

CÁTEDRA LASALLISTA  
**CARTOGRAFÍAS DE LA UNIVERSIDAD  
EN LO LOCAL, LO REGIONAL Y LO GLOBAL**

Compiladores:

JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA

FABIO ORLANDO NEIRA SÁNCHEZ



**UNIVERSIDAD DE LA SALLE**

*Educar para Pensar, Decidir y Servir*

**Acreditación Institucional de Alta Calidad**

Cátedra Lasallista, (2011 : Bogotá).

Cátedra Lasallista 2011 : cartografías de la universidad en lo local lo regional y lo global / compiladores Fabio Orlando Neira Sánchez, Jorge Eliécer Martínez Posada. -- Bogotá : Universidad de la Salle, 2013.

188 p. ; 24 cm.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-8572-79-6

1. Desarrollo humano - Colombia 2. Desarrollo social - Colombia  
3. Globalización - Colombia 4. Arquitectura - Colombia 5. Educación - Colombia I. Neira Sánchez, Fabio Orlando, comp. II. Martínez Posada, Jorge Eliécer, comp. III. Tít.

303.44 cd 21 ed.

A1386161

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

ISBN: 978-958-8572-79-6

Primera edición: Bogotá D.C., diciembre de 2012

© Derechos reservados, Universidad de La Salle

Edición:

Oficina de Publicaciones

Cra. 5 No. 59A-44 Edificio Administrativo 3er Piso

P.B.X.: (571) 348 8000 Extensión: 1224

Directo: (571) 348 8047 Fax: (571) 217 0885

Correo electrónico: publicaciones@lasalle.edu.co

Dirección:

Hno. Fabio Humberto Coronado Padilla. Fsc

Vicerrector Académico

Dirección Editorial:

Guillermo Alberto González Triana

Coordinación Editorial

Sonia Montaña Bermúdez

Corrección de estilo

Edicsson Quitán

Diagramación

William Yesid Naizaque Ospina

Impresión:

Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

Impreso y hecho en Colombia

Printed and made in Colombia

## Contenido

<b>Cartografías de la Universidad en lo local, lo regional y lo global: urdimbre sobre la Universidad</b>	<b>7</b>
JORGE ELIÉCER MARTÍNEZ POSADA FABIO ORLANDO NEIRA SÁNCHEZ	
<b>Breves reflexiones en torno a la Universidad latinoamericana</b>	<b>39</b>
HUGO ZEMELMAN	
<b>Conexiones y desconexiones en la Universidad globalizada. Algunas preguntas</b>	<b>45</b>
JORGE LARROSA	
<b>La Universidad, entre lo global y el compromiso con lo local</b>	<b>67</b>
MIQUEL MARTÍNEZ	
<b>Educar nuevas generaciones en la crítica universitaria</b>	<b>87</b>
HERMANO FABIO HUMBERTO CORONADO PADILLA, FSC.	
<b>La Universidad actual como expresión ausente del enseñar, del leer y del estar juntos</b>	<b>113</b>
CARLOS SKLIAR	
<b>Perspectivas de desarrollo humano en la Universidad</b>	<b>129</b>
HERMANO FRANK LEONARDO RAMOS BAQUERO, FSC.	

<b>Perspectivas del desarrollo humano en la Universidad</b>	<b>137</b>
ESPERANZA PAREDES HERNÁNDEZ	
<b>Universidad y empresa: acercamientos y diferencias</b>	<b>155</b>
EDUARDO ÁNGEL REYES	

## La Universidad actual como expresión ausente del enseñar, del leer y del estar juntos

CARLOS SKLIAR\*

### Enseñar es ofrecer signos para ser descifrados por otros

**E**l filósofo Jacques Derrida (2007) dejó una pregunta, quizá para ser descifrada después, unos pocos días antes de morir: “¿Se puede enseñar a vivir?”. Cualquier respuesta será insuficiente, deficiente, incapaz de sí o no o tal vez. Pero en cualquier caso, depende de cómo suene ese “enseñar a vivir”. Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de ese “yo” que enseña, de ese “yo” que explica, de ese “yo” que sabe, de ese “yo” que instruye y que se naturaliza como siendo imprescindible.

Pues bien: enseñar a vivir quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele al “yo” como impostura, como amenaza, como aquello que se ofrece pero cuya palabra no se retira jamás: “Enseñar a vivir [...] renunciando a la soberbia del ‘yo te voy a enseñar’. Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería” (Frigerio, 2006, p. 140).

La amenaza no enseña sino a temblar. El miedo no ofrece sino deseos de retirada. La dependencia provoca la mayor de las desigualdades. Lo que se enseña bien podría partir desde cualquier lugar, desde cualquier enseñante,

---

\* Doctor en Fonología, especialidad en Problemas de la Comunicación Humana; estudios de posdoctorado en Educación, Universidad Federal de Río Grande do Sul (Brasil) y Universidad de Barcelona (España). Ha sido profesor adjunto de la Facultad de Educación, Universidad Federal de Río Grande do Sul y profesor visitante, Universidad de Barcelona, Universidad de Siegen (Alemania), Universidad Metropolitana de Chile (Chile), Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá) y Universidad Pedagógica de Caracas (Venezuela). Actualmente se desempeña como investigador independiente, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina (Conicet) y como investigador del área de educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

a partir de cualquier “mostrante”. Si hay un dibujo del enseñar, bien podría ser este: alguien, algo, indica hacia otro alguien, hacia otro algo. Alguien es cualquiera que desea mostrar algo. Algo es, por ejemplo, un libro, un texto, un fragmento, una palabra, un juego, una conversación, un asunto, una música, un silencio, un movimiento, la escritura, el tiempo, la acción, la memoria. La indicación es un gesto, quizá suave, quizá no demasiado exagerado, tenue, en fin, indicativo, performativo. Alguien ve el gesto de alguien hacia algo, escucha, toca, palpa, piensa, lee, escribe, percibe, imagina. Y es en ese sentido que la presencia de quien indica, enseña. Y esa presencia puede volverse difusa, ir desapareciendo poco a poco, quitarse de la fórmula rígida de esperar que lo que se aprenda sea la relación entre el alguien que apunta y la cosa apuntada. Lo que se aprende es, siempre, la relación de lo que ya fuera apuntado y lo que hacemos, después, con ello. Aprender es la relación que sostiene otro alguien con ello.

El gesto rígido, la tensión violenta, el enderezar a alguien para que mire lo que el “yo” quiere que mire y del modo en que el “yo” mira, produce deserción, abandono, un movimiento inquietante, de torpeza y ansiedad, para irse de allí:

Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: “Te voy a enseñar a vivir”, significa, a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte [...]. ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida? (Derrida, 2007, pp. 21-22).

Y es por eso mismo, por esa insistencia en la totalidad, por esa exigencia de presencias, por lo que da la sensación de que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro, ni cuya función radica en la descripción del otro. La educación que comienza es, siempre, del otro, de un *otro que es un otro cualquiera, que es, por lo tanto, cualquier otro*.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> “Cualquier otro”, expresión acuñada por José García Molina (2008, p. 203).

En la tarea de quien enseña a vivir existen, justamente, modos de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, porque está más que claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un rostro, con un nombre, una palabra, una lengua, una situación, una emoción y un saber determinados y singulares. Como lo sugiere Mèlich (2005): “Desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido” (p. 203).

Lejos de amaestrar, el maestro ofrece, dona, entrega signos, señales, sentidos y, en cierto modo, aquí culmina su tarea. Si permanece obstinado frente a alguien, es posible que se tiente con pedirle que devuelva los signos, las señales, de regreso al punto de partida. Se tienta con la evaluación de lo dado. Con poner a prueba de inmediato la comprensión de las señales. Lejos del precepto, el maestro permanece apenas para dar sostén, para acompañar, para habilitar aquello que alguien hará con los sentidos. Aprender es aprender a descifrar los innúmeros signos que se desparraman a lo largo de la vida y que están en cualquier sitio. A cualquier hora. En cualquier texto. Incluso en el silencio. También en la Universidad.

## Enseñar no es explicar

¿Hay algo de la educación que pueda comenzar o concluir o durar sin la explicación? Pues sin la explicación toda y cualquier pedagogía conocida y por conocer parece deshacerse en el aire. Suponemos, de hecho, que sin explicación no hay siquiera una palabra inicial, un mínimo punto de partida. Entonces: ¿podría la pedagogía, por acaso, subsistir sin explicación? ¿No es la pedagogía justamente *la* explicación? ¿No es la pedagogía el imperio absoluto y tiránico de la explicación?

*El maestro ignorante* (Rancière, 2002) da a entender que es necesario invertir la lógica de la explicación, el sistema explicativo de la pedagogía, la pedagogía que es solo la puesta en marcha de una lógica de explicación. Y afirma que

la explicación no es otra cosa que la invención y la construcción constitutiva de la incapacidad del otro. Se explica, pues se ha creado con anterioridad un incapaz que necesita de la explicación. La invención y la construcción de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explicador: “La explicación no es necesaria para socorrer una incapacidad de comprender. Es, por el contrario, esa incapacidad [...]. Es el explicador quien tiene la necesidad del incapaz, y no al contrario, es ella lo que constituye al incapaz como tal” (Rancière, 2002, p. 16).

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

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

Veamos bien. Explicar es un monstruo de mil caras, cuya finalidad parece ser la de disminuir al otro a través de los terrores de las palabras hábilmente encadenadas en la gramática del maestro; ese monstruo “explicador” crea a cada momento la sensación de que el cuerpo del maestro aumenta su tamaño, en la misma proporción que hace diminuto el cuerpo del alumno. Y en la medida en que el maestro hace más amplia la magnitud de su explicación, el cuerpo del alumno va quedando cada vez menor, hasta hacerse huérfano de sí mismo: es *empequeñecido* por la explicación. Así, la explicación es un constante y perverso proceso de *empequeñecimiento* del otro o, en las palabras de Rancière, de *embrutecimiento del otro*.

El alumno es algo, alguna cosa, cuya incapacidad previamente determinada necesita de explicaciones. Él mismo tiene que ser explicado por la explicación del maestro. Él no puede explicarse a sí mismo, sino por la explicación cotidiana, seriada, graduada, sistemática, del maestro. El alumno es —lo que es decir: existe— solo en la medida en que es primero inventado y, más luego, explicado por el maestro.



Y el maestro ha sido formado en el arte o, para decir mejor, en la técnica de la explicación. Y después de su primera formación sigue pensando en la estética implacable de su explicación: mejorarla, embellecerla, hacerla cada vez más perfecta, estilizarla. Sin embargo, la explicación, en la cual ha sido formado y a la cual sigue buscando con desesperación, es una explicación que nada explica a no ser en una lógica muy particular, a no ser en su propia, monótona e insulsa lógica explicativa.

Así, la lógica de la explicación se perpetúa hasta el infinito, pero no en su sentido progresivo, de avance; muy por el contrario, esa lógica: “[...] comporta, de ese modo, el principio de una regresión al infinito: la reduplicación de las razones no tienen jamás razón de detenerse” (Rancière, 2002, p. 18).

La pedagogía es, así, la perpetuidad y la cosificación de la relación entre una explicación y una comprensión que le sigue como una sombra y que debe ser su copia fiel, su equivalencia del lado del alumno, el calco de su origen.

La explicación es propiedad exclusiva del maestro, en cambio, la comprensión, el entendimiento, es una propiedad provisoria del alumno. En medio de los dos mecanismos (explicación/comprensión) se instala, para siempre, *el arte de acabar con las distancias*: la distancia entre dos sujetos, entre dos inteligencias, entre dos lenguas. El maestro explicador ahoga de una vez esa distancia, la reabsorbe en el seno de su palabra, de su eterna y repetitiva palabra.

La pedagogía debería substraerse de la explicación, debe quedar huérfana del orden de la explicación, debe eliminar la todopoderosa presencia del explicador, debe, en síntesis, dejar de explicar.

Es necesario, por lo tanto, invertir la lógica de la explicación: la lógica de inventar al otro incapaz y la lógica consecuente —aunque simultánea— del acto de explicar. ¿Cuál sería entonces la primera frase de la pedagogía que nos queda? ¿Aquella frase que, por lo tanto, podría dar inicio al sentido primero de la pedagogía?

Para el maestro ignorante esa frase bien podría ser la siguiente: “Es preciso que yo les enseñe que nada tengo para enseñarles” (Rancière, 2002, p. 27). Enseñar aquello que no se tiene para enseñar. Esa es la tarea del maestro ignorante. Esa es la lección (felizmente) pesimista que *El maestro ignorante* nos ofrece.

## Enseñar no es evaluar

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

Es que no se trata, apenas, de novedosos modos de construir escenarios de convivencia allí donde no los había, de establecer renovadas imágenes de prácticas allí donde ya estaban rancias y de introducir frescas reglamentaciones allí donde no eran suficientes o inexistentes o inexpresivas o injustas. Nuevas políticas son intentos, sobre todo, de pretender enseñarnos e instalar el modo en que deberíamos pronunciar lo nuevo, de decir la novedad, declamar lo que vendrá, un “a partir de ahora” que se vuelve vigía de los modos en que conversamos en la educación, sobre la educación. Es verdad que a veces solo se trata de instaurar algunas pocas palabras nuevas —derivadas tanto de una decisión técnica como de una imposición moralizante—, pero muchas veces consisten, literalmente, en la definición que habrá de adoptarse ante cada una y todas las palabras que habitan aquello que se considera el lenguaje de lo educativo.

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

Entre las palabras educativas que siempre se vuelven a definir, aquellas que tienen que ver con “evaluación” ocupan un lugar central —evaluación funcional, autoevaluación, evaluación institucional, evaluación dirigida,

evaluación en acción, coevaluación, evaluación psicopedagógica, heteroevaluación, evaluación en contexto, etcétera—. Lo que se piensa, sin miramientos ni dubitaciones, es que una nueva política educativa es, ante todo, un nuevo modo de definir el término *evaluación*.

El afán por el grado cero de la pronunciación educativa puede, a veces, generar situaciones un tanto insostenibles, por no decir extremadamente jocosas. Lejos de cualquier comentario despectivo, apenas estoy leyendo algunos textos de nuevas leyes. Y me remito a los hechos.

Da la sensación de que, así, enseñar se ha vuelto evaluar. Que educar es evaluar. Que deberíamos ser evaluadores, no educadores, no maestros, no enseñantes: evaluantes. Que en vez de querer transmitir, habría que evaluar. Y un día nos daremos cuenta de que estamos evaluando antes que cualquier otra cosa. O que poca o ninguna enseñanza es necesaria para ya comenzar a evaluar. Demandar lo aprendido, volver mezquina la enseñanza, hacer eterno deudor al aprendiz.

Ya sé. Se me dirá: “Pero, ¿cómo se sabrá si las cosas funcionaron, si las cosas funcionan? ¿Cómo se sabe, entonces, si lo que hemos enseñado es lo que se ha aprendido; que lo que fue leído, fue escrito; que lo que fue dicho fue copiado; que lo que fue entregado será devuelto? ¿Cómo se sabrá, entonces, si la persona con discapacidad es una persona con capacidad para autoevaluarse? ¿Cómo sabremos, al fin y al cabo, que la nueva política es ‘nueva política’?”

Si lo sabremos, diré, será mucho, pero mucho después. Quizá cuando ya no estemos aquí para saberlo o para oírlo contar. Mucho después, diré. Cuando lo que se ha enseñado quizá sea recordado en algún sentido. Pero yo sé, estoy seguro, de que esta respuesta no convence a nadie. Y que se seguirá evaluando por la eternidad de las eternidades.

## Enseñar y humillar

Hay quienes han perdido decididamente su *vocación* —palabra que, lo sé, no hace demasiada gracia y parece pronunciada desde otras épocas—. O su decisión. Contrariado su deseo. Su intimidad. La palabra por la cual fueron acogidos en el mundo. Me refiero al desertar de la voluntad de enseñar. De educar. De ese “dar lo que se tiene e, incluso, lo que no se tiene”, o bien: “dar

lo que se sabe e, incluso, lo que no se sabe”. La *pasión* —palabra que cuando se junta con *educación*, también lo sé, parece una abreviatura de ese artificio que es el “amor hacia los niños”— se ha diluido en la profesión.

¿Qué habría o que hay en un educador? No interrogo acerca de qué es un educador, para que no vengan hacia mí las infinitas definiciones más o menos conocidas, más o menos ajustadas. Pregunto: ¿en el educar no habría una suerte de preservación del mundo dentro de un gesto pequeño de amorosidad? ¿Una forma de hacerse presente en el momento de decir algo, escribir algo, leer algo, incluso cuando ese “algo” sea intercambiable y cambie con los tiempos? ¿No hay en el educar, acaso, una hospitalidad consistente en acompañar, habilitar, dar paso, recibir, atender, escuchar? ¿No hay una primerísima y siempre presente decisión de afirmar la vida?

Las imposiciones y los excesos de técnicas y pericias no cambian en nada el dolor por las preguntas anteriores. Simplemente las han borrado, las han vuelto inexistentes, inútiles. Como si fuera posible responder a una pregunta que ya no está, que se detuvo en la nostalgia. O que cuando está se vuelve rápido latiguello de una política antagonista. Prueba irrefutable de ello está en el curioso y cada vez más trágico transformismo de la palabra *educar* por *humillar*.

Sin embargo, no es a los educadores, sino a los humilladores, a quienes se dirige este texto. A los que denigran a los demás. Por momentos o durante todo el tiempo, incluso durante el sueño. En algo en particular, o en todas las cosas. A los que humillan amparándose en un sistema anónimo sobre el cual siempre exponen el relieve de su nombre. A aquellos que miran pero no te miran. En vez de eso indican con los ojos cansados el preclaro camino por seguir. Insisten con el recorrido y con la imperiosa necesidad del ser siempre-aprendiz, siempre-alumno. Hablan pero en un lenguaje ahogado hacia dentro. Desgarrándose el sí mismo. Y no se quieren dar cuenta. En nombre de lo real, o de lo moral, o de lo normal, o de lo ideal, o de la razón de la época, te obligan a cobijarte bajo su corto manto. Te adulan para que los adules. Suben lo más alto posible del sí mismo para que siempre los mires hacia arriba y duela la nuca y duela la edad y duela la timidez y duela la intimidad. No afirman, conceden. No te dan, firman con una escritura ya deteriorada por su mísera repetición. A veces te ponen la mano en el hombro para darte consejos que no provienen de ellos sino de una especie de huma-

nidad global ignota. Hablan por tu bien, por tu futuro, para que seas lo que hay que ser-hacer. Remiten a su propio tiempo joven como emblema de su voluntad, y resguardan su presente como testimonio de impúdica felicidad. Te hacen escribir mucho lo que no deseas escribir, te hacen leer menos de lo que quisieras, te hacen filmar, grabar, entrevistar, auditar, escrutar, evaluar, etiquetar, informar, conceptualizar. Te hacen publicar. Pero tu nombre estará en segunda fila o siempre debajo, debajo de debajo. Te hacen sentir que uno es nota de pie página en tamaño imperceptible. Te escuchan solo cuando están hablando. No conversan, porque el guión de la obra está escrito de antemano. Te hacen sentir equivocado, pequeñísimo, incapaz, ignorante, eterno discípulo, errático. Y también, enseguida, después, te hacen sentir ingrato, perverso, olvidadizo, descuidado, desertor, infiel. Te enseñan a odiar las enseñanzas. Creen que lo que se enseña es lo que se aprende y que ello ocurre en el mismo momento. Te intimidan con la intimación a continuarlos. Nunca se sabe si habrá que estar demasiado cerca o demasiado lejos. Logran que la duda se vuelva contra ti mismo. El camino que te muestran es un camino ya ocupado por ellos mismos. Abruman con estatutos, decretos, reglamentos, pactos. Te incluyen en grupos, centros, foros, cenáculos, redes, seminarios, congresos. Y te dejan conectando cables y teclados, luces y presentaciones, para que todo salga bien. Cuentan contigo para sentirse acompañados, pero es una compañía provisoria y descartable.

No educan, humillan. Y, como bien se sabe, de la humillación, como del dolor, nada parece aprenderse. Y, aún peor: es muy posible que el humillado tome su revancha un poco después. Y humille, otra vez, siempre hacia abajo. Y ahora es otro quien mira, pero no te mira; habla, pero no te habla; enseña, pero te destituye de la posibilidad de vivir. O que el humillado cree un lazo de aparente conciliación, sí, pero repleta de exigencias: “Una persona a quien alguien humilló de palabra, ahora le da a este una orden tras otra, le exige un favor tras otro y el que lo humilló lo obedece de buena gana y con gesto conciliador” (Handke, 2003, p. 142).

En la humillación o se sobrevive como Narciso, despreciando y aborreciendo a todos los que te siguen y te aman desesperadamente, dejando atrás una estela indigna de apasionados moribundos, o mal se sobrevive como Eco, languideciendo de amor y siendo incapaz de utilizar la propia voz “[...] excepto para repetir tontamente la de otra persona” (Graves, 1985, p. 94).

## Enseñar y leer

¿Hace falta que se diga que sería deseable que haya lectores para la lectura; que no leer tal o cual libro es una de las penas más grandes; que es cierto que se puede vivir sin leer, sí, pero que también puede uno desvivirse leyendo; que la lectura no se reemplaza con nada ni con nadie? Duele que la lectura se haya vuelto la falta de lectura, el olvido de la lectura, el nunca más de la lectura. Provoca un cierto malestar cuando la lectura se hace solo obligatoria y ya no es más lectura. Se retuerce el alma al percibir que la lectura se haya vuelto estudio a secas, ir al punto, ir al grano, ir al concepto.

En mucho han participado las instituciones educativas, desde el inicio de la escolarización hasta la Universidad, para que la lectura se vaya disecando cada vez más y, así, secando casi definitivamente. En vez de lectores se han buscado decodificadores, en vez de lectores se han valorado gestos de ventrílocuos, en vez de lectores se han obtenido reductores de textos.

Es iluso el pensamiento del mañana, aunque la pregunta por el lector del futuro no es ingenua sino necesaria y en parte incómoda además de estremecedora. ¿Qué lector será el que venga al mundo? Esa es la pregunta que se hiciera Nietzsche hace ya muchos años en *El origen de la tragedia*, publicado por vez primera hacia 1871. Allí escribe el filósofo: “El lector del cual yo tengo derecho a esperar algo, ha de reunir tres condiciones: debe leer con tranquilidad y sin prisa; no ha de tener exclusivamente presente su ilustración, ni su propio yo; no debe buscar como resultado de esta lectura una nueva legislación” (Nietzsche, 2000, p. 173).

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

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

de la lectura? ¿Preguntar sobre la vida, pero no sobre “esta” vida, no sobre el aquí y el ahora, no sobre lo inmediato, no sobre lo que apenas pasa pero no nos pasa y que nadie nos responda, quizá, porque nadie comprende la lengua en que formulamos la pregunta? Pero, sobre todo: ¿qué haríamos sin lector?

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

Por eso no se puede otra cosa que invitar a alguien a la lectura, que darle la lectura, que mostrarle la lectura, que donarle la lectura. Todo intento de hacer leer a la fuerza acaba por quitarle fuerzas al que lee. Todo intento de obligar a la lectura, obliga al lector a pensar en todo aquello que quisiera hacer dejando de lado, inmediatamente, la lectura. Al lector, hay que dejarlo leer en paz, como lo sugiere el título de un texto de Jorge Larrosa en *La experiencia de la lectura* (2003): “Para que nos dejen en paz cuando se trata de leer”.

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

Pero también hay que decir que la figura del lector se ha revistado de una cierta arrogancia, de un cierto privilegio: es el lector que sabe de antemano lo que leerá, el que no se deja ni se quiere sorprender, el que quiere seguir siendo el mismo antes y después de leer, el que “ya parece haber leído lo que escribe”. Como sugiere Blanchot: “[...] lo que más amenaza la lectura: la realidad del lector, su personalidad, su inmodestia, su manera encarnizada de querer seguir siendo él mismo frente a lo que lee, de querer ser un hombre que sabe leer en general” (citado en Larrosa, 2005, p. 57).

Pero, “¿Quién sería ese lector sin realidad, sin personalidad, sin presencia, dispuesto a abandonarse en la lectura, leyendo sin saber leer?” (Larrosa, 2005, p. 58), se pregunta el autor. Un lector despojados de sí mismo, quizá

para nada arrogante y, sobre todo, un ser ignorante de la lectura que vendrá. De la lectura que, ahora, está siendo.

## Enseñar y estar juntos

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

La palabra *convivencia* sugiere un primer acto de diferenciación: aquello que se distingue entre los seres y que es, sin rodeos, lo que provoca contrariedad. Si no hubiera contrariedad no habría pregunta por la convivencia. Y la convivencia es “convivencia” porque en todo caso hay —inicial y definitivamente— perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, diferencia, afección y alteridad. Hay convivencia porque hay una afección que supone, al mismo tiempo, el hecho de ser afectado y el de afectar; porque convivir, estar en común, estar juntos, estar entre varios, como lo expresa Jean-Luc Nancy (2007): “Es ser tocado y es tocar. El ‘contacto’ —la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión— es la modalidad fundamental del afecto” (p. 51).

Ese estar juntos, ese contacto de afección no es un vínculo de continuidad, no es reflejo de una comunicación eficaz sino, sobre todo, un embate de lo inesperado sobre lo esperado, de la fricción sobre la quietud, la existencia del otro en la presencia del uno. Sin embargo, buena parte de los discursos acerca de la convivencia como inclusión —sobre todo aquellos que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación entre nosotros y ellos, o entre lo uno y lo otro, lo mismo y lo diferente— afirman el convivir, sí, pero a condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial, matizada por palabras de orden tales como *tolerancia* o *aceptación* o *reconocimiento del otro*, quizá porque allí no hay relación, sino un exceso de lejanía o indiferencia.



Ahora bien: esa distancia que se asume como distancia de altura o distancia de jerarquía es imposible, porque, como continúa diciendo Jean-Luc Nancy (2007):

[...] 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 (pp. 51-52).

Es necesario detenerse un instante en la idea de *distancia*, en esa imagen que confiere a la distancia un sentido directo de desatención, desapego, e incluso de absoluta indiferencia. Porque también hay una imagen de la distancia que marca el espacio común, lo que es nuestro en un cierto sentido, lo que no se aleja hasta volverse infinito, sino lo que crea un lugar donde las cosas puedan acontecer. Distancia no de altura ni de jerarquía, entonces, sino de aquello que reúne, que contiene, que mantiene enlazadas dos personas, dos singularidades, dos generaciones, etcétera: “¿Y si la distancia no es, o al menos no solo, separación y alejamiento? ¿Y si no se refiere y evoca únicamente el exilio o el olvido? A la sazón podríamos pensar que la distancia es, también, la línea y el trazo invisible que nos une; ser pensada y vivida como lo que hay entre tú y yo [...] espacio que posibilita y acoge lo que hay y lo pasa entre-nosotros” (García, 2008, p. 71).

La convivencia con los demás se juega, entonces, entre un límite y un 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 perturba, todo aquello que inquieta, no habría otro deseo posible sino 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: *no apenas que yo estoy aquí, sino que yo también soy*—? ¿Y qué efectos podrían

producirse al pensar en una transmisión educativa que no intenta cambiar al otro, que no pretende hacerlo ajeno a su alteridad?

Uno podría preguntarse si algo de todo lo planteado hasta aquí reaparece, aunque sea de otro modo, bajo otras palabras, con otras entonaciones, en la tradición de la llamada *educación inclusiva*. Uno podría preguntarse si en verdad lo que está en juego allí no es una percepción tal vez débil, liviana o caricaturesca 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 de un otro como sujeto de derecho, la suma presente de presencias pero no de existencias. Y uno podría preguntarse, también, si en el estar juntos, en esa coexistencia habrá que nombrar la relación con el otro como una relación de inclusión, si habrá que nombrar al otro, apenas, como ser incluido previamente excluido.

El pensamiento de la convivencia, del estar juntos, así como se asume aquí a partir de algunos fragmentos de Jean Luc Nancy (2007), nos obliga a otras percepciones, a otras palabras: la existencia común no puede expresarse en plenitud sino intentando pensar; *ni a partir de uno, ni a partir de otro* —es decir, evitando la identificación de sujetos y centrándose en lo que hay, lo que existe entre los sujetos—, sino *pensar absolutamente y sin reservas a partir del “con”* (p. 56).

Por ello, estar juntos no tiene sentido en sí mismo, si no implicara sentir y pensar qué pasa entre nosotros; estar juntos no tiene valor moral por sí; estar juntos incluye desde la *amorosidad* hacia alguien *hasta el enojo, pero tal vez no la indiferencia*; estar juntos habla de un límite —es una relación entre dos cuerpos— no de una fusión o una asimilación —de un cuerpo en otro cuerpo—; estar juntos no proviene de la determinación de una relación jurídica obligada, sino de la potencialidad y la singularidad de una pasión ética; estar juntos refiere más a lo político que a la política; estar juntos supone a la vez hospitalidad y hostilidad; estar juntos impide o suspende o va más allá de la idea de *tolerancia*.

Estar juntos, para hacer durar el mundo; para quitar la sombra de la cada vez más impaciente aceleración de la vida; para que, al fin y al cabo, haya mundo. Lo contrario huele a una aspereza imposible de sobrellevar, una suerte de “no” a todo, aun cuando inicialmente hayamos dado el “sí”.

## Bibliografía

- DERRIDA, J. (2007). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FRIGERIO, G. (2006). *Acerca de lo inenseñable*. En Skliar, C. y Frigerio, G. (Eds.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante.
- GARCÍA, J. (2008). *Imágenes de la distancia*. Barcelona: Laertes.
- GRAVES, R. (1985). *Los mitos griegos*. Madrid: Alianza.
- HANDKE, P. (2003). *El peso del mundo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- LARROSA, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LARROSA, J. (2005). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- MÈLICH, J. C. (2005, mayo-julio). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, XVI (42), 11-27.
- NANCY, J. L. (2007). *La comunidad enfrentada*. Buenos Aires: La Cebra.
- NIETZSCHE, F. (2000). *El origen de la tragedia*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RANCIÈRE, J. (2002). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.