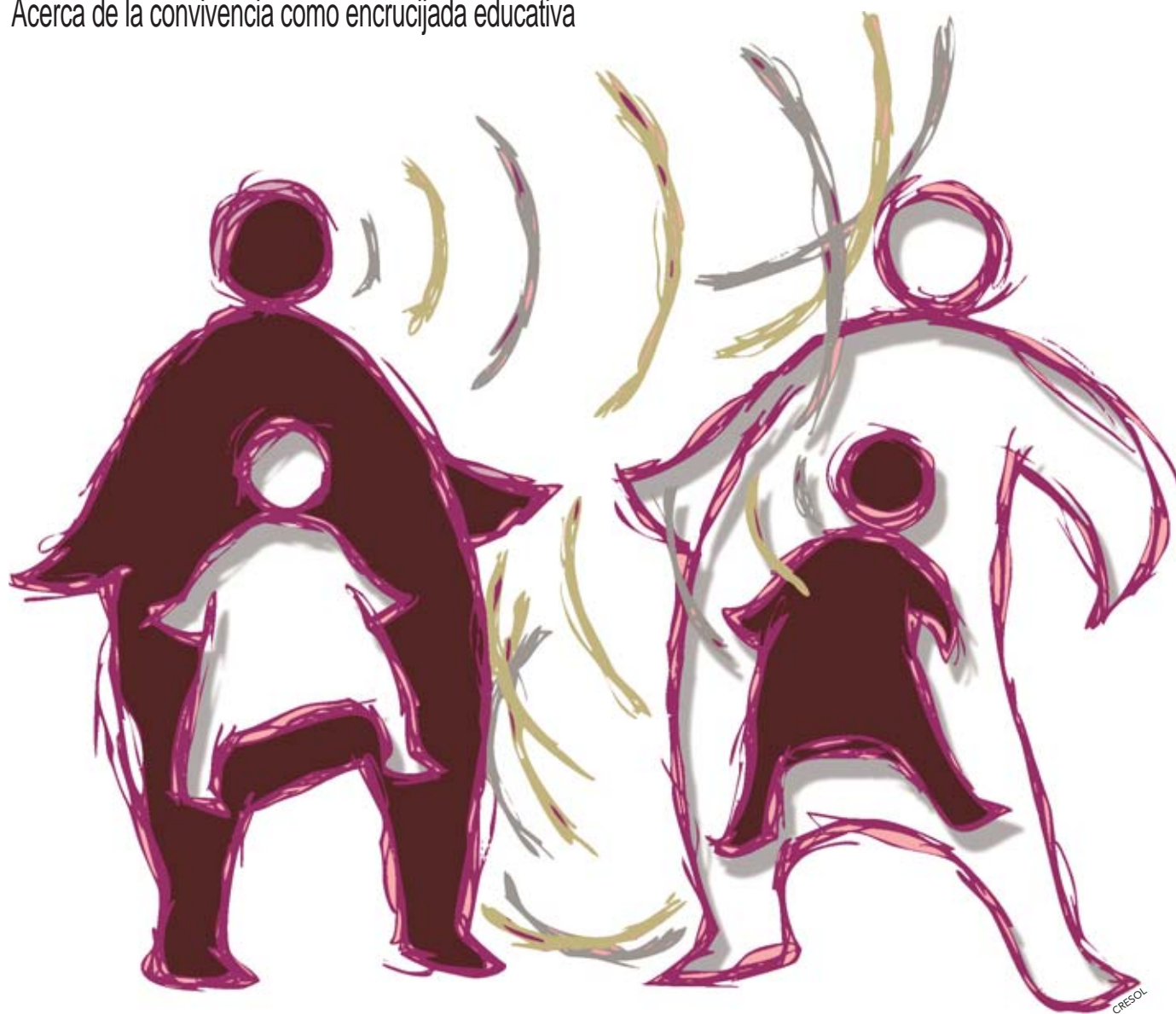


# SI NO PUEDO CONVERSAR, NO PUEDO ENSEÑAR

Acerca de la convivencia como encrucijada educativa



La generación adulta describe a la juventud como un naufragio y un vacío existencial, sin darse cuenta de que esta percepción desgasta justamente a quien la enuncia. Y en educación, el discurso de crisis ahoga un verdadero debate sobre convivencia, entendida ésta no como una negociación comunicativa sino como lo que es de verdad: perturbación, conflictividad y alteridad de afectos. Porque sólo desde esta idea de convivencia se dará paso al intercambio entre lo que sabe uno y lo que sabe otro, sin desigualdades.

CARLOS SKLIAR

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Buenos Aires, Argentina.

Como cansinos contendientes de una guerra interminable, hoy las diferentes generaciones se miran con desconfianza, casi no se hablan, casi no se reconocen, se ignoran, se temen y ya no se buscan los unos a los otros. Se ha vuelto demasiado habitual crecer en medio de la desolación, la desidia, el destierro. En cierto modo, el acto de la transmisión, el pasaje y la travesía de las experiencias, tal como la entendíamos desde los primeros filósofos y políticos griegos, se ha interrumpido o se ha despedazado. Todo ocurre como si lo usual fuese la distancia tensa y amenazante; como si lo normal fuera que cada uno cuente apenas con uno mismo. Y así, se extrema una soledad indeseada y se abandona el contacto con los demás por temor a un cierto *contagio generacional*, es decir: por el temor que causa la presencia de otras vidas en nuestra propia vida, por la tensión que pone en juego la diferencia de otras edades en nuestras propias edades.

## La conversación perdida

Buena parte de los discursos sobre la crisis entre generaciones sugiere que estamos asistiendo a una inversión de la lógica del saber, que hoy es el joven el que sabe, que ser joven consiste en tener un cierto y novedoso saber. Pero también se dice que ser joven supone el desposeimiento de la idea misma de juventud y, por eso mismo, por no dejarse envolver ni atrapar en una identidad orgánica, es que se produce la cancelación del futuro, la vida que se instala en una cuerda floja. Y se dice, además, que se ha generado un borramiento entre las generaciones y, con ello, la disolución de la autoridad, el rechazo puntual y puntilloso a la tradición, a la memoria y a la herencia. Y se insiste en decirnos que los jóvenes prefieren abandonar la infancia lo antes posible y distanciarse de la edad adulta todo el tiempo que sea necesario. Se nos dice, inclusive, que los adultos frustran la vida de los jóvenes en nombre de su propia frustración disfrazada de experiencia, que no es más que su propia incapacidad para dar secuencia a vagos e incumplidos proyectos de felicidad. Y se subraya que el embate entre generaciones tiene que ver, sobre todo, con la pérdida de una ilusión común del ser: la de dejar de ser aquello que se era o aquello que se quería ser y la de estar obliga-

dos a ser aquello que no se quisiera ser. Juventud, entonces, que desconoce los sentidos de la idea *adultizada* y *adulturada* de juventud; adultos *adultizados* que se obstinan en señalar la irresponsabilidad del ser de esa juventud de la cual se dice que nada sabe y, además, un saber de una juventud que está confinada siempre al exilio generacional.

Vale la pena pensar cómo la mención un tanto decepcionada a "esta juventud de ahora" incorpora la crisis en su propia pronunciación y revela toda la limitación expresiva de un enunciado que es, por cierto, de muy larga data. La tensión que provoca la juventud en los adultos ya se lee en *La Moral a Nicómaco*, de Aristóteles, en la que se expresa una separación tajante, quizá absoluta, entre juventud y experiencia, entre juventud y política: "He aquí por qué la juventud es poco a propósito para hacer un estudio serio de la política, puesto que no tiene experiencia de las cosas de la vida, y precisamente de estas cosas es de las que se ocupa la política".

Tampoco está de más recordar aquí un breve texto que María Zambrano escribió hacia diciembre de 1964 –cuyo título es, justamente, "Esta juventud de ahora"– que describe lo extraño y lo inasimilable que resulta el joven para el adulto. La expresión "esta juventud de ahora" no sólo muestra un anacronismo en cierto modo exasperante sino que, además, provoca una serie de preguntas interminables: ¿De quién es y a dónde se dirige la pregunta por "esta juventud de ahora"? ¿A "esta juventud de ahora"? En ese modo de interrogación hay claramente un indicio de cuánto esa pregunta merece una inversión de tonalidad, tal como lo hace Zambrano: "¿No podemos preguntarnos acaso si 'esta juventud de ahora' no será simplemente la heredera de la impaciencia y de la exasperación producidas por un promesa de un cambio absoluto, radical en la condición humana? ¿No son los mayores los que tendrían que reflexionar acerca de la urgencia de una reforma en las promesas de felicidad, ese absoluto, y aún curarse ellos mismos?"

La inversión del interrogante está, ahora, al alcance de la mano: se trata de ubicar a la juventud como heredera de una tradición ambigua y controversial y que pone en cuestión al adulto mismo. Como si lo que fuera urgente, entonces, es dejar de hablar de la juventud y poder conversar con ella sin mencionar la palabra o la

imagen o la identidad o la representación habitual de la "juventud".

Pues bien: algo temible ha pasado para que las palabras mayores y anteriores a nosotros dejaran de vibrar. Algo terrible ha ocurrido para que la amenidad de los consejos sea traducida como absurda moralidad; algo brutal ha sucedido como para que las sentencias del pasado se tornen meros asuntos de burla o, en el mejor de los casos, historias anacrónicas de estantes ya polvorientos; algo necesariamente nefasto, como para que la educación se torne una travesía inhóspita y al mismo tiempo obligatoriamente necesaria.

**Se extrema una soledad indeseada y se abandona el contacto con los demás por temor a un cierto *contagio generacional***

Cierta tradición y tentación explicativas nos indican que ser joven tiene que ver con una condición terrible de existencia: allí no hay otra cosa, nos dicen, que un andar a la deriva. Y ese naufragio irremediable es, a la vez, una suerte de caracterización existencial relacionada con un deambular sin ton ni son, con la pérdida de la orientación de los sentidos, con una apercepción temporal, con una irrupción insistente de lo inmediato sin ninguna atadura a sus posibles finalidades, a sus posibles responsabilidades y consecuencias. Esa tradición localiza a la juventud, sin más, en un vacío: le hace un vacío y la emplaza a no tomar conciencia de ello, a pesar, justamente, de lo terrible de su situación.

Lo irremediable de la caída de la juventud no revela sino la innoble actitud de acechanza por parte de la generación adulta. De hecho, da la sensación de que es el adulto y no el joven quien percibe ese vacío existencial y que formaría parte de la tradición adulta el hacer que se den cuenta, el reprochar, el advertir en el límite mismo del abismo, forzando el experimento inevitable de la caída. Pero como toda descripción de "cuerda floja" y de "vacío" suele provenir de un saber ya des-

gastado, y de una experiencia ya sacrificada, ella misma delata la fragilidad de quien la enuncia.

### **“Crisis”, miedo al contagio generacional y la necesidad del estar-juntos**

Uno de los modos más eficaces y quizá menos atractivo para comenzar a hablar de “los tiempos que corren” en la educación es remitirlo todo, absolutamente todo, a la vaga idea de “crisis”: crisis de las instituciones, crisis de las condiciones de trabajo, crisis en la profesionalización de los docentes, crisis de la didáctica, crisis de accesibilidad de la población a la enseñanza, crisis de la transmisión, crisis de la escuela, crisis en los paradigmas de aprendizaje, crisis curricular, etc. Pero no siempre (o casi nunca) la descripción de la crisis es aguda, no siempre es interesante, no siempre es movilizadora o conmovedora, no siempre es audaz, no siempre es pasional. Sobre todo cuando el lenguaje de la crisis comienza a teñir de más y más crisis cada uno de los espacios y los tiempos educativos y no dan ni dejan margen para vivir y pensar, de otra manera, la educación.

Quizá de lo que se trata es de pensar que, entre otras explicaciones plausibles, en las instituciones educativas hay un profundo desacuerdo y malestar en torno a tres cuestiones puntuales.

#### **El desacuerdo acerca de la tonalidad de la conversación**

Y no tanto de su contenido, pues pareciera que al subrayado moral del adulto (cierta insistencia en lo correcto o incorrecto, en lo que está bien o mal, en lo que debería o no debería hacerse, pensarse, experimentarse, etc.) se le contraponen una suerte de énfasis estético de los jóvenes (la existencia por la apreciación, el gusto, el placer, el deseo, etc.).

#### **El desacuerdo a propósito del tiempo institucional**

En conversaciones formales e informales, en testimonios espontáneos y en ruedas de trabajo docente, solemos oír de los profesores que pasan buena parte de su día intentando llamar la atención de sus alumnos, intentando que les presten atención, intentando iniciar “eso” que llamamos “clase”, intentando explicar, intentando desarrollar lo planificado, etc. Un curioso “estudio periodístico” de un

canal televisivo de Buenos Aires calculó que los profesores de escuela media pasan un 35% de su tiempo en un aula apenas para “pedir silencio” o para “que se les preste atención”, antes de poder empezar a hablar.

#### **El desacuerdo en relación a la experiencia de temporalidad**

Para Fernando Bárcena: “Este encuentro entre generaciones –donde tiene lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades y las alteridades– es un encuentro entre dos modalidades de experiencia del tiempo: un tiempo adulto y un tiempo joven o tiempo-niño”. Bárcena llama a esta última “tiempo de la infancia” y nos dice que: “Aunque los jóvenes no sean ya niños, no vivan como los niños, ni merodeen como los niños en sus propios espacios, o en los espacios de los adultos, el caso es que, filosóficamente hablando, su tiempo es un tiempo-niño, la temporalidad de un habla incipiente, la temporalidad donde se instalan los comienzos”.

### **Si no hubiera contrariedad, no habría pregunta por la convivencia**

Más allá de estos desacuerdos de tonalidad, tiempo institucional y experiencia de temporalidad, la pregunta que sobrevuela aquí es, por supuesto, la pregunta por la convivencia. Y, para ser aún más preciso, la pregunta por el estar-juntos en las instituciones educativas. Esa cuestión no tendría sentido si no se plantea, inicialmente, en los términos de afección.

Y quizá porque se trata de afección es que la pregunta sobre la convivencia institucional se ha vuelto una pregunta que remite demasiado al lenguaje formal, a la suma o resta de individuos presentes, a una negociación comunicativa, a una presencia literal, física, material de dos o más sujetos específicos puestos a “dialogar”.

Pero la convivencia tiene que ver con un primer acto de distinción, es decir, con todo aquello que se distingue entre los seres y que es, sin más, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque hay –inicial y definitivamente– perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia y alteridad de afectos; como lo expresa Jean-Luc Nancy: “(…) es estar en el afecto: ser afectado y afectar. 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.

Sin embargo buena parte de los discursos actuales en educación mencionan la convivencia con la condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, muchas veces matizada por palabras de orden, tales como tolerancia o aceptación o reconocimiento del otro. Ahora bien: esa distancia, esa distancia de altura, esa distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Jean-Luc Nancy: “(…) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro –del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable– (...) Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad”.

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y el contacto con el otro. Una convivencia que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar todo aquello que nos perturba, 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 bien: ¿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")?

Por ello la pregunta por la convivencia en educación no dejará nunca de resonar porque ha estado allí, quieta e inquieta al mismo tiempo, desde el momento mismo en que lo humano parece encarnar la imposibilidad del estar-juntos, la imposibilidad de edificar algo, la imposibilidad de una construcción en común. Y no habrá resonancia en la pregunta mientras sólo se hable del desprecio y la desconfianza como moneda corriente del intercambio, del despecho como si fuera la única relación posible y disponible, de la desazón como si fuera la única forma de supervivencia, de la incertidumbre como si fuera lo mismo que la ignorancia, de la tozudez como si fuera un patrimonio, de la herencia como si fuera una tradición muerta y de la falta de futuro como si se tratara, entonces, de una salida autista y maníaca de este presente depresivo.

Por otro lado, sería mucho más peligroso escudarse de la complejidad de la pregunta por la convivencia y la educación y contagiarse, así, de ese hábito tan actual y tan banal de sostener o bien una retórica fatalista —que insiste en hablar de una separación ya definitiva o de un encuentro ya imposible de antemano—, o bien una retórica nostálgica —que se retuerce en la búsqueda de una memoria desquiciada—, o bien una retórica utópica —que nos obliga a retornar siempre a la idea de una convivencia de superficie, casi plástica, tan ingenua como inmoral—.

## Una conversación sin máscaras, una educación para cualquiera

Un poco antes de morir, Jacques Derrida nos dejó una pregunta impostergable: "¿Se puede enseñar a vivir?". Y quizá podemos agregar: "¿Se puede enseñar a vivir y a convivir? En cualquier caso todo depende de cómo suene ese "enseñar". Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese "yo" que enseña, de ese "yo" que explica, de ese "yo" que sabe, de ese "yo" que instruye. Tal vez enseñar a vivir signifique renunciar de plano a todo aquello que huele a una impostura en la enseñanza, como sugiere Graciela Frigerio: "(...) renunciando a la soberbia del 'yo te voy

a enseñar'. Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprenderá".

## Tal vez enseñar a vivir signifique renunciar de plano a todo aquello que huele a una impostura en la enseñanza

Creo que la pregunta por el enseñar a vivir y convivir debe ser puesta en conversación y no bajo el manto de la retórica. Porque me parece que educar tiene que ver con una afirmación de la vida, en medio de la transmisión del mundo —si es que, claro está, se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina del utilitarismo de cierta obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y aquel espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad frente a la existencia del otro, a toda existencia, a cualquier existencia—.

Afirmar la responsabilidad y el deseo por una convivencia educativa trae consigo la intención manifiesta de confrontarla tanto con aquella infertilidad de los *novedosos* planteamientos jurídico/educativos —que sólo reemplazan texto legal por otro texto legal *aggiornado*— como con algunos de aquellos típicos relatos de cuño inclusivista —que parecen obsesionarse, apenas, por la presencia literal de algunos otros concretos que, un poco o mucho antes, no estaban dentro de los sistemas institucionales—.

Afirmar la responsabilidad por un "deseo de convivencia" educativa que habilita, que posibilita, que da paso, que deja pasar, que enseña la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia. Responsabilidad y deseo por un deseo de convivencia educativa que sienta y piense la transmisión no sólo como un pasaje de un saber de un uno para un otro (como si se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe el saber

hacia quien no lo sabe) sino de aquello que ocurre entre uno y otro, y en uno y en otro (es decir, que en vez de ser un acto de desigualdad es, quizá, un arte de la distancia). Y una responsabilidad y un deseo por una tarea que, entonces, no se torna ni obsesiva ni complaciente ni suplicante con la presencia del otro.

Pero es por ello mismo, por esa insistencia en la totalidad, por esa exigencia de presencias, que da la sensación de que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción exhaustiva y exacerbada del otro. La educación es, siempre, del otro, de un otro que es un otro cualquiera, que es, por lo tanto, "cualquier otro", como sugiere José García Molina. Y, al mismo tiempo, esa educación está dirigida a cada uno, a otro concreto, específico, que tiene un nombre, un rostro, una lengua, un cuerpo determinado.

Al cualquiera y, a la vez, a ese rostro, a ese nombre, a ese cuerpo, se dirige la conversación.

## para saber más

- ▶ **Derrida, Jacques (2007):** *Aprender (por fin) a vivir*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- ▶ **Frigerio, Graciela (2006):** "Acerca de lo inenseñable", en Carlos Skliar y Graciela Frigerio: *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- ▶ **García Molina, José (2008):** *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Editorial Laertes.
- ▶ **Nancy, Jean-Luc (2007):** *La comunidad enfrentada*, Buenos Aires: Ediciones La Cebra.