

**EL CUIDADO DEL OTRO AL CAMBIO EDUCATIVO: ¿UNA ORUGA?
¿UNA MARIPOSA? ¿AMBAS? ¿O NINGUNA? (A PROPÓSITO DE LA
MARIPOSA¹)**

Carlos Bernardo Skliar²

Resumén

Carlos Skliar nos invita al **en con el otro**, acontecimiento que nos atraviesa, nos arrebatada y nos destituye de cualquier certeza que pueda sostenernos. El desdoblamiento de la palabra no fue un simple juego de lenguaje, sino la posibilidad de una tartamudez que destruye los mecanismos que sostienen las convenciones lógicas de la lengua, generando intensidades, efectos, disyunciones... incomodando la calma del pensamiento común y tranquilizador. Lanzándonos en la aventura de pensar que el otro es aquél que se afirma por su diferencia, resquebrajando nuestras convicciones. Con estos escritos, Skliar nos **co mueve** para una conversación en la cual el testigo del proceso de transformación de una larva en mariposa puede llevar en si la potencia de algo no-decible, pero que produce, aunque por contornos imprecisos, la posibilidad de una nueva ética, una ética del “cuidado con el otro para promover un cambio educativo”, incitándonos a pensar “una parte crucial del problema educativo”...

Palabras claves: Alteridad, diferencia, ética.

Abstract

Carlos Skliar invites us to the other, an event that crosses us, snatches us and remove us of any certainty that can assure us. The unfolding of the words was not a mere play of language, but a possibility of a stuttering that destroys the mechanisms that support the logical conventions of the language, generating intensities, effects, disjunctions ... putting in discomfort the calm and reassuring of common thinking. Taking us on the adventure of thinking that the other is the one who affirms himself by his difference, cracking our convictions. With these writings Skliar moves us to a conversation which witness the process of transformation from a caterpillar into a butterfly can carry within itself the power of something no speakable but which produces, even if by imprecise contours, the

¹Título original: “Le papillon”, Francia, 2002, dirigida por Philippe Muyl.

²CONICET / FLACSO, Argentina.

possibility of a new ethics, an ethic of "caring for the other to promote an educational change," prompting us to think "a crucial part of the educational problem"...

Keywords: Otherness, difference, ethics.

1. De encuentros y desencuentros. De calmas e intranquilidades en las relaciones de alteridad

"Es horrible ser un diminutivo".
(Elsa, la niña de la película).

La película *La mariposa* pone en juego varias de las cuestiones que nos interesa plantear aquí. Se trata, inicialmente, de la historia de un encuentro entre dos generaciones, entre dos edades, entre dos experiencias y, sobre todo, del encuentro entre dos personas concretas, dos individuos concretos: Julien y Elsa, cuyas historias e intimidades se nos revelarán poco a poco. Y lo primero que salta a la vista tiene que ver con aquello que el filósofo Emmanuel Lévinas sugirió hace ya un tiempo: no hay idilio, no hay tranquilidad, no hay armonía, sino más bien conflicto en toda relación de alteridad. ¿Y porqué comentamos, ya desde el inicio, que la relación con el otro no es una relación con la calma, no es nunca una relación de empatía inmediata y, en cierto modo, pretendidamente segura y aseguradora? Creemos que habría que evitar esa ilusión de que el encuentro con el otro supone un encuentro pacífico para proponerles pensar que, así como también ocurre con toda conversación, los encuentros de alteridad suponen siempre algo de desestabilización, algo de perturbación, algo de afección. Si nada de ello se produce, sino hay alteración, no hay, tampoco, aquello que llamamos de alteridad.

La mariposa trata, sí, acerca de una relación fuertemente educativa. Pero lo hace por fuera de cualquier valor y lugar institucional, mucho más allá de esa voluntad conciente de cada uno por "educar" y, por cierto, bien alejada de cualquier forma de "oficialidad" y "legalidad" de la enseñanza. El encuentro particular entre dos personas en extremo diferentes nos posibilita pensar en todo aquello que una relación de alteridad posee de conflictivo, de vaivenes, de inestabilidad, de tentación de dominio, de pretensión

de reducción del otro a uno mismo, de absorción de la inteligencia del otro en nuestra propia inteligencia, de imposición moralista y moralizante, etc.

La mariposa alude a un encuentro inesperado, perturbador, entre un hombre mayor, coleccionista de mariposas, y una niña vecina, fuertemente atraída por esa figura desgarbada, casi anacrónica, pero altamente poetizada e inclusive “abuelística” (a propósito de ello, un personaje secundario de la película, refiriéndose al personaje, dice: “*Ya no hay padres; en la vida, por suerte, hay abuelos*”).

La película no esconde, desde el principio, su intención por mostrar la intensa incompletud de dos sujetos (en el caso de Elsa, la niña, pues su madre se la olvida permanentemente en la puerta de la escuela y le promete salidas y encuentros que nunca cumplirá; en el caso de Julien, casi-anciano, en razón de la pérdida de su único hijo y de su extrema y más que “romántica” soledad). Y, quizá, lo más interesante de su desarrollo es la apuesta por evitar cualquier tipo de completamiento en cada uno de ellos con lo que el otro, en apariencia, tiene.

No está demás decir que el cine, sobre todo cierto cine norteamericano, juega hasta el hartazgo con esa fórmula conocida y sensiblera: siempre hay otro visto como incompleto (puede ser un negro, un sin-techo, un discapacitado, una mujer, un indio, un adolescente, la infancia en general, etc.) y hay otro cuya misión única y definitiva es darle lo que le falta. Así, se sostiene y perdura la idea que todo acto educativo debe ser un acto de completamiento.

Pero eso no sucede en *La mariposa*. De un modo altamente irónico y, sobre todo muy inteligente, la relación entre las dos incompletudes no culmina con el completamiento de nada ni de nadie. Por el contrario, podríamos decir que se trata de una película que sostiene férreamente la idea de incompletud y que lo hace desde una mirada bien diferente de lo habitual: ya no piensa la incompletud como aquello que falta, como aquello que está ausente -por ejemplo: a la niña le falta racionalidad, le falta la madre, le falta abstracción, le falta conciencia, le falta ese “ser adulto”; y al adulto le falta

espontaneidad, le falta conversación, le falta compromiso con algún otro, le falta un hijo, etc.-.

Aquí la incompletud se revela como potencialidad y no como defecto o equivocación; se nos muestra como algo, alguien profundamente vinculado a lo humano, como lo que hace humano a lo humano y no como algo, alguien objeto de corrección y/o normalización. En otras palabras, la película sostiene una tensión permanente entre dos incompletudes que no buscan completarse por obra y gracia de lo que se “debe ser”, de lo que “hay que ser”, de lo que se “tiene que ser”. Ya volveremos específicamente a esa cuestión de la incompletud un poco más adelante.

Retornemos por un instante a la película. A una relación inicialmente tibia y esporádica le sucede, casi por azar, un viaje inesperado. No es casual que el “viaje”, que ese “viaje” pueda ser tomado como un recurso literal y, a la vez, como una metáfora que tiene enorme trascendencia para nuestra cuestión. Veamos porqué.

Es posible afirmar, sin ruborizarse, que viajar supone un salirse de sí mismo, un viaje fuera de sí, viajar como la pérdida de ese “yo” que suponemos nos determina. La experiencia de viajar, de salirse de uno, puede ser una condición para encontrarse con lo otro, con el otro.

El viaje literal, ese viaje que emprenden casi sin proponérselo los protagonistas de la película, está lleno de guiños: en busca de una mariposa única -que para él resultaba de una promesa para su hijo muerto y para la niña, el nombre mismo de su madre- ambos aprender modos de estar en el mundo a partir del otro, de un otro que en verdad nada quiere enseñar. Ambos sostienen tonos particulares de conversación, sin intentar imponer un código a la fuerza, o temáticas a presión; ambos son capaces de responsabilizarse por el otro, de modos distintos pero equivalentes desde la dimensión de una ética atenta y responsable. Ambos, al fin y al cabo, constituyen un “nosotros” cargado de sensibilidad. Y en ese punto quisiéramos detenernos un instante.

Nos da la sensación que hay una permanente necesidad en la educación por identificar, esencialmente o no, quién es el otro, de qué se trata ese otro sujeto, de qué se

trata su identidad, qué es lo que le falta y/o le hace falta, qué lo define, qué problemas tiene, qué habría que hacer con él. Como si la educación fuese un tratado-diagnóstico acerca de cualquier figura de alteridad negativa -la infancia, la juventud, los que no aprenden, los pobres, los extranjeros, etc.-. La obsesión por la identidad del otro impide que haya una mirada acerca de lo que ocurre en el entre-nosotros. El desplazamiento de perspectiva supone, justamente, quitarse de esa persistente pregunta por el otro -que nada le pregunta al otro- para ponernos a pensar en lo que hacemos nosotros, en lo que hay de proximidad y distancia, de cercanía y lejanía, de igualdad y desigualdad en el nosotros de la educación.

La mariposa es un bello ejemplo de esa posibilidad. Porque lo que está en juego allí no es tanto lo que cada uno es en sí mismo y por sí mismo, lo que cada uno piensa, lo que cada uno dice, sino lo que hacen efectivamente entre ellos. Allí está la posibilidad de la relación educativa. No en la función de adulto de un personaje que enseñará y explicará todo al otro, infante, indefenso, inmaduro. No en la debilidad de la niña que deberá aprender y comprender todo lo que diga el adulto, sino en la potencia de lo que pueda haber en común, sin intenciones didácticas, sin decisiones curriculares tomadas de antemano. Está claro que en ese “nosotros” de la película, como así también en ese “nosotros” de la educación hay asimetrías, posiciones diferentes y diferenciadoras, distintos lugares de estar en el mundo: Sin embargo eso nada tiene que ver con implicar la instrucción como poder intelectual y la formación como deber moral.

Tanto en la dimensión instruccional como en aquella formativa se revela ese carácter de supuesta completud y supremacía del yo que enseña y forma y esa incompletud del otro, ese rebajamiento del otro, ese empequeñecimiento del otro, que no sabe y que, además, no sabe qué es lo que debería saber. Esto es, en otras palabras, el modo de funcionamiento de la incompletud (negativa) del otro y la necesidad educativa de su más que supuesto completamiento.

2. La amorosidad como cuidado del otro. La falta de amorosidad como descuido hacia el otro

“¿Para qué eres viejo si no sabes cuentos?”.
(Elsa)

La mariposa es, a la vez, una película sobre la amorosidad, las tensiones presentes en toda relación de alteridad, la posibilidad y la potencialidad de ese “nosotros” al que aludimos anteriormente, la pérdida, la búsqueda y el encuentro desesperado de algo que pueda ser reunido y que reúna, de algo que pueda ponerse en común. Y es, también, una historia acerca de aquello que apenas si mencionamos como “completud” e “incompletud” en educación. Vamos a particularizar esta cuestión, aprovechando aquello que *La mariposa* nos ha dejado entrever.

Digámoslo así: da la sensación que la educación está allí para completar algo en alguien, que la educación es un argumento de completamiento del otro o, directamente, que la educación es una promesa de completamiento. De hecho, el argumento en cuestión redundante en dos tipos diferentes, aunque íntimamente solidarios, de pensamiento pedagógico: a) que la incompletud del otro (sea este otro la infancia, la juventud, la discapacidad, raza, generación, género, clase social, etnia, raza, cuerpo, sexualidad, etc.) se configura como un dato inicial, habitual, naturalizado y que, a la vez, se lo reviste de un carácter eminentemente negativo, esto es, de una apreciación de negatividad; b) que es función de la educación quitar esa negatividad y promover una imagen sin fisuras para el otro.

Tal vez la idea de completamiento pueda ser formulada, sin más, del siguiente modo: la educación y la escuela están allí pues algo necesita, debe, puede, tiene y, sobre todo, *merece* ser completado. La educación es la (tentación de) completar al otro, la (intención de) completamiento de los otros, la (necesidad de) hacer del otro aquello que el otro no está siendo, no estuvo siendo y, tal vez, nunca podrá estar siéndolo.

Los invitamos a pensar, ahora, en algunos de los ejemplos quizás más emblemáticos del argumento de la incompletud: ciertas ideas y/o imágenes que se ponen en juego en relación a la infancia. Desde ya que podríamos pensar, también, en toda una serie igualmente emblemática de imágenes relativas a la idea de incompletud diferentes de la infancia: las imágenes de incompletud del extranjero, las imágenes de incompletud de los jóvenes, de las mujeres, de las personas con deficiencia, de las clases populares, etc.

Volviendo a la infancia consideremos, por ejemplo, una de las imágenes más tradicionales en la educación: la infancia como provisoriedad, esto es, aquella infancia que parece ser vista, sentida, pensada, producida y definida como algo que todavía no es, como algo que aún no es en sí misma, como algo que quizá no pueda nunca ser en sí misma, sino a través de una fútil (y más que soberbia) comparación con aquello que se supone el ser adulto, el ser-adulto-completo, el ser-racional, el ser-adulto-que se debe, siempre, ser.

Está por demás claro que esta imagen no es novedosa, no es reciente, no es un hallazgo de “estos días”; no es una imagen de la cual sólo ahora somos capaces de tomar conciencia, y que tampoco es un síntoma o una señal exclusiva de aquello que se define como la temporalidad de la modernidad; por el contrario, decimos que se trata de una imagen que acompaña, desde tiempos inmemoriales, la idea misma de la educación hacia la infancia. De hecho, la idea de infancia, de la niñez como un estado incompleto o como la falta de un estado, o bien como un no-estado, como incompletud de carácter negativa y como necesidad de completamiento aparece, por ejemplo, ya en Platón.

Walter Kohan³ analiza y discute en profundidad, entre otras, tres imágenes que nos parecen del todo adecuadas para la discusión que estamos intentando generar aquí en torno de la idea de incompletud y (falta de) cuidado del otro: la infancia como pura posibilidad, la infancia como inferioridad y la infancia como ese una alteridad despreciada.

³Walter Kohan, *Infancia. Entre educación y filosofía*, Laertes, Barcelona, 2004.

En la primera imagen (la infancia como pura posibilidad) la infancia se asocia de forma primaria a esa etapa inicial, original y originaria de la vida humana y, como tal, sólo parece tener sentido en virtud de los reflejos que de ella se obtienen en la vida adulta: se trata aquí, entonces, de pensar la infancia cuando ella ya no está, cuando ya no existe, cuando ya no es, es decir, cuando sólo ocurre bajo la forma de un efecto o bien de desenlace de una conciencia madura.

La infancia como pura posibilidad es, en este contexto, la posibilidad de aquello que se será (no lo que se es, no lo que se está siendo) y ese “aquello que se será” pone en evidencia la relevancia que Platón atribuía a la educación, sobre todo en los momentos, en las edades, en las que más pueden inscribirse ciertos caracteres.

La infancia, de ese modo, debe ser objeto de educación no para el tiempo y el espacio de la infancia, sino “bien educados” para que, después, en el ser-adultos, en el ser-adultos como el verdadero y único estado de la completud, los hombres sean capaces de distinguir, de diferenciar con claridad el bien y el mal.

Fuertemente vinculada a la imagen anterior de la infancia (la infancia que lo puede ser casi todo, la infancia como pura posibilidad, pensando en el futuro) aparece también en Platón (y de una forma nítida, sobre todo, en *Las Leyes*) una imagen que consiste que revelar la infancia como necesitada de guías, preceptores, pastores, dueños, etc. De esto se trata cuando se refiere a los niños como seres *“incapaces de quedarse quietos con el cuerpo y la voz, siempre saltando y gritando en desorden”* 4

Es evidente que no sólo se trata aquí de una imagen ingenua o casual emparentada al descontrol, la anarquía, la exacerbación y la rebeldía de la infancia, sino una imagen cuya contra-cara supone, necesariamente, una fuerte imagen de control, de cuidado, de orden, tranquilidad y sujeción a un adulto (que es a su vez, relacionado con la imagen del dueño, del pastor, del guía, del preceptor, etc.)

4ibídem, p. 42.

La infancia está representada aquí como un estado de imposibilidad temporal para ser-algo, para saber-algo, para decir-algo, para pensar-algo. Si no se ha educado no es capaz de haber aprendido ni descubierto nada. Y esa imposibilidad se convierte, de hecho, rápidamente en inferioridad: la infancia es ese no-estado, ese no-tiempo, donde nada se puede ser, nada se puede saber, nada se puede decir, nada se puede pensar. Habría que dejar de ser infancia, entonces, para decir, para pensar, para saber y para ser.

Una conclusión posible de la fusión de las dos imágenes anteriores es, necesariamente, que la infancia ha sido y es pensada en términos de una alteridad (y aquí alteridad puede significar, justamente, aquello que nosotros “no somos” y, además, sólo aquello que los “otros son”) y de una alteridad que debe ser transformada, cambiada, modificada, pues en su propio estado y/o no-estado, se trata de un objeto de desprecio: es una alteridad despreciada.

¿Y qué queremos significar al decir que se trata de una alteridad despreciada?

Como toda figura de alteridad (esto es, como toda figura que se construye y produce como alteridad, como el otro, como el otro-enemigo-maléfico, como lo que no somos ni queremos ser) la infancia aquí acaba por ser objeto no sólo de menosprecio, de inferioridad y de empequeñecimiento, sino también de un desprecio casi visceral y mayúsculo: la infancia es un cierto tipo de otro que puede asociarse a la imagen de un borracho, un esclavo, una fiera no domesticada, un rebaño sin pastor, etc. Se trata, en efecto, de un otro que no tiene control ni tiene dominio sobre sí mismo y se (nos) torna, así, algo incómodo, peligroso, extraño, sucio, no-familiar, en fin, una figura de alteridad que debe ser descalificada y, por lo tanto, excluida, marginalizada, quitada simplemente de nuestra vista.

Y hay aquí, por lo menos, la existencia de un doble movimiento a ser revelado: por un lado, se despliega el movimiento de pensar al otro como incompleto, de hacerlo incompleto, de fabricar y producir más y más su incompletud, de marcar, controlar, evaluar y vigilar todos los detalles que suponen que hacen del otro un ser incompleto, un casi no-ser, un ser que aún-no-es, un ser que no podrá nunca ser-en-sí-mismo y por-sí-mismo, un

sujeto desprovisto de si mismo y despojado de la relación con los otros; por otro lado, se despliega el movimiento mismo de completamiento, la necesidad de completamiento, la violencia del completamiento, la voracidad del completamiento. Entonces cabe la pregunta: ¿es la incompletud aquello que determina la necesidad del completamiento? ¿O es exactamente lo contrario, esto es, la propia racionalidad de la completud aquello que engendra incompletudes por doquier?

Un cambio en el argumento de la completud, si por acaso ello se nos hace posible o bien importante, quizá se encuentre en el hecho mismo de tener que pensarnos como incompletud, de percibirnos como humanos en tanto y en cuanto somos incompletos; que la incompletud, la finitud, el límite, la frontera, etc., es aquello que nos torna humanos. Y no al revés. Y no lo contrario. Tal vez, repito, se trate de pensar en la incompletud como condición, como acontecimiento y no como un problema.

Y nos gustaría, finalmente, decir algo más en torno del carácter productivo y utilitario de la incompletud del otro y de su completamiento a través de la educación y así, tal vez, permanecer en esa cuestión para una reflexión más profunda acerca de este argumento. Cabe preguntarse, en última instancia, el porqué de la necesidad nuestra, desde tiempos inmemoriales, por definir, medir, detallar, etiquetar, clasificar, evaluar y corregir la incompletud de los demás. Sin dudas que la operación de la incompletud/completamiento tiene que ver con aquello de resguardarse de “lo otro” para conservar lo propio como lo bueno, lo deseado, lo esperado, lo completo, en fin, como aquello que puede ser definido como “lo normal”.

Dicho así, es obvio que la incompletud del otro nos sirve para sabernos, sentirnos y percibirnos a nosotros mismos como dueños de una identidad completa. Así, nuestra racionalidad sólo puede ser pensada y gozada a partir de la determinación de la irracionalidad en el otro y de instituciones que lo separen y confinen; lo mismo cabe para “nuestra” idea de libertad: ella sólo es posible si hay, a la vez, prisiones que demarquen con claridad los territorios que distingan una idea de la otra; igualmente podríamos decir que nuestra normalidad se nutre de la anormalidad del otro, que la idea de nuestra patria

queda reforzada con la presencia de los extranjeros, que la noción de madurez requiere de la alteridad de los niños, los adolescentes, los ancianos, etc.

¿Generamos, entonces, más y más incompletud sólo para asegurarnos la completud de nuestras identidades?

3. De la legalidad y la ética en relación al otro

Julien: *"No puedes quedarte conmigo. Eso sería ilegal".*

Elsa: *"Pero si lo pido yo ¿es legal?".*

Hay un instante en *La mariposa*, en que la ética de la relación entre los personajes parece verse amenazada por la violencia del sistema jurídico, por la sujeción directa de todo lo humano al lenguaje estricto y formal del derecho. En efecto, quienes están fuera de la relación que se crea entre el anciano y la niña no pueden sino sospechar de una relación afectada por algún tipo de ilegalidad. El jefe de policía, que lleva a su cargo la búsqueda de la niña, lo dice abiertamente, contundentemente: *"En todo coleccionista se esconde un psicópata"*. Así, el coleccionista de mariposas, más allá de quien sea, más allá de cómo sea, más allá de porqué llega a ser lo que es, acaba por ser, ni más ni menos, sospechoso de alguna psicopatía e, inclusive, de alguna vinculación latente con la pedofilia.

Más allá que ellos jueguen el juego de ser abuelo y nieta, la película plantea una tensión cómplice para el espectador que sabe que no hay ninguna relación de parentesco efectiva entre ellos. Como si la legalidad de una relación habilitase una intimidad protegida por la ley y la ilegalidad, posible y probable, la cercenase, la anulase. Como si tuviéramos que aceptar la idea de que no es posible una relación de amorosidad entre los personajes que no esté teñida de suspicacias. Como si un anciano y una niña, sin lazos de familia, no pudieran producir un encuentro nuevo, un acontecimiento. Se nota esa ilegalidad, inicialmente, en el rostro desconfiado de la madre de la niña -justo en ella que sólo podía

sentirse y pensarse a sí misma- y en cada uno de los personajes secundarios que de algún modo aparecen y desaparecen durante la travesía de nuestros personajes.

¿Qué queremos decir con esto? ¿Por qué nos parece particularmente conflictiva esa cuestión? Utilizaremos una conocida cita de Jacques Derrida para intentar comenzar a responder esas cuestiones. Dice Derrida:

Lo que llamo justicia es el peso del otro, que dicta mi ley y me hace responsable, me hace responder al otro, obligándome a hablarle. Así es que el diálogo con el otro, el respeto a la singularidad y a la alteridad del otro es lo que me empuja (...) a intentar ser justo con el otro – o conmigo mismo como otro.⁵

Tenemos la impresión que hoy por hoy todo discurso educativo –y cultural, político, lingüístico, etc.- debiera tener como origen y proceder de las leyes inexorablemente. En otras palabras: que la ética debe, por fuerza, subordinarse al derecho, que el lenguaje de la ética -esto es: el lenguaje de la acogida al otro, de la bienvenida, de la hospitalidad- es secundario al lenguaje del derecho, que habría que ver primero si “hay” derecho en hacer tal o cual cosa para saber, después, si nos sentimos responsables por el otro. Y esto es particularmente problemático en la idea misma de lo que debe cambiar en educación o, para mejor decir, en el modo en que entendemos la secuencia a ejercer en la noción de “cambio educativo”.

Si en *La mariposa* uno se concentra exclusivamente en la ilegalidad de la relación, es posible juzgar y determinar que la relación carece de amorosidad, es decir, que la relación no es relación. Pero es justamente la amorosidad que hay en una relación lo que permite determinar su propia “legalidad”. Y esa legalidad se sostiene en la propia conversación, en la propia relación de alteridad.

⁵Jacques Derrida, A democracia é uma promessa, Entrevista con Elena Fernandes, *Jornal das Letras, Artes e Idéias*, Lisboa, 12/10/1994, pp. 9-10.

Y quizá por esa razón es que *La mariposa* no nos plantea un final en el estricto sentido de la palabra, sino un cambio, una transformación, una metamorfosis. Justamente por su parentesco con el título de la película, la relación entre Julien y Elsa se mueve hacia otros lugares, hacia otras posibilidades, se abre hacia otras personas (en particular hacia la madre de la niña, a quien le basta sólo una expresión de amorosidad para que la relación vuelva a ser relación), es decir, cambia profundamente, se metamorfosea.

Dos momentos de ese final merecen ser apuntados por lo que nos sugieren para pensar la educación, para pensar las relaciones educativas: la primera tiene que ver con ese momento intenso en que ambos personajes presencian el nacimiento de una mariposa, esa transformación del gusano en mariposa, ese pasaje de lo monstruoso a lo bello, esa travesía de la vida hacia la muerte que se produce en unas pocas horas. En efecto, la idea de metamorfosis no supone, solamente, la belleza de un producto final acabado, terminado, finalizado de una vez y para siempre. Contiene, por el contrario, tanto lo horrible, lo repugnante, lo repulsivo y, también entonces, lo bello. Así, puede decirse que todo cambio es un cambio que implica la admisión de lo monstruoso y lo hermoso o, dicho de otro modo, que lo bello de un cambio supone la participación de lo horroroso. Algo semejante a esta idea de cambio, a esta metamorfosis entre lo bello y lo feo, queda muy bien retratada en el siguiente poema de Roberto Juarroz en sus *Poemas de Otredad*:

Quizá debamos aprender
Que lo imperfecto
Es otra forma de la perfección:
La forma
Que la perfección asume
Para poder ser amada.

Dicho lo anterior, e inaugurada la cuestión de la transformación educativa, podríamos pensar si es posible la formación sin la transformación, si es posible formar sin transformar. Esa inquietud revela una percepción común y compartida en la comunidad educativa: cada formación transforma al que es formado pero, además, transforma al

propio formador, al que forma. De ahí se desprende la idea decisiva que toda formación está inacabada y que es, por lo tanto, inacabable. Y si bien es cierto que lo humano es sinónimo de transformación (transformación, entonces, del cuerpo, de la sensibilidad, de la memoria, del sí mismo, del otro, de las relaciones con los demás, etc.) también es cierto que nos provoca desazón, desconcierto, una pérdida de dirección, un disturbio de orientación.

La vida humana es básicamente transformación. Ahora bien, los seres humanos no soportan las transformaciones a cualquier precio. Por eso necesitan ‘lugares de asilo’ (físicos y simbólicos). Unas transformaciones excesivamente aceleradas y violentas suelen abrir peligrosos ámbitos deformativos. Así (...): no hay formación sin transformación, pero un exceso de transformación deforma.⁶

Y en torno de esa transformación, también nos parecen significativas las siguientes palabras de María Zambrano:

La vida humana reclama siempre ser transformada, estar continuamente convirtiéndose en contacto con ciertas verdades. Verdades que no pueden ser ofrecidas sin persuasión, pues su esencia no es ser conocidas sino ser aceptadas. Y cuando la vida humana no acepta dentro de sí cierto grado de verdad operante y transformadora queda sola y en rebeldía, y cualquier conocimiento que adquiera no le bastará.⁷

En cuanto al segundo momento de los elegidos en la película, más próximo al final, creemos que sería interesante pensar en aquello que se manifiesta en los personajes en torno de lo que se es, en torno del “ser lo que se es” y el poder ser, además, “otras

⁶ Joan-Carles Mèlich, *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2005, p. 17.

⁷ María Zambrano, *Hacia un saber sobre el alma*, Alianza, Madrid, 2000, p. 47.

cosas además de lo que ya se es". Y nos parece que vale la pena, de hecho, porque da la sensación que la pedagogía tradicional se ha cimentado sobre dos principios de dudosa amorosidad y para nada cuidadosos del otro: el primero tiene que ver con aquello de decir (implícita y/o explícitamente) que *está mal ser aquello que se es y/ o que se está siendo*: está mal ser niño, está mal ser joven, está mal ser pobre, está mal ser discapacitado, etc. Lo que se pone en juego aquí es la negación del otro en su propia alteridad, en sus propias experiencias de ser-otro, en su devenir, en sus lenguas, en sus temporalidades y espacialidades, en sus propios acontecimientos; el segundo principio apunta directamente a la idea del completamiento anteriormente desarrollada, que dice en cierto modo que *está bien ser aquello que no se es, que no se está siendo y que nunca se podrá o se querrá ser*: está bien ser adulto. Y lo que aquí se pone de manifiesto es una espúrea intención por corregir al otro, por normalizarlo. Así, la pedagogía se ha vuelto imposible y, por ello mismo, habría que pensar en otros principios radicalmente diferentes a los anteriores. Tal vez el acontecimiento pedagógico ocurre cuando seamos capaces de decirle al otro, por una parte, que no está mal ser lo que se es y decirle, inclusive, que tampoco estaría mal poder/querer ser otras cosas además de lo que se es. Esa distancia entre "ser lo que se es" y "poder/querer ser otras cosas" quizá no sea más que el espacio del entre-nosotros ya aludido con anterioridad, el lugar de aquello que llamamos de educación.⁸

Y tal vez el final de la película sea un final justamente porque alguien se demuestra incondicional con el otro, se abre a la alteridad del otro, se siente capaz de hacer cualquier cosa por el otro. Lo canta y lo dice Elsa, casi unos pocos minutos antes de emprender el accidentado viaje de vuelta a casa y el reencuentro con su madre: "*Haría lo que fuera si me lo pidieras. Si me lo pidieras, descolgaría la luna*".

⁸ Carlos Skliar, *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2001.

5. Para seguir sintiendo y pensando, entonces

Hay un intento en marcha para librar al lenguaje de su incómodo
 espesor, un intento de borrar de las palabras todo sabor y toda
 resonancia, el intento de imponer por la violencia un lenguaje liso, sin
 manchas, sin sombras, sin arrugas, sin cuerpo, la lengua de los
 deslenguados, una lengua sin otro en la que nadie se escuche a sí mismo
 cuando habla, una lengua despoblada.
 José Luis Pardo.

Las diferencias entre los personajes de Julien y Elsa en *La Mariposa* son explícitas, más que evidentes y por cierto extremas. No hace falta que nos detengamos demasiado en ello. Digamos, de paso, que no nos interesa, por ahora, la discusión acerca de las naturalezas de las diferencias, o las marcas de identidad que distinguen a cada uno del otro. Ni siquiera parece ser importante, en este momento del texto, preguntarnos acerca de las diferencias específicas de edad, género y generación que podrían convertirse en verdaderos obstáculos para el establecimiento de una relación de alteridad entre ellos.

Pues si toda relación es una relación entre diferencias y si no hay otra cosa que diferencias entre diferencias, lo que vale la pena pensar ahora es cómo se construye y constituye la posibilidad de una conversación entre las diferencias. Pensamos en la idea de conversación no como un diálogo equilibrado o estable, ni mucho menos como un rápido e hipócrita consenso, sino más bien como aquel intercambio que es una tensión y que mantiene los conflictos, las asimetrías, las imposibilidades. Lo pensamos así, sobre todo cuando lo que nos parece que ocurre en las instituciones educativas es el exceso de explicación, el exceso de argumentación y la falta, justamente, de una lengua común, de una lengua para la conversación, de una lengua para la conversación con los alumnos y, además, entre los alumnos.

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*.⁹

El párrafo anterior expresa una aseveración de tono fuerte, impresionante, 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?

Digamos también que en la frase de Larrosa se esconde no sólo una afirmación desoladora sino también una negación, un no, una suerte de basta a esa lengua que nos resulta igualmente potente: la de que esa lengua no es nuestra, ni tuya, ni mía, ni la de ellos/ellas, ni la de los otros. Y, por ello:

Ese “nosotros” no pretende otra cosa que señalar hacia un lenguaje en el que podamos hablarnos. Un lenguaje que trate de decir la experiencia de la realidad, la tuya y la mía, la de cada uno, la de cualquiera, esa experiencia que es siempre singular y, por tanto, confusa, paradójica, inidentificable. Y lo mismo podríamos decir de la experiencia de la acción, la de cada uno, la de cualquiera, la que no puede hacerse sino apasionadamente y en medio de la perplejidad. Y de la experiencia del saber, la de cada uno, la de cualquiera, la que no quiere tener otra autoridad que la de la experimentación y la incertidumbre, la que siempre conserva preguntas que no presuponen las respuestas, la que está apasionada por las preguntas.¹⁰

9Jorge Larrosa, Una lengua para la conversación, en Jorge Larrosa & Carlos Skliar, *Entre pedagogía y literatura*, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2004.

10ibídem.

Sobre este fondo teórico, pasional y experiencial y también alrededor de la película *La Mariposa*, es que les proponemos trabajar algunas cuestiones que creemos insoslayables: 1) la cuestión del “nosotros” en la conversación; 2) la cuestión de la conversación entre nosotros y ellos/ellas y 3) en fin, la cuestión más general de las conversaciones de alteridad, que bien puede ser una expresión inicial de cierto cuidado hacia el otro, es decir, aquello que tiene que ver con el poder conversar con el otro y aquello que se relaciona con el dejar que los otros conversen entre sí. Veamos más de cerca, para ese objetivo, tres breves diálogos que acontecen en diferentes momentos de la película.

1.

- *¿Esa cosa horrible es una mariposa?* dice Elsa, la niña, mirando una oruga de apariencia horripilante.

- *¡No sabes nada! ¿Qué enseñan en la escuela?*, responde azorado Julien.

2.

- *¿Dónde aprendiste esas groserías?*, pregunta Julien ante un cuento obsceno narrado por Elsa.

- *En la escuela*, responde Elsa con total naturalidad.

3.

- *Los bebés de los abortos (...) ¿qué se hace de ellos?*, pregunta Elsa.

- *Nada*, responde un tanto desatento Julien.

- *Es triste no ser nada*, concluye Elsa.

Por un lado es curioso cómo, en una película donde el foco no está puesto en la enseñanza, en la instrucción formal, pero sí en una relación educativa entre una niña y un

adulto, sólo aparezcan dos únicas menciones sobre la escuela, sobre la educación (las dos primeras de las tres que hemos subrayado antes). Digamos que la imagen reiterada de la escuela en la película es sólo un telón de fondo donde Elsa espera, sin resultado alguno, que su madre la venga a buscar para ir hacia otro lugar.

Como si nada interesante, digno de mencionar ocurriera en la escuela, en la educación y como si todo lo interesante, lo digno, lo asombroso ocurriera fuera de ellas. La presunción de Julien de que nada ocurre en la escuela, de que nada se enseña en la escuela (¿cómo es posible que allí no conversen sobre la transformación de la oruga en mariposa, sobre el nacimiento de una mariposa?) lo llena de indignación, de sorpresa, de malestar. Como si entre la vida y las instituciones educativas hubiera un abismo, como si la vida, nuestra vida, las otras vidas, no tuvieran cabida en las escuelas, estuvieran bien alejadas de la educación. Y noten, inclusive, ese contrapeso establecido a partir de la segunda conversación (¿es que en la escuela sólo se aprenden groserías, cosas sin ninguna importancia, tonterías?).

Podríamos decir, entonces que aquello que esas dos primeras conversaciones señalan y explicitan es la disociación tajante entre lo vital y lo escolar y, así, la separación trágica entre el cuidado del otro, el cuidado del sí mismo y el descuido absoluto del otro.

La tercera conversación, en cambio, muestra toda la potencia y toda la vitalidad de un encuentro entre diferencias. Y nos indica otras posibilidades en relación a nuestras cuestiones sobre el cuidado del otro. En ella nadie explica nada a nadie, nadie se arroga el derecho del saber y del conducir la conversación; pero lo que es cierto es que allí hay una comprensión, hay un pensamiento autónomo, hay un cierto tipo de entendimiento. En vez de juzgar la pregunta como impropio o como fuera de lugar, en cambio de desautorizar la pregunta, Julien opta por una respuesta que abre la conversación, no que la encierra en una información fútil y banal. Por eso Elsa puede llegar a su propia conclusión, a partir de su propia inteligencia, con su propio lenguaje.

Esto nos recuerda fuertemente a aquello que Jacques Rancière describe como la diferencia entre la pedagogía del embrutecimiento y la pedagogía emancipadora. La

distinción está provocada exactamente por la instalación o no, por la imposición o no, de una lógica explicativa por parte del maestro (esto es, aquella lógica que establece que el maestro explica porque el alumno es incapaz de comprender y requiere de una explicación) y su continuidad o no, la dependencia o no, en el alumno, de la pasividad de una lógica comprensiva (es decir, aquella lógica que supone que el alumno sólo comprenderá si recibe la explicación del maestro). Como dice Rancière, tal vez la explicación del maestro no sólo instale la pasividad de la comprensión sino que, además, provoca una incapacidad constitutiva en el otro.

Tal vez todo ello pueda ponerse como ejes del debate y, sobre todo, como un conjunto intrincado y permanente de dilemas. Quizá puedan ustedes conversar sobre cómo se ponen en juego las conversaciones en el marco institucional; quizá de lo que se trata sea de pensar cuál es el espacio para la conversación, siempre tensa y difícil, entre las diferencias; quizá puedan pensar acerca de si nuestra formación nos ha convertido en maestros y maestras, profesores y profesoras capaces sólo de explicar a los alumnos; y pensar también como esa misma formación ha hecho de los alumnos y alumnas sólo capaces de comprender nuestras explicaciones, pero incapaces de comprender por ellos mismos.

Como habrán visto, hemos tratado de partir de la incompletud y el completamiento como uno de los argumentos de la pedagogía tradicional. Y no sería poca cosa si podemos revisar cómo nuestros programas de formación, cómo nuestras materias específicas y cómo nuestras didácticas, están habitadas fuertemente por ese argumento.

Y quién sabe si pensar en la conversación, quién sabe si pensar en las conversaciones que ocurren en las instituciones educativas (repetimos: las conversaciones nuestras con los otros y, además, las conversaciones que ocurren entre los otros, que los otros mantienen entre ellos mismos) no sea el haber comenzado a pensar una parte importante del problema, una parte crucial del dilema educativo.

Data de envio: 15 de Fevereiro de 2017.
Data de aceite: 21 de Fevereiro de 2017.