



su teatro. Venían a América Latina e intentaban replicar un sistema teatral antiquísimo, que de alguna manera se correspondía con su cultura y tradición. Tal es así, que durante mucho tiempo, tuvimos teatros y salas a la italiana hechas de acuerdo a una tradición absolutamente importada. ¿Qué sucedió? El teatro era solamente una copia para el hijo de europeo que lo veía resignadamente y decía: "No es Sarah Bernhardt, pero bueno, como tampoco tengo guita para ir a verla a Europa, veo esto que es una especie de versión humilde de lo que debería ser el teatro". Esto sucedió hasta que el teatro argentino empezó a hacer algo diferente, propio, nacido del circo criollo. Empezó a aparecer el teatro gauchesco, ciertas zonas del sainete muy personales de la personalidad teatral argentina, nació el grotesco criollo. Esto, de alguna manera, dio como resultado el teatro que tenemos hoy: una serie de procedimientos bastardos y de mezclas que le dan una personalidad estética, poética y una singularidad propia. Hay un teatro argentino justamente porque se modificó en función de nuestra propia cultura.

-Y para completar ese camino, te faltaba la dirección teatral...

-Fui durante treinta años un autor de escritorio, alguien que escribe una obra, un texto, y luego entra en un plan siempre dificultoso de relaciones públicas merced a las cuales consigue que algún director la monte. Tuve la suerte de que algunos directores se interesaran por mis materiales. Pero luego descubrí que había algunas cosas que quedaban afuera, por ejemplo, la alegría de estar cerca del escenario. Comencé a sentir la angustia de comprender que me había acercado al teatro por todo lo vital que encon-

traba en él y que justamente, estaba entrando en un rol tan solitario como el de cualquier narrador. Por otro lado, empecé a sentir que parte de mi poética debía resignarla en cada obra, en la medida en que instalaba un interlocutor imaginario siempre, que era el de director. Y un día me di cuenta que la única manera de que no se deforme mi escritura era intentar no seducir a nadie. Ya no me imagino escribiendo si no voy a dirigir. Implica disfrutar de esa completitud creativa que te da generar un texto, trabajarlo en los ensayos, estrenarlo, y en mi caso, hacer una posproducción. Yo sigo mucho las obras, hasta que no siento la excitación de crear una nueva, me quedo pegado, sigo el crecimiento del hijo.

-¿Cómo es el proceso de creación y de escritura, el de corrección sobre un texto, y luego, el de corrección sobre la puesta en escena con el cuerpo?

-Trabajo siempre desde una imagen generadora y armo esquemas muy básicos. Creo que la pro-

pia obra es esquematizadora, así que trabajo en una zona de riesgo ya que muchas de las cosas que empiezo no las termino porque no les encuentro una buena estructura, es decir, pierdo pasión por ellas. De algunas termino un primer borrador, y eso, es un hijo nacido. Sobre eso hago muchas versiones, a veces veinte o treinta. Borges decía que publicaba para sacarse de encima la compulsión de corregir. Yo estreno para hacer lo mismo. Luego viene el otro proceso: empezar a trabajar con los actores, privilegiando el encuentro, el contacto. En los ensayos empiezo a descubrir el viejo misterio del teatro, y es que el cuerpo del actor tiene una elocuencia que muchas veces reemplaza con creces a cualquiera de los textos que has escrito. Ahí comienzo a dejar cosas en el cuerpo, que antes estaban en la palabra. Otras veces aparecen en la puesta elementos que tienen tanto peso, tanta fuerza, que se vuelven un objeto imprescindible de ser nombrado. Entonces, el texto toma elementos de la puesta y los desarrolla.

-¿Cuáles son tus referencias?, ¿tiene tu obra interés en el teatro de la crueldad?

-De todos los creadores teatrales, cada uno de nosotros saca algo. Probablemente Artaud es el referente teatral del que menos he extraído, siempre me ha interesado más su condición iconoclasta, su actividad cotidiana de patear el nido que su capacidad para ordenarlo. Mi teatro se ha enriquecido mucho de algunas vertientes literarias como Chejov, Tadeusz Kantor -más referido a las artes plásticas-, Bertolt Brecht y algo de (Eugenio) Barba. Los creadores que tienen la generosidad de escribir sobre sus propios procesos son oasis, y uno vive en un desierto en el cual, solamente, puede tomar la lluvia de uno mismo. ■



Por Carlos Skliar* | Fotos: SubCoop y Tadeo Bourbon

La educación como una forma de conversación que pone en discusión la cuestión del poder en el lenguaje y el saber transformado en conocimiento actualizado. Estas narrativas incómodas abren la pregunta en la actualidad por la otredad y por el escape a cualquier proceso de normalización.

LA FORMACIÓN FRENTE A LA ACELERACIÓN DEL TIEMPO

Las razones de este desapego son tan variadas que el intento por desentrañar sus causas puede ser una tarea ciclópea, y aún así inmensamente virtuoso para poder comprender un estado actual reñido mucho más con la hiper-productividad, el hartazgo intelectual, el apego a la novedad, al saber tecnológico, y la tiranía de las lógicas evaluativas, que transformaron en un no muy extenso lapso del tiempo una institución destinada en apariencia a sostener el legado histórico del conocimiento y la cultura y transformarlo, inventivamente, en otra cosa (otro mundo, otra vida, otro saber), en una estructura de impiadosa adecuación al provecho y el utilitarismo del mercado actual del conocimiento y del trabajo.

La tiranía del método, el lenguaje academicista, la razón evaluativa, la dependencia a la financiación según ranking creados *ad hoc*, la sumisión de los más jóvenes a prácticas arteras de publicación, las clasificaciones de investigadores e investigaciones, de revistas, editoriales, el curioso y solitario género literario de las tesis, etcétera, configuran un panorama oscuro y espeso que nos retrotrae a aquel conglomerado de cuestiones lanzado por Derrida hace ya algunos años: "¿Y quién somos en la Universidad donde aparentemente estamos? ¿Qué representamos? ¿A quién representamos? ¿Somos responsables? ¿De qué delante de quién? Si existe una responsabilidad universitaria, ella comienza por lo menos en el instante en que se impone la necesidad de escuchar estas cuestiones, de asumirlas y de responderlas" (Derrida, 1999).

Sin embargo, hay algo previo: ¿es que acaso hubo una anterioridad universitaria satisfecha de sí misma, de la cual hoy debemos prestar

homenaje o pleitesía? ¿Existió de verdad una Universidad centrada en la experiencia y la riqueza de sus lenguajes y saberes? ¿Fue quizá la Academia de Platón el punto de partida del ejercicio del pensar, pero también de la idea del eterno aprendiz y del sedentarismo? ¿O es que siempre la Universidad y sus antecesoras han sido escenarios de inconformidad consigo mismas, quizá de ciega filiación con el mundo coyuntural y de sorda separación respecto de las vidas singulares?

El planteo inicial puede esbozarse del siguiente modo: si educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, una de las causas que nos impulsan a criticar y repensar la Universidad estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural la preparación para el mundo y no para la vida, entendiéndose además que "mundo" significa "mundo del trabajo". Así lo expresa Bárcena: *Pero lo que las reformas educativas de la universidad están poniendo en evidencia es otra cosa: que el interés por la educación (de los jóvenes) no es ahora enseñar cómo es el mundo y que se encaminen hacia él -para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir-, sino que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado (como si mercado y mundo coincidiesen), que se encaminen, bien pertrechados de competencias, a la fábrica o al puesto de trabajo, aunque no sepan nada del mundo. Que se ganen la vida, que aprendan a mantenerla, en vez de aprender a vivirla* (Bárcena, 2014).

Algunas de estas cuestiones estarán presentes de modo indirecto en este texto, pero su propósito es más bien el de concentrarse en dos ejes imbricados que merodean una respuesta *responsable* a la pregunta por la Universidad: 1) la infección del poder del lenguaje, y 2) el saber transformado en conocimiento *actualizado*. ▶▶

EL LENGUAJE INFECTADO DE PODER

Se percibe en las instituciones universitarias la falta de una lengua común, de una lengua para la conversación: *Una lengua sin sujeto sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua. Por eso tengo la sensación de que esa lengua no tiene nada que ver con nadie, no sólo contigo o conmigo sino con nadie, que es una lengua que nadie habla y que nadie escucha, una lengua sin nadie dentro. Por eso no puede ser nuestra, no sólo porque no puede ser ni la tuya ni la mía, sino también, y sobre todo, porque no puede estar entre tú y yo, porque no puede estar entre nosotros* (Larrosa, 2007).

El párrafo anterior expresa una aseveración de tono fuerte, casi desesperado: la de una lengua sin sujeto, la de una lengua desposeída, la de una lengua sin habitantes, la de una lengua sin nadie dentro. Y no sería ocioso que nos preguntáramos acerca de la lengua que suponemos habita en el interior de la educación: ¿cuál es esa lengua? ¿Cómo fue construida? ¿Se trata de una lengua que nos es propia? ¿De una lengua que es la lengua del otro? ¿Una lengua específica de la educación, que sólo hablamos en las instituciones, en tanto codificación y sistematización de una disciplina y un saber formal y racional?

En el libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014), Masschelein y Simons realizan un alegato a favor de las instituciones públicas de enseñanza, subrayan el hecho el rechazo a una jerga legalista y afirman que: “(...) *No asumimos la voz de abogados especializados sino más bien la de hablantes que se sienten concernidos por el asunto sobre el que argumentan públicamente*” (Masschelein & Simons, 2014).

Los autores se proponen hablar de la educación utilizando un lenguaje habitual, y lo expresan en estos términos: que responda a aquello que concierne a las personas a quienes ese asunto les importa realmente, y que no es necesario utilizar la lengua jurídica.

Es a partir de esta reflexión que podemos pensar en la necesidad de tomar algunas decisiones con respecto al lenguaje: quizás desde el punto de vista educativo valdría la pena detenerse a pensar en una primera

cuestión que podríamos plantear del siguiente modo: *¿En qué lenguaje hablar, conversar, de lo educativo?*

Vivimos una época que claramente transforma todo en mercancía, y es difícil sustraer las palabras educativas de esa lógica imperante. Pero: ¿cuál sería el lenguaje de la educación, si es que lo hay, si hay un lenguaje propio de lo educativo y si es posible hablarlo; “propio” no como universal sino como lo común; una lengua propia con la cual sentarnos y hablar, o en realidad se trataría de una lengua traducida, prestada, donada, mezclada, híbrida, travestida, o como se prefiera llamarla?

El mayor de los abandonos del lenguaje reside en la pena por advertir la filiación del lenguaje con el poder, o mejor dicho con los poderosos, es decir, con los altaneros, los soberbios, los mentirosos, los crueles, los publicistas, los politiqueros, los virulentos, el secuestro de las palabras más vitales de la lengua como si se tratara de propiedad privada para un provecho personal y consumista; en fin, cuando el lenguaje se pone del lado de aquellos que han hecho de este mundo un mundo insoportable, irrespirable, tanto ellos como sus palabras.

Esta es la enfermedad del lenguaje o su inhabilitación, o para decirlo más claro, su podredumbre, un lenguaje infectado, pestilente, corrompido, que no podemos pensar ni sentir como nuestro, porque ha sido arrasado, allanado, alisado, mutilado, deshumanizado, porque ha sido convertido en un lenguaje de los deslenguados, en un lenguaje de nadie, sin nadie y para nadie.

EL SABER DESPROVISTO DE SABOR

¿Es la Universidad, acaso, un sitio donde pensar o donde saber; un lugar para pensar el pensamiento o bien para disolverlo; se trata del pensamiento, del saber y/o de los lenguajes que representan y presentan ese pensamiento y ese saber?

Hay un saber generalmente muy valorado en los medios académicos, que es el resultado de un lenguaje en extremo especializado. Ese saber insiste, básicamente, en saberse experimental, universal, objetivo e, inclusive, a salvo de toda duda, de toda perplejidad. Su procedimiento, más allá de las sofisticaciones peculiares, consiste en hundir sus raíces en el concepto -en cualquier concepto-, en hincar sus fauces sobre un tema -cualquier tema-, en producir una escritura que anuncie y enuncie su descubrimiento -cualquier descubrimiento- y en sentirse muy capaz de abordar lo inabordable, muy capaz de revelar el misterio -cualquier misterio-.

Se trata, en síntesis, de un saber que no se relaciona con la existencia de los demás, sino apenas con su presencia fantasmagórica o, en términos más corrientes, su duplicación hasta el infinito. Su método es el de la separación, la distancia seca, el etiquetamiento. Su origen es la exterioridad aunque no renuncia al ensimismamiento. Su destino es un nuevo refugio para la soledad de quien conoce. Sin embargo, su prestigio está fuera de duda, al menos en los contextos donde sabe y puede propagarse.

Dos objeciones a ese saber: por un lado, se trata de un saber que sabe *fuera del mundo*, es decir, que necesita *salirse* del tiempo y del espacio donde las cosas *son, están, existen, pasan*, para afirmarlas o negarlas en un tiempo y un espacio que aparenta y/o representa ser lo que es; por otro lado, es un saber que sabe por una decisión de la

moral y no por un lenguaje de la experiencia. Es un saber que requiere, imperiosamente, de un dispositivo racional para darse a saber, para darse a conocer, para darse a hacer. Y ese dispositivo racional, en apariencia derivado de la observación, la distancia y el lenguaje especializado, renace en las nuevas generaciones como un discurso apriorístico y tautológico con su propia historia, es decir, como un discurso que debe emerger *antes* de estar en el mundo que describe, *antes* inclusive de que las cosas ocurran, un saber sin sabor: “*Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor*” (Lévinas, 1995: 19).

Habría, por cierto, otro tipo de saber que puede plantear una oposición crucial entre lenguajes de la ciencia y lenguajes de la experiencia, en tanto pone en el centro de la mirada no ya lo otro desconocido, no ya lo otro inexplorado, no ya lo otro por descubrir sino, justamente, su propia mirada. Se trataría, claro está, de un saber incómodo, inestable, fragmentario, contingente, provisorio pues tiene que ver, ante todo, con un cierto no-saber inicial, una cierta condición de perplejidad, una cierta ignorancia que no es, desde ya, nihilista, ni cobarde, ni ingenua, ni escéptica. Un saber cuya distancia está marcada no por la menor o mayor objetividad del ojo que intenta ver, sino por la existencia misma de aquello que es mirado; un saber que, siempre, se inicia en el otro, en la otra cosa.

Habría que decir, aún, que el saber al que aquí se hace referencia no tiene demasiado buena prensa en la mayoría de los ambientes académicos. No sólo porque elude la objetividad clásica, no sólo porque pone bajo sospecha esa mitificación secular de la normalidad, sino sobre todo porque utiliza los lenguajes de la experiencia, es decir, narrativas que nos involucran en primera persona, narrativas que ubican el cuerpo en el centro del conocimiento porque es el cuerpo el que lo produce y lo padece; narrativas que, al fin y al cabo, no pueden sino estar regidas por las únicas reglas a las que vale la pena someterse: las reglas de la vivencia y la convivencia.

CONCLUSIONES

Desde hace tiempo sostengo que la educación es una forma de conversación del todo particular, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. Pero no cualquier conversación: se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con éste mundo, no apenas con el de aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente—proviene desde cualquier punto y dimensión del tiempo— y nos desgarrar, nos preocupa y ocupa, nos conmueve, nos desconcierta.

La educación es una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se expresa y afecta en cuerpos diferentes, voces diferentes, modos de pensar, percibir y hablar diferentes. ¿Puede haber educación sin una conversación de esa naturaleza? ¿Qué quedaría o que queda de lo educativo, si conversáramos solo sobre lo nuevo, o solo sobre el futuro pre-construido, o únicamente sobre nosotros mismos, de un modo mezquino y con nuestras poquísimas palabras? ¿Y qué sería del mundo si lo relatásemos exclusivamente con un lenguaje infectado de poder?

Por eso el lenguaje del educar es narrativo, o debería serlo. Porque conversa sobre la relación intensa y extrema entre el mundo—como travesía hacia la exterioridad— y la propia vida, haciéndola múltiple, intentando que no permanezcamos solo entre unos pocos, hablando siempre de lo mismo, repitiendo y repartiendo desigualdades, anunciando emancipación pero provocando más y más humillaciones.

En el educar hay algo de contrariedad, de no aceptar sin más ese supuesto orden habitual e, inclusive, de oponerse al *orden natural de las cosas*. En un mundo gobernado por el exceso de racionalidad jurídica, la búsqueda del conocimiento lucrativo y el progreso como novedad tecnológica, la peor injusticia que hoy la Universidad nos presenta es la de pensar que nada puede hacerse para impedir que las vidas continúen acotadas, desprovistas de experiencia, sujetas únicamente al conocimiento lucrativo, arrojando alumnos al mundo del trabajo pero no al mundo de las vidas, insistiendo nosotros mismos en sentirnos satisfechos de nosotros mismos, escribiendo solamente para pares e ignorando que, quizá, no haya nadie del otro lado. ■

*Es Doctor en Fonología, con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana con estudios de Pos-doctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil y por la Universidad de Barcelona, España. Es investigador del CONICET, FLACSO y del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Es también autor de varios libros de pedagogía, literatura y filosofía, entre ellos “Lo dicho, lo escrito, lo ignorado” (Tercer premio nacional de Ensayo, Secretaría de Cultura de Nación, 2013).

REFERENCIAS

- Bárcena, Fernando (2014). *¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. Revista Brasileira de Educación*, vol. 19, núm. 57
- Derrida, Jacques (1999). *O olho da Universidade*. Sao Paulo: Editora Estação Liberdade.
- Larrosa, Jorge (2007). Una lengua para la conversación, en Jorge Larrosa & Carlos Skliar, *Entre pedagogía y literatura*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Lévinas, Emmanuel (1995). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Masschelein, Jan & Simons, Marteen. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires: Miño & Dávila.

