

## Capítulo 5

# COMUNIDAD Y ALTERIDAD: EL RITMO ÉTICO-POLÍTICO DEL ACTO DE EDUCAR

*(...) hay una familiaridad práctica, innata o adquirida con los signos, que hace de toda educación algo amoroso, pero también mortal. No aprendemos nada con quien nos dice "hazlo como yo". Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen "hazlo conmigo" y que en vez de proponernos gestos que reproducir saben emitir signos desplegables en lo heterogéneo.*

Gilles Deleuze

### ANTE LA PERSISTENCIA DE LA LÓGICA IDENTITARIA

Tal vez no sea del todo impertinente comenzar reiterando lo que el fin del Sujeto quiere decir: fin del meta-relato de la subjetividad que atraviesa la diversa constelación discursiva de la modernidad en su aspiración

de preservar, restituyéndola siempre, la forma identitaria egológica que, anudada a la idea de Razón sin fisuras, atribuyó un único sentido en el cual fundar y proyectar el orden de los acontecimientos para conducirlos a un feliz final: el de la reconciliación definitiva entre la autonomía individual y la emancipación colectiva como síntesis totalizadora de las voluntades particulares, como pretensión de unanimidad.

La disolución del Sujeto concierne no sólo a la determinación del sujeto epistémico que surge como origen del conocimiento, sino también la del sujeto político moderno, si tenemos presente que al proyecto de la modernidad le es consustancial, como lo plantea Pietro Barcellona<sup>1</sup>, un modo de resolver el problema de la comunidad una vez deshechos los vínculos fundados en los lazos de sangre, la ligazón a la tierra, la cosmovisión teológica del mundo y la sujeción personal. Un modo de resolución indisoluble de esa tensión a la que remite la separación entre el Estado como instancia “de la comunidad abstracta y del ‘deber ser’ del ‘bien público’”, y la sociedad civil como esfera de realización de los intereses privados –como comunidad “de hecho”–. Pues fue en el marco de tal tensión que el Estado moderno surgió también como promesa de “otra comunidad”: la comunidad de ciudadanos libres e iguales ante la Ley, la de “la libre cooperación de cuantos se reconocen en la ley común”; promesa en la que se anudan los ideales de bien común, de interés general y de acuerdo racional de voluntades. Así, el universalismo de la Razón asumió, en el discurso político, la forma de “un modo de estar juntos” en el que las formas de vinculación sólo pueden definirse bajo la figura de la Ley, soberana sobre todos y sobre todo; voluntad universal sobre los ciudadanos y sobre el Estado mismo que representa “el máximo de socialidad”, como corresponde y conviene a los sujetos racionales.

Por ello, en tales ideales, lo que ha estado en juego ha sido el desplazamiento, siempre hacia el futuro, de esa “imposible comunidad” de hombres libres: “pues la individualidad personal y los intereses particulares son plenamente reconocidos como ‘derechos’ del sujeto y, sin embargo, a través de este reconocimiento revierten al mismo tiempo en el fin universal de la totalidad estatal”<sup>2</sup>. El modo moderno de resolución del problema de la comunidad ha reafirmado permanentemente el bien

común y el interés general. Pero, paradójicamente, ha hecho imposible la comunidad como imposible construcción –dentro de la estructura de los Estados modernos y desde sus relatos de legitimación–, de modos de (con)vivir en los que el descubrimiento de terrenos comunes permita “mantener juntas las diferencias sin anularlas”. Por ello, la promesa de comunidad no es “una promesa incumplida”, sino una contradicción constitutiva del mundo moderno:

*La paradoja de lo moderno es, pues, por un lado, la promesa de una comunidad de los iguales-iguales “anticipada” en el formalismo de los derechos (...), y la aceptación, por otro lado de las comunidades reales como contingencia en la que se despliega la conflictividad de los intereses económicos. Humanismo y estalinismo son los dos polos de la dialéctica que resuelve el tema de la comunidad eliminándolo de la vida real, dominada por el Estado y el mercado. De ahí precisamente el enlace de economismo y estalinismo y la doble identificación del individuo con el Estado o con el “mercado”. Pero es una paradoja que tiende a caer continuamente entre el liberalismo salvaje y el Estado totalitario.<sup>3</sup>*

Es justamente la referida paradoja la que suele obviarse cuando la añoranza por el Sujeto del discurso político moderno y sus resonancias en el discurso de la educación aparecen en los intentos de su recuperación frente al efectivo vaciamiento del espacio público, asociado al dominio de la racionalización tecnológica, al fracaso del proyecto de Estado moderno como representación de la voluntad general y como encarnación del nexo entre razón y libertad, a la lógica massmediática y sus efectos en todos los espacios de la vida social. Pero habría que insistir en que esta añoranza es la de la figura de “ser hijos de sí mismos” que anudada, como bien lo describe Barcellona, al principio de “la plena disponibilidad/manipulabilidad del todo” significa la fijeza, la identidad, el Uno, que instaura toda diferencia como insoportable.<sup>4</sup>

La tachadura de este nexo entre individuación y totalización acompaña las resonancias que aún tiene el mito pedagógico de la fabricación de hombres racionales. Pensamos en los discursos que se vuelven nostálgicos

camente hacia un “pasado mejor”, aquél del cual se supone que efectuó de manera inconclusa el proyecto educativo conforme a los grandes ideales de la modernidad y, desde esta vuelta, proceder al diagnóstico y cuestionamiento del eficaz predominio de la racionalización que subsume las prácticas educativas en criterios de carácter puramente funcional. A nuestro juicio, no deja de tener importancia el dar cuenta de tales resonancias, pues entre los asuntos que están en juego se halla el de confrontar las viejas y nuevas formas de la lógica identitaria que funcionan en la construcción de sujetos mediante dispositivos de homogeneización inherentes a las formas de ejercicio del poder normalizador.

Las constricciones interpretativas de la relación con el otro y sus efectos prácticos ponen en juego la lógica de la identidad que delimita, define y construye al otro como aquello que no responde a los patrones identificatorios del yo-nosotros, implicando diversas formas de atribución de diferencias con efectos de exclusión. Como puede derivarse del análisis de Charles Taylor<sup>5</sup>, tales formas se inscriben en la universalización de los códigos de los grupos dominantes que les son impuestos a los grupos subordinados, a cuya condición cultural definido se le niega el reconocimiento de su diferencia.

Reconocer los funcionamientos de la lógica de la identidad instaurada en el espacio educativo abre la posibilidad a nuevas perspectivas de análisis desde las cuales crear otro modo de pensar la educación, que haga lugar a la cuestión de la alteridad y, con ella, al tipo de relaciones con el otro y lo otro en su irreductible diferencia. Otro modo de pensar que no puede provenir más que de las torsiones producidas por el pensamiento que nos interpela, que trastoca nuestras convicciones, que induce a plantearnos otras preguntas<sup>6</sup>. El pensamiento que no puede permanecer tranquilo porque le es consustancial el gesto disruptivo, el gesto cruzado por el “sí dionisíaco”, al que en su bello comentario de la afirmación en Nietzsche, Deleuze describe como el sí “que sabe decir no (...) porque ha puesto lo negativo al servicio de los poderes de afirmar”<sup>7</sup>. El sí que crea libertad para crear, que afirma la multiplicidad, la heterogeneidad y la diferencia en combate con la homogenización y totalización, que libera al pensamiento de los universales y despliega el valor ético de las fuerzas activas deseantes de la afirmación de la vida, pero no a cualquier pre-

cio. El “sí dionisiaco”, o la voluntad de poder de afirmación, por el cual la misma relación entre la subjetividad y el mundo encuentra el ritmo que la vida misma necesita para su continuidad.

Ello abre, a nuestro juicio, una densa y plural gama de inquietudes, pues lo que aquí está en juego es un giro radical en el modo mismo de pensar la educación, liberado de los códigos a los que se vincula la configuración de los dispositivos pedagógicos que funcionan en los procesos y prácticas de homogeneización –cultural, lingüística, política, de valores, de hábitos de pensamiento y de comportamiento, de formas de decir, sentir, leer, enseñar y aprender, entre otras–. Y es que, como cabe insistir, la noción misma de educación se constituyó como una noción totalizadora y sobre modelos totalizadores de legitimación<sup>8</sup>. De ahí que la crítica deconstructiva implique liberarnos de esta noción para pensar la educación como una compleja red de dispositivos mediante los cuales, en determinados contextos históricoculturales, se agencian las fuerzas de poder, saber y deseo que entran en juego en la constitución de subjetividades. Fuerzas que se mueven tanto en la dirección de mecanismos y efectos de sujeción a las codificaciones del pensar, del decir, del hacer, y del sentir, como en el sentido de resistencias a tales códigos.

Es cierto que la invitación a pensar la educación de otro modo es una invitación de múltiples aristas. No obstante, un tono similar las recorre: la exigencia de liberarnos de todo tipo de universalismos y esencialismos como condición inherente a la posibilidad de hacer visible y enunciable lo que desde ellos ha sido tachado en las maneras de pensar, enunciar y hacer las prácticas educativas. Y con ello, Foucault mediante, volver nuestra mirada hacia las condiciones de posibilidad, no de la realización de un modelo ideal sino de la experiencia real. Esto es, hacia las condiciones que están del lado de la red compleja de prácticas, pues sus diversas formas de supresión han sido uno de los más eficaces efectos de la sujeción a los universales, especialmente la idea de la identidad del sujeto con la que los discursos pedagógicos han operado desde los registros filosóficos, morales y científicos. Y, es que como cabe recordar, los universales –la Razón, el Sujeto, el Progreso, la Verdad, la Objetividad, la Identidad, etc.– también se conforman como códigos que determinan lo que hay que pensar, decir y hacer, con las consecuentes formas de anulación de la alteridad.

Entre las múltiples dimensiones implicadas en la tarea de pensar la educación de otro modo, una de las más relevantes es la concerniente a la cuestión de la alteridad de la que aquí ofrecemos un breve acercamiento desde la perspectiva de lo que ella involucra como transmutación de la subjetividad y de los cuerpos.

## ENCUENTROS: TRANSMUTACIÓN DE CUERPOS-SUBJETIVIDADES

Proponemos entender esta transmutación como una serie de huellas que dejan en los cuerpos su devenir de un estado a otro, entrañando cambios producidos por composiciones de afectos-cuerpos que se desplazan de una forma a otra y se (re)componen por acción de las fuerzas que los movilizan. La transmutación de la subjetividad implica, pues, emplazamientos cambiantes que trazan nuevos modos de relación con nosotros mismos en la medida en que tejen nuevas formas de relación con los otros y con los mundos de los que formamos parte. De ahí que abra nuevas posibilidades de organizar la vida.

Hay que seguir insistiendo: ante las diversas maneras de clausurar la pluralidad constitutiva de las formas de vida, es fundamental pensar la transmutación de la subjetividad, es decir, sus desplazamientos y formas cambiantes, polifónicas y creativas –resultantes siempre de la conjunción de componentes heterogéneos–, que abren el paso a la inasible pluralidad de la vida. Porque *hacer transmutar la subjetividad es un proceso que implica el tránsito de la homogeneidad tiránica de lo Uno a la heterogeneidad liberadora de lo plural que deviene tal por múltiples líneas de composición*. Hablamos, pues, de un proceso que comporta el despliegue de agenciamientos que movilizan la pluralidad, la singularidad, la creación de alteridad y no la fabricación de homogeneidad; por ello, es combate con toda expresión de las políticas de recentramiento y jerarquización de las acciones humanas, es línea de fuga hacia la polifonía de la subjetividad.

Y aquí la figura del otro resulta vital, pues *la alteridad se configura como el lugar de la diferencia*, como el contrapunto de la composición

plural de cada cuerpo que entra en relación con la composición plural de otro(s) cuerpo(s), desplegando la capacidad de afectar y de ser afectado. Por ello, la transmutación de la subjetividad se produce en los encuentros con unos otros que implican una recomposición de los cuerpos en la diferencia. De estos encuentros en los que los cuerpos pueden entrar en una relación de alteridad, los cuerpos implicados experimentan alteraciones en su estado, devienen otros, ya que después del mismo no son lo que eran antes de él.

Como parece pertinente observar, el cambio de un estado a otro que se produce en la transmutación es un campo de fuerzas que trae consigo nuevas formas de expresión, de sensibilidad y de inteligibilidad, involucrando las configuraciones moleculares y polifónicas de la subjetividad. De ahí que los encuentros con el otro o los otros en los que se produce la transmutación de los cuerpos sean alquímicos, pues en ellos los cuerpos no se funden en un solo cuerpo, en una sola forma de pensar, de decir, de sentir y de vivir. Por el contrario, tales encuentros abren paso a nuevas y plurales formas de pensar, de decir, de sentir y de vivir, configurándose como acontecimientos en los que las rupturas con las formas dadas de asumir la vida pueden darse entre los pliegues de un libro, de un rostro, de un gesto, de un sufrimiento, de una rebelión, de una indignación ante lo indigno, entre otros.

La transmutación de los cuerpos que se produce en los encuentros con el otro y lo otro es la expresión misma de la vida que se alberga en la singularidad, en la pluralidad y en la diferencia. Allí, en el encuentro como recomposición de los cuerpos en la diferencia, se conjura la muerte que sobreviene cuando los cuerpos entran en relaciones destructivas, cuando su potencia se ve anulada por fuerzas de dominio o reducida por las pasiones tristes, como lo diría Nietzsche.

Allí, en estos encuentros desplegados como relación de alteridad, somos alterados por ciertas experiencias que hacen transformar lo que percibimos, pensamos, decimos, sentimos y hacemos, si nos disponemos a hacer algo con lo que nos afecta. Allí, en este tipo de encuentros tienen lugar, por ende, experiencias de formación que devienen tales cuando nos disponemos a dejarnos afectar por las fuerzas que alteran las formas en que

hemos sido constituidos, cuando juntamos el acontecimiento y el ejercicio de la voluntad, lo que irrumpe y el trabajo con lo que irrumpe, para hacer que lo que pasa, nos pase. Allí, en el encuentro como relación de alteridad se abre una infinidad de posibilidades, negada por la pretensión de homogenización de la vida que impone el rigor de una sola posibilidad, subsume los cuerpos en la repetición y obtura el poder de la transmutación.

Pensarnos como cuerpo es asumir que estamos inscritos en la relación de movimientos múltiples de cuerpos y asumir que la potencia de los mismos depende de sus (re)composiciones en el encuentro con el otro. Precisemos: somos cuerpos con una cierta capacidad de hacer cosas para preservar y hacer fecunda nuestra vida, capaces de hacer lo nuevo de la vida que no se circunscribe a la preservación de ciertas funciones o al sostenimiento de un statu quo, pues ella está atravesada por el desco y los afectos que movilizan determinados modos de hacer cosas que sirven para crear formas de vida fecunda. Es aquí donde podemos dar una densidad al *encuentro como composición de los cuerpos en la diferencia, como composición de relaciones abiertas a otras formas de vida-en-común*.

Esencialmente, porque las formas en que se componen las potencias de los cuerpos y las relaciones que pueden establecerse entre sus intensidades, sus movimientos y sus reposos definen lo que Deleuze llama tipos de socialidad, no formas de captura sino relaciones que construyen comunidades de composición de cuerpos que se encuentran y pueden transmutarse en el campo de fuerzas y contrafuerzas que los fortalecen. Se trata de comunidades que se configuran y reconfiguran, no como confirmación de lo mismo, sino como articulación polifónica de cuerpos plurales que se encuentran en sus poderes, con sus propias vibraciones, donando y recibiendo para crear comunidad.

Desde luego, en nuestro estar en el mundo no podemos evitar encuentros nocivos. Pero en la afirmación de la vida buscamos que el encuentro con los otros en su irreductible diferencia nos haga transitar hacia estados fécondos de las formas de vida plural-en-común Y, como cabe subrayar, los encuentros que nos recomponen en la diferencia, en la relación de alteridad, no son previstos ni programables sino inesperados, porque



se dan en medio del azar y ellos mismos son azar. Se dan como tensiones que generan el movimiento mismo de recomposición de los cuerpos y, en estas tensiones, lo que hemos de procurar es resistir a las fuerzas que debilitan nuestra potencia de hacer cosas por la vida, la propia y la de otros, tanto como dirigir nuestros esfuerzos a la composición de un cuerpo más alegre y más potente en los encuentros que propician la *creación de nuevas formas de vivir en común exponiéndonos al otro de la diferencia*.

Si cada cuerpo singular lo es como cuerpo plural inscrito en la pluralidad de cuerpos plurales —el cuerpo plural de una familia, el cuerpo plural de una escuela, el cuerpo plural de una ciudad, el cuerpo plural de una sociedad, el cuerpo plural del lenguaje, el cuerpo plural de una colectividad con su pluralidad de cuerpos simbólicos, imaginarios y lingüísticos, etc.—, los esfuerzos han de orientarse a que los encuentros se liberen de toda pretensión de homogeneidad, pues *sin el Otro desaparece el encuentro y sin él la vida se amputa en el empeño de lo Mismo*.

Para que estos encuentros sean de verdad tales, hemos de inscribirnos en el movimiento de la composición de relaciones en la diferencia, de las relaciones de alteridad; en el movimiento de la transmutación de subjetividad creadora que sólo es posible cuando se abre paso a la posibilidad de que los encuentros no anulen la diferencia. De lo contrario —es decir, si el encuentro deja de ser composición de cuerpos y afectos que propician su transmutación—, entonces puede hacerse peligroso para los mismos cuerpos individuales y colectivos, y puede convertirse, como de hecho lo hace, en un peligro para ellos, cuyo antídoto es el encuentro desplegado como movimiento de composición en la diferencia, el *encuentro que nos expone a la diferencia*.

Sólo de esta manera los singulares cuerpos humanos que componen la multiplicidad de cuerpos sociales se transmutan en cuerpos polifónicos, en cuerpos alegres abiertos al acontecimiento y al cuidado de sí mismos. Esto significa que las plurales formas de crear comunidad han de esforzarse por mantener vivo y cambiante su cuerpo de relaciones, los ritmos de diferenciados cuerpos que transmuten en nuevas formas de encontrarse.

Foucault, Deleuze y Derrida han replanteado las formas de la experiencia atendiendo a las variaciones de la potencia e intensidad de los

cuerpos, dando a ver que en su construcción intervienen ciertas políticas de las formas y ciertas disposiciones éticas y estéticas que producen tipos de subjetividad. Este replanteamiento anuda una política, una ética y una estética de la subjetividad que atiende a la composición de los cuerpos en la diferencia. De este modo, ofrecen claves interpretativas para explorar en tal anudamiento las resistencias a toda forma de sujeción y de control como alteración de las formas en que hemos sido constituidos.

En tal sentido, se trata de un pensamiento otro que nos da a pensar la intervención estética de los cuerpos y de la subjetividad en la política y su intervención política en la estética de las relaciones. Intentemos precisar: la construcción de cuerpos-subjetividades se da en tejidos y cursos de prácticas sociales cuyos dispositivos afectan sus formas. La acción trazada desde el cuerpo-subjetividad y sobre el cuerpo-subjetividad implica siempre una afectación, entendida ésta como toda fuerza que hace algo en otra fuerza provocando en ella alteración. Por ello, se constituye y despliega como acción que puede confirmar o transgredir las condiciones en las que se producen las formas de dominio y control en el campo de las relaciones de fuerzas que conforman los espacios sociales, sus prácticas, las relaciones entre las formas de percepción y los discursos, y, en consecuencia, los tipos de sujeto que se producen.

En este juego se activa la relación con los otros y la relación consigo mismo. En este juego, la relación de alteridad abre posibilidades a la recomposición de los cuerpos-subjetividades, pues es en el ejercicio de la relación con el otro que las formas de construcción de la subjetividad se tornan contingentes e inacabadas. Sin embargo, hay que tener presente que esas fuerzas que provocan alteración en otras fuerzas no siguen una dirección única y fija, ni garantizan la transmutación de la subjetividad en un sentido dado de antemano. Porque no se trata de un movimiento progresivo en el que el sujeto se perfecciona en la relación consigo mismo y con los otros. En verdad, la experiencia de la alteridad abre una existencia que puede vivirse, reconocerse o perderse, pues en dicha experiencia las formas de la subjetividad se despliegan en diversas direcciones.

Esta consideración nos sitúa en la perspectiva foucaultiana de la ética, desde la que las formas de subjetividad que experimentan transmutaciones requieren que los sujetos se ocupen de los cuidados de sí y de las elec-

ciones que toman en relación consigo mismos y con los otros en su radical diferencia como otros. Digámoslo de otra manera: a partir de ciertas experiencias pueden producirse transformaciones de los modos de constitución del sujeto en la relación consigo mismo y con los otros, que conlleven la creación de sí mismo como una obra de arte. Por ello, la creación del sí mismo está vinculada tanto a los cuidados de sí como a la problematización de la experiencia individual y colectiva desde la relación de alteridad. Porque tal creación no proviene ni depende de la voluntad, de las intenciones ni de las necesidades propias, sino de la composición de fuerzas que entran en juego para devenir otro: un(os) cuerpo(s) otro(s), una(s) percepciones otra(s), un(os) modos de pensamiento otro, una(s) lengua(s) otra(s). En fin, de todo lo que siendo un acontecimiento no nos permite permanecer intactos.

Pero precisemos un poco más: en el espacio de las formas de vida, éstas se tornan más potentes y más afirmativas cuando se desplazan en su indeterminación y metamorfosis, cuando no se acomodan a la forma del sí mismo, es decir, cuando el sí mismo hace lugar a lo que no lo confirma y reafirma manteniéndolo como tal: cuando hace lugar al otro y a lo otro. Entre otras razones, porque las formas de vida no emanan del orden del sí mismo ni quedan encerradas en él, sino de las composiciones de los cuerpos en el juego de la diferencia que trazan una cierta política, una cierta ética y una cierta estética de los cuerpos en su acción. Porque son estas composiciones las que configuran los procesos de constitución de la subjetividad y sus formas, así como el movimiento de los criterios estéticos, éticos y políticos que entran en juego en las elecciones personales y los sentidos que ellas toman. Todo lo cual flexiona el sí mismo escapando de la lógica de la identidad y permite que dichas elecciones sean del orden de la transmutación.

Desde luego, no se trata de aniquilar el sí mismo sino de *fugarse a su mismidad* y de desplazarse hacia su transfiguración, que no proviene más que de la relación con el otro en su irreductible diferencia. Por ello, una elección ética, estética o política no es la traducción del sí mismo ensimismado y lo que posibilita que cualquier proyecto de vida sea fecundo es que asuma la forma de lo imprevisible, de lo no planificable, de lo incontrolable, que cambie sus formas y su dirección al ritmo variable e

inestable de los movimientos vitales. Por ello, en una elección ética, estética o política intervienen fuerzas que no se circunscriben a la elección, pues atañen a la incompletud de la conciencia de sí mismo en su relación con la percepción de lo que es procedente o improcedente en su voluntad de autodeterminación y en su libertad de elegir. Y ambas, voluntad de autodeterminación y libertad de elegir devienen tales por la composición de fuerzas en las que intervienen la voluntad y la libertad de los otros. Así pues, las elecciones dan expresión a los modos de relación con los otros y lo otro en los posicionamientos presentes y, de algún modo, a lo que en éstos apunta a lo porvenir que no se puede prever ni controlar, por lo que son del orden de lo indeterminado.

La configuración del sí mismo no requiere, por ende, resguardarse y reafirmarse en la relación de dominio y control del sí mismo y del otro, ni concieme a la confirmación de lo que se sabe sobre lo que se es, se piensa, se dice, se hace y se siente, o a lo que pretendemos saber sobre el otro, lo que piensa, dice, hace y siente, sino a la creación de sí mismo como sujeto ético en el ejercicio inacabado de la libertad que abarca lo insondable de esa forma de subjetividad que llamamos “yo”. Pero esta creación es posible por el ritmo ético de la afectación que constituye la relación con el otro y lo otro, relación ineludible pues atañe a la capacidad de afectar y de ser afectados, lo que nos hace parte y nos vincula con las formas de vida en cuyos devenires nos inscribimos. De este modo, cada vida singular puede dirigir sus esfuerzos de hacerse a sí mismo en encuentros que se componen en la diferencia y mueven a la creación de nuevas formas de vivir-en-común.

Aquí radica, a nuestro juicio, el papel de la ética en el cuerpo social, de la ética como potencia que nos conduce a dicha creación, entendiendo que la ética no se constituye por fuera de cuerpos pluralmente singulares que se hallan colmados por la relación con los otros en su irreductible diferencia, que abre la posibilidad de crear un nuevo arte de vivir, una nueva ética, una nueva estética y una nueva política de nuestra existencia. En tal sentido compartimos con Pietro Barcellona que la relación de alteridad significa

*renunciar a desarrollar la propia voluntad de poder, que llevaría fatalmente a la negación o a la asimilación del otro: (...) ejercitarse en la pasi-*

*vidad de dejar sitio al otro, incluso dentro de –y junto a– nosotros. Esta reducción de la voluntad de poder, esta deconstrucción del sujeto único no es, sin embargo, puro ejercicio estético, y menos aún la entrega del yo a la experiencia mística de lo indecible. Es un gesto ético, una apuesta y un riesgo que exigen gran valor por parte de quien los hace.”*

No cabe derivar de este planteamiento, como lo indica el mismo autor, que este gesto ético signifique alejarse del mundo y del otro. Tampoco “un rechazo aristocrático del compromiso con la construcción de un ‘nuevo orden de convivencia’ que lleva inevitablemente consigo coacciones y sanciones”. Pues lo que aquí se pone en juego es la construcción de las relaciones de alteridad como espacios no mediados ni ordenados por normas: construcción sin proyecto que la domine porque ella involucra la producción del “proyecto de otro modo de convivir»: la comunidad de diferentes, cuyo único tiempo es el de la recreación de nuevos vínculos sociales y cuyo único espacio común “es el de la tierra de nadie, sin apropiaciones, sin límites y sin reglas”.

Así, frente a la voluntad racionalizadora de las diferencias, el pensamiento de la alteridad apuesta por una “política de los espacios” en la que el accionar de los sujetos se configure de múltiples formas con pulsiones y efectos liberadores: ya no bajo la búsqueda de los fines últimos en torno a los cuales promover el consenso universal respecto de la sociedad ideal, sino como prácticas de resistencia que fracturan las codificaciones institucionales de poder-saber. Prácticas cuyas condiciones de posibilidad son impensables sin la irrupción de la pluralidad de voces de aquellos que han sido privados de su propia voz para que otros hablen en su nombre.

Insistamos con Foucault: las relaciones consigo mismo son el efecto de históricas prácticas de subjetivación. Nada tienen que ver, en consecuencia, con la idea del Yo como identidad definitiva y plena que se traduce en la imposibilidad de variar sin renunciar a ser “yo”. Son históricamente diferentes:

- (a) “la manera en que el individuo debe dar forma a tal o cual parte de sí mismo como materia principal de su conducta moral”<sup>10</sup>, lo que significa que no es siempre la misma dimensión de nosotros mis-

mos la que se somete a la moral, pues cambia la materia o “sustancia ética” desde la cual son evaluados los comportamientos. Así, para una época, para una cierta cultura, la materia ética se ubica en el nivel de los sentimientos; para otras, en el de las acciones, de las intenciones o de los deseos;

- (b) “el modo de sujeción, es decir, la forma en que el individuo establece su relación con estas reglas [morales] y se reconoce como vinculado con la obligación de ponerlas en obra”<sup>11</sup>, lo que significa que el modo de sujeción es diferente si concierne a la ley divina, a la ley natural o la ley racional; si se trata del reconocimiento como miembro de un grupo en el que opera la regla o de diferenciarse del grupo; si responde a una tradición o a “criterios de gloria, de belleza, de nobleza o de perfección”. Es el modo de sujeción el que define el sentido de la regla y el valor del comportamiento. De ahí que el sujeto se constituye a sí mismo como sujeto moral respecto a la regla y al comportamiento, sólo en la medida en que asume el modo de sujeción como criterio de conducta;
- (c) “las formas de elaboración del trabajo ético que realizamos en nosotros mismos, y no sólo para que el comportamiento sea conforme a una regla dada sino para intentar transformarnos a nosotros mismos en sujeto moral de nuestras conductas”<sup>12</sup>, lo que significa que son diferentes los medios por los cuales un individuo deviene sujeto moral: la meditación, la renuncia a los placeres, la imitación de determinados modelos de acción, la confesión, el examen, el autocontrol;
- (d) “la teleología del sujeto moral, ya que una acción no sólo es moral en sí misma y en su singularidad, también lo es por su inserción y por el lugar que ella ocupa en el conjunto de una conducta y señala una etapa en su duración, un progreso eventual en su continuidad”<sup>13</sup>, lo que significa que la pregunta se dirige a la conducta en general y a lo que mediante ella el sujeto se propone, ya que es diferente que se pretenda lograr la pureza, el dominio sobre otros, la inmortalidad, etcétera.

Apreciamos aquí un replanteamiento radical de la cuestión moral que incorpora la constitución de una determinada relación del sujeto consigo mismo, por la que la acción moral resulta indisociable de “las formas de subjetivación moral y de las prácticas de sí que están destinadas a asegurarla”. Las formas de relación consigo mismo no son el producto de un libre acto de voluntad, sino de las circunstancias históricoculturales que se localizan y posicionan en tramas de hábitos, normas, tradiciones, actitudes, reglas, etc., en relación con las que, Foucault distingue dos modelos generales de subjetivación moral: por una parte, el tipo de moral que privilegia el código o el sistema de reglas, lo que conlleva necesariamente el énfasis en las instancias de vigilancia y sanción. De ahí que la subjetivación se constituya básicamente de una manera jurídica, es decir, el sujeto moral debe someterse a la ley o conjunto de leyes con las que se relaciona; por lo cual el tipo de subjetivación opera como sometimiento a la norma e introduce, en consecuencia, sistemas de culpas y sanciones. Por otra parte, el tipo de moral orientada hacia la ética, en la que el acento “se coloca del lado de las formas de subjetivación y de las prácticas de sí”. Es aquí donde se traza el espacio ético, donde el código se debilita aunque no desaparezca, donde se sitúa la posibilidad de fuga a la fuerza del poder-saber instituido, pues corresponde al individuo, en las formas de relación consigo mismo y en los procedimientos que utiliza para hacerse a sí mismo, la responsabilidad de convertirse en sujeto ético.

No es necesario ser muy agudo para advertir que las morales orientadas al sometimiento a las normas son las que han predominado en nuestra historia reciente, las que han determinado los funcionamientos discursivos e institucionales, las que atraviesan el tejido de instancias y prácticas educativas. De ahí que la cuestión que hoy se abre sea la de problematizar nuestras relaciones con nosotros mismos en la dirección de la ética como ejercicio indefinido de libertad, “porque en realidad, ¿qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad?”<sup>14</sup>

Se trata del tipo de problematización para el cual la experiencia ética cuestiona los códigos y normas que se nos imponen, enunciando la posibilidad de que las prácticas de subjetivación moral adopten la forma de una estética de la existencia. Se trata de “la ética del cuidado de uno mismo”, claramente diferenciada de la tradición filosófica centrada en la preocupa-

ción por los sistemas prescriptivos de conductas. Así pues, el espacio ético que abre la propuesta de Foucault se inscribe en la emergencia de otro campo de visibilidad y enunciabilidad, en el que la pregunta por el sujeto moral también socava las pretensiones de carácter de necesidad y universalidad de la moral moderna. Es frente a las morales orientadas al código que Foucault vuelca su mirada hacia la moral orientada a la ética y, desde allí, se plantea la posibilidad de extraer ciertas pautas o instrumentos de análisis para abordar los problemas de nuestra actualidad.

Los pormenorizados estudios que desarrolló Foucault acerca de la subjetivación moral griega y helenística, lo llevan a pensar en la dirección de una moral orientada a la ética: no como imitación de aquel modelo sino como posibilidad de orientar los diversos esfuerzos de pensamiento y acción hacia la configuración de lo que llamó “estética de la existencia”. Tal proposición constituye, al mismo tiempo, una toma de posición crítica frente a los intentos contemporáneos que se dirigen a la búsqueda del fundamento para una moral universal normativa. En efecto, lo que en ella está implicada es una posibilidad: la búsqueda y configuración de diferentes estilos de existencia, frente a la propuesta de fundamentar nuevamente la pretensión de una forma moral a la que todos debamos someternos. Es en tal sentido que Foucault retoma la figura de “cuidado de sí mismo” para exponer su propuesta ética como “estética de la existencia”, que significa sustentar la acción moral en la responsabilidad de cada quien para construir su propia vida y ejercer su libertad, en la que se ven implicadas las relaciones consigo mismo y con los otros.

No es fácil entender los alcances de esta propuesta, en particular porque ella se hace a contrapunto de nuestras habituales formas de entender el problema de la libertad: como una sustancia que se tiene o no se tiene, que se logra o se pierde; de ahí que, desde el siglo XVIII y especialmente con la Revolución Francesa, ella cuente en lo fundamental como derecho. Tal propuesta es, también, una apuesta: el espacio sobre el cual la libertad se aplica como reflexión, como práctica, como actitud, es el de las relaciones de poder, el de la relación con los otros y con uno mismo, que conforman una trama donde ha de articularse la preocupación por la ética y la lucha política:



*En el análisis que intento proporcionar desde hace algún tiempo las relaciones de poder, la gubernamentalidad, el gobierno de uno mismo y de los otros, la relación de uno para consigo mismo, todo esto constituye una cadena, una trama. Y es justamente en este espacio, en torno a estas nociones, en donde deberíamos poder articular la cuestión de la política y la cuestión de la ética.<sup>15</sup>*

Llegados a este punto, es posible plantear la relación de alteridad respecto del sí mismo y del otro como una relación que impide la sutura del sujeto consigo mismo, como una relación que incorpora la diferencia, la extrañeza, la posibilidad del sí mismo como otro, las formas de resistencia creadoras de “nuevos agenciamientos de enunciación” (Deleuze-Guattari) como prácticas de producción de una nueva subjetividad, en la medida en que quiebran la metafísica idea del sujeto idéntico a sí mismo e implican la constitución ética como ejercicio inacabado de libertad. Y, por ello mismo, sugerir que por tal relación nos hacemos cargo de la tarea ético-política de pensar, decir y hacer de otro modo, que es como decir peligrosamente para los defensores del código.

## EDUCAR: UN ARTE DE FORJAR ENCUENTROS

En una entrevista del día 6 de agosto de 1969, Theodor Adorno afirmó lo siguiente:

*Yo he observado en un plano, muy personal, que mi propia trayectoria, si existe realmente, tiene poco que ver con el talento individual, la inteligencia y categorías similares, sino que obedece más bien a una serie de azares afortunados que me permitieron eludir en mi formación el mecanismo de control de la ciencia en mayor medida de lo que suele ser habitual. Obedece a que siempre me arriesgo a dejar suelto el pensamiento, algo que ese prepotente mecanismo de control, que aquí se llama universidad, suele impedir a la mayoría de las personas desde muy pronto.<sup>16</sup>*

Y, en un fragmento de *Diferencia y repetición*, Deleuze escribió:

*Nunca se sabe de antemano cómo alguien llegará a aprender —mediante qué amores se llega a ser bueno en latín, por medio de qué encuentros se llega a ser filósofo, en qué diccionarios se aprende a pensar—. Los límites de las facultades se solapan unos con otros bajo la forma fracturada de lo que lleva y transmite la diferencia. No hay un método para encontrar tesoros y tampoco hay un método de aprender, sino un trazado violento, un cultivo o paideia que recorre al individuo en su totalidad. (...) aprender no es sino la intermediación entre el saber y el no saber, la transición vívida de uno a otro.<sup>17</sup>*

Las figuras a las que estos fragmentos apelan, invitan a repensar el pensamiento, el saber, la formación, el aprendizaje y la enseñanza, como acontecimientos en los que se tejen azarcs, riesgos, incertidumbres, fugas, multiplicidad, experiencias singulares, devenires creativos, transformaciones, cesuras, aperturas, inquietudes, deseos, dando a pensar lo que la educación, tal y como se la ha entendido y efectuado, ha hecho imposible, pues los supuestos que han acompañado sus formas y reformas han conjurado el pensamiento, el saber, la formación, el aprendizaje y la enseñanza como aquello que se resiste a ser enmarcado en todo fin y en todo camino únicos y prefigurados.

Nos referimos a los supuestos, hoy en quiebra, que conciernen al modelo ideal de hombre y de sociedad conforme al cual dirigir la educación, a las ideas prescriptivas de su realización, a los fundamentos que aseguran de antemano la producción y transmisión del conocimiento universal y verdadero, a la predictibilidad científicamente fundada de los comportamientos, a las identidades predeterminadas, al consenso en torno a valores de verdad científica y de verdad moral, al saber transmitir como algo ya sabido, entre otros. Y también a los nuevos criterios de eficacia y operatividad a los que se asocian las obsesiones por los resultados controlables y medibles, por el conocimiento útil, por el saber experto, por los funcionamientos, por la competitividad. En fin, a las obsesiones que articulan un nuevo modo de legitimación de producción y transmisión del saber en el que no se dispone de un meta-relato que defi-

na su finalidad, pero que sigue violentando, para decirlo con palabras de Lyotard, “la heterogeneidad de los juegos de lenguaje” mediante la adecuación de toda acción a “matrices de *input/output*” conforme a “una lógica que implica la conmensurabilidad de los elementos y la determinabilidad del todo”. De ahí que la aplicación de tales criterios a toda nuestra vida “no se produce sin cierto terror, blando o duro: sed operativos, es decir, conmensurables, o desapareced”.<sup>18</sup>

Viejas y nuevas pretensiones de tener la última palabra se tejen en los discursos de la educación, cuando los mismos quedan circunscritos a dos términos, a saber: por un lado, a la nostalgia por las grandes finalidades perdidas y, por otro, a las convicciones de resolución de sus problemas como problemas de más y mejor racionalización y control técnico. Sin embargo, lo que en tales discursos se tacha es que tales pretensiones también se mezclan y materializan institucionalmente como prácticas que clausuran la posibilidad de experiencias de formación que involucren el ejercicio de la relación de alteridad. Por ello la vital importancia de relacionar el pensamiento de la educación con el tipo de pensamiento que “da que pensar”, en palabras deleuzianas, porque no ofrece fundamentos sólidos en los cuales reafirmar nuestras convicciones para convencer a los otros sino, en lo esencial, por lo que nuestra relación con él comporta como experiencia de ruptura con lo que hemos pensado y dicho, intentando habitar esos márgenes epistemológicos, políticos, éticos y estéticos en los que es posible llevar a cabo formas de transgresión respecto de los diversos códigos normalizadores de las maneras de pensar, decir y hacer.

La tarea de educar que responde a estos códigos involucra la creencia de que el buen profesor es quien a través de un discurso claro y riguroso nos transmite un saber cerrado y sin fisuras, un saber que clausura la incertidumbre, la aventura de la búsqueda y el riesgo del error. Esta creencia se vuelve más peligrosa cuando no se la experimenta como tal y permanecemos cautivos-cautivados en ella como lugar donde toda contradicción es resuelta, donde toda perplejidad es obturada y donde las objeciones sólo admiten una respuesta posible. Así, el profesor se sostiene en la seguridad de estar transmitiendo un saber necesario para sus alumnos, un saber que busca despertar en el otro, en el estudiante, un asentimiento embelesado que reposa en la tranquilizadora seguridad que da la autoridad. Y, así,

profesor y estudiante juegan un juego especular: uno supone que enseña, el otro cree que aprende.

Se trata de un juego que reposa en la certeza otorgada por el hecho de creer que la figura del profesor ocupa el lugar seguro del saber. Este lugar se relaciona, a la vez, con el hecho de que lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña es fijado por el profesor que se instituye como sujeto omnisciente en ejercicio de una autoridad y depositario de un saber que la institución impone y que debe ser transmitido a un sujeto ignorado como ser de deseo. Juego y lugar inscritos en una concepción de la educación deudora de la metafísica de la presencia, definida por la búsqueda de una estructura centrada y fija que remite a un fundamento y a una idea de totalidad capaz de ser representada por el sujeto desde una certidumbre tranquilizadora.

Es vital, pues, salirse de ese lugar de saber que naturaliza, neutraliza y normaliza, y aceptar que el que aprende es un sujeto lanzado a la aventura de pensar, decir, hacer y sentir de otro modo. Situarse en la apertura que nos coloca en la situación de tener que sostener el desasosiego que provoca ejercer el pensar como gesto que nos arroja fuera de aquello que se nos ha vuelto familiar enfrentándonos a lo desconocido. Esta apertura nos sitúa frente al valor y sentido de la interpelación en el campo educativo. No es ésta una tarea fácil, porque estamos dominados por la necesidad de conocimientos útiles que se suponen palancas para aminorar la incertidumbre percibida como amenaza. Y porque de lo que se trata es de construir un nuevo imaginario pedagógico para seguir resistiendo, poniendo en juego la deconstrucción de las viejas y nuevas ficciones pedagógicas.

Entre estas ficciones cabe destacar la relativa a la creencia de que las generaciones adultas podrán transmitir la totalidad de la cultura a los jóvenes. Una ficción que, traduciendo la pretensión moderna de completud y homogeneidad del sujeto, nos ha hecho olvidar la dimensión de imposibilidad en la educación: la imposibilidad de transmitir la totalidad de la cultura, porque si así fuera no existirían las culturas; la imposibilidad del aprendizaje sin deseo, porque si el profesor posee todas las respuestas el deseo es cancelado; la imposibilidad de transmitir un saber que se considera adecuado y necesario para el otro, porque sólo puede transmitirse la pasión que posibilite la emergencia del deseo y el estudiante

sólo aprende en la medida en que se constituye en sujeto deseante de ese saber que se transmite como pasión, dando lugar a la emergencia del deseo que resignifica la palabra del otro; la imposibilidad de que algún programa pedagógico pueda ser capaz de suturar la fisura que el deseo ha abierto en el otro. Y, desde luego, la imposibilidad de trazar el proyecto de una educación ideal que se impone como certeza a la que todos debemos "sujetarnos", porque se trata de resistir a este proyecto que prescribe y proscribire, que secuestra lo inesperado, que clausura incertidumbres y tensiones excluyendo toda posibilidad de crítica y creación en el espacio educativo. Resistir, inventando un modo otro de pensar, decir, sentir y hacer eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello se juegan una ética y una estética de la existencia.

Educación como arte es un acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Por esto, también es un acto creador que nos transforma, que nos libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros. Hay otras cosas: hay imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como un objeto en una relación que se vuelve puramente instrumental. O hay una función que se realiza para ganarse un sueldo o para adquirir ciertos privilegios a cambio de dar lo que supuestamente poseemos: unas verdades que de manera arrogante imponemos a quienes suponemos sujetos sin saberes, sin capacidades intelectuales, sin posibilidades de hacer valer su propia voz.

Desde luego, el arte de educar es inseparable de lo que para cada uno de nosotros ha sido eso que llamamos educación, la cual supone una relación con ella que puede asumir la forma de una relación sin preguntas y, por ende, dada, obvia, predecible, programable, o la forma de un enigma que comporta el misterio de pensar qué supusieron para cada uno de nosotros ciertas experiencias pedagógicas: aquellas que provocaron transformaciones de nosotros mismos. En esa relación, sin duda, todos hemos vivido las constricciones de la educación expresadas en las asimetrías que discurren entre una voluntad que se impone o busca imponerse y una voluntad que se somete o se resiste a hacerlo. Es decir, hemos tenido y tenemos ocasiones de aprender que existen relaciones de poder que afec-

tan negativamente la vivaz receptividad característica de la voluntad de existir-con-otros en los mundos de los que formamos parte. Sin embargo, también hemos aprendido entre otras cosas que la vida inevitablemente vivida con otros constituye un proceso que, paradójicamente, contiene una potencia gracias a la cual el propio mundo puede llegar a verse confrontado desde dentro por la crítica y la creación.

En el arte de educar, crítica y creación no son otra cosa que el riesgo de dar la palabra que hace, deshace y rehace, que nos hace, deshace y rehace, en un movimiento incesante. Crítica y creación son pues, el riesgo que asumimos en el acto de educar que, si es arte, lo es primordialmente porque implica el don de la palabra, no como facultad de hablar a los otros ni tampoco como facultarlos a hablar, sino en el sentido de regalar la posibilidad de abrir el espacio y el tiempo de lo que queremos llegar a ser. Algo de ese don se halla en ciertas ocasiones, aquellas en que uno encuentra como regalos, por ejemplo, ciertas palabras, ciertas voces, ciertos rostros, ciertos maestros, ciertos libros, ciertas preguntas que nos afectan, que nos intranquilizan, que nos conmueven y que, por ello, se vuelven fecundas para nosotros mismos.

El arte de educar se relaciona, en consecuencia, con un cierto modo de pensar, de leer, de escribir, de hablar, de sentir. Leer como si no tuviéramos que rendir cuentas a nadie sino a uno mismo, en una relación con la lectura que nos da qué pensar y decir<sup>19</sup>. Escribir y hablar como gestos que, ajenos a la imperativa redacción de un texto para publicar o dictar una clase, implican donar la palabra para abrirse a la pregunta por lo que nos da a pensar, decir, hacer y sentir de otro modo. El arte de educar es, por ello, el arte de hacer emerger las intensidades que provocan ciertos planteamientos, la lectura de ciertos libros, las preguntas que nos hacemos acerca de nuestras relaciones con el mundo, con los otros y con nosotros mismos. Intensidades expresadas en la ampliación de los espacios del pensar más allá de lo pensado, más allá de lo dicho, más allá de las certezas, en la creación de un nuevo cuerpo, de nuevas formas de subjetividad.

Y es que estas formas de estudiar, escribir, hablar, hacer y sentir interrumpen el mundo seguro de las certezas absolutas, interrumpen lo que hace del estudiar, escribir y hablar un asunto de seguridades. Por eso

constituyen, quizá, el máximo de los peligros que acechan a la pedagogía que reposa en la lógica de las certezas tenidas como incuestionables, la lógica que rechaza las preguntas. Por eso recuperan la *paideia* en la cual se sustenta la construcción de una comunidad de diferentes –la de los que leen, hablan, escriben, conversan, aprenden-enseñan– que nunca se cierra sobre sí misma, que se abre a la diferencia como relación; en fin, de una comunidad de plurales singularidades como la forma de estar en el mundo.

Al respecto, resultan sugerentes las palabras de Gilles Deleuze cuando escribió que le hubiese gustado dar una clase como Bob Dylan: organizarla como una canción que tuviera previstos los detalles pero que pareciera improvisada. Describiendo este extraño ejercicio del acto de educar a contracorriente de todo a lo que estamos acostumbrados en las prácticas educativas: lo contrario de un plagista, de un modelo, pero con una larga preparación; sin método ni reglas ni recetas, pero donando a unos y a otros lo que puede llegar a convertirse en creaciones a sacar del saco de clown; sin respuestas a priori que nos den las soluciones a problemas, pero amando el movimiento de aprender en encuentros a-pares.<sup>20</sup>

Podemos leer esta descripción deleuziana como una invitación a pensar y ejercer de otro modo el acto de educar, tal que rompa con las prácticas dominantes realizadas bajo los presupuestos discursivos del método, del medio, del fin, es decir, la realización de un orden, del mejor método, de la utilidad. Prácticas que, precisamente, cortan cualquier posibilidad crítica y de creación, que anulan el arte de educar porque escolarizan el pensamiento, o para decirlo de otra manera, instituyen la práctica de no preguntar más que desde respuestas ya dadas, excluyendo la fuerza de las buenas preguntas, no otras que las que dan a pensar y decir de otro modo. Se trata, en consecuencia, de apostar por una pedagogía que quizá pueda llamarse pedagogía de la transmutación de los cuerpos-subjetividades.

*Paideia*, como parece oportuno observar, no es aplicación de un método, es un modo singular de acción que se hace y rehace entre encuentros. Esas palabras deleuzianas invitan a decir que la tarea de educar como arte es una experiencia ética y estética, pues se trata de desplegar en ella otra manera de sentir el mundo, otra manera de hacernos en la relación con el

otro y con nosotros mismos; en fin, otro espacio del que broten nuevos sentidos de dicha tarea, atendiendo a los afectos y a los peligros que constituyen cualquier espacio institucional en razón del funcionamiento codificador de las relaciones por las que discurre el deseo de aprender. Nos referimos a las relaciones de dominación y control que hacen disminuir nuestra potencia de actuar y de aprender, que hacen inhóspitos los espacios de enseñanza-aprendizaje. Se trata, pues, de hacer de dicha tarea una experiencia de metamorfosis. Ello, desde luego, no es una cuestión de definir y conseguir metas, sino de hacer del arte de educar un acto creador cuyo alcance radica en una efectiva disposición del deseo de aprender que provoca la posibilidad de líneas de fuga a los códigos instituidos del saber-poder.

Tal vez sea pertinente señalar que las consideraciones expuestas apuntan al enseñar-aprender como algo que no es simplemente un medio para el saber, para obtener conocimiento útil, sino una iniciación sin término en el misterio de lo nuevo que no puede revelarse, porque su revelación equivaldría a su anulación.

Se trata, asimismo, de fracturar nuestra voluntad de saber en favor de esa otra forma de conocimiento que implica aprender desde nuestra propia ignorancia, desde la fragilidad de lo que se enseña y de quien enseña. Porque en esta fragilidad, en su asunción, radica la principal fuerza de la pedagogía que pueda hacerse fecunda para la vida de los seres humanos. La pedagogía que, abierta a lo nuevo, provoca la metamorfosis de lo que creemos ya ser, la pedagogía cuyos logros no pueden reducirse a resultados de procedimientos para hacer que alguien hable, lea o escriba, sino en hacer que la lectura, el habla y la escritura den qué pensar y decir, en abrir paso a lo nuevo. La fecundidad, como escribe Larrosa, “es dar una vida que no será nuestra vida ni la continuación de nuestra vida porque será una vida otra, la vida del otro. O dar un tiempo que no será nuestro tiempo ni la continuación de nuestro tiempo porque será un tiempo otro, el tiempo del otro. O dar una palabra que no será nuestra palabra ni la continuidad de nuestra palabra porque será una palabra otra, la palabra del otro”.<sup>21</sup>

En ello consiste la creación pedagógica desplegada en el arte de educar cuya fuerza radica en ayudar a vivir, en hacer que lo que pasa nos pase, nos concierna, nos conmueva. Decir que la creación pedagógica, como



toda creación, ayuda a vivir significa que ella cumple una función, no social sino vital, aunque con ciertos efectos sociales porque enseña nuevos modos de relación, de pensar, de decir, de hacer, de sentir. Significa que es invención y que nadie puede participar del ejercicio creador sin tomarse en serio el trabajo de inventarse a sí mismo.

Precisamente, a esta invención convocan las aperturas creadoras de la pedagogía, sin visibilidad y sin escucha para los preceptos y prácticas pedagógicas que arruinan los conceptos vivos y hacen de la enseñanza un vaciamiento de la relación vital, aunque llena de abstracciones que anulan la potencia creadora de los cuerpos. Frente al juego imperante del habla normalizada que anula la posibilidad de decir, pensar, hacer y sentir de otro modo, la creación pedagógica implica, de una forma u otra, los afectos. Por ello, tiene que ver con que los recién llegados al mundo comprendan lo que (nos) pasa, resaltando el carácter práctico del comprender que, siguiendo a Deleuze, no requiere únicamente una comprensión filosófica, por conceptos, sino también una comprensión no filosófica, por afectos y preceptos. Conceptos, afectos y preceptos son las tres líneas deleuzianas que se entrecruzan para construir un estilo pedagógico, el de un hablar sin dictar que procura conexiones y convoca a otra forma de encuentro: la que se despliega como un espacio de torsión que propicia la apertura del decir más allá de lo ya dicho, de lo que aún queda por decir, pero, también, de nuevos modos de subjetivación que nacen de un acto de hospitalidad, hecho con el ir y venir de un cierto hablar que entrelaza porque habla la *philia*. Ahí radica, como sostiene Angel Gabilondo:

*la vinculación entre una idea nueva de la educación y un nuevo arte de hablar, en una toma de posición que consiste en comprender (...). Y aquí es donde se juega el futuro de la retórica. Cuando se tienen en cuenta los sentimientos, los valores, las emociones, se desarrollan razones específicas. La necesidad de comprensión hace que la cuestión sea la de los mecanismos y procedimientos para producir y provocar interés, para motivar. Y motivar es necesidad de argumentar según lo verosímil en un doble sentido (dar motivos y convencer, incentivar); dar motivos ¿para qué? Para modificar estados existentes y para procurar decisiones (...) componer bien para influir y producir efectos.<sup>22</sup>*

Podemos apreciar una afinidad entre ese acto de hospitalidad en el que habla la *philia* y el “hazlo conmigo” deleuziano que abre espacios al vínculo amoroso en la experiencia educativa, pues no propone gestos a reproducir sino “signos desplegados en lo heterogéneo”<sup>23</sup>. Afinidad de tono y afinidad en la invitación a forjar encuentros efectivos y afectivos. Pero estos encuentros, como nos enseña Deleuze, no constituyen un mero estar unos junto a otros, sino un existir con otros, un devenir otros; algo más que simple proximidad. Enseñar es, desde esta perspectiva, un encontrar-se, una co-implicación.

En el encuentro como experiencia de formación lo que se oye decir nos dice algo, nos toca y trastoca. Por ello, este encuentro puede entenderse como un movimiento en el que, ajeno a los códigos de la institución escolar, lo que da que aprender no queda nunca aprendido y la pasión de aprender deviene tarea permanente de la amistad tejida al hilo de esta pasión como causa común de las singulares pluralidades que se encuentran.

Existir con otros, conversar con otros, devenir (con) otro(s) es impracticable sin la creación de una comunidad abierta y plural, pues sólo en ella cabe modificar estados existentes y procurar decisiones. Por ello, el arte de educar implica el arte de forjar lo público en el tipo de experiencias pedagógicas que convocan, es decir, que abren nuevos sentidos y componen un nuevo modo de convivencia. La creación pedagógica, pues, ha de marchar junto a la creación de comunidad. Tal vez así podemos leer las palabras deleuzianas “hazlo conmigo”, que dicen de la conjugación entre pedagogía y comunidad dando nueva vida a los sentidos de la co-pertenencia y co-implicación, a la idea de lo público en la educación siempre en devenir.

Desde luego, la comunidad a la que se convoca es la posibilitada por los encuentros que no adoptan la forma de una pura identificación, de una mera presencia o de una fusión de sus partes en una unidad. La creación pedagógica no supone la comunidad de los semejantes o de los que simplemente están juntos, sino el espacio compartido entre nosotros, un nosotros que no se cierra sobre sí mismo, y los otros, haciendo causa común. En palabras de Maurice Blanchot: la “comunidad inconfesable”, “la comunidad negativa, la comunidad de los que no tienen comunidad”, la impo-

sible comunidad de lo Uno en la que se juega cualquier forma de amistad, incluida, desde luego, la pedagógica.

Esto de la posibilidad de la comunidad imposible implica hacerse responsable de la vida que transcurre en su propia imposibilidad de ser prevista, programada, calculada. Lo que en el campo pedagógico significa responder de la comunidad en el sentido de hacerse responsable de otra responsabilidad, pues de la vida plural no podría responder yo sin los otros. Se trata de una responsabilidad otra, respecto de aquella a la que Blanchot alude cuando dice: “Responsabilidad: esta palabra trivial, esta noción que la moral más fácil (la moral política) convierte en deber (...). Responsable: prosaica y burguesamente, suele calificar a un hombre maduro, lúcido y consciente, que actúa con mesura, toma en cuenta todos los elementos de una situación, calcula y decide, el hombre de acción y de éxito”<sup>24</sup>. En cambio, frente a esta responsabilidad limitada al orden, la otra responsabilidad lo desborda y obliga a responder de la posibilidad de lo imposible:

*Responsabilidad que me saca de mi orden –quizá de todo orden– y, al apartarme de mí (por cuanto ‘yo’ es el dueño, el poder, el sujeto libre y hablante), al descubrir la otredad en lugar de mí, me hace responder por la ausencia, la pasividad, vale decir, por la imposibilidad de ser responsable, a la que esta responsabilidad desmedida siempre me tiene ya condenado, consagrándome y descarriándome (...) ¿cómo sostendremos, en ese vocablo [responsabilidad] del que hace el uso más fácil el lenguaje de la moral ordinaria poniéndole al servicio del orden, el enigma de lo que anuncia, sino como respuesta a lo imposible (...)?<sup>25</sup>*

No se trata, pues, de la responsabilidad fácil convertida en deber, sino de la responsabilidad que se aparta del yo y descubre al otro para responder ante él y para responder de él, de la responsabilidad que me expone ante el otro.

Con ello estamos tocando otra dimensión de la creación en el arte de educar: la relativa a la imposibilidad de la pedagogía como saber orientado a la programación de la educación. Es decir a la pedagogía de lo inde-

cidible, que rechaza el hecho mismo de que deba haber solución para cuestiones en gran medida irresolubles, que deba anular la tensión existente entre las proposiciones aporéticas que recorre el mundo de la pedagogía. El tipo de proposiciones definidas por Deleuze y Guattari como indecidibles, “el germen y el lugar de las decisiones revolucionarias (...) No hay lucha que no se realice a través de esas proposiciones indecidibles, y que no construya conexiones revolucionarias contra las conjugaciones de la axiomática”.<sup>26</sup>

En lo indecidible algo diferente se desencadena: la creación instituyente de una ética y una estética de la existencia. No una ley o un valor último, sino aquello por lo que puede haber relación con la ley o con el valor: la libertad. Pero la libertad de la que aquí se habla no es la de “la autonomía de una subjetividad dueña de sí misma y de sus decisiones, evolucionando sin ningún tipo de traba, en una perfecta independencia”.<sup>27</sup> Porque tal independencia es precisamente la imposibilidad de la relación en la que se ejerce la libertad. La libertad de la que aquí se habla es, prosiguiendo con Jean-Luc Nancy, la experiencia indefinidamente renovada que nos hace libres:

*Lo que así nos hace libres, es la libertad que nos expone (...). Lo cual significa que la decisión como tal es esencialmente “abridora” o “espacializante” (con una espacialidad que no se reduce al tiempo, pero que es “al mismo tiempo” espaciamiento del espacio y del tiempo de la existencia). Pero el estado de abierto que caracteriza la decisión en su autenticidad es estado de abierto a (o de) lo libre (...). Esta espacialidad, o esta espacialidad, es espacio de la libertad, en la medida en que ésta es libertad, cada vez, de un espacio libre. Es decir que constituye la esencia espacializadora o espaciante de la libertad (...). Esta espacialidad no es tanto un espacio libre dado... sino que es más bien el don de un espacio-temporalidad (...) que se engendra (...) y que se continúa mediante la liberación misma del espacio, y como el exacto reverso de su devastación.”<sup>28</sup>*

Es la libertad que no puede ser más que la del “ser-en-común de la libertad”, en cuya puesta al día consiste la revolución entendida como

“estado abierto de la decisión, comunidad expuesta a ella misma”<sup>29</sup>. Por esto la libertad es impracticable sin la experiencia de decisiones indecidibles, como puede desprenderse del citado fragmento y del siguiente, tomado de Jacques Derrida:

*Me atrevería a sugerir que la moral, la política, la responsabilidad, si las hay, no habrán empezado jamás sino con la experiencia de la aporía. Cuando la vía de paso está dada, cuando por adelantado un saber posibilita el camino, la decisión está ya tomada, lo que es tanto como decir que no hay ninguna por tomar (...). La condición de posibilidad de esta cosa, la responsabilidad, es una cierta experiencia de la posibilidad de lo imposible: la prueba de la aporía a partir de la cual inventar la única invención posible, la invención imposible.<sup>30</sup>*

¿Cómo pensar esta experiencia de la aporía en el espacio educativo?

Hannah Arendt escribió que la esencia de la educación es la natalidad, el hecho de que en el mundo hayan “nacido” seres humanos, lo que conlleva una aporía. Ésta consiste en que para preservar al mundo del carácter mortal de sus creadores, es decir, para hacer honor al hecho de que el mundo haya sido creado por los seres humanos y por lo tanto sea hogar por un tiempo limitado, es menester volver a ponerlo, una y otra vez, en manos de los “recién llegados” al mundo. De ahí que la cuestión de la educación resida en la interminable tarea de poner en juego continuamente el mundo en lo nuevo que trae cada generación. Pero, añade, por el bien de lo que hay de nuevo y revolucionario en cada niño, la educación ha de ser conservadora, tiene “que preservar ese nuevo elemento e introducirlo como novedad en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que sean sus acciones, siempre es anticuado y está cerca de la ruina desde el punto de vista de la última generación”.<sup>31</sup>

Esta cuestión de lo nuevo en lo viejo está, sin duda, en el centro de la imposible programación de la educación. No en vano lo que viene a decir Arendt se dirige a mostrar el valor y sentido de hacer de la educación un campo de la acción humana, una experiencia: La experiencia de pasar por la novedad en un mundo viejo por la imposible transmisión de la cultu-

ra que transita las diferentes generaciones, pasar el pasado, en el presente, para un futuro abierto cuyos resultados finales se nos escapan siempre, iniciar procesos que hacen de la educación experiencia de decisiones indecidibles.

Lo que viene a decirnos Arendt es que a la aporía constitutiva de la relación entre lo viejo y lo nuevo responde la experiencia de la educación, pues su “siempre por hacer” es permanente quehacer de nuestra existencia. De ahí que la educación, al poner al recién nacido en la existencia, se mantenga en el límite indecidible de su propia ausencia de esencia, se sitúe allí donde las formas instituidas que la materializan se desbordan. De este modo, se aprecia la falacia de pensar la educación desde supuestos esencialistas, pues, en su radicalidad, la educación no es asunto de interioridad, como tampoco lo es del autónomo desarrollo solipsista de las facultades individuales.

Educar es, por el contrario, una de las formas adoptadas por la exterioridad de la existencia a la que nacemos y que nos reenvía a la experiencia posible de la libertad. Procurar esta forma de educar es responsabilidad, el tipo de responsabilidad a la que nos convoca la solidaridad irrecíproca que parte lo común del mundo, lanzando el nosotros a su exterior, la responsabilidad que nos expone a la comunidad. Así pues, la creación pedagógica, en su inevitable condición pública, también abre espacio, es decir, espacializa el ser-en-común que nos parte y reparte. Se ofrece espaciosa y espaciadora en el libre espacio de desplazamientos y encuentros, en el que lo político de la educación se construye por la espaciosidad del ser-en-común de la libertad a la que puede dar lugar.

Puede sostenerse que aquí radica la dimensión pública de la educación, cuya determinación ontológica no es otra que la existencia procurada en y por la relación que pone a los seres humanos en comunidad. Mas no se trata de un relacionarse como si se juntaran sujetos ya dados para establecer la relación, pues en la relación los sujetos no están dados, se construyen en y con ella. Por esto la dimensión pública, siempre anterior a la privada, nos permite pensar la educación como espacio de encuentros. Y lo que este espacio tiene de impredecible, de incalculable, es lo que nos posibilita inscribir las prácticas educativas en la apertura indefinida del espacio de relaciones liberado de los a priori que lo delimitan y encierran,

para hacer transcurrir la experiencia de la educación como experiencia de la libertad.

Desde luego, educar en la libertad, más allá de un derecho dado, es siempre un renovado comienzo, es un colocar la existencia en el espacio de la relación que hace de la experiencia de la libertad un exponer-se siempre al otro. Es en este sentido que pensamos la tarea ético-política de la educación como liberación de encuentros o (re)apertura inacabada del espacio de tensas relaciones. Lo que quiere decir que lo interminable no es el fin sino el comienzo sin término, el comienzo como lugar del encuentro y de la diferencia, de la causa común de multiplicidades y, desde luego, de la responsabilidad con y ante los recién llegados al mundo. Porque la cuestión esencial de la educación, como escribió Arendt, reside en la natalidad, es decir, en el hecho de que es menester poner al mundo, una y otra vez, en manos de lo nuevo que trae cada generación. Escuchemos sus palabras:

*La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y jóvenes, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común.<sup>32</sup>*

A esta tarea de renovar un mundo común responde la experiencia de la educación siempre por hacer, que es permanente quehacer de la experiencia del saber vivir y de la responsabilidad que nos hace relanzar nuestro “yo” a su exterior, exponiéndolo a la comunidad de multiplicidades, de la diferencia en el encuentro a-par con los otros. Una experiencia que nos procura, en su dar que vivir, lo que permanentemente queda por vivir cuyo resultado final, por definición, se nos escapa siempre. Nada simple, pues nunca faltará la policía de los códigos que nos dicen lo que debo

pensar, decir, hacer y sentir, que fijan lo móvil y borroso de los contornos en los que acontecen los devenires que somos.

Quizá este tipo de experiencias haga posible una pedagogía de la transmutación de la subjetividad que busque formas de saber, de decir, de hacer y de sentir poniendo en juego eso que Deleuze llamó un ejercicio de crítica aliado a un ejercicio de clínica, que cuide tanto de los estados de transmutación de los cuerpos como de sus estados de letargo. Una pedagogía de lo que afecta y es afectado en las relaciones de composición de los cuerpos en la diferencia, creadoras de la polifonía en la subjetividad y de experiencias cruzadas por una nueva ética y una nueva estética de la existencia.

Si pensamos la tarea de educar como relación forjadora de encuentros que producen transmutación en las formas de existir, pensar, decir, hacer y sentir, nos hacemos cargo de su dimensión ética desplegada en los esfuerzos de crear encuentros que alegran los cuerpos y favorecen la afirmación de nuestro modo de vivir. Si desplegamos esta tarea como encuentros fecundos y no como repetición de patrones, ella puede convertirse en un espacio abierto al acontecimiento creador de nuevas formas de vida, de aparición de la pluralidad del cuerpo social en el que arraigan nuestros propios cuerpos. Así, la experiencia educativa deviene ejercicio de resistencia a las formas de homogeneización y totalización, como transmutación de las formas de subjetividad en la inacabada recomposición de los cuerpos en la diferencia. Sólo así podríamos convertir el acto de educar en un acontecimiento creador de nuevas formas de vida más extensas y más intensas, para afirmar la textura plural de los cuerpos individuales y colectivos que ponen en juego sus potencias de resistencia y creación.



## NOTAS

1. Barcellona, P., *Posmodernidad y comunidad*, Madrid, Trotta, 1996.
2. *Ibidem*, p. 19.
3. *Ibidem*, p. 71.
4. *Ibidem*, p. 18.
5. Taylor, Ch., "The Politics of Recognitions", en Gutmann, Ammy (ed.), *Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition*, Princeton University Press, 1994.
6. No aludimos a una doctrina, a un sistema teórico, sino a una diferencia en el campo del pensamiento que, con sus trazos de convergencias y divergencias, provoca desgarros con uno mismo. Incluimos en esta diferencia, de manera especial, las perspectivas trazadas, entre otros pensadores, por Gilles Deleuze, Michel Foucault, Gianni Vattimo, Jacques Derrida y Michel Maffesoli.
7. Deleuze, G., *Nietzsche y la filosofía*, Anagrama, Barcelona, 1986, p. 261.
8. Nos referimos, fundamentalmente, a los esquemas de interpretación que se han instalado de manera casi inercial en el campo de las prácticas discursivas e institucionales del espacio educativo: a) el modelo filosófico de construcción de la idea de educación como práctica moral, conforme al cual la educación ha sido pensada en los términos de proceso de formación del hombre como sujeto autónomo, teleológicamente orientado al logro de los grandes ideales de libertad, igualdad y felicidad; b) el modelo sociológico de construcción de la idea de educación como socialización entendida en los términos de conjunto de acciones destinadas a garantizar la adaptación de los individuos en el orden social que les preexiste; c) el modelo psicomórfico que opera con la determinación del yo psicológico como centro de explicación de las prácticas educativas, y que tiene como correlato la convicción de que el uso de "medios y recursos apropiados" aseguran el logro de los propósitos asociados al "progresivo y pleno desarrollo—físico, emocional y mental—del individuo"; desarrollo del que se supone que parte del niño como "ser inmaduro" e "incompleto" para llegar al adulto como personificación del sujeto racional y libre, a cuya configuración plena debe conducir la educación.
9. Barcellona, P., *op. cit.*, p. 117.
10. Foucault, M., *Historia de la sexualidad, Vol 2, El uso de los placeres*, México, Siglo XXI, 1986, p. 27.
11. *Ibidem*.
12. *Ibidem*, p. 28.
13. *Ibidem*.
14. "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad" (Entrevista realizada por Raul Fornet-Betancourt, H. Becker y A. Gómez-Mueller), en Foucault, M., *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta, 1994, p. 111.
15. *Ibid.*, p. 89. Veamos dos fragmentos más como botón de muestra: "El cuidado de sí es ético en sí mismo: pero implica relaciones complejas con los otros, en la medida en que este *ethos* de la libertad es también una manera de ocuparse de los otros", *Ibid.*,

- p. 116, “el peligro de dominar a los otros y de ejercer sobre ellos un poder tiránico no viene precisamente más que del hecho de que uno no cuida de sí y por tanto se ha convertido en esclavo de sus descos”, *Ibid.*, p. 119.
16. La citada entrevista realizada por H. Becker fue publicada con el título “Educación para la autonomía. Una última entrevista con Adorno”, en *Revista de Educación*, N° 280, mayo-agosto, 1986, Madrid, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
  17. Deleuze, G., *Diferencia y Repetición*, Madrid, Júcar, 1988, p. 274.
  18. Lyotard, J. E., *La condición postmoderna*, Madrid, Cátedra, 1989, p. 10.
  19. Tenemos presente uno de los principales motivos que apuntalan los aportes de Jorge Larrosa, especialmente en su libro *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*, Barcelona, Laertes, 1996.
  20. Deleuze, G., *Diálogos*, Pre-Textos, Valencia, 1980.
  21. Larrosa, J., “Dar a leer... quizá”, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, Laertes, Barcelona, 2003, p. 36-37.
  22. Gabilondo, A., *Trazos del eros*, Madrid, Tecnos, 1997, p. 365-366.
  23. Deleuze, G., *Diferencia y repetición*, *op. cit.*, p. 69.
  24. Blanchot, M., *La comunidad inconfesable*, México, Vuelta, 1990, p. 28.
  25. *Ibidem*.
  26. Deleuze, G. y Guattari, F., *Mil mesetas*, Pre-Textos, Valencia, 1988, p. 476
  27. Nancy, J.-L., *La experiencia de la libertad*, Paidós, Barcelona, 1996, p. 79.
  28. *Ibidem*, p. 161-162.
  29. *Ibidem*, p. 181.
  30. Derrida, J., *El otro cabo. La democracia, para otro día*, Barcelona, Serbal, 1992, p. 38-39.
  31. Arendt, H., *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península, 1996, p. 186.
  32. *Ibidem*, p. 208.