

Walter O. Kohan

Infancia, política
y pensamiento
Ensayos de filosofía
y educación


del estante
editorial

Kohan, Walter O.

Infancia, política y pensamiento : ensayos de filosofía y educación
- 1a ed. - Buenos Aires : Del Estante Editorial, 2007.

120 p. ; 23x16 cm. (Educación)

ISBN 978-987-1335-04-6

1. Teoría de la Educación. I. Título.
CDD 370.1

Publicado en italiano como *Infanzia e filosofia*, colección «Filosofia com i bambini»
(coord. por Livio Rosetti), Perugia, Morlacchi, 2006.

Primera edición, 2007.

Obra de tapa: Pieter Brueghel, *Juegos de niños* (detalle), óleo sobre tela, 1560.

© del estante editorial

sello de la fundación *centro de estudios multidisciplinarios (cem)*

Av. Córdoba 991 2º A

(1054) Ciudad de Buenos Aires, Argentina

Tel.: 4322-3446 Fax: 4322-8932

info@cemfundacion.org.ar

www.cemfundacion.org.ar/delestante

ISBN 978-987-1335-04-6

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Impreso en la Argentina - Printed in Argentina

Está prohibida y penada por la ley la reproducción total o
parcial de esta obra, en cualquier forma y por cualquier
medio, sin la autorización expresa de la editorial.

Índice

Presentación	7
Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjería	9
i. La extranjería de las lenguas en los primeros años	12
ii. Extranjería y hospitalidad	13
iii. Un extranjero ignorante: entre educación y pedagogía; entre policía y política	16
a. Ignorancia y extranjería	17
b. Educación, filosofía y política en el extranjero	20
c. Posibilidades e imposibilidades de la política	24
d. Educación y pedagogía	27
La infancia de la educación y la filosofía.	
Entre educadores héroes y tumbas de filósofos	31
i. Sócrates y el imperialismo de lo mismo	31
ii. El imperio de la mayéutica: el <i>Menón</i>	36
iii. Un <i>diálogo</i> aporético: el <i>Eutifrón</i>	41
iv. La figura de un profesor	48

- El mito filosófico de las ausencias, negatividades o imperfecciones que se esconden, desde la etimología, en una serie de términos como la propia «infancia», el «extranjero», la «ignorancia» y, de una forma más general, el «extraño», el «otro», el que no habita «nuestro mundo».

En cierto sentido puede leerse este libro como un intento de confrontar críticamente estos tres mitos: el mito pedagógico, desde una nueva mirada de la política y de las relaciones entre educación y política que, sin abandonar la dimensión política de la educación, renueve y vitalice los modos de pensar esa relación; el mito antropológico, desde categorías como *aión* y devenir, que instauran dimensiones intensivas y no cronológicas en el tiempo y en la historia y, por lo tanto, en los modos de pensar la subjetividad. Finalmente, el mito filosófico, desde un pensamiento que resitúa categorías como infancia, extranjería e ignorancia en una tierra de potencia, afirmación y de vida.

Este trayecto se realiza a partir de un diálogo con diversos interlocutores y en diferentes niveles: sobre todo con algunos filósofos de la historia y del presente (como Heráclito, Sócrates, Platón, Jacques Derrida, Gilles Deleuze y Jacques Rancière), pero también con intervenciones literarias (de autores tan diversos como el subcomandante Marcos o Manoel de Barros) y la infancia más literal de los primeros años de vida en los testimonios de algunos infantes que experimentan la dimensión filosófica de su pensar.

No se trata de un texto sistemático y doctrinal, sino de una serie de ensayos, que no disimulan sus tensiones, sus irregularidades, sus extravagancias. Sobre todo, de ejercicios de pensamiento, que buscan abrir nuevos espacios en los modos dominantes de pensar la infancia. Si algún lector acepta el desafío y encuentra motivos para pensar su relación con la infancia, aunque sus principales tesis sean desconsideradas, este libro habrá encontrado sentido.

Política, educación y filosofía: la fuerza de la extranjería

La infancia que afirmamos tiene diferentes nombres y habita diferentes espacios. Limpiemos primero las aguas. Hay una infancia dominante. Podríamos llamarla una tierra patria de la infancia, su centro, su casa, que está ocupada por la lógica de las etapas de la vida: la infancia sería la primera etapa, los primeros años, la fase inicial, de la vida humana. La vida es entonces entendida como una sucesión consecutiva que encuentra las primeras etapas en la infancia. Se discute desde cuándo comienza, hasta dónde llega, por qué es seguida, cuáles son sus distinciones internas. Todos estos detalles no son ahora importantes.

De la misma manera, hay también un concepto dominante de extranjero, que dice respecto de una nacionalidad y de una relación con la lengua y la tierra, y algunos otros sentidos que se desprenden de aquel: extranjera puede ser una figura que no viste nuestra ropa, que no piensa nuestro pensamiento o, de manera menos estricta, que vive otra vida. Así, el extranjero, de manera general, es alguien que está instalado fuera de «nuestro» universo de normalidad. Claro que existen los más diversos usos y sentidos sociales del extranjero: los turistas cuidados por una seguridad pública que, al mismo tiempo, persigue a los inmigrantes sin papeles. Están los extranjeros condenados a trabajar como esclavos en lugares informales y marginales y los extranjeros que el huésped utiliza como señal de cosmopolitismo. Los que viajan a América Latina para hacer

turismo sexual infantil y los que defienden en la misma América Latina, en Irak o donde sea causas que no tienen patria. De modo que hay muchas figuras escondidas bajo un mismo nombre: exiliados, inmigrantes, ilegales, sin papeles, turistas, embajadores, representantes, emisarios, peregrinos, curiosos y otras yerbas.

Entre todos esos ropajes, la forma principal se construye, como en el caso de la infancia, desde la ausencia, la negación, la impotencia o la imposibilidad: el extranjero no habla nuestra lengua, no puede comunicarse, es incapaz de entender nuestras costumbres, no conoce nuestra historia. También lo que define a la infancia —desde su etimología latina, *infans*— es la falta: la palabra está compuesta del prefijo privativo *in-* y el verbo *fari*, ‘hablar’, de modo que, literalmente, *infantia* significa ‘ausencia de habla’. Rápidamente, el término pasó a ser usado para designar a los que no están habilitados aún para testimoniar en los tribunales y, de un modo más general, a los que todavía no pueden participar de la *res pública* (Castello y Mársico, 2005:45). De modo que la infancia designa en su etimología la falta infaltable, la del lenguaje, y en sus usos primeros, otra falta no menos infaltable, la de la vida política.

Desde la crudeza de la etimología se ha extendido esa nota de privación. Así como los infantes no tienen la misma capacidad que los adultos para vérselas con el lenguaje, se considera que los infantes no pueden saber, pensar y vivir como los adultos saben, piensan y viven. Lo mismo es aplicable al extranjero: hay en los dos casos un movimiento análogo que inscribe al otro —el extranjero, el infante— en una lógica de ausencia y negación y que deriva de esa lógica una incapacidad o una impotencia.

No soy el primero en hacer este paralelo entre el extranjero y el infante. Como lo recuerda muy bien Derrida (2000), el privilegio le cabe, cuándo no, a un infante de la filosofía: Sócrates, quien lo hace justamente frente al tribunal que lo juzga y condena a muerte, al menos si hemos de creer el relato de su defensa que nos ha contado Platón. En todo caso, ese detalle no interesa demasiado ahora, si no fue Sócrates fue Platón o, para decirlo mejor, alguien entre los dos.

Así, en el comienzo de la *Apología de Sócrates* (Platón, 1980:17 d y ss.), Sócrates dice a sus jueces que, ya viejo y por primera vez ante un tribunal, su lengua y su manera de relacionarse con la palabra es extranjera

(*xénos*) de los modos habituales en ese espacio y que, por lo tanto, por ser extranjero, usará el acento y el modo de cuando fue criado (*etethramenen*, de *trépho*, ‘alimentar, nutrir, criar’), esto es, el lenguaje de su infancia. Sócrates, el infante de la filosofía, se declara extranjero del orden jurídico de la polis y, en cuanto tal, solicita el derecho de hablar infantilmente. Sostiene que la extranjería le da derecho a la infancia.

De esta manera, Sócrates se sitúa en un exterior del orden jurídico y político de la polis que no le permitirá escapar con vida. Conocemos el final de la historia: el infante-extranjero es condenado a muerte. La infantil lengua extranjera de Sócrates no es escuchada, no tiene lugar en la polis.

En otro sentido, es interesante recordar que, en la misma *Apología*, Sócrates se identifica a sí mismo con la filosofía como estrategia de defensa, de modo que la lengua infantil y extranjera de Sócrates es, en esos inicios, también la lengua de la filosofía. De modo que, en la infancia más literal de la filosofía, hay una sugerente asociación entre filosofía, infancia y extranjería. Pero después vino Platón y puso las cosas en su lugar, y la filosofía en la adulta y sabia madurez de los guardianes que gobernarían la polis.

En este capítulo vamos a cuestionar, de la mano de algunas referencias a textos de filósofos contemporáneos, esta lógica de tal manera que podamos ver en la extranjería una fuerza afirmativa. Vamos a hacerlo con un grado secuencial de detenimiento y en distintos registros. Primero haremos una referencia rápida a la extranjería literal de la lengua en un país extranjero a través de un pasaje de G. Steiner; a continuación ligaremos la extranjería a la hospitalidad, en los términos de J. Derrida. Finalmente, nos ocuparemos más extensamente en una figura que ha hecho de su extranjería una oportunidad de transformación y un nuevo inicio para el enseñar y el aprender. Allí nos detendremos en *El maestro ignorante* de J. Rancière para analizar en qué medida la figura de J. Jacotot permite cambiar el signo que suele otorgarse no sólo a la extranjería, sino también a la ignorancia y a la relación entre alguien que aprende y alguien que enseña.

i. La extranjería de las lenguas en los primeros años

En una entrevista autobiográfica con la periodista francesa Antonie Spire, G. Steiner afirma, refiriéndose a su propia infancia, el privilegio que fue poder hablar tres lenguas en los primeros años de vida. En la casa se hablaba alemán, el exilio era en París y allí Steiner iba a una escuela de lengua inglesa. Convergen en un mismo lugar el alemán, el francés, el inglés y, después, aun el italiano. Afirma Steiner (1999:17):

Cada lengua es una *ventana* que da a otro mundo, otro paisaje, otra estructura de valores humanos [...] tuve una suerte inmensa e incorporé más tarde una lengua que adoro: el italiano. Hoy, al final de mi carrera, de mi enseñanza, todavía tengo el privilegio de dar clases, conferencias, en cuatro lenguas. Cada vez lo siento como *vacaciones* del alma. No sé expresarme de otro modo: es una maravillosa libertad (la cursiva es nuestra).

Esta descripción, diáfana y clara, pone en juego algunas asociaciones interesantes. La lengua es una ventana; las ventanas son miradores; son aquellas partes de la casa que marcan el pasaje entre el adentro y el afuera; a través de las ventanas se puede ver el mundo desde adentro sin salir de la casa y se puede también ver el interior sin entrar a ella; las ventanas pueden estar más o menos sucias, con o sin rejillas, claras u oscuras y cada una de estas tonalidades da espacio a un tipo especial de relación entre el adentro y el afuera, entre el interior y el exterior.

El texto de Steiner es también interesante porque permite ver cómo el hecho de que alguien crezca en un contexto de muchas lenguas, multilingüístico, en particular en el momento en que consolida una relación con el lenguaje, no necesita ser percibido como una dificultad o la fuente de eventuales problemas para su desarrollo, sino que puede también ser comprendido como una potencia de oportunidades y libertad; las potencias de percibir lo que no se percibe en la «tierra patria» de la lengua materna, de pensar lo que allí no se piensa, de valorar lo que en la propia lengua no se valora, de respirar otros aires, en fin, de poder ser de otra manera que en casa.

Steiner nos ayuda también a pensar un modo de relacionarnos con nuestra extranjería, con el extranjero que cada uno es en relación con todas las otras lenguas que no habla, que no comprende, esto es, con relación a todos los otros mundos que, por ignorarlos, no habita. De esta manera, nos ayuda a pensar que mantenernos en la propia lengua es también clausurarnos a otras lenguas y, con ellas, a otros mundos, a otras potencias de vida. En esa imagen, la extranjería sería en cada uno de nosotros una ventana, unas vacaciones, una oportunidad para dejar de hacer lo que normalmente hacemos y liberar las fuerzas contenidas por las exigencias de la rutina y la normalidad¹.

ii. Extranjería y hospitalidad

En un texto precioso escrito en respuesta a Anne Dufourmantelle que se intitula *De la hospitalidad*, J. Derrida (2000:21) afirma que la hospitalidad surge precisamente cuando nos cuestionamos la forma de relación que establecemos con el extranjero: «¿Debemos exigir al extranjero comprendernos, hablar nuestra lengua, en todos los sentidos de este término, en todas sus extensiones posibles, antes y a fin de poder acogerlo entre nosotros?».

La exigencia se torna dramática en las distintas acepciones del término y esta dramaticidad se manifiesta en una serie de interrogantes: ¿acaso es necesario, o mejor, posible, exigir al extranjero que salga de su mundo y entre en el nuestro como condición de su acogida? En ese caso, ¿no estaríamos incluyendo en la invitación al extranjero el decreto de su propia muerte en cuanto tal? Traer el extranjero a nuestra tierra, ¿no sig-

1. Mientras presentaba esta idea en un congreso de Educación, en Florianópolis, Santa Catarina, en agosto de 2005, una maestra catarinense de educación infantil, Leila, expresó con palabras muy bonitas el sentido que esta imagen puede tener en la formación de un docente: «A partir de la metáfora del extranjero podemos pensar que el camino para nosotras, maestras, puede ser el de volvernos "extranjeros" de nosotras mismas para poder acoger el lenguaje de los niños y, quien sabe, salir de casa y mirar para dentro de la ventana». Así, Leila destacaba, de manera clara y fuerte, cómo la ida al extranjero, o al menos la disposición para ese viaje, para hablar otra lengua, para ser de otro modo, es también una condición para la acogida del otro en la relación pedagógica. En lo que sigue vamos a ver si conseguimos salir de casa y mirar de afuera para adentro la tierra de la extranjería.

nificaría matar su extranjería? Derrida presenta la antinomia de modo igualmente elegante y crudo: «Si [el extranjero] ya hablase nuestra lengua, con todo lo que esto implica, si ya compartiésemos todo lo que se comparte en una lengua, ¿sería el extranjero todavía un extranjero y podríamos hablar respecto a él de asilo y hospitalidad?» (ídem:23).

En otras palabras, ¿cuáles son las condiciones para que el extranjero pueda ser acogido por nosotros sin dejar de ser extranjero? ¿Cómo no sucumbir a la tentación del asesinato de la extranjería del extranjero —y con él del propio extranjero— aun, o sobre todo, en nombre de la simpatía, la generosidad, la tolerancia y las más bellas palabras que encontremos para aliviarnos del dolor de semejante homicidio? Así, la hospitalidad del extranjero nos lleva a pensar en la paradoja de la relación con el otro, en las redes imposibles de desconflictuar entre identidad y alteridad. Podemos hacer el ejercicio de leer «infante» allí donde Derrida dice «extranjero». Podemos entonces leer: «Si el infante ya hablase nuestra lengua, con todo lo que esto implica, si ya compartiésemos con el infante todo lo que se comparte en una lengua, ¿sería el infante todavía un infante y podríamos hablar respecto a él de asilo y hospitalidad?».

¿Cómo recibimos al extranjero? Derrida nos lo recuerda: con nobles preguntas (ídem:33). Veamos: «¿Cómo te llamas?», «¿Cuál es tu nombre?», «¿Cómo debo llamarte, yo que te llamo, yo que deseo llamarte por tu nombre?», «¿De dónde vienes?». Nótese que la pregunta que le hacemos a un extranjero es la misma pregunta que le hacemos a un infante que no conocemos. Extranjero e infante desconocidos; extranjero infante; infante extranjero. Así vamos, a la búsqueda de identificar y localizar al otro, de nombrarlo. Nos preguntamos, con Derrida: ¿la hospitalidad exige saber el nombre y la identidad del otro o, al contrario, la hospitalidad se da al otro sin nombre, sin identidad, sin palabra? ¿Es una o son dos formas distintas de la hospitalidad? ¿O acaso son múltiples? ¿O tal vez ninguna?

El argumento de Derrida, que no detallaremos, sino que sólo traemos a manera de inspiración, muestra cómo la hospitalidad puede estar sometida a algunas situaciones que refuerzan su condición paradójica: efectivamente, alguien puede volverse xenófobo, fóbico del *xénos*, extranjero, para defender su derecho a la hospitalidad; es, en definitiva, la paradoja mortal del capitalismo: es necesario garantizar primero el derecho a la pro-

piedad para después disponer los derechos de los otros. De modo que hay, en la palabra y en la vida cruda, material, hospitalidades y hospitalidades, extranjeros y extranjeros, infantes e infantes, condiciones y condiciones.

Entonces, ésa es la condición paradójica de la hospitalidad al extranjero: puede excluir y discriminar en nombre de la acogida y del reconocimiento. Más aún, la hospitalidad, parece sugerir Derrida, está sometida a una antinomia indisoluble: o se vuelve un axioma incuestionado, exigencia radical sin condiciones bajo el riesgo de la esterilidad, o se transforma en condicionamiento oblicuo que pone en cuestión su propia razón de ser.

Derrida tensiona la paradoja hacia el lado del extranjero. En efecto, sugiere que es el extranjero quien tiene el poder de liberar el poder del dueño de casa: es el extranjero que invita —o no— al anfitrión a invitarlo. De esta manera, el anfitrión se vuelve anfitrión del anfitrión, invitado del invitado (ídem:123 y 125).

Esta paradoja dice también respecto del saber. El anfitrión proclama saber la verdad sobre el extranjero y suele acompañar este saber con una pretendida ignorancia del extranjero sobre sí; en efecto, el dueño de casa pretende constituirse en la propia voz del otro: «yo te conozco, yo te sé, yo te nombro, yo te revelo, yo te doy tu propia conciencia». Es el riesgo más tentador de la hospitalidad; en el caso de la infancia, es el riesgo de la paternidad, el de cierta forma dominante de la pedagogía: el riesgo de un saber que no permite que el otro sepa otro saber, en última instancia, que no permite que el otro sepa sino aquello que «tiene» que saber. En definitiva, es también el riesgo de la filosofía y de una imagen dogmática del pensamiento que desconsidera cualquier forma de pensar que no se encuadra en la propia imagen del pensamiento. Vale la pena notar que este riesgo es recíproco, esto es, el extranjero también puede ir al encuentro del otro como portador de una verdad que el otro, el dueño de casa, carecería de sí mismo. Es decir, la prepotencia, la arrogancia y el deseo de dominación no tienen patria, ni edad, definida. Pueden estar en cualquier lugar.

De modo que no hay una única manera de habitar la extranjería, así como no hay una única manera de recibir al extranjero. La extranjería tampoco es un punto fijo, sino una condición que abre una diversidad de formas de relación con la tierra, con el saber y, sobre todo, con el otro. En

todo caso, esas diversas formas de extranjería habitan un lugar paradójico frente al cual no sabemos muy bien qué decir, qué hacer, qué pensar, precisamente, por el hecho de que allí no se habla «nuestra» lengua. Una vez más, la infancia también ocupa ese lugar paradójico de la extranjería y nos invita a preguntarnos: ¿Cómo recibir a esos infantes-extranjeros? ¿Qué preguntas hacerles? ¿En qué lengua hablarles? ¿Qué nombre darles? ¿Qué invitación proponerles? ¿Con qué fuerzas abrazarlos?

A continuación vamos a ver el caso de otro extranjero que da un nuevo espacio a la extranjería y a la infancia en tierras educativas.

iii. Un extranjero ignorante: entre educación y pedagogía; entre policía y política

La figura en la que estoy pensando ilustra muy bien una cierta fuerza del extranjero, del extraño, del otro. En esto reside su atracción principal: saca al extranjero, al extraño, al otro, del lugar en el que comúnmente es colocado, el lugar de la exterioridad, de la privación, de la ausencia, de la impotencia, de la negación, para resituarlo en un lugar contrario: presencia, afirmación, interioridad, potencia... La figura en la que estoy pensando permite pensar estas formas de alteridad desde una lógica de lo que es y no de lo que no es.

El personaje en cuestión es más bien un dúo, una dupla, un álter ego, dos compañeros de pensamiento. Uno de ellos es un pedagogo francés del siglo XIX, Joseph Jacotot, posrevolucionario, nacido en Francia, en el centro, en 1770, profesor de literatura francesa; se alista en el ejército, enseña retórica, ocupa cargos públicos y es electo diputado en 1815. El otro es un filósofo contemporáneo, Jacques Rancière, también francés o, para decirlo mejor, argelino, por lo tanto, nacido en una colonia, en el exterior, en 1940.

Rancière cuenta la historia de Jacotot, y sabemos lo que pueden los buenos escritores cuando se trata de escribir la historia de otro. En verdad, acaba por aparecer un nuevo otro, un tercer personaje que no se confunde con el primero o con el segundo. Un otro en cuestión. Ni Jacotot ni Rancière. Un extranjero Jacotot, un extraño Rancière, un otro Jacotot-Rancière. Un infante profesor. La historia se parece a la de Sócrates y

Platón. Claro que hay diferencias. Siempre las hay. Pero cuando un filósofo escribe a otro filósofo, lo que nace es otra filosofía. Así, es tan difícil diferenciar a Jacotot de Rancière como a Sócrates de Platón.

a. Ignorancia y extranjería

La historia la cuenta Rancière (2003) en un libro llamado *El maestro ignorante*. La historia es bien conocida y sólo destaco algunos detalles: la extranjería nace, como casi siempre, de un viaje. Éste es el primer aprendizaje: la extranjería no viene dada, se conquista, mezcla de voluntad y casualidad. Cuando los alumnos y el profesor hablan lenguas distintas, cuando el profesor es extranjero, la institución pedagógica dice que no puede enseñar y que no se puede aprender; el profesor de una institución pedagógica no puede ser un extranjero, al menos para sus alumnos. «Profesor y alumnos deben hablar la misma lengua» es el dictado de la institución. En la extranjería no hay enseñanza ni institución posibles.

Como sabemos, Jacotot desmonta los pilares de la institución, y ésa es su suerte. La estrategia del extranjero es llevar a sus alumnos a su propia extranjería. Lo puede hacer por el poder del que se reviste en la institución pedagógica, al menos antes de desvestirla, y ésa es su paradoja. No se trata, entonces, de cualquier extranjero, sino de un *profesor extranjero*. Para disminuir las distancias entre él y sus alumnos, en tanto profesor, el extranjero puede imponer el aprendizaje de su lengua. El profesor extranjero es más *profesor* que extranjero: no aprende la lengua de sus alumnos, los lleva hasta la suya. De a poco, con el desplazamiento lingüístico de sus alumnos, la distancia se va reduciendo. El extranjero va dejando de ser extranjero o, en todo caso, hace que otros, sus alumnos, entren dentro de su extranjería. Sabio profesor.

El resultado de esa experiencia de aprendizaje sorprende al profesor extranjero, revoluciona su espíritu hasta poner en cuestión los cimientos de la razón explicadora de la institución. Una simple experiencia desplaza no sólo al profesor, sino a su vieja tierra pedagógica. Un extranjero había enseñado y los alumnos habían aprendido sin hacer lo que normalmente hacen un profesor y sus alumnos, habitando otra tierra que aquella que habitan cotidianamente uno y otros. Y no se habían llevado nada mal. Al contrario.

El profesor, entonces, se deja habitar la extranjería, se extraña a sí mismo, multiplica los viajes al extranjero con la perspectiva de encontrar una nueva tierra firme para el enseñar y el aprender. No hay nada que hacerle: la extrañeza siempre incomoda y Jacotot no es la excepción: quiere dejar su extrañeza; busca confirmar que en verdad extraña era la tierra normal de las explicaciones, la instrucción y el viejo método. Extraño era que fuera posible enseñar y aprender en aquella tierra embruacedora de desiguales. Extraño era que de verdad alguien enseñara y otros aprendieran en medio de la sinrazón desigualitaria.

Jacotot descubre que el viaje al extranjero no puede ser transitado con la seguridad del método. No hay caminos prefigurados, no es posible anticipar la trayectoria extranjera de un aprendizaje. No se conocen esas tierras y en su imprevisibilidad radica, también, su fuerza. Hay apenas una opinión al inicio: todos somos iguales en inteligencia, y una fuerza de la alteridad que se abre desde tierras desconocidas y sin jerarquías, igualmente dispuestas para quien se atreva a iniciar la experiencia de Jacotot, que es la de cualquier ser humano en la extranjería.

De esta manera, en los pasos de Jacotot, la extranjería del aprender tiene la marca de la vida y la potencia. Con todo, el camino, como siempre, ofrece signos dispares. Al comienzo todo parece confirmar la posibilidad de una nueva tierra tranquila. La extrañeza del extranjero se potencia. Ya no es extraña la relación sólo con los alumnos, sino también con el conocimiento, la inteligencia, la voluntad y la igualdad. Los conocimientos no están antes de la relación pedagógica, sino después; la igualdad no está después, como objetivo, sino antes, como opinión verificada cada vez. El profesor trabaja sobre la voluntad del alumno, no sobre su inteligencia.

De esta manera, la ignorancia, otra extraña extranjera para la vieja pedagogía, entra en escena de manera rutilante: ignorancia de los saberes, ignorancia del método rígido, pero, sobre todo, ignorancia de la desigualdad sobre la que se asienta la razón explicadora y la lógica social que la presupone y la refleja en la institución pedagógica. El problema de la vieja pedagogía es sobre todo el de la vieja política, la de superiores e inferiores, la pasión por la desigualdad. La potencia de la extrañeza marca también el aumento de la potencia de la experiencia: los alumnos aprenden cada vez más, llenan sus clases, no quieren dejar de aprender con ese

extraño. La pedagogía parece abrirse a una extranjera, extraña, otra, afirmativa, política de la igualdad.

Sin embargo, el desenlace de *El maestro ignorante* no es el de una novela latinoamericana o de un filme hollywoodiano. Al contrario, la institución no soporta tamaña extrañeza, semejante otredad (ídem:99 y ss.). De a poco, el extraño ya no encuentra más lugar en ninguna institución educativa y sus propias tentativas institucionalizantes fracasan. Las conclusiones de Jacotot-Rancière son devastadoras: la extranjería, la extrañeza y la otredad son incompatibles con toda y cualquier institución (ídem:132).

Así, la historia del profesor extranjero está llena de paradojas. Paradoja de un principio-opinión que no es una verdad demostrable, sino un principio a ser verificado. Paradoja de una alteridad que afirma como principio la igualdad. Paradoja de una política que no encuentra lugar en la polis. Paradojas de un antiprogresismo desinstitucionalizante. El viaje del extranjero es un viaje de intervalos, polémicas, rupturas, interrupciones, disonancias.

Este viaje del profesor extranjero se parece a otros viajes; por ejemplo, al viaje de la filosofía en el pensamiento: genera incomodidad, saca del lugar; inquieta e impide que se siga pensando lo que se pensaba. Es un viaje de desacuerdos, una experiencia de interrogación y apertura de un nuevo espacio para la experiencia del pensar. La filosofía también parece extranjera en el pensamiento, incluso cuando se viste con el pretencioso traje de profesor.

Más allá de las consecuencias que Rancière propone para la historia de Jacotot, nos interesa notar que todo comenzó con un viaje; que la extranjería fue una fuerza que ayudó a pensar a Jacotot, que propició encuentros, en el extranjero. Si la experiencia de Jacotot tiene algún valor ilustrativo de la experiencia del pensar, tal vez quiera decir que en el propio pensamiento también tenga sentido viajar y que encontramos pensamiento allí donde y cuando interrumpimos lo que normalmente pensamos y nos desplazamos a otra tierra. Tal vez valga la pena pensar, con este profesor extranjero, si acaso pensamos en la naturalidad de nuestra tierra, en el espacio de todos los días o si debemos, al contrario, perdernos en otras lenguas, habitar otros territorios, inventarlos, para poder pensar en serio.

De esta manera, Jacotot inspira a pensar una educación que contraría el apotegma del oráculo délfico «conócete a ti mismo». Por lo menos para un profesor, habría que pensar que más vale desconocerse a sí mismo, desconfiar de los propios saberes sobre sí y sobre los otros; sería más bien un «conócete tus otros», invéntate otro cada vez, ve allí donde la propia lengua no hace eco (algo que incluso Jacotot no hizo), donde se habla otra lengua, la lengua del otro.

Éste es el valor principal del viaje de Jacotot-Rancière: no tanto sus discutibles y controversiales postulados, sino los desacuerdos que provoca y suscita el trabajo de pensamiento que desencadena como expresión solitaria, inaudita, disonante, extravagante y, a pesar de todo, o justamente por eso mismo, suficientemente fuerte para interrogar lo que no puede ser interrogado en la normalidad de la institución pedagógica. El valor del viaje de Jacotot es mostrar las tensiones indisimulables entre la pedagogía y la extranjería y, al mismo tiempo, ofrecer algo así como una infancia para el pensamiento y para la educación: un nuevo inicio, un nacimiento de algo por venir, inesperado, impensado, imprevisto.

Es cierto que algunos lectores de *El maestro ignorante* podrían objetar que, según los dos últimos capítulos, el viaje se debería abortar antes de nacer. No estamos tan seguros de esa lectura. Y aunque así «habría que leer» *El maestro ignorante*, reivindicaríamos nuestro derecho a leerlo de otro modo. Eso hemos aprendido de Jacotot. No hay por qué instalarse en la verdad. Un viaje no es todos los viajes y una manera de viajar no es todas las maneras de viajar.

b. Educación, filosofía y política en el extranjero

Las cuestiones más controvertidas que suscita *El maestro ignorante* son, justamente, políticas. En una entrevista realizada para la presentación de las ediciones en castellano y portugués del libro, Rancière deja claros algunos puntos en común con el pensador más influyente de la moderna educación brasilera, Paulo Freire². Rancière sitúa a Freire del mismo lado

2. Organizamos con J. Larrosa un *dossier* que incluía esa entrevista y fue publicado, con algunas modificaciones, en las revistas *Cuaderno de Pedagogía* (Rosario, Argentina); *Educación y pedagogía* (Medellín, Colombia); *Diálogos* (Valencia) y *Educação & Sociedade* (Campinas, Brasil).

de Jacotot, enfrentados al lema positivista pedagógico de «orden y progreso», ambos interrumpiendo la supuesta armonía entre el orden del saber y el orden social. Pero también manifiesta las diferencias: nada más lejano de Jacotot que un método para la «concientización» social. A diferencia del pedagogo latinoamericano más influyente de nuestro tiempo, Jacotot se dirige a individuos y afirma que la igualdad es una decisión puramente individual, imposible de ser institucionalizada.

En este punto, Rancière deja espacio para una aproximación: aunque la emancipación intelectual no se dé en el campo social, no hay emancipación social que no presuponga una emancipación individual. En este sentido, algo acerca el anarquismo de Jacotot al optimismo de Paulo Freire «en el proceso de emancipación intelectual como vector de movimientos de emancipación política que se separan de una lógica social, de una lógica de institución» (*Cuaderno de Pedagogía*, 2003:54).

Con todo, creemos que las distancias entre Jacotot-Rancière y Paulo Freire son fundamentales y dicen respecto de los principios y modos de entender la política. Según Rancière, la política, derivada del axioma de la igualdad, es excepcional en la historia. Para Freire, al contrario, la educación es justamente el acto político de emancipación por excelencia. Si para Rancière las figuras del profesor y del emancipador no se confunden y obedecen a lógicas disociadas («Ser un emancipador es siempre posible, si no se confunde la función del emancipador intelectual con la función del profesor [...] No hay una buena institución, hay siempre una separación de razones [...] un emancipador no es un profesor, un emancipador no es un ciudadano. Se puede ser a la vez profesor, ciudadano y emancipador, pero no es posible serlo dentro de una lógica única», *ídem*:55), para Freire, al contrario, no pueden separarse: un profesor que no emancipa no merece ese nombre; ser profesor sólo tiene sentido (político) si se va a hacer de la relación pedagógica un motivo para la emancipación, entendida como acto de amor, diálogo y concientización de los oprimidos.

En sectores importantes de la pedagogía latinoamericana, *El maestro ignorante* fue recibido con entusiasmo relativo. Se objeta que el libro puede cumplir una función crítica adecuada en un país europeo, como Francia, con un Estado moderno consolidado, con un sistema escolar público que, con sus problemas, tiene índices escolares de universalidad, analfa-

betismo, deserción y repetición propios de un país desarrollado, incomparablemente superiores a los de nuestros países. Al contrario, en contextos donde todavía no se ha conseguido incluir a toda la población en la institución escolar, con un sistema público ya endeble y aún más debilitado por las últimas reformas educativas, con escuelas que hacen agua por todos lados, se argumenta que una crítica desinstitucionalizante como la de *El maestro ignorante* sólo podría tener efectos conservadores y regresivos: debilita lo público, justamente lo que es necesario fortalecer ante la presente pretensión de hegemonía del mercado y la privatización creciente del sistema educativo.

En parte, esta incomodidad que provoca *El maestro ignorante* deja ver una de sus principales virtudes: un modo revitalizador de entender y afirmar el pensar en terreno educativo: ejercicio del pensamiento que desacomoda, desestabiliza, inquieta. Vale la pena recordar aquella distinción de M. Foucault (1994a:41) entre dos tipos de libros o, mejor, dos tipos de relación que establecemos con la escritura: una relación de verdad o una relación de experiencia. En el primer caso, el libro funciona como una verdad que se escribe para pasar lo que se sabe o que se lee para saber lo no sabido, para transmitir lo que ya se piensa o para enterarse de lo pensado por otro; en el segundo caso, el libro funciona como un dispositivo que permite poner en cuestión las verdades en las que el autor o el lector están instalados. Si la primera relación legitima un saber, la segunda lo problematiza. Si la verdad deja al escritor y sus pensamientos como estaban, la experiencia de escritura y de lectura transforma unos y otros.

Un libro como *El maestro ignorante* invita a una relación de experiencia, a un modo desestabilizador y cuestionador de situarse en el pensar. Si, en cambio, se lee *El maestro ignorante* como un libro verdad, no se le sacará gran provecho y, además, se lo pondrá en el lugar de su muerte, al que parece combatir de principio al fin. Al contrario, como experiencia de lectura, Jacotot y Rancière pueden ayudarnos a ya no poder pensar más del mismo modo las cuestiones que tratan. A lectores profesores la experiencia de un profesor puede ayudarnos a no ser más profesores de la misma manera, a ya no ser los mismos profesores.

En otras palabras, para poder sacarle provecho a Jacotot hay que sentarse con él de igual a igual —la expresión nunca fue más pertinente—,

desacomodarse, dejarse provocar, inquietarse. De modo que hay allí un valor innegablemente filosófico y político de un pensamiento que no deja las cosas del mismo modo que las encontró: al contrario, encierra al lector en un círculo del que deberá salir, por sí mismo, otro de como entró. O extraño. O extranjero. En cambio, si se extrae un método o una verdad pedagógica de este libro, se lo aniquila.

Allí comienza lo interesante y los problemas, porque es notorio que una experiencia de lectura que desacomoda e inquieta exige poblar otros lugares, otras relaciones. La pregunta asoma con toda su crudeza: ¿qué tierra al fin? En este sentido, *El maestro ignorante* calla. No prescribe ni autoriza. Queda un vacío, una ausencia, no hay métodos, no hay caminos. Hasta allí, ningún problema. Al contrario. ¡La pedagogía está tan llena de respuestas fáciles, simplificadoras, superficiales, que un poco de silencio ayuda a respirar! Puede verse allí el gesto propio de la filosofía, con una elegancia singular. Nada más interesante para una situación de enseñar y aprender que el vacío que abre espacio para pensar los cómo, los dónde, los cuándo, los para qué. Pero el punto es que en *El maestro ignorante* no sólo hay ausencia de prescripción, sino que la última palabra parece ser de imposibilidad, una negativa normalizada: «Nunca ningún partido ni ningún Gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna» (Rancière, 2003:132).

Para decirlo con otras palabras, *El maestro ignorante* hace jugar el valor y sentido de una práctica educativa entre la igualdad y la emancipación. La relación es circular: se parte de una para llegar a la otra, la que, a su vez, verifica la primera. El problema es que ambas nunca se encuentran de hecho en una forma social: «La enseñanza universal no es y no puede ser un método social; no puede extenderse en y por las instituciones de la sociedad» (ídem:135); la alternativa es excluyente: «Es necesario elegir entre hacer una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales» (ídem:171). La emancipación no va más allá de una relación de individuo a individuo: no hay ni puede haber en *El maestro ignorante* proyecto educativo emancipador.

Así, el gesto filosófico da lugar a una política del desencuentro y de la quimera (sólo hay política en sueños: «Soñar una sociedad de emancipados que sería una sociedad de artistas», ídem:95); de la distancia,

escisión, imposibilidad («El hombre puede ser razonable, el ciudadano no puede serlo», ídem:112); no hay margen para nada («El hombre ciudadano conoce la razón de la sinrazón ciudadana. Pero, al mismo tiempo, la conoce como insuperable», ídem:117).

Esta ausencia de posibilidad política, al menos en los estados de normalidad social, en las instituciones, en las escuelas, debe llevar, dicen Rancière-Jacotot, al conformismo: «Bastaría con aprender a ser hombres iguales en una sociedad desigual. Esto es lo que quiere decir emanciparse» (ídem:171); «sin duda, los emancipados son respetuosos con el orden social. Saben que es, en todo caso, menos malo que el desorden» (ídem:136). Es cierto que los emancipados no se entregan al orden social («Pero es todo lo que le conceden, y ninguna institución puede satisfacerse con ese mínimo», íbidem), pero tampoco lo amenazan («Él sabe lo que puede esperar del orden social y no provocará grandes trastornos», ídem:141).

c. Posibilidades e imposibilidades de la política

Son estas implicaciones con un cierto aire de pesimismo o fatalismo de *El maestro ignorante* lo que nos interesa discutir. En definitiva, se trata de opiniones a las que opondremos otras opiniones. Opiniones de resistencia contra opiniones de resistencia.

Entiéndase bien. No nos interesa afirmar un optimismo fácil. De paso, vale pensar sobre los modos del optimismo. Está el de los que creen que todo es maravilloso, posible y aun el de aquellos que piensan que las cosas progresarán hacia lo mejor, más o menos rápidamente. No comparáramos esas formas de optimismo, pero sí el que afirma que las cosas siempre pueden ser de otra manera, un optimismo de inspiración foucaultiana («mi optimismo consiste, antes bien, en decir: tantas cosas pueden ser cambiadas, frágiles como son, ligadas más a contingencias que a necesidades, más a la arbitrariedad que a la evidencia, más contingencias históricas complejas pero pasajeras que a constantes antropológicas inevitables», Foucault, 1994b:182). La historia no está cerrada; no está dicha, nunca, la última palabra. Se trata, en definitiva, de un motivo también jacotista: «“No puedo” no es el nombre de ningún hecho» (Rancière, 2003:76); «Se trata de comprobar el poder de la razón, de observar lo que

se puede hacer siempre con ella, lo que ella puede hacer para mantenerse activa en el centro mismo de la extrema sinrazón» (ídem:124). Ser optimista no necesariamente significa ser un progresista ingenuo.

Vivimos en medio de la más extrema sinrazón. Tal vez más nítidamente en América Latina. Reina la más absoluta desigualdad. No hay política, no hay democracia en serio, sólo hay capital y mercado, o sea, barbarie y exclusión. No hay mucho espacio para un optimismo progresista: nada hace pensar que algo radicalmente diferente pueda salir del modo dominante de practicar la política, de los partidos, de las elecciones, de las instituciones consagradas. Tampoco de las instituciones pedagógicas, tal el estado y la desolación de la escuela pública. Pero tampoco nada autoriza a pensar que no se pueda inventar una nueva política, otra política, aun con la igualdad como principio y no como meta, en medio de tanta sinrazón.

Al menos en *El maestro ignorante* y en otros textos paralelos, Rancière parece sugerir que no se puede. Una síntesis de sus razones pueden presentarse la siguiente manera: a) sólo hay una política, democrática; b) la democracia es el gobierno de los incompetentes (para gobernar), la ruptura de la lógica de la desigualdad; c) no hay ley, causalidad, regularidad, mediación, entre la emancipación de un individuo y la política; de lo anterior, Rancière parece desprender que d) no hay política emancipadora, no puede haber política (democracia, igualdad) o, al menos, es una excepción, se da excepcionalmente (ídem:201-2)³.

El problema pasa en parte justamente por el significado y sentido de la política. Rancière la caracteriza así: antagónica a lo policial (el gobierno), acción paradójica, de sujetos suplementarios, derivada de una racionalidad específica, de ruptura frente al *arché*, ejercicio «normal» del poder y sus disposiciones, trazado de una diferencia evanescente en la distribución de las partes sociales, manifestación del disenso (presencia de dos mundos en uno). La política dominante, entonces, aquella que utiliza la máscara de la democracia, representa a la policía, la más fuerte negación de una política que tenga la igualdad como principio (Rancière, 2004).

3. En textos más recientes, Rancière (2004) parece más abierto y afirmativo: «La cuestión entonces no es simplemente la de enfrentarse a un “problema político”. Es la de reinventar la política».

De esta manera, el otro se vuelve más otro: antiprogresista, anarquista, no hay progreso posible en las instituciones sociales. De hecho, no hay política en la normalidad de lo instituido; la acción política está fuera de la policía; su tarea es tornar visibles los sujetos invisibles; la política, según Rancière, muestra que un sujeto negado, invisible, existe. En eso considera que consiste un proceso de subjetivación, en la construcción de un caso de igualdad, en una acción que, partiendo de la igualdad, abre un lugar donde un sin nombre pasa a tener nombre.

Así llegamos al nudo de nuestra cuestión:

La lógica de la subjetivación política es así una heterología, una lógica del otro, según tres determinaciones de alteridad. Primero, ella nunca es la afirmación simple de una identidad, sino que siempre es a la vez, una negación de una identidad impuesta por otro, determinada por la lógica policial. La policía quiere en efecto nombres «exactos», que marcan la asignación de las personas a su posición y su trabajo. La política, por su parte, es una cuestión de nombres «impropios», de *misnomers* que expresan una falla y manifiestan un daño. Segundo, la política es una demostración, y ésta supone siempre un otro al que se dirige, aunque este otro rechace la consecuencia. Es la constitución de un lugar común, aunque no sea el lugar de un diálogo o una búsqueda de consenso según el método habermasiano. No hay ningún consenso, ninguna comunicación sin daño, ningún arreglo del daño. Pero hay un lugar común polémico para el tratamiento del mal y la demostración de la igualdad. Tercero, la lógica de la subjetivación consiste siempre en una identificación imposible (Rancière, 2004).

La subjetivación política es triplemente alteridad: a) niega la identidad desigualitaria de la lógica policial; b) constituye un «lugar común» donde se puede afirmar un nuevo sujeto; c) afirma una identificación imposible: zapatista, trabajadores rurales sin tierra, franceses hijos de no franceses. De esta manera, en la política, la igualdad se manifiesta como alteridad: no como conflicto de identidades o lucha por una identidad originaria, sino como lugar donde se asienta una nueva subjetividad que en sí misma

es también intervalo, privación, polémica. La política es incómoda e incomoda (*ídem*).

¿Estamos ante alguna excepción política? ¿Existe hoy política? ¿Hay subjetivación política? No lo sabemos. Tal vez en Francia, por ejemplo, haya gérmenes de una nueva política en los jóvenes de los suburbios que queman sus escuelas, clubes y otras instituciones que los marginaron o que toman como en el 68 las Universidades, en América Latina, con los zapatistas y la otra campaña. Es cierto, se trata de formas excepcionales, pero no lo son de derecho.

En todo caso, que haya o no política no es cuestión de derecho, sino de experiencia, y el desafío es pensar y afirmar las condiciones para que pueda haber política. Se trata de instaurar una otra política, en primer lugar, en el pensamiento, una política de la experiencia y no de la verdad, una política de interrogación permanente sobre la posibilidad y las formas de la propia política, que la desinstale del lugar de la imposibilidad. Una política abierta, de inconformidad e insatisfacción y que, partiendo de la igualdad y sin saber el punto de llegada de sí misma, se impacienta con la sinrazón dominante y la trastorne.

d. Educación y pedagogía

Tal vez el tono pesimista que parece predominar en *El maestro ignorante* tenga que ver con que se trata allí de política en situación educativa. Jacotot y Rancière (2003:153) saben bien de las tentaciones de la pedagogía: «Toda pedagogía es espontáneamente progresista» y también de sus riesgos: «El Progreso es la ficción pedagógica erigida en ficción de toda la sociedad» (*ibídem*). Tal vez la educación representa para Rancière con más claridad que otros ámbitos la ausencia de política, la lógica de la desigualdad en su hábitat más natural y naturalizado.

No le faltan razones a Rancière. Sin embargo, el espíritu infantil de Jacotot reaparece con toda su fuerza: los ignorantes se rebelan. Siempre. Los extranjeros no hablan la misma lengua. El círculo se quiebra una vez más. En definitiva, puede comenzarse por cualquier lugar. Y lo que sucede una vez puede suceder mil veces. Potencia de la emancipación. Hay que seguir la propia inteligencia. Hay que buscar. Siempre.

Tal vez desde el propio marco teórico de Rancière podría diferenciarse entre instrucción o pedagogía y educación, análoga a la distinción entre policía y política. La pedagogía sería el gobierno de los que «saben», la organización, estructuración y legitimación de los saberes y de los métodos para transmitirlos, el reino de la razón explicadora. Al contrario, la educación sería el gobierno de los que «no saben», de los incompetentes, los inhábiles para aprender.

La instrucción o pedagogía niega la igualdad inicial y la emancipación final que la educación presupone y hace posible. Mientras que la primera afirma por todas partes las jerarquías y vive de ellas, la segunda sólo es posible cuando no hay jerarquías. Si la pedagogía es el reino de la disciplina de los cuerpos, de los saberes y del pensamiento, la educación es su indisciplina, en particular la indisciplina del pensamiento para no pensar lo que hay que pensar y, al contrario, pensar lo que el orden y la jerarquía no permitirían pensar.

Hay educación excepcionalmente, cuando se interrumpe la lógica de la pedagogía, cuando la verdad deja lugar a la experiencia. Nada en el pensamiento puede negar de derecho la posibilidad de la educación. Al contrario, nos preguntamos insistentemente por las condiciones que tornen la educación posible.

Comparto la experiencia de la lectura de *El maestro ignorante* en cursos de filosofía de la educación con docentes y aspirantes a docentes de las más diversas clases sociales y en contextos diversos. Como sugiere Jacotot, he salido a divulgar la nueva entre los míos. Disfruto de su potencia disruptora, desinstituyente. Invito a inventar formas para verificar la igualdad. Sonríe al ver la alegría de los que no aceptan más la lógica de inferiores y superiores. En definitiva, como me ha enseñado Jacotot, la enseñanza universal es el método de los pobres (ídem: 137).

Con todo, inspirado en la inscripción de Père-Lachaise, abro el final de la historia. Interrumpo el fin del círculo jacotista: emanciparse no tiene nada que ver con conformarse; la ignorancia lo es también de cualquier presunta imposibilidad. Hago preguntas de algunas respuestas: ¿Que relación vale afirmar entre política, verdad y experiencia? ¿Qué lugar ocupa la filosofía, entre la pedagogía y la educación? ¿Cuáles son las condiciones para que haya educación, o sea, política y emancipación, en con-

textos de enseñar y aprender? ¿Cómo propiciar, desde una lógica igualitaria, prácticas que rompan la lógica de la desigualdad imperante en las instituciones pedagógicas? Y, por último, ¿para qué enseñamos (lo que enseñamos) y aprendemos (lo que aprendemos) atravesados, como estamos, por la pedagogía y la policía? Como el lector puede apreciar, todavía hay mucho que pensar aun o, sobre todo, en medio de tanta sinrazón.

lado de afuera justamente para saberlo. No sabemos lo que puede un infante, de cualquier edad. Tampoco sabemos lo que puede una infancia de la educación. Quizá ese gesto abierto, atento, a la espera, pueda dar lugar a una nueva infancia, de los infantes y también de la educación.

Epílogo: infancia, entre literatura y filosofía

Buscamos trazos de ciertas imágenes de infancia. Nos interesa dejar atrás la infancia como etapa de la vida para encontrar otras fuerza vitales. Las encontramos en todos lados, en los artistas, en el cine, en el teatro, en los educadores, en los niños, claro; no sólo, pero también en los niños. También en la literatura, con mayor soltura y levedad que en la propia filosofía, seguramente porque sus compromisos con la verdad son menos rígidos y estrechos. Veamos.

Conocemos la imagen de la infancia que han construido los discursos filosóficos sobre la educación. La infancia es siempre asociada a la primera edad y a la vida como un desarrollo, que sigue etapas, fases. Esta travesía suele estar acompañada del signo del progreso. La infancia sería el primer escalón, una posibilidad de ser algo más en el futuro. Lo que interesa es sobre todo lo que la infancia va a ser, en qué se convertirá, qué tipo de adulto o de ciudadano seremos capaces de formar.

Alguna literatura ofrece la oportunidad de afirmar otra infancia, de recolectar los desechos de la educación formadora, lo que el discurso pedagógico dominante parece no ver ni valorar, una imagen de la infancia como símbolo de la afirmación, figura de la invención, espacio móvil de desplazamiento, gesto sereno de otra palabra, canto enérgico de un atraso, abundancia plena de un desplazado.

La infancia no es, entonces, una etapa de la vida. Por lo menos, no sólo. No es un momento, una fase, un período. La infancia es una cierta intensidad en la forma de estar en el mundo, alguna relación de intimidad con las cosas y con el mundo, un determinado tono de rebeldía con las voces que suenan más fuerte, otro modo de dar atención a los desechos, a las sobras, a un resto; en definitiva, la infancia es una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura, de hablar otra palabra, de vivir otra vida, de habitar otro mundo. Muchos escritores son testimonio de esa infancia.

Es el caso, por ejemplo, de Manoel de Barros, un poeta de Mato Grosso recientemente traducido al castellano¹. Barros fuerza el lenguaje hasta hacerle decir lo indecible. Restaura la infancia no sólo en la escritura sobre la infancia, sino en una escritura infantil; no sólo al ver y escribir otra infancia, sino también al verse y encontrarse otramente en la infancia; no sólo escribe otra infancia, sino que deviene infante en la escritura: un devenir que afirma la experiencia, la memoria inventiva, la indeterminación, en el propio acto de escribir.

Entre otros, G. Deleuze ha destacado cómo escribir es un asunto que tiene que ver fundamentalmente con la vida y al mismo tiempo se torna interesante cuando evita la forma de un asunto personal. Hay allí una tensión, en tanto es necesario un compromiso vital que haga tartamudear al lenguaje, hacerle decir lo indecible, inventarle una infancia que a la vez no haga de esta escritura una cuestión de vida privada. Dice Deleuze: «La tarea del escritor no es revisar los archivos familiares, no es interesarse por su propia infancia. Nadie se interesa por eso. Nadie digno de alguna cosa se interesa por su infancia. La tarea es otra: devenir infante a través del acto de escribir, ir en dirección a la infancia del mundo y restaurar esa infancia. Ésas son las tareas de la literatura» (Deleuze, 1997: «E como infancia [*enfance*]»).

«Devenir infante a través del acto de escribir», hacer un trabajo con uno mismo a través de una escritura que afirma el valor de la experiencia, de la novedad, de la diferencia, de lo no determinado, de lo sorprendente. Ir en dirección a todo lo que hay de estas cosas en el mundo y hacerles lugar en la escritura; escribir la sorpresa, la transformación, la imposibi-

1. Véase Barros (2004).

lidad de aceptar el mundo tal como es; hacerlo en una relación infantil, retorciendo la gramática, desplazando la sintaxis, inventando palabras; propiciar relaciones «infantiles» con los otros y con el mundo.

Ésta es la fuerza de la escritura de Manoel de Barros, hablar de una infancia que en verdad no es la suya, sino una infancia indefinida, la de cualquiera que inventa un lenguaje y, con él, un mundo.

La infancia que inventa Manoel de Barros es una manera de inventarse en las palabras, una forma de encontrar otra fuerza en las palabras y de que las palabras se encuentren entre sí de manera diferente, una manera de propiciar encuentros en las palabras; una «infanciónica», como diría S. Corazza, un ejercicio de permitirse entrar en relaciones infantiles con los otros y con el mundo, una singular recuperación de lo insignificante, un *infanciarse* más acá o más allá de la lógica importante del momento y del lugar, encontrar lo que las palabras y el mundo tienen de nuevo, inventar un mundo, encontrar otro mundo.

Quiero referirme, en especial, a un libro de Manoel de Barros intitolado *Memorias inventadas. La infancia* (2003)². Como el título lo indica, es un libro compuesto de relatos de la memoria; más concretamente, son dieciséis crónicas cortas de una memoria que el poeta inventa. Antes de presentar algunas de esas memorias, vamos a detenernos en esa primera curiosa conexión que Manoel de Barros establece en el título entre la memoria, la invención y la infancia.

Memorias inventadas tiene la forma de un oxímoron, esto es, se trata de la reunión de dos términos en contradicción recíproca, uno parece negar al otro. Expresiones semejantes serían, por ejemplo, «helados calientes», «mar pequeño» o «infante viejo». En todos estos casos, los dos términos parecen estar en contradicción: si algo es un helado, entonces no podría ser al mismo tiempo y en el mismo sentido caliente, porque dentro del concepto 'helado' hay notas incompatibles con las del concepto 'caliente'; en el caso del mar, no podría ser pequeño porque dentro del concepto 'mar' está contenido justamente el concepto contrario al de 'pequeño', un mar, cualquier mar, es grande, inmenso, exuberante; y lo mismo sucede

2. Ya hay publicado un segundo volumen: *Memorias inventadas: a segunda infância* (San Pablo, Planeta, 2006) y un tercero en elaboración.

con el concepto 'infante', que parece contener notas que se oponen a las del concepto 'vejez'. Ningún infante podría ser viejo si es que realmente es un infante. Del mismo modo, nada viejo podría ser infantil.

De la misma manera, la memoria sería algo del orden del descubrimiento, de la recuperación, de la recordación, en suma, algo del mundo de la des-invencción. Al contrario, la invención parece indicar su opuesto, algo nuevo, que se inicia, que comienza, que se proyecta hacia el futuro. La invención sería algo del orden de la des-memoria y la memoria algo del orden de la des-invencción. La memoria y la invención llevarían a direcciones contrarias, encontradas, desentendidas.

De modo que el título del libro es una contradicción que genera una primera dificultad al pensamiento. Sin embargo, tal vez sea precisamente a partir de estas contradicciones que podemos pensar, si es que pensar tiene que ver con crear y no sólo con reproducir lo ya pensado. Justamente cuando nos situamos en ese espacio en el que lo ya pensado parece imposible, en el que no podemos seguir en el pensar a la manera en que venimos pensando, tal vez en ese caso estemos creando condiciones para pensar otra cosa, algo distinto. Si así fuera, el pensar sería algo que hacemos siempre entre lo posible y lo imposible, en un límite, entre el saber y el no saber, entre lo lógico y lo ilógico, entre lo pensable y lo no pensable. Si estuviéramos situados en la certidumbre firme de lo absolutamente lógico, estaríamos en la seguridad y la tranquilidad de lo necesario, pero muy probablemente no tendríamos estímulo para pensar, del mismo modo que si estuviéramos situados en la absoluta incertidumbre de lo que no responde a ninguna lógica. Pensamos en el medio de esos dos planos, entre lo lógico y lo ilógico. No estamos situados completamente en la lógica, porque entonces no habría casi nada para pensar, y no estamos completamente fuera, porque entonces no sabríamos por dónde comenzar a pensar. Es en la tensión de la contradicción entre los dos extremos que algo nos fuerza a pensar, nos hace percibir el sentido y el valor del pensar.

Es allí donde se sitúa el poeta, el lugar de la creación en el pensamiento. Y es allí donde deviene infantil: en la contradicción de las memorias inventadas que permite (re)pensar la memoria y la invención: ¿qué podría ser la memoria si no fuera (sólo) algo del orden de la recuperación, de

la cronología continua del pasado, presente y futuro? ¿Qué otra cosa puede hacer la memoria que recuperar el pasado? Justamente, tal vez la memoria pueda ser también, al contrario, algo del orden de la ruptura con el pasado y con la temporalidad continua del modo lineal de la cronología; tal vez la memoria pueda ser algo del orden de la ruptura con el pasado, del rechazo de otro tiempo y de la instauración de un nuevo tiempo.

La invención de la memoria puede nacer del rechazo de lo sucedido en otro tiempo para la modificación del presente o puede ser de la modificación del propio tiempo para instaurar otra relación con la temporalidad. En los dos casos, la memoria se vuelve irreverente, abre espacio a la discontinuidad, a la interrupción, al no progreso, a la no evolución. Si así fuera, la memoria sería compañera y amiga de la invención, afirmadora de nuevos inicios, inventora de nuevos tiempos.

De modo que el oxímoron del título puede no estar desprovisto de sentido. Pero no hemos leído aún todo el título, faltan los dos puntos y una palabra, la palabra «infancia». ¿Qué valor tienen estos dos puntos? ¿Identidad? ¿Equivalencia? ¿Sinonimia? ¿Coincidencia? ¿Afinidad? ¿Consonancia? ¿Explicitación? En todo caso, algunas preguntas infantiles vienen al encuentro: la infancia, ¿es inventada por la memoria o inventa la memoria? ¿Son memorias de una infancia o infancia de unas memorias? ¿Es la invención de una infancia o la infancia de una invención? No preciso aclarar que estas preguntas no están escritas para ser respondidas, sino para ser pensadas. Y por último, ¿qué infancia es ésa que inventa unas memorias o que es inventada por las memorias?

Como si no bastase, después del título, el epígrafe, que ayuda a dar sentido al valor de una invención y a dar valor a un gesto de pensamiento. Dice el epígrafe: «Todo lo que no invento es falso». Lindo, ¿verdad? Muy lindo, palabra infantil. El epígrafe es el primer invento de la memoria, el primer nuevo inicio. Una infancia de una nueva memoria. Es que estamos acostumbrados a pensar la verdad del lado de la ciencia, de la demostración, de la prueba, de la argumentación, de la aquiescencia, de la conformidad, de la correspondencia entre, casi siempre, el discurso y la realidad. Aquí, al contrario, la invención es productora de verdad. Esto significa que no hay nada verdadero que no sea inventado o que sólo puede existir la verdad cuando hay invención. Esto no signi-

fica que toda invención sea verdadera, sino que significa, diferentemente, que sin invención no hay verdad. Parece simple, fácil, evidente. Tal vez lo sea, pero cierta filosofía ha demorado muchos siglos y mucha tinta para poder decirlo y aun puede ser importante decirlo de *esa* manera y no de otra; con *esa* elegancia.

Quizá podamos ahora entender un poco mejor uno de los «porqués» del título *Memorias inventadas*: porque si la invención es condición de la verdad, entonces no podríamos tener memorias sólo descubiertas y recordadas, porque no podrían ser memorias verdaderas... y, entonces, ¿quién se atrevería a aceptar que la memoria se quede del lado de la no verdad? No hay, entonces, cómo escapar de la invención si pretendemos mantenernos del lado de la verdad. La invención se vuelve no sólo posibilidad, sino también condición epistemológica, estética y política de la verdad. El poeta reafirma de esa manera el derecho singular a inventar, con el premio inveterado de las más potentes verdades para las más potentes invenciones.

El libro está compuesto de dieciséis relatos, que son dieciséis memorias inventadas. Son relatos de infancia, infantiles. Dieciséis infancias. Voy a leer tres de esas memorias inventadas como ejercicio infantil de invención y de pensar la verdad del poeta, y también como invitación a leer a este inventor infantil de memorias. Primero, se trata de la memoria XIV, una de las últimas, que lleva por título algo que podríamos traducir como «Encuentradores», para tratar de mantener el juego que el portugués «*achadouros*» presenta entre dos palabras combinadas: la acción del verbo «*achar*», 'encontrar', y los oros encontrados en «*ouros*». Vale la pena anotar que «*achar*» significa también 'pensar', en el sentido de 'crear', 'considerar' o 'ser de la opinión de'. De modo que los *achadouros* son también consideraciones, creencias, de oro. La memoria dice así:

Creo [*acho*] que el jardín donde la gente jugó es mayor que la ciudad. Sólo descubrimos eso después, de grandes. Descubrimos que el tamaño de las cosas tiene que ser medido por la intimidad que tenemos con las cosas. Tiene que ser como sucede con el amor. De esta manera, las piedras de nuestro jardín son siempre mayores que las otras piedras del mundo. Precisamente por el motivo de la inti-

midad. Pero lo que yo quería decir sobre nuestro jardín es otra cosa. Aquello que la negra Pombada, remanente de esclavos de Recife, nos contaba. Pombada les hablaba a los chicos de Corumbá sobre *achadouros*. Que eran pozos que los holandeses, en su escapada apurada de Brasil, hacían en sus jardines para esconder sus monedas de oro, dentro de grandes baúles de cuero [*couro*]. Los baúles quedaban llenos de monedas dentro de aquellos pozos. Pero yo tendía a pensar en *achadouros* de infancia. Si hacemos un pozo al pie de la higuera del jardín, allí habrá un chico ensayando subir a la higuera. Si hacemos un pozo al pie de un gallinero, allí habrá un chico tratando de agarrar de la cola a una lagartija. Soy hoy un cazador de *achadouros* de infancia. Voy medio enloquecido con la pala a cuestas para cavar en el jardín vestigios de los infantes que fuimos. Hoy encontré un baúl lleno de puñetas (Barros, 2003:XIV).

Entre las muchas cosas interesantes que tiene esta memoria inventada, me voy a detener en dos. La primera está en las primeras líneas, donde Manoel de Barros afirma que, de grandes «descubrimos que el tamaño de las cosas tiene que ser medido por la intimidad que tenemos con las cosas». Descubrimos (¿o inventamos?) que la intimidad es la medida del tamaño de las cosas. Así, en la falta de intimidad, el mar puede ser muy pequeño, chiquitito, imperceptible. Pero también puede ser aquella inmensidad infinita en la intimidad del pescador, del buscador de infancias marítimas, del inventor de memorias marinas.

La intimidad, como diría J. L. Pardo (1997), es lo innegociable, aquello sobre lo que no se puede transar, el punto inapelable sobre el cual se sostiene nuestro estar en el mundo. Tenemos intimidad con aquello por lo que nos inclinamos, lo que nos arrastra a la muerte y nos sostiene en la vida, lo que le da sentido a la vida y a la muerte. El tamaño de nuestra intimidad con las cosas lo da el tamaño de la inclinación que tenemos por ellas: ¿en qué nos jugamos por entero? ¿En qué se nos va la vida? ¿Por qué «nos la jugamos»? Manoel de Barros sugiere que en la infancia «nos la jugamos» por el mundo de una manera y con una intensidad que se va diluyendo, que se va perdiendo con la afirmación de una relación adulta con el mundo.

La segunda idea interesante está en el título de esta memoria y en cómo ese título repercute en el medio del texto: *achadouros* son los lugares donde se encuentra oro o alguna cosa de mucho valor, de modo que estas memorias deben estar repletas de esos lugares de encuentro. Y, más precisamente, lo que al poeta le interesa especialmente encontrar son lugares donde se encuentre la infancia o, para decirlo más precisamente, lugares donde él mismo se encuentre con su infancia. ¿O hay que decir «con la infancia»? En todo caso, esta memoria ayuda a pensar que la memoria no sólo inventa, sino que también encuentra. Y ayuda también a pensar en las relaciones entre inventar y encontrar. Nos permite preguntarnos, por ejemplo, si el encuentro es una forma de la invención y, entonces, (sólo) se encontraría lo que se inventa o también si la invención es una forma del encuentro y, entonces, (sólo) se inventaría lo que se encuentra. Tal vez estemos cerca no sólo del significado de la creación, sino del propio pensamiento: algo del orden del cruce, de la reunión, de la coincidencia en la localización, en el espacio. Más de un lector tal vez esté pensando en la historia zapatista de la búsqueda y el encuentro.

Manoel de Barros también afirma que hay infantes por todas partes. Hay infantes en cada árbol, en cada animal, en cada vestigio, en cada recuerdo. Se trataría sólo de inventarlos, esto es, de encontrarlos, localizarlos, abrirles las condiciones para que aparezcan, se muestren, se dejen ver. Hay infantes e infancias escondidas en todo lugar y, sobre todo, en nuestra memoria inventiva.

Vamos a otra memoria inventada, a otra infancia, «Melenudito»:

Cuando la abuela me recibió en las vacaciones, me presentó a los amigos: éste es mi nieto. Él fue a estudiar a Río y volvió de ateo. Ella dijo que yo volví de ateo. Aquella preposición desubicada me disfrazaba de ateo. Como quien diría en el Carnaval: ese niño está disfrazado de payaso. Mi abuela entendía de regímenes verbales. Ella hablaba de serio. Pero todo el mundo se rió. Porque aquella preposición desubicada podía hacer de una información un chiste. Y lo hizo. Y más: yo creo que buscar la belleza en las palabras es una solemnidad de amor. Y puede ser un instrumento de reír. Otra vez, en el medio de un partido, un chico gritó: des-

pasalo a ése, melenudito. Yo no despasé a nadie. Pero aquel verbo nuevo trajo un perfume de poesía a nuestro potrero. Aprendí en esas vacaciones a jugar de palabras más que a trabajar con ellas. Comencé a no gustar de palabra encajonada. La que no puede cambiar de lugar. Aprendí a gustar más de las palabras por lo que entonan que por lo que ellas informan. En otro momento posterior, escuché a un vaquero cantar con nostalgia: «Ay, morena, no me escribas, que yo no sé a leer». Aquel «a» antepuesto al verbo leer, a mi modo de ver, ampliaba la soledad del vaquero (Barros, 2003:VIII).

Hay varias infancias a notar en esta memoria inventada: una cierta fuerza para desplazar los lugares naturales, lógicos, de las palabras; un modo de apostar a la belleza del lenguaje; un dado instrumento de la risa; un acto de creación; un ejercicio de desplazamiento, un no quedarse quieto en el mismo lugar; una ampliación de sentido. Todas estas notas están asociadas a anécdotas infantiles; son episodios de una infancia; invenciones de una memoria. Podría leerse allí una cierta caracterización de una etapa de la vida. Pero no. Hay más que eso. Leamos esta otra memoria, «El recolector de desperdicios»:

Uso la palabra para componer mis silencios. No me gustan las palabras fatigadas de informar. Doy más respeto a las que viven con la panza en el piso, tipo agua piedra sapo. Entiendo bien la pronunciación de las aguas. Doy respeto a las cosas desimportantes, a los seres desimportantes. Aprecio insectos más que aviones; aprecio la velocidad de las tortugas más que la de los misiles. Tengo en mí ese atraso de nacimiento. Yo fui preparado para gustar de pajaritos. Tengo abundancia de ser feliz por eso. Soy un recolector de desperdicios: amo los restos, como las buenas moscas. Quisiera que mi voz tuviera un formato de canto. Porque yo no soy de la informática: yo soy de la invencionática. Sólo uso las palabras para componer mis silencios (ídem, IX).

La memoria inventa las palabras y un cierto uso de ellas. La infancia es también un cierto modo de vérselas con las palabras, de seducirlas y

dejarse seducir por ellas, una manera de pronunciarlas. Hay toda una infancia de las palabras en las palabras que el poeta, infante, encuentra. El encuentro tiene la forma de una recuperación, un rescate, una reparación. La infancia, desimportante, desplazada, desconsiderada, se aproxima a sus semejantes. Ése es también el trabajo de la invención en las palabras: un nuevo mundo que diga la importancia de lo desimportante, el lugar de los no lugares, el valor de los desperdicios.

De esta manera, el infante es un recolector de desperdicios. En primer lugar —y también en último—, el desperdicio de lo no dicho, de lo silenciado, del silencio. Pero también el desperdicio de lo dicho muy rápidamente, muy fugazmente, de lo que pasa tan rápido que no puede apreciarse, de aquello que no permite ningún tipo de intimidad. Un resto, amado y amador. Eso es la infancia. Un canto de voces silenciadas, de silencios, al silencio. Un canto. Un silencio. Una infancia.

Llegamos al final. Tal vez las imágenes de infancia afirmadas por Manoel de Barros sean inspiradoras para pensar y afirmar una educación menor, de y en lo insignificante. Quizá valga la pena pensar si acaso no podríamos ensayar, en nuestra obstinada pretensión de educar la infancia, ser educados por una memoria inventiva, por una infancia insignificante, por un desperdicio silencioso. Por un nuevo modo de relación con las palabras, por una nueva olvidada intimidad con el mundo.

Al final, de eso trata este libro, que busca, como nada, encontrar trazos de otras infancias. Y las ha hallado, en este epílogo, en un poeta infantil que parece atento a los signos infantiles. Tal vez así debamos llamar a este intento: como una búsqueda de atender de otra manera a la infancia. El lector juzgará el sentido y el valor, para la educación y la filosofía, de este movimiento.

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio (2001), *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- ARISTÓTELES (2001), *Física* (trad. de Alejandro Vigo), Libros III y IV, Buenos Aires, Biblos.
- BENASAYAG, Miguel (1998), *Utopía y Libertad*, Buenos Aires, Eudeba.
- BARROS, Manoel de (2000), *Ensaio Fotográficos*, San Pablo, Record.
- (2003), *Memórias inventadas. A infância*, San Pablo, Record.
- (2004), *Todo lo que no invento es falso* (selecc. y trad. de Jorge Larrosa), Barcelona, Laertes.
- CASTELLO, Ángel y Claudia Mársico (2005), *Diccionario Etimológico de términos usuales en la praxis docente*, Buenos Aires, Altamira.
- CORAZZA, Sandra (2003), «Infancionática: dois exercícios de ficção e algumas práticas de artifícios», en Sandra Corazza y Tomaz Tadeu, *Composições*, Belo Horizonte, Autêntica.
- Cuaderno de Pedagogía (2003), *Dossier «Igualdad y libertad en educación. A propósito de El maestro ignorante de Jacques Rancière»*, organizado por Jorge Larrosa y Walter Kohan, año 6, n° 11, noviembre de 2003.
- DELEUZE, Gilles (1988), *Diferencia y repetición*, Gijón, Júcar.
- (1993), *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona, Anagrama.
- (1995), *Conversaciones*, Valencia, Pre-textos.
- (1996), *Crítica y clínica*, Barcelona, Anagrama.
- (1997), *L'Abécédaire*, París, Montparnasse (video).
- y Félix Guattari (1980), *Mille Plateaux. Capitalisme et schizophrénie*, París, Minuit.