los acontecimientos.

Se trata de una pregunta por una conversación establecida a propósito de aquello que nos pasa con la educación, sí; pero sobre todo se trata de una indagación acerca de la mirada inmovible o conmovida hacia ciertos cuerpos, de escenas que se piensan y sienten como congruentes y/o incongruentes. Puede ser que tenga algunas resonancias en relación a qué ocurre con la aparición de un "otro inesperado"; y puede tener que ver, además, con una idea de experiencia, la de travesía, subrayada aquí de dos modos diferentes: (a) la de la experiencia como camino, pasaje, recorrido; y también (b) la de la experiencia como paso, sí, pero a través de un peligro (de hecho, ésta

es su acepción latina literal: *ex-periri* (LACOUÉ-LABARTHE, 2006; LARROSA, 2009).

En el fondo da la sensación que hay aquí una persistente necesidad de repetir y de pensar otra vez el sentido de los aforismos que acompañan mi escritura y mi pensamiento educativo desde hace un buen tiempo. Uno de Friedrich Nietzsche (2001): "Hay hombres que en cuanto abren los ojos, manchan con la mirada"; el otro, de Georg Lichtenberg: "Ahí donde el ojo ve borrosamente, ya hay una especie de muerte".

Manchar y matar con la mirada, sí. Esas frases se han hecho por demás presentes en la experiencia de conversación y en los dilemas de investigación que presentaré enseguida. ¿Podremos mirar sin manchar, sin matar, en una relación (que es, que siempre será) de alteridad? ¿Qué hay en esas miradas que, entonces, no se disponen a escuchar al cuerpo que habla? ¿Cómo desempolvar una idea de investigación si el ojo que ve, ya ve borrosamente? ¿Podría tratarse la experiencia y la investigación educativas, al fin y al cabo, de evitar mirar con los ojos sucios, borrosos, con ojos asesinos? ¿Se trata, por lo tanto, de una ética de la mirada?

1. DE LA CONVERSACIÓN SIN DISFRACES

Cuando apuntas con un dedo, recuerda que los otros dedos te señalan a ti. (Proverbio inglés.)

Desde que tuve la ocasión de conocer a Rosa¹, primero en presencia (pues compartíamos la docencia en un postgrado universitario en Argentina) y luego a través de intercambios de mensajes escritos, pensé la posibilidad de filmar fragmentos de nuestras conversaciones como parte de un proceso de investigación, ya de larga data, acerca de las imágenes y de los discursos sobre la diversidad y las diferencias en educación². Ese interés devenía no tanto de una futura construcción de un "material de trabajo", sino más bien en el sentido de incorporar un registro de nuestra gestualidad, las miradas, las acentuaciones, en fin las afecciones que componían el tenor de nuestras conversaciones.

Con Rosa habíamos hablado en variadas ocasiones sobre algunas cuestiones educativas y yo percibía que esa experiencia de conversación estaba repleta de guiños, de complicidad y de acuerdos en torno de cuestiones tales como la normalidad y la anormalidad, la discapacidad, el lugar de la mirada en la educación, la idea de inclusión de alumnos con discapacidad y las vagas ideas de "atención" y de "diversidad"; en fin, había allí un conjunto de problemas, irregular por cierto, que compartíamos en tanto travesía común de experiencias.

Rosa trabajaba entonces como profesora de filosofía en una institución de enseñanza media de su provincia, al sur del país y coordinaba

1 Nombre ficticio.

2 En orden cronológico menciono aquí los diferentes proyectos que componen esa intención de investigación: 1) "Los sentidos implicados en 'La atención a la diversidad' en educación", realizado en la Universidad de Barcelona, España, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, con el apoyo de la Generalitat de Catalunya, durante el período agosto del 2000 a marzo del 2001, junto a Nuria Pérez de Lara, José Contreras Domingo, Caterina Lloret y Virginia Ferrer; 2) "Pedagogía de las diferencias", desarrollado en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil, Departamento de Estudios Especializados, con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas del Brasil, CNPq, durante el período 2003-2004; 3) "Imágenes y discursos de la diferencia en la educación", con sede en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, Área de Educación, con el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina, CONICET, aún vigente.

Al conocerla, me impactó sobremanera su modo de entrar en la conversación, su manera de plantear las inquietudes educativas y su forma casi infinita de preguntar, siempre a partir de una incomodidad, siempre desde un “no-se inicial”, que no podía de modo alguno emparentarse ni con el escepticismo ni con el solipsismo.

el programa de políticas de discapacidad en su universidad.

Al conocerla, me impactó sobremanera su modo de entrar en la conversación, su manera de plantear las inquietudes educativas y su forma casi infinita de preguntar, siempre a partir de una incomodidad, siempre desde un “no-se inicial”, que no podía de modo alguno emparentarse ni con el escepticismo ni con el solipsismo. Los mensajes entre nosotros se hicieron casi diarios y lo que en principio resultaba un típico intercambio de colegas, pasó a ser una escena en sí misma, quizá por su propia densidad, alejándose cada vez más de esa finalidad supuestamente “constructiva” del trabajo académico en conjunto.

Nos propusimos, entonces, darle un sentido “investigativo” a nuestra propia conversación, es decir, tomar

en cuenta esa escena inaugural donde, para expresarlo de un modo crudo, dos cuerpos hablan por sí mismos, desde sí mismos, acerca de sus preocupaciones educativas. Investigar, así, la experiencia de una conversación sobre educación: no tanto nuestras opiniones ni nuestras informaciones, sino los modos en que nos hacemos presentes cuando hablamos acerca de ello.

Pero antes que sobrevenga la temida pregunta sobre el cómo, con qué método, bajo qué estructura de análisis, con cuáles instrumentos, etc., se planteaba esa conversación con Rosa, diré con toda la sencillez posible: “apenas” se trataba de conversar.

Rodeados o acechados o resignados como estamos de cuestionarios, grupos focales, informes, relatos de investigación, evaluaciones, diagnósticos, pactos de enseñanza y aprendizaje, etc., quizá lo único que valía la pena allí era sostener con Rosa la posibilidad de esquivar la pregunta acerca “de lo que pasa en la educación” (en tanto interrogante que apunta y se dirige hacia una exterioridad) y atravesar juntos la pregunta acerca “de lo que nos pasa en la educación”, sin zancadillas, sin trucos de magia, sin armas de guerra, sin estridencias, sin fuegos de artificio.

Ese cambio de acento y de énfasis suponía, en sí, un cambio en el modo de hacernos presentes en lo que decíamos: en cierto sentido no buscábamos conceptos, axiomas o definiciones, sino más bien la resonancia de cada una de nuestras palabras en el otro y, tal vez, una pregunta sobre el qué hacer con ellas, con sus efectos.

En el transcurso de nuestros intercambios habíamos explicitado, tanto ella como yo, la influencia que habían ejercido sobre nosotros dos

textos a propósito de la destitución de la conversación: “Una lengua para la conversación”, de Jorge Larrosa (2006, p. 25-40) y “De la conversación ideal. Decálogo provisional”, de Miguel Morey (2007, p. 413-440).

Los textos mencionados se preocupan con los disfraces con que se han revestido las ideas y las palabras que giran en torno de ellas. Sus autores buscan, casi al límite de la desesperación, esa filiación esquiva entre el qué decir, el quién lo dice y el cómo se disemina lo dicho. Ambas escrituras tienen en común esa atención escrupulosa a las máscaras institucionales con que se pretende regular, administrar y de ese modo destruir la conversación. Por sus páginas se percibe la incomodidad mayúscula en relación a los simulacros de conversación que ocurren, a diario, en el interior del lenguaje pretendidamente académico. Ambos autores parecen querer decirnos que toda conversación debería desafiar a ese “porque lo digo yo” y el “tú qué”, para poder ser, justamente, una conversación. Como si se tratara de un esfuerzo por quitarse de la idea de que conversar es apenas un doble monólogo de dos “yoes” que siempre están en paralelo y nunca se tocan, es decir, que nunca se afectan, nunca se mueven, nunca se quiebran. Así, la conversación se vuelve una impostura, una manera paradójica de quitarse de la conversación, aún haciendo de cuentas que estamos conversando.

2. DE LA CONVERSACIÓN CON ROSA

¡Qué tragedia no creer en la perfectibilidad humana! [...]

¡Y qué tragedia creer en ella!

(Fernando Pessoa. *Aforismos*.)

ESPAÇO ABERTO

La experiencia de una escritura conversacional supone la asunción de al menos tres características diferentes con relación a la escritura y a la conversación por separado: (a) la espera de la escritura del otro; (b) la escritura del uno como encadenamiento y ya no como desencadenamiento; y (c) la rumiación constante de lo escrito por uno y por otro. Me parece que esas características dan al intercambio una espacialidad y una temporalidad bien distintas, pues la escritura comienza a contagiarse y la lectura ya no es apenas una lectura de lo ajeno, sino una lectura de lo que se incorpora a uno, de lo que en principio puede sentirse como intrusión pero que acaba por acogerse, por enraizarse, por diseminarse en la escritura del uno.

Había unas preguntas iniciales, unas preguntas que nos hicimos en un primer encuentro: “¿Qué nos pasa con la inclusión en las escuelas: es apenas una convivencia forzada entre lo normal y lo anormal, entre lo mismo y lo diverso, entre quienes están ya presentes y quienes estaban ausentes?; ¿y qué nos pasa con la idea ‘escolarizada’ de convivencia, que parece tan forzada como forzosa?”.

En un primer mensaje quise construir un texto alargado, cargado de conceptos y de definiciones, que resultara como base común, a partir de la cual la conversación escrita pudiera ir tejiendo y destejiendo experiencias. A seguir, unos pocos fragmentos del registro de la escritura conjunta.

C: Rosa, pienso que quizá la pregunta sobre la convivencia se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o resta de cuerpos presentes, pero menos a la contingencia de la existencia, de toda existencia. Aquí estaría la clave

La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres, lo que provoca una contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia.

de porqué la convivencia no puede ser entendida apenas como una negociación comunicativa, como una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”. La convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres, lo que provoca una contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque en todo caso hay, inicial y definitivamente, perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar, porque estar juntos como lo expresa Jean-Luc Nancy (2007, p. 51): Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ – la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión - es la modalidad fundamental del afecto”. Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, fundamentalmente, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno.

R: Sin embargo buena parte de los discursos acerca de la diversidad y la inclusión – sobre todo aquellos discursos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, o entre lo mismo y lo diferente - lo hacen a condición de que no se perpetúen las embestidas de los demás y que el contacto se mantenga a una cierta distancia, una distancia prudencial, muchas veces matizada por palabras de orden, tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento al otro. Me parece que de esa forma nada de la perturbación que provoca el otro entra en la escena pedagógica.

C: Pero la convivencia no puede sino afectar y dejarse afectar. En esa afección, que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos inquieta, no habría otro deseo posible que aquel que expresa que el otro siga siendo otro, que la alteridad del otro siga siendo alteridad. Ahora: ¿Cómo sería factible ese deseo de dejar que el otro siga siendo otro? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber/poder acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya apenas en su presencia material (es decir, el “aquí estoy yo”), sino sobre todo en su propia existencia (esto es: “yo también soy”)?

R: Entonces uno podría preguntarse si algo de todo lo que planteas reaparece, aunque sea de otro modo, bajo otras palabras, con otras entonaciones, en la tradición de la educación inclusiva. Uno podría preguntarse si en verdad lo que está en juego allí no sea una percepción tal vez débil, liviana, de la idea misma de convivencia. Uno podría preguntarse si la inclusión es inclusión cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro

del derecho, la suma de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en la coexistencia, hay que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si hay que nombrar al otro como ser incluido, si hay que nombrar al uno mismo como el único portador y el único portavoz de la inclusión.

C: A mí me parece que ya tenemos una cierta experiencia acerca de lo que significa la caracterización obstinada sobre ciertos tipos de aprendizaje, el enseñamiento con ciertos tipos de cuerpos; la sospecha sobre ciertos tipos de lenguas; la mirada sombría puesta sobre ciertos tipos de nacionalidades; la desconfianza acerca de ciertas inteligencias. Ya hay una cierta experiencia acerca del sentido de los excesivos, aunque siempre ambiguos y violentos, cuidados morales, políticos y educativos. Ya hay una cierta experiencia cuando se piensa en lo que ocurre cuando los otros (cualesquiera que sean los otros) devienen motivo de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía o cuando son mencionados y reformados a propósito de un cambio en los escenarios pedagógicos. Y quizá esa experiencia nos diga que la inclusión, como lo dice Nuria Pérez de Lara es:

[...] la práctica habitual del mutuo desconocimiento de sí y del otro; del mutuo desconocimiento entre hombres y mujeres, del mutuo desconocimiento entre sordos y oyentes, entre capacitados y discapacitados, entre los de aquí y los de allá ¿Puede haber otro modo de incluir? ¿Podemos pensar la inclusión de las diferencias de un modo que no signifique des-conocimiento? (PÉREZ DE LARA, 2008)

R: No se me ocurren sino preguntas y más preguntas acerca de lo último que

me escribiste: ¿Cómo desarticular esa atribución persistente de la hospitalidad al uno mismo y la fijación insistente en el otro como figura de ser sólo un intruso, un ajeno, una amenaza? ¿Qué convivencia es posible más allá del equilibrio imposible entre el enseñar y el aprender, los reconocimientos de ocasión, los eufemismos siempre tan toscos y tan frágiles, la extrema intocabilidad entre los cuerpos que nos torna insensibles? ¿Y qué se pone en juego cuando pensamos en el destino educativo de la convivencia, si casi todo lo que se hace es establecer una cierta aceptación a regañadientes del otro?

C: Me parece que voy a agregar algunas preguntas más a las tuyas: ¿Cómo regresamos al relato o a los relatos de la educación inclusiva y la diversidad? ¿Qué hay en todo ello que afirme la vida y la existencia de cualquier y de cada uno? ¿Cómo volver al pensamiento del “estar juntos”, entonces, sin forzar la literalidad, la transparencia entre la idea un tanto remanida de convivencia aquí planteada y ese “enseñar a vivir juntos” bastante más liviano que nos ofrece y nos promete una buena parte de los discursos y las imágenes de la inclusión? ¿Y cómo desdecir aquella idea de que para estar juntos habría que, primero, preparar la bienvenida al otro en todos los detalles, conocerlo de antemano, regular su llegada y luego, después, más tarde, sólo más tarde, sentirnos responsables y desear la relación?

R: Me has hecho acordar mucho a un texto que di a leer a mis alumnos hace poco, como bibliografía que sirviera para pensar en eso de la ‘convivencia escolar’: el “Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado”? editado por la UNESCO en el 2001. En el título ya se plantea una cuestión substantiva pero asociada a una pregunta retórica

de ambigua respuesta, sobre todo porque involucra un “nosotros” (hemos fracasado) difícil de reconocer, difícil de atribuir. La cuestión substantiva, ese aprender a vivir juntos hace referencia directa al Informe Delors de 1996 donde se había planteado una “utopía necesaria” sostenida por cuatro pilares para la educación del siglo XXI: el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los otros. Este último pilar está detallado del siguiente modo y lo cito textualmente:

[...] significa el desarrollo de la comprensión de los otros en un espíritu de tolerancia, pluralismo, respeto de las diferencias y la paz. Su punto central es la toma de conciencia –gracias a actividades tales como proyectos comunes o la gestión de conflictos- de la interdependencia creciente (ecológica, económica, social) de las personas, las comunidades y las naciones en un mundo cada vez más pequeño, frágil e interconectado. (UNESCO, 2001, p. 28-29)

C: Pero es que, según ese texto no se trataría tanto del ‘estar juntos’ sino del aprender a hacerlo o, mejor dicho, de enseñarlo; es verdad que se afirma el aprender a vivir juntos, pero la mira está puesta en los otros; es cierto que se trata de la convivencia, pero la acción primordial es la de tolerar; se habla del vivir juntos, pero en la medida en que se respeten las diferencias (¿las diferencias de los otros?). Es por esto que buena parte de la expresión substantiva se diluye, se evapora, en la exposición de la dualidad nosotros-otros; y se pierde, se desvanece, justamente porque aún cuando se hace alusión a los otros es el “nosotros” el que designa, el que describe, el que decide, el que es conciente de su propio discurso, el que es capaz de ese discurso.

ESPAÇO ABERTO

R: *Mira que una vez puestos en la introducción al texto, el título varía un poco o, mejor dicho, se alarga hacia otras retóricas: "La educación para todos para aprender a vivir juntos en el siglo XXI: ¿necesidad, hipocresía o utopía?". A mí me llama la atención que luego de interrogarse por un supuesto fracaso o luego de hacerse una pregunta que apenas si puede ser respondida con un "no" rotundo, ahora todo en el texto se vuelque hacia la oposición entre "necesidad", "hipocresía", "utopía".*

C: Entonces te hago más y más preguntas: ¿Ha fracasado la necesidad de vivir juntos, es decir, no es necesario que vivamos juntos? ¿No es posible vivir juntos? ¿Ha fracasado el vivir juntos porque es una hipocresía sostener que sea posible? ¿Ha fracasado la utopía porque, al fin y al cabo, no es más que una utopía? ¿Ha fracasado la escuela porque nunca estarán "todos"? ¿O ha fracasado la educación, porque no creó la necesidad, no borró la hipocresía ni sostuvo la utopía del vivir, al fin, juntos?

En un primer repaso de estos intercambios, podríamos mencionar que a una primera intervención le ha seguido una sucesión de interrogantes sin fin. Como si la conversación escrita estuviera más predispuesta a la cuestión, al darle vueltas a la cuestión, a no poder abandonar la cuestión. No se trata de un lenguaje crítico sino de un lenguaje que está en cuestión. Quizá sea el propio lenguaje de la educación el que esté en cuestión y, junto a él, nuestro propio lenguaje que habla de la educación. No es un poner en cuestión, apenas, al lenguaje de la educación sino que es más bien un cuestionar la cuestión del lenguaje en educación. Y esa cuestión que está cuestionada

es, sin dudas, la de la experiencia de conversación en educación.

Quizá porque ya casi no se conversa con los otros, ya no se conversa de otras cosas; en el mejor de los casos sólo se conversa siempre entre los mismos y siempre de las mismas cosas. El lenguaje se ha vuelto un refugio opaco de narrativas sombrías donde cada uno repite para sí y se jacta indefinidamente de sus pocas palabras, de su poca expresividad y de su incapacidad manifiesta para la escucha del lenguaje de los demás. Casi nadie reconoce voces cuyo origen no le sean propias, casi nadie escucha sino el eco de sus propias palabras, casi nadie encarna la huella que dejan otras palabras, otros sonidos, otros gestos, otros rostros.

La crisis de la conversación en educación no tiene que ver apenas, desde esta mirada, con el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica, comida y carcomida por el efecto poderoso de otros lenguajes disciplinares y mediáticos. Si bien es cierto que la pedagogía se muestra renuente a restituir para sí misma otras palabras, otros textos, hay aquí una clara sensación de que todo se ha vuelto impronunciable en la educación. Vale la pena citar aquí a Jorge Larrosa (2006, p. 31): "Cuando digo que ese lenguaje parece vacío, me refiero a la sensación de que se limita a gestionar adecuadamente lo que ya se sabe, lo que ya se piensa, lo que, de alguna forma, se piensa sólo, sin nadie que lo piense, casi automáticamente".

Nuestro lenguaje acerca de la educación parece estar obligado a conversar, apenas, sobre algunos tópicos, sobre algunos problemas, bajo ciertas leyes de transparencia y de comunicabilidad. Por eso la

conversación con Rosa, me parece, toma otros rumbos o advierte otras posibilidades: es y no es un intercambio sobre tópicos, sobre temas, acerca de definiciones y de conceptos; existe, sobre todo, un deseo de preguntar porque no se sabe, porque todavía no se sabe, porque sólo sería posible saber algo a partir del sabor de la escritura del otro. Allí saber y experiencia se encuentran. O bien se buscan con desesperación. Porque, como dice José Contreras Domingo:

El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (mi hacer educativo, tu hacer educativo), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer: mi hacer, tu hacer. (CONTRERAS DOMINGO, 2008)

La crisis de la conversación en educación no tiene que ver apenas, desde esta mirada, con el vaciamiento del lenguaje de la disciplina pedagógica, comida y carcomida por el efecto poderoso de otros lenguajes disciplinares y mediáticos.

3. DE ROSA O DE ESAS MIRADAS QUE NO MIRAN "CON BUENOS OJOS, CON MIRADA LIMPIA"?

Diferentes, los cuerpos son todos algo deformes. Un cuerpo perfectamente formado es un cuerpo molesto, indiscreto en el mundo de los cuerpos, inaceptable. Es un diseño, no un cuerpo.

(Jean-Luc Nancy. *58 indicios sobre el cuerpo.*)

En enero del 2003, un periódico local de la región donde vive Rosa, escribía acerca de ella con el siguiente título "Un ejemplo de lucha contra la adversidad". El desarrollo de la noticia, ilustrado con una fotografía de Rosa sonriendo, comenta lo siguiente:

A Rosa no la detiene nada. Su fortaleza abrumba, y aunque se resista a ser considerada un ejemplo para la juventud, no se puede negar que lo es. La joven [...] se moviliza en una silla de ruedas desde la niñez, y ya no tiene fuerzas para hacerlo por sus propios medios. Pero [...] hubo un antes y un después que marcó su vida: fue cuando se convirtió en profesora de Filosofía [...] Rosa sufre una discapacidad de base denominada dermatomiosis, un mal que impide que el calcio se deposite en los huesos, ubicándolo sobre los músculos. El avance de la enfermedad hizo que su delgado cuerpo quede desprovisto de fuerzas, aun para mover la silla. Pero nada parece detenerla [...] Rosa es una persona sencilla, simple y decidida. Una chica que se resiste a la hora de resaltar sus logros personales y que como todo joven le escapa a los incómodos flashes fotográficos. [...] Dice que a la hora de hablar de discapacidad, en el imaginario popular se crean 'mitos' que exceden la realidad [...]. A Rosa le molesta ser considerada un modelo, un ejemplo de vida. Esto no está dentro de su esencia. Y cuando L., su madre, dice con orgullo: 'Es su triunfo personal' la muchacha mira para otro lado como haciéndose la desentendida.

El mismo periódico un par de años antes, titulaba de la siguiente manera otra noticia sobre Rosa: "Una estudiante modelo con parálisis cerebral". En esta nota, semejante en parte a la anterior, se comenta que:

La pequeña Rosa se mueve sobre una silla de ruedas que, habitualmente, empujan su mamá, algún familiar o un compañero. Sobre las baldosas, la silla salta, lo mismo que ante cualquier mínima imperfección del piso. Los rebotes se sienten en el cuerpo de la joven cuyo delgadísimo torso inerte está aferrado a la silla con un cinturón. En tránsito y ligeramente inclinada, los ojos de Rosa capturan todo. Desde allí, conversa, saluda, explica y dirige. Nadie mejor que ella para visualizar de antemano los posibles obstáculos. La pequeña Rosa tiene 21 años y sufre de una parálisis cerebral progresiva. Está afectada de calcinitis, una enfermedad que impide que el calcio se deposite en los huesos ubicándolo sobre los músculos (...) El golpe más duro que recibió Rosa a lo largo de 13 años en la educación pública la tiró para atrás y la hizo llorar durante tres horas seguidas. Fue hace un año en Humanidades. Un profesor dictó un curso de Filosofía y Cine para el cual se designó un aula que está en el primer piso, un lugar imposible para Rosa. La joven, acostumbrada a lidiar con este tipo de adversidades, planteó el problema y en virtud de que en la planta baja había un aula de similar tamaño y de las mismas características solicitó que se hiciera el cambio. El profesor se opuso y le dijo que, sabiendo que el curso se daba en un primer piso, ella no tendría que haberse inscripto. Rosa recuerda que por primera vez sintió el golpe: 'Son cosas que te tiran para atrás, me dolió y me duele mucho; pienso que si esto le hubiera pasado a una persona que no tiene la contención que tengo yo hubiera largado todo'. Durante la charla, Rosa mostró su fortaleza para hablar de cuestiones difíciles y no ocultó su agradecimiento para con su familia, sus amigos, la institución, los docentes y sus compañeros. Sin embargo se quebró al recordar el episodio del curso al que

no pudo asistir. 'No pensé que me doliera tanto todavía', dijo tratando de justificar la humedad en los ojos.

También esta nota contiene una fotografía de Rosa sonriendo.

Pero: ¿dónde está Rosa en esas noticias? O, en todo caso: ¿qué tiene que ver ella con esa mezcla siempre binaria, siempre oposicional, de virtudes y desmedros, luchas y padecimientos, luces y sombras, que plantean los medios de comunicación cada vez que intentan abordar "algo" de la existencia de un ser con discapacidad? ¿Es todo esto "de Rosa" o nada más -y nada menos - que acerca, que alrededor, "de ella"? ¿Dónde está Rosa: en su enfermedad, en su padecimiento, en su lucha tenaz, en su persistencia, en su trabajo en la comunidad donde vive, en su gratitud, en su fortaleza, en sus lágrimas, en su anonimato, en su madre?

Cuando me encontré con Rosa por primera vez, es cierto, noté una dificultad en mi modo de mirarla. Su cuerpo, de hecho, no es fácilmente perceptible, no tanto por la discapacidad que la aqueja desde su nacimiento, sino por los modos en que acostumbramos mirar hacia los cuerpos que podríamos nombrar, no sin cierto cuidado, como "cuerpos inesperados" o, aunque no es lo mismo, como "cuerpos anómalos". Lo que allí se (me) plantea es un problema que se relaciona, sí, en parte, con lo visto, pero sobre todo tiene que ver con la propia mirada y sus efectos: ¿mirar a Rosa como quien no mira? ¿Mirar, entonces, disimuladamente? ¿Obsesivamente? ¿Mirar y no poder hacer otra cosa que "mirar" (y por lo tanto no escuchar, no escucharla)? ¿Estaremos acaso acostumbrados a que todas las escenas de conversación

ESPAÇO ABERTO ●●●●●●●●●●

sean congruentes y, por lo tanto, tenemos inmensas dificultades para mirar una escena, en apariencia y sólo en apariencia incongruente por los cuerpos o por el cuerpo que allí se presenta?

Pero también se (me, nos) plantea una cuestión de afección, de aproximación y, en fin, de relación: ¿es posible atender a Rosa, o permaneceremos siempre allí, detenidos ante la imagen de un cuerpo inesperado que parece originar y determinar una escena incongruente? ¿Nuestra mirada será capaz de sortear esa impúdica impresión ligado a lo extraño y, por lo tanto, a lo inestabilidad, a la pérdida de orientación, a la dificultad de pensar, al acontecimiento en sí - y proponerse de una vez mirar, parafraseando al poeta español Ángel González, con "buenos ojos, con mirada limpia"?

En la experiencia que aquí relato, mirar a Rosa, me produjo dos efectos

Nuestra mirada será capaz de sortear esa impúdica impresión ligado a lo extraño y, por lo tanto, a lo inestabilidad, a la pérdida de orientación, a la dificultad de pensar, al acontecimiento en sí - y proponerse de una vez mirar, parafraseando al poeta español Ángel González, con "buenos ojos, con mirada limpia"?

disímiles: quizá el más importante haya sido el de incorporar esa mirada "limpia" (y, en ese sentido, casi ignorante o despreocupada de sí misma, carente de todo discurso y/o dispositivo de saber) a mi conversación con ella y el hecho de no insistir, justamente, con el problema de mi mirada, o de la distancia de mi mirada, o de la dificultad de mi mirada; un problema que, ciertamente, detendría o postergaría o invalidaría o, simplemente, pondría en otros términos nuestra relación, ese "estar-juntos" de la conversación a inaugurar.

Pero también hubo otro efecto, tal vez ligado al hecho de cómo narrar esa experiencia de la mirada, ya no con Rosa, sino con otras gentes; en otras palabras: cómo conversar acerca de la experiencia de mi mirada, de la mirada hacia un cuerpo, en principio, inesperado.

Entonces recordé que en otro tiempo había trabajado con cierta profundidad en las imágenes relativas al cuerpo desnudo de Venus, tanto en un sentido mitológico, como en relación a la insistente necesidad de una mirada que no hace otra cosa que necesitar completar a un cuerpo (visto) como incompleto.

La tradición de la Venus desnuda es la de un mito, poético, que deifica un cuerpo y lo ofrece al mirar de todos. Se trata, ante todo, de un cuerpo divino, un cuerpo ideal, un cuerpo artístico, construido a partir de modelos humanos, concretos, vivos; pero de unos modelos que en sí mismos no pueden encarnar jamás el ideal, pues el ideal no representa algo de este mundo, no está en este mundo, no es de este mundo. Representa -y está en - un mundo mitológico y, más específicamente, en el mundo de la mitología divina.

Quizá lo mismo ocurre con la creación de la figura ideal de Afrodita en las pinturas de los primeros artistas griegos: algunas mujeres de carne y hueso ofrecían su rostro o parte de él, otras ofrecían sus senos, otras sus brazos. En síntesis: lo humano apenas si puede aportar fragmentos, retazos, en la construcción idealizada de la belleza, de lo normal, de lo congruente.

La sucesiva transfiguración de Venus, desde su imagen inicial - llena de cicatrices en su rostro, un cuerpo sin brazos, sin piernas - hacia una imagen cada vez más cargada "de aquello que le falta o de aquello que 'le hace' falta", es la historia de una mirada incapaz de ver al cuerpo humano en sí mismo. Como si la mirada no pudiera resistir lo fragmentario, lo incompleto y debiera regularlo y ordenarlo todo en pos de su completamiento. Y como si lo incompleto fuera, así, lo anormal, y lo completo, entonces, lo normal.

No tuve, creo, esa sensación o esa necesidad con Rosa, a pesar que permanentemente su cuerpo me generaba una incógnita acerca de su existencia. Curiosa sensación y maldita tentación ésta: ¿cómo desterrar la idea de desentrañar un misterio, si es que en verdad lo hay, el de un cuerpo al que se lo mira como incongruente en relación a su propia existencia? ¿Cómo desentenderse de un pensamiento obstinado por fijar una identidad, a la cual se la construye como una esencia indeclinable entre el cuerpo y su ser? Sin embargo, esa incógnita, su tensión, su permanencia en uno, pero no la resolución del misterio, no es otra cosa que una aproximación al problema milenario de la alteridad, es decir, el pensar la alteridad o bien como desciframiento del ser-otro, o bien como la pérdida

de su alteridad. De hecho, como lo planteara Levinas:

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. (LEVINAS, 2000, p. 49)

La pérdida de la alteridad del otro es, quizá, la peor de las calamidades. Y el saber, ese saber de Occidente, ese saber de esa filosofía y de esa pedagogía alérgica, no ha hecho otra cosa que, en nombre del develamiento del misterio del otro, hacerle renunciar, trágicamente, a su alteridad.

4. DE LA PÉRDIDA DE LA CONVERSACIÓN (Y DE LA EXPERIENCIA)

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

(Friederich Nietzsche. *Todos los aforismos.*)

En septiembre de 2007 se había concretado la cita. Rosa atravesaría casi mil kilómetros a encontrarse conmigo para que pudiéramos realizar una entrevista filmada. Digo “entrevista” y recuerdo ese instante, imperceptible pero decisivo, en que no pude ni supe comprender el inicio de una transformación inesperada de mi conversación con ella. Teníamos una historia de encuentros, una experiencia de conversación y ahora yo quería entrevistarla. Ese pequeño cambio (insisto, el que va desde una conversación hacia una entrevista) introdujo una variación mayúscula en nuestros intercambios: de algo que estábamos haciendo juntos, yo ahora pretendía hacer algo con ella. Del

“estar-juntos”, sintiendo y pensando en común una serie de palabras, dilaciones, textos y escenas pedagógicas, yo estaba introduciendo ahora una “entrevista” que se configuraba como un laboratorio de preguntas (mías) y de respuestas (suyas).

La escena se había preparado del siguiente modo: Rosa llegaría a un lugar dispuesto de antemano, se sentaría a mi frente y respondería a una serie de (mis) preguntas. En ese espacio ya estaban encendidas dos cámaras de filmación: una dirigida a captar las expresiones más insignificantes de Rosa y otra colocada detrás de mí, como si se tratara de la perspectiva de mi mirada hacia ella. Lo que yo deseaba era, al mismo tiempo, ingenuo y despótico.

Era ingenuo y despótico pues la necesidad de “entrevistarla” era, en verdad, la necesidad de quien busca la supuesta transparencia entre un cuerpo y su verdad: lo que un cuerpo dice (por sí mismo) debería someterse, por fuerza, a lo que ese cuerpo (se cree que) es. Si la presencia de Rosa configura un ser que está delineado y definido, justamente, por los límites atribuibles desde fuera, lo que debe revelar ese cuerpo sería la relación exacta entre su exterioridad y su interioridad. De tal modo que se sobreentiende la precisión absoluta del relato de un cuerpo identificado como inesperado en una narración que nos explique aquello que nuestra mirada es incapaz de ver pero que, sin dudas, ya ha construido como identidad-del-otro.

Al llegar, ella se sintió sorprendida. No sólo había cambiado el escenario de nuestra conversación, sino también, de hecho, la tonalidad. No sólo había mutado lo que originaba nuestro deseo de contarnos, sino también su relieve: de la intimidad

previa de la escritura estábamos ahora en medio del diseño de un artificio escenográfico.

Mis preguntas eran, valga la redundancia, mis preguntas, mis dubitaciones, mis ignorancias. Sin embargo, ¿porqué filmar una entrevista? ¿Quería filmar, registrar, nuestro intercambio o quería filmarla, registrarla, y por lo tanto medirla a ella? ¿Me importaba construir una imagen del “entre-nosotros” o apenas iba a capturar un cuerpo “especial” que contestaría a mis preguntas particularmente destinadas a ese cuerpo particular que, en su imaginada transparencia, tomaría la palabra? ¿Esperaba yo sus palabras, como llegaran, como fueran, o más bien quería obtener de ella el testimonio de una supuesta verdad en ciernes acerca de la congruencia y la habitualidad de la mirada, acerca de la diferencia entre “ser” un cuerpo y “tener” un cuerpo? ¿Qué tipo de experiencia, si es que la hay, podría surgir de este modo peculiar de entrevista, es decir, de esta manera particular de relacionarme con Rosa o con cualquier otro?

Me había muñado de algunas preguntas iniciales que, creía, abrirían la posibilidad de una conversación: preguntas sobre su infancia, sobre su familia, sobre el modo en que se siente mirada, sobre su relación con los alumnos y alumnas, sobre cómo expresar la experiencia del cuerpo, etc. Eran orientaciones generales pero, al mismo tiempo, eran los argumentos en que se plantearía la entrevista.

La primera pregunta: “¿cómo recuerdas tu infancia?”, tenía que ver con una presunción indisimulable; aquella de confirmar mi sensación de segura desolación y vacío con que casi toda la bibliografía tiende a construir las biografías de las per-

ESPAÇO ABERTO

sonas con discapacidad. Esos relatos dan por sentado y asientan el hecho que a un cuerpo determinado le correspondería una historia de vida determinada: así, un cuerpo que se nos presenta como paralizado y en silla de ruedas, deberá por fuerza haber tenido un pasado igualmente inmóvil. Su respuesta fue breve, tensa, afirmativa: *“Recuerdo mucha alegría, rostros alegres y felices a mi alrededor. Y, también, recuerdo como el sol entraba por la ventana de la cocina de mi casa. En fin, mucha belleza”*.

La segunda pregunta: *“¿en qué sentido te sientes una persona especial?”*, buscaba conocer ese carácter íntimo, esa mirada sobre sí misma, una manera poco perspicaz de comprender cómo un cuerpo “especial” se ve a sí mismo. Su respuesta, dada velozmente, casi por obligación, fue: *“Soy especial como lo puede ser cualquier otra persona”*.

La tercera pregunta: *“¿Te han manchado algunas miradas?”*, procuraba establecer si Rosa tenía presente momentos, circunstancias, que hubieran provocado en ella una suerte de contagio de la mirada, es decir, mirarse a sí misma como ha sido mirada. Ella respondió, algo más suelta y expresiva: *“Te pongo un ejemplo concreto: cada vez que voy con un acompañante, le hablan a él y no a mí. Eso es típico, cuando una persona discapacitada va con su acompañante en general le hablan al acompañante. Yo siempre miro a la gente y le digo: ‘mirame a mí, háblame a mí, es conmigo’. Suelo interpelar esa forma de comportamiento. Y si no lo logro, pues ya no me preocupo, ya no es más asunto mío”. Pero inmediatamente aclaró: “Me sublevan mucho más las miradas que manchan, ya no a mí, sino a los niños en general. Por ejemplo*

el modo de mirar la infancia que está en situación de calle o que hace trucos de magia frente al tránsito detenido. El modo en que los adultos miran y manchan con su mirada a los niños”.

Si lo que estaba buscando con insistencia era que Rosa me confirmara: “que tuvo una infancia desdichada, que su carácter ‘especial’ estribaba en su cuerpo por demás peculiar y que su vida estaba signada por miradas que la han manchado”, la entrevista fue un fracaso. Fracaso no ya de la entrevista en sí, sino de la forma de relación y afección que la presupone, subyace y determina. Pero además, se trata de un fracaso de la experiencia del pensamiento, porque había allí la suposición que “ese cuerpo”, como he comentado antes, pudiera ser transparente a mis preguntas.

La inversión de la cuestión está, entonces, al alcance de la mano: ¿puede un cuerpo, pensado como inesperado, decir algo acerca de lo inesperado? ¿Debe ese cuerpo mantener apenas una conversación centrada en los ojos que (mal) lo miran? ¿Dirá ese cuerpo algo más allá de la forma en que está aquejado por las miradas que lo manchan?

Aquello que encontré fue, en cambio, la presencia de un ser no determinado por la exterioridad que lo pretende configurar, no traducido por un sufrimiento corporal original e infinito, no instalado en una retórica auto-referencial de agobio y desolación.

Aquello que encontré fue, por el contrario, el límite de las expectativas de mi mirada: un declive de la ética de mi mirada, al componer una escena congruente frente a un

cuerpo “inesperado”. Como si hubiera querido yo revelar la correspondencia exacta, inequívoca, entre la intimidad de Rosa y su exterioridad, entre su interioridad y la proyección hacia fuera que es, que está, en medio mismo de nuestros cuerpos, no en el de ella.

La experiencia de conversación se transformó, así, en un diálogo artificioso, metálico, de pura ajenidad hacia su vida y de pura intromisión hacia su cuerpo.

5. DE LA RECOMPOSICIÓN DE LA CONVERSACIÓN (Y DE LA EXPERIENCIA)

El cuerpo da lugar a la existencia.
(Jean-Luc Nancy. *58 indicios sobre el cuerpo.*)

Ese mismo septiembre del 2007 compartí con Jorge Larrosa algunos de los avatares derivados de lo ocurrido con la entrevista a Rosa. Esta nueva conversación giró en torno a varias cuestiones: la mirada hacia un cuerpo que habla; cómo se relaciona un cuerpo que se expone a la mirada y una voz que se expone al oído; qué ocurre cuando entra en escena un cuerpo inesperado, “incongruente”; qué tipo de miradas se entonces a rodar³.

La referencia directa a la entrevista con Rosa hizo que la conversación tomara varios rumbos diferentes: en primer lugar, una conversación acerca de si el destino final de toda mirada sería el acostumbrarse, esto es, el poder de transformar una escena incongruente – por lo tanto disruptiva, perturbadora - en una escena habitual para beneficio de quien mira. También conversamos

3 A Jorge Larrosa y a mí nos pareció interesante filmar la conversación y editar fragmentos de ella mezclados con los fragmentos de la entrevista con Rosa. De esa edición surgió un ensayo audio-visual, que titulé: *La escena está servida* (Buenos Aires, FLACSO, 2008).

sobre las variaciones de la mirada frente a lo inesperado: apartar la mirada, quitar la mirada, manchar con la mirada, matar con la mirada, disimular la mirada, mirar mientras el otro no nos mira, la fascinación de la mirada, el sostén de la mirada, etc. Esas variaciones o tonalidades del mirar, quizá, compongan aquello que Larrosa describe como una ética de la mirada, es decir, una forma de mirar que es, al mismo tiempo, una forma de responder o de hacerse responsable de la presencia del otro, del rostro del otro, de la mirada del otro. En sus propias palabras:

“La ética es una mirada que responde a otra mirada [...] que no se pone frente a otra mirada, sino que se expone a otra mirada [...] que se deja interpelar por otra mirada [...] Una mirada, por tanto, que no tiene su inicio en sí misma (en su saber, en su poder, o en su voluntad) sino que es siempre, ya, una respuesta” (LARROSA, 2008).

La ética de la mirada tiene que ver, por supuesto, con los efectos del mirar, con esa respuesta a la mirada del otro. Y en ese sentido habría que concebir la existencia de la mirada no sólo como control y regulación, sino más hondamente como aquello que deja ser o impide ser al otro quien pudiera ser quien es, quien sea. Para decirlo de un modo más preciso: hay miradas que, en verdad, prohíben, niegan, limitan, detienen, imposibilitan, hostigan, impiden, estorban, delimitan, someten, acusan, etc., algo de la presencia y de la existencia del otro; son esas miradas que, al mirar, escudriñan al otro bajo el argumento de lo intruso, lo extranjero, lo extraño, lo no-familiar, en fin, lo ajeno. Pero no se trata aquí de la indiferencia, ni de una distancia hecha a medida por quien mira; por el contrario, se trata de una mirada de dominio que

produce una y otra vez una suerte de recortamiento, de achicamiento, de rebajamiento, de empujamiento del otro. Por otro lado, hay también miradas que habilitan, que posibilitan, que dan paso, que acompañan, que afirman, hospedan, atienden, acogen, etc, al otro.

Por último, la conversación giró en torno de una percepción del todo particular acerca de qué puede decir un cuerpo inesperado a no ser el justificar su presencia, el justificar su existencia. Como si un cuerpo inesperado, en primer lugar, tuviera escindido – desde nuestra mirada - el estar del ser, la presencia de la existencia, y debiera pedir permiso para decir algo, pues no se espera que tome la palabra. Curiosa percepción: en general, cuando por ejemplo un cuerpo con discapacidad asume una posición de enunciado, parece que sólo podría y debería explicar cómo es que está ahí, cómo es que es ahí. Supongo que ésa también podría ser la experiencia de Rosa, pues en intercambios anteriores a la entrevista me había comentado acerca de esa dificultad para tomar la palabra sin tener que, en ese simple acto, narrar su vida entera antes de decir lo que quería decir. Por supuesto que ese narrar la vida entera tiene que ver, ante todo, con contar lo que se quiere escuchar aunque no sea verídico: las disculpas de un ser que tiene que pedir permiso para decir algo.

La conversación giró en círculos, al fin y al cabo, a propósito de qué hace la mirada en medio de las escenas vistas, pensadas y catalogadas como congruentes e incongruentes. Días después de este encuentro, escribí los apuntes que siguen:

La escena está servida. Sí, la escena está servida. Se juntan un cuerpo que se expone a la mirada y una voz dispuesta a ser oída. La mirada

parece estar atenta, resulta ser casi obediente. Escuchar se ha hecho un hábito. La voz parece ser afirmativa, aunque monótona. En esa escena todo parece ser congruente: hay un cuerpo esperado, una mirada unívoca, una voz afinada, un oído casi literal. La escena está servida. Sí, la escena está servida.

Nada ni nadie interrumpirá la mirada, nada ni nadie secará esa voz, nada ni nadie podrá ausentarse. Pero nadie prestará jamás demasiada atención a esa escena.

La conversación dura apenas el tiempo de la presencia de los cuerpos, el tiempo de la intensidad de la voz, el tiempo de la abertura de unos párpados, el tiempo en que es posible escuchar. Porque la escena es congruente, nada se interrumpe entre el saludo inicial y la natural despedida. ¿Pero qué es la congruencia?

Congruencia. (Del lat. congruentia).

1. f. Conveniencia, coherencia, relación lógica.

2. f. Der. Conformidad entre los pronunciamientos del fallo y las pretensiones de las partes formuladas en el juicio.

3. f. Mat. Expresión algébrica que manifiesta la igualdad de los restos de las divisiones de dos números congruentes por su módulo y que suele representarse con tres rayas horizontales (=) puestas entre dichos números.

4. f. Rel. Eficacia de la gracia de Dios, que obra sin destruir la libertad del hombre.

La congruencia es la búsqueda de un escenario coherente: una escena que se dispone según lo deseado, es decir: hay un cuerpo congruente, una mirada congruente, unas palabras congruentes, una voz congruente.

Y la congruencia se repite hasta el hartazgo. Es la repetición de lo habitual. Lo que se espera es que la voz sea congruente con el decir, que el decir sea congruente con el cuerpo, que el cuerpo sea congruente con la mirada, que la mirada sea congruente con el universo.

Entonces lo congruente nos quita la sorpresa, lo inesperado, la perturbación. Y el cuerpo se hace previsible, la

ESPAÇO ABERTO

palabra se vuelve predecible, la mirada se torna previsible. La vida, así, es la congruencia de lo predecible. Y como la muerte, también la vida se ha vuelto una escena habitual.

Pero: ¿qué cuerpo es congruente? ¿Qué cuerpo no se distrae, no se cansa de ser cuerpo, no se cae, no se hiere, no se escapa, no se pierde? ¿Hay acaso algún cuerpo capaz de congruencia?

Y ¿qué voz es congruente? ¿Qué voz no enronquece, no empalidece, no se hiela, no miente, no declina, no enmudece? ¿Hay acaso alguna voz capaz de congruencia?

Y ¿qué palabra es congruente? ¿Qué palabra no se evapora, no queda deshecha, no se retuerce, no se silencia? ¿Hay acaso alguna palabra capaz de congruencia?

Y ¿qué mirada es congruente? ¿La que se queda tiesa? ¿La que hace de cuenta que está allí presente pero no busca otra cosa que escaparse? ¿La mirada que impregna todo de quietud? ¿La que mancha y mata con su mirada? ¿Hay acaso alguna mirada capaz de congruencia?

La escena está servida, sí.

Se juntan un cuerpo que se expone a la mirada y una voz dispuesta a ser oída. La mirada parece estar atenta, resulta ser casi obediente. Escuchar no es más que un hábito. En esa escena todo parece ser congruente: hay un cuerpo esperado, una mirada unívoca, una voz afinada, un oído literal.

Pero: ¿qué ocurre cuando entra en escena un cuerpo inesperado, una voz algo difusa, una mirada casi intraducible? ¿Qué ocurre cuando la escena se vuelve, entonces, incongruente?

Pues habrá quienes fuercen la congruencia, forzando los cuerpos para que sean sólo un cuerpo, forzando las voces para que sean apenas una voz, forzando las miradas para que sean una única mirada.

Habrán, también, quienes exageren la incongruencia, quienes se obsesionen con la incongruencia, quienes detesten la incongruencia.

Y habrá quienes digan que no hay otra cosa que incongruencia: que todo cuerpo, que toda mirada, que toda voz

es, por definición, pura incongruencia. ¿Pero qué es incongruencia?

Incongruencia. (Del lat. incongruentia).

1. f. Falta de congruencia.

2. f. Dicho o hecho faltos de sentido o de lógica.

3. f. Der. Vicio o defecto de las sentencias por falta de congruencia.

Si la incongruencia es falta de sentido: ¿Qué ocurre con la mirada cuando la escena se vuelve incongruente? Se aparta la mirada. O se quita la mirada. O se disimula la mirada. O se inquieta la mirada. O se acostumbra la mirada. Pero no se sostiene la mirada.

En medio de la escena alguien dice que otro cuerpo es pura incongruencia, que otra voz es toda incongruencia, que otra mirada es sólo incongruencia. Y parece que el cuerpo incongruente debe pedir perdón antes de decir, debe justificarse en su decir, debe pedir permiso para decir. Al cuerpo incongruente se le pide que justifique su presencia y que explique su existencia: ‘¿Por qué estás aquí? ¿Acaso podrías decir algo? ¿Cómo tu cuerpo lo dirá? ¿Cómo es posible que tu cuerpo diga alguna cosa?’

Entonces: la escena no está servida. No, la escena no está servida.

Nadie podrá nunca arrogarse la virtud de la congruencia.

Nadie sabe, nunca, lo que es un cuerpo.

Nadie sabe, nunca, lo que tiene un cuerpo.

Nadie sabe, nunca, lo que puede un cuerpo.

Sería posible, ahora, finalizar este capítulo recuperando aquello de la doble percepción de la experiencia: como travesía y como peligro (en la travesía misma).

Larrosa escribe acerca del supuesto de la experiencia, de aquello que la experiencia supone:

[...] en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y ‘algo que no soy yo’ significa también algo 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 sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. ‘Que no soy yo’ significa que es ‘otra cosa que yo’, otra cosa que lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero. (LARROSA, 2009, p. 14)

La travesía, el pasaje, el recorrido de la experiencia nunca es auto-referencial ni está auto-centrado; al contrario, supone la pérdida del yo y, con ello, la pérdida de su voluntad, de sus prescripciones, de sus dispositivos y sus automatismos de saber. La travesía es una travesía hacia fuera, hacia la alteridad, hacia lo completamente otro y, por lo tanto, hacia lo desconocido, hacia lo que se ignora o, por lo menos, donde lo sabido sabe que ya no sabe. La travesía no incluye punto de partida ni punto de llegada: es un “durante” de contingencia y alteridad.

Continúa Larrosa:

No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo [...] de un acontecimiento en definitiva, que es exterior a mí, extranjero a mí, extraño a mí, que está fuera de mí mismo, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar. (LARROSA, 2009, p. 15)

Se trata, por lo tanto, del principio de exterioridad de la experiencia, el que está contenido en el ex del término ex/periencia, del mismo modo que aparece, por ejemplo, en ex/tranjero, ex/ilio, ex/trañamiento, etc.

Y agrega el mismo autor:

Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene

o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. De hecho el verbo 'experimentar' o 'experimentar', lo que sería 'hacer una experiencia de algo' o 'padecer una experiencia con algo', se dice, en latín, ex/periri. Y de ese periri viene, en castellano, la palabra

'peligro'. (LARROSA, 2009, p. 15)

Si el cuerpo inesperado de Rosa constituye un acontecimiento, un cuerpo que no es el mío ni como el mío, algo extraño, lo no-pensado, lo no-sabido, la experiencia que aquí puede narrarse es la de una conver-

sación interrumpida y una mirada en riesgo.

Conversación interrumpida, por la pretensión de un saber de alteridad.

Mirada en riesgo tanto para quien mira como para quien es mirado.

Referências bibliográficas

CONTRERAS DOMINGO, J. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. Conferencia pronunciada en el *I Congreso Metropolitano de Formación Docente*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 26 al 28 de Noviembre de 2008.

LACOUÉ-LABARTHE, P. *La poesía como experiencia*. Madrid: Arena Libros, 2006.

LARROSA, J. Experiencia y alteridad en Educación. En: Skliar, C.; Larrosa, J. (Coords.). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario: Homo Sapiens, 2009.

_____. Ética y política de la mirada. Conferencia presentada al *Seminario Educar la Mirada*. Buenos Aires: FLACSO, 2008.

_____. Una lengua para la conversación. En: Larrosa, J.; Skliar, C. (Coords.). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila, 2006.

LEVINAS, E. *La huella del Otro*. México: Taurus, 2000.

LICHTENBERG, G. *Aforismos*. México: Fondo de Cultura Económica,

MOREY, M. De la conversación ideal. Decálogo provisional. En: *Pequeñas doctrinas de la soledad*. México: Editorial Sexto Piso, 2007.

NANCY, J. *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra, 2007.

NIETZSCHE, F. *Todos los aforismos*. Buenos Aires: Ediciones Leviatán, 2001.

PÉREZ DE LARA, N. *De la primera diferencia a las diferencias otras*. Curso Pedagogías de las diferencias. FLACSO: Buenos Aires, 2008.

UNESCO. Aprender a vivir juntos: ¿hemos fracasado? 46. *Conferencia Internacional de Educación*, Ginebra, 5-8 de septiembre de 2001.