

DIMENSIONES DEL SER DOCENTE

FILOSOFÍA, EDUCACIÓN
Y TANGO



Gustavo Schujman

Schujman, Andres Gustavo Marco
 Dimensiones del ser docente : filosofía, educación y tango / Andres Gustavo Marco Schujman. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Andres Gustavo Marco Schujman, 2017.
 Libro digital, Book app for Android

Archivo Digital: descarga
 ISBN 978-987-42-5654-6

1. Derecho a la Educación. 2. Filosofía de la Educación. I. Título.
 CDD 370.1

© 2017 Gustavo Schujman
 ISBN: 978-987-42-5654-6
 Este libro forma parte del curso de extensión virtual
 “Diálogos sobre el ser docente”
 coordinado por Gustavo Schujman
 y la dirección general de Mario Carretero (FLACSO Argentina).
 Proyecto editorial: Rosa Rottemberg
 Edición: Silvana Franzetti
 Diseño de interior y tapa: Valeria Fernández para FLACSO Virtual Argentina

Introducción	7
DIMENSIÓN FILOSÓFICA DEL SER DOCENTE	13
Educar para la “mayoría de edad”	15
La mayoría de edad como capacidad de decir	17
Habilitar el decir a través del diálogo	23
El diálogo: un legado socrático	25
El diálogo: un camino entre emociones y razones	32
El diálogo y los sentimientos morales	35
Entre la filosofía y el filosofar	39
DIMENSIÓN ÉTICA DEL SER DOCENTE	43
De la conducta a la acción	45
La necesidad de reconocimiento	49
La respuesta al llamado del Otro	54
El derecho del niño a ser escuchado	57
Distintos modos de escuchar	60
La función adulta: intermediar y sostener	66
La ética como estética de la existencia	71
DIMENSIÓN EXISTENCIAL Y TANGUERA DEL SER DOCENTE	73
El auténtico preguntar	75
La filosofía y el tango: parecidos de familia	82
El paraíso perdido y la nostalgia	84
Modos de entender el amor	93
Nuestra relación con la muerte	103
En busca del sentido	115
La apuesta por el sentido	122
PALABRAS FINALES	125
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131



para Vera y Lara



Introducción

“Y yo me hice en tangos”

(*Por qué canto así*, Celedonio Flores)

Al principio fue la voz. Voz cantada antes que hablada. Canto de mi madre mientras me daba de mamar: “porque cuando pibe me acunaba en tangos la canción materna que llamaba al sueño” (*Por qué canto así*. Letra: Celedonio Flores). Luego, pero sin solución de continuidad, la voz y el canto de mi padre. Que sería, con el paso de los años, mi propia voz y mi propio canto.

Curiosamente, en el final de sus días, y ya perdida en gran parte su memoria, mi madre me pedía que le cantara. Por supuesto, que le cantara tangos. Ella no sabía –porque no recordaba– que al cantarle esos tangos yo le devolvía –le reconocía, le agradecía– lo que me había dado. Y ella, sin recordar mi antigua voz, valoraba y apreciaba mi voz en forma de canto. Y sin recordar casi nada, recordaba esos tangos.

La voz. Siempre la voz. Al inicio y al final. Lo primordial viene a través de la voz... y se recibe en la infancia. Al principio, la voz que se siente, no la que se piensa. El canto que conmueve aunque no se comprenda su contenido. El sentir antes que el pensar. Como el sentir del niño Jean Jacques Rousseau al oír las canciones que entonaba “con voz dulcísima” su tía, quien fue como una madre para ese pequeño. Voz que transmite el sentir y que constituye a un ser, a un sujeto. Seguramente, el amor de Rousseau por la música vocal se origina en aquella voz dulcí-

sima escuchada en su infancia. Y conjeturo que esa misma voz es también el fundamento último –profundo, recóndito– de la filosofía de Rousseau sobre el origen de las lenguas.

A la construcción rousseoniana del “estado de naturaleza” en que el ser humano es puro e inocente, le sucede una segunda construcción imaginaria, un segundo mito propuesto por Rousseau, según el cual la forma estética de la primera sociedad familiar estuvo compuesta por la música y el baile, por el canto y la danza.¹ En ese tiempo mítico, las artes no estaban separadas. Música y poesía no eran distintas ni distinguibles. La poesía y la música, unidas al canto, eran la lengua misma. Dice Rousseau que los primeros discursos fueron las primeras canciones, y la música cantada constituía la unidad y la transparencia de esa sociedad primera y feliz. Las primeras historias, las primeras arengas, las primeras leyes, fueron en verso. Así, la poesía surgió antes que la prosa porque las pasiones hablaron antes que la razón y arrancaron las primeras voces. En su origen, la lengua fue metafórica, expresiva y poética. Pero no solo fue poética: también fue musical. Al principio, decir y cantar eran la misma cosa. Y el regreso a esa sociabilidad feliz es solo posible –aunque de modo siempre imperfecto– si se vuelve al canto, a la música vocal, es decir, a la lengua originaria.

1. Rousseau es consciente de la construcción imaginaria que supone la descripción de ese estado de naturaleza. Se trata, como dice en el Prefacio al *Discurso, sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, de “un estado que ya no existe, que ha podido no existir, que probablemente no existirá jamás, y del cual, sin embargo, es necesario tener nociones justas para juzgar bien nuestro estado presente”.

¿No expresa esta concepción sobre el origen de las lenguas el profundo deseo de Rousseau de volver a oír la dulce voz que lo acunaba, de regresar a su paraíso perdido?

Primero he sentido, luego he razonado. Primero he cantado, luego he pensado en el sentido de mi canto. Aprendí los tangos absorbiendo el canto de mi viejo y escuchando una y otra vez los discos que él escuchaba. Y canté esos tangos antes de hacer uso de mi razón. Conmovero y emocionado mientras cantaba no por comprender el sentido de las letras, sino por percibir el ánimo de esas canciones.

Primero el sentir, después el pensar. Del tango a la filosofía. Y así como quise cantar aquellas canciones escuchadas, también quise transmitir la filosofía aprendida y pensada. De la filosofía a la docencia.

En definitiva, la docencia también está cruzada por la voz, ya que el buen docente es el buen *dicente*, el que tiene algo para decir y sabe cómo decirlo. El docente es el que bien dice –¿el que bendice?–. Y bien dice porque dice con claridad y porque su compromiso es con la transmisión. Un decir claro, aunque exprese algo difícil.

En mi biografía hay, entonces, un orden: primero el tango, después la filosofía, más tarde la docencia. No creo que haya una lógica ni una prioridad. En lo que escribo aquí la filosofía atraviesa todo, pero tal vez sea solo porque me da letra para componer este texto.

Concibo este pequeño libro como una muestra de reconocimiento y gratitud. La gratitud entendida como el placer,

la satisfacción de haber recibido, el reconocimiento de una deuda, y la devolución. Gratitude a lo que fue, en tanto lo que fue permanece.

Esa gratitud deriva de mi convencimiento de que no soy causa de mí mismo. Los otros son mi causa. Dice Comte-Sponville “Soy lo que se me ha hecho antes de hacer lo que soy” (2010, p. 169). Soy el efecto de una historia y me sé deudor. Y es la gratitud la que me permite el reencuentro y la reconciliación con esa historia.

Mi deseo, en clave rousseoniana, es que quienes accedan a esta obra escuchen la voz no impostada de un docente que dice y canta su filosofía.

Dimensión filosófica del ser docente

“No debe ser nada bueno si (...) en vez de batirlo en criollo te lo baten en francés.”
(*Audacia*, Celedonio Flores)

EDUCAR PARA LA “MAYORÍA DE EDAD”

Preguntarse por las dimensiones del ser docente supone preguntarse por el sentido último de la educación. Seguramente, en algún momento de nuestras vidas nos hemos hecho esta pregunta: “¿para qué educamos?”. Y sabemos que esa pregunta va más allá de una interrogación por el sentido de lo que específicamente enseñamos desde nuestro saber o especialidad –matemática, lengua, ciencias, filosofía, artes, educación corporal o lo que fuere–. No es una pregunta por el lugar que ocupa o debiera ocupar la transmisión de los saberes socialmente legitimados que pertenecen a las disciplinas que hemos estudiado o que más nos interesan. ¿Para qué educamos? interroga sobre la finalidad última de la transmisión adulta dirigida a niños y adolescentes.

Si revisamos los diseños curriculares y otros documentos, encontramos que las finalidades que se le adjudican a la educación son, en general, tres. Según estos documentos, la educación está al servicio de: a) la formación para la continuidad de los estudios; b) la formación para el trabajo –para la inserción en el mundo laboral–; y c) la formación ciudadana.

Pero si vamos más allá de lo que dicen estos documentos,

aunque sin desconocer estas funciones que en ellos se exponen, podemos seguir sosteniendo la pregunta “para qué educamos” y ensayar otras respuestas.

Mi propuesta es responder a la pregunta “para qué educamos” de la siguiente manera: educamos para ayudar a niños, niñas y adolescentes a que alcancen la mayoría de edad. Esta respuesta puede parecer extraña, ya que llegamos a la mayoría de edad yendo o no yendo a la escuela, siendo o no siendo educados, pues no depende de la escuela ni de la educación que lleguemos a los dieciocho o a los veintiún años. Pensar que la mayoría de edad se relaciona con una determinada edad, es entenderla en su sentido biológico y jurídico. Desde la perspectiva jurídica, hasta hace poco la mayoría de edad comenzaba a los veintiún años, ahora comienza a los dieciocho. Llegar a esa mayoría de edad depende más de la salud y la suerte que de la educación.

Sin embargo, cuando digo que educamos para que niños y niñas alcancen la mayoría de edad, me refiero a la “mayoría de edad” en sentido kantiano. En un texto muy conocido, que se titula “Qué es la Ilustración”, Kant (1994) relaciona la mayoría de edad con la capacidad de pensar por sí mismo. Propongo llevar esta idea hacia el terreno no solo del pensar, sino también del sentir, del hacer, del pensarse, es decir de ser uno mismo.

Lo que intentamos, entonces, a través de la educación es ayudar a que los sujetos piensen por sí mismos. Lo que intentamos es ayudar, es decir a constituir o a construir subjetividades éticas y subjetividades autónomas, sujetos que puedan pensar, sentir y hacer por sí mismos.

Desde esta perspectiva kantiana podemos encontrarnos con personas que tienen más de veinte o treinta años, a quienes, sin embargo, no los consideraríamos “mayores de edad”, porque no son sujetos capaces de pensar por sí mismos. Dice Kant:

La minoría de edad estriba en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esta minoría de edad cuando la causa de ella no yace en un defecto del entendimiento, sino en la falta de decisión y ánimo para servirse con independencia de él, sin la conducción de otro. ¡*Sapere aude!* ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la ilustración (1994, p. 1).

LA MAYORÍA DE EDAD COMO CAPACIDAD DE DECIR

Lo que trato de destacar del pensamiento de Kant es que el sujeto mayor de edad es alguien capaz de *decir*. Es alguien capaz no de *repetir*, sino de *decir*. Señalo aquí una diferencia entre quien *dice* y quien *repite*, ya que podemos encontrar muchos sujetos que *repiten* pero no *dicen*. Esta es una idea que también aparece en Heidegger, como “existencia inauténtica”, es decir la existencia del sujeto que se deja llevar por lo que *se dice*, por lo que *se piensa*, por lo que *se hace*, y que no es capaz de hablar por sí mismo. La existencia inauténtica es la de alguien que está repitiendo lo que otros dicen y que, en definitiva, no termina de constituirse como sujeto autónomo.

La diferencia entre repetir y decir aparece de manera ma-

gistrar en un bello libro de Italo Calvino (1986), *Las ciudades invisibles*. En ese libro, Calvino construye metáforas a partir de la descripción de ciudades ficticias, donde cada una puede significar algo para nosotros, puede decirnos algo acerca de nuestra propia sociedad o de nuestra propia ciudad. En las ciudades invisibles, el personaje central es Marco Polo, quien viaja por distintos lugares y luego narra al emperador lo que ha visto. Una de esas ciudades es Aglaura, donde lo que observa Marco Polo es que todos los habitantes dicen lo mismo de esa ciudad. Y si todos dicen lo mismo es porque todos repiten lo mismo. Y él, desde su mirada extranjera, no reconoce lo que los habitantes dicen de la ciudad de Aglaura, no encuentra relación entre lo que dicen esas palabras proferidas por los sujetos que viven ahí y lo que él va viendo. Pero Marco Polo entiende que los habitantes de Aglaura están a gusto, que están satisfechos con ese discurso, que esa Aglaura relatada les alcanza para vivir.

Podríamos pensar que Aglaura es una metáfora del discurso dominante, en tanto relato sobre la realidad que logra imponerse, y que todos repiten sin pensar, transformándose en la misma realidad. Dice Marco Polo sobre Aglaura: “a ciertas horas, en ciertos escorzos de camino, ves abrirse la sospecha de algo inconfundible, raro, acaso magnífico; quisieras decir qué es, pero todo lo que se ha dicho de Aglaura, hasta ahora, aprisiona las palabras y te obliga a repetir antes que a decir” (Calvino, 1986, p. 31).

Imagino a Marco Polo entrando en una escuela de Aglau-

ra y sosteniendo una conversación con docentes de esa escuela. Seguramente, algunos de ellos le dirían que “en estas condiciones no se puede enseñar”, “los chicos ya no se interesan por nada”, “la violencia entre los alumnos es cotidiana e impide el normal desarrollo de una clase”. Mientras Marco Polo escucha estas afirmaciones, mira a través de las ventanas que dan a las aulas y ve a docentes dando sus clases, a niños o adolescentes atendiendo o haciendo como que atienden, tomando nota, pasando al frente y escribiendo en el pizarrón. Es decir, en esta situación imaginada, la realidad que ve Marco Polo desmiente –aunque sea en parte– lo que en ese mismo momento está escuchando. Marco Polo tendría derecho a preguntarse, entonces, “¿de dónde viene este discurso?, ¿por qué no veo que sucede aquello que me están contando que sucede?”. Y si nuestro personaje se encuentra con maestros y maestras jóvenes de Aglaura que recién ingresan a la docencia, es probable que escuche decirles lo mismo que ya ha escuchado decir a docentes que están ejerciendo su profesión desde hace muchos años. ¡Qué pena que estos jóvenes hayan preferido repetir lo dicho por otros en lugar de construir sus propios discursos a medida que discurren sus propias experiencias! Porque, en definitiva, el problema no es el discurso mismo. El problema es que este discurso es tomado por la realidad, vale por la realidad misma. Y la realidad deja de importar.

Hablamos de una diferencia entre *repetir* y *decir*. *Repetir* parece venir de otro. Cuando repetimos, somos hablados por

otros. Si analizamos las actuales campañas políticas y aplicamos idea de “minoría de edad”, observamos un infantilismo que se expresa en un *repetir*, en un *no decir* o en un *no querer decir*. Aparece como lugar común aquello que se espera que estos candidatos digan, y no un sujeto que dice lo que piensa y lo que quiere hacer. Ese infantilismo se traslada incluso a spots publicitarios donde aparecen niños hablando y diciendo lo que habría que hacer. En estas propuestas hay una “minoría de edad” en sentido kantiano. También puede ser que haya un *no decir* estratégico, es decir ciertas campañas que se basan en un no decir, justamente, porque es una forma de poder generar la adhesión, sin generar conflicto. Pero, en general, cuando escuchamos algunos discursos de la política, podemos sospechar que ese *no decir* no es una estrategia, sino que pareciera ser un vacío de ideas, de proyectos.

La “minoría de edad” de Kant se parece bastante a la “existencia inauténtica” de la que habla Heidegger (1951) en *El ser y el tiempo*. En esta obra Heidegger se refiere a la disolución del “yo” en el “se”, la disolución de lo personal en el impersonal, la disolución del “yo pienso, yo deseo, yo hago”, en el “se piensa, se desea, se hace”... Finalmente, terminamos haciendo lo que “se hace”, pensando lo que “se piensa”, sintiendo lo que “se siente”. Dejamos de ser nosotros mismos para ser transmisores de algo que está, por supuesto, vigente en la sociedad y que nosotros reiteramos, *repetimos*.

Ese impersonal se caracteriza por dos aspectos fundamen-

tales: uno es la “habladuría”, en términos heideggerianos –que incluye la “escribiduría”–, que sería la transmisión y reproducción de lo que se habla. Por ejemplo, podemos escuchar a sujetos que repiten lo que ya hemos escuchado en la radio o que ha sido publicado en el diario.

¿Nos nos pasa, a menudo, que escuchamos a alguien opinar sobre un asunto y nos damos cuenta de lo que va a decir? Si lo interrumpiéramos y le dijéramos: “no hace falta que usted continúe hablando; ya sé lo que me va a decir”. En ese caso, sería posible que esta persona se sorprendiera y preguntara “¿pero cómo sabe lo que yo le voy a decir si aún no lo dije?”. Ahí nos daría la oportunidad de responder heideggerianamente: “porque usted no está hablando, el que habla es otro, y usted es un transmisor de otro que habla. Usted no está hablando, está repitiendo, está siendo hablado por otro. Está repitiendo, por ejemplo, lo que dice tal periodista en tal programa de radio que usted escucha todos los días y que le ‘está comiendo el coco’”.

Esa es la diferencia entre decir y repetir. Cuando lo único que hacemos es repetir, estamos formateados por otros, y no somos capaces de pensar eso que nos es dado. Por supuesto, no se trata de rechazar aquello que nos es dado dentro del contexto en el que estamos viviendo, sino que habría que ver qué traducción hacemos, qué apropiación hacemos de aquello que recibimos. Tampoco se trata de ser originales –nadie es enteramente original, ya que nuestras ideas se construyen a partir de lo dado por los otros–. Se trata de ser genuinos.

Una característica de ese impersonal es la habladuría. La otra es la avidez de novedades, es decir el vivir atado a la novedad, querer obtener todo el tiempo la primicia. Aquí tenemos un problema para la educación. Heidegger lo decía a principios del siglo xx, pero uno podría pensarlo para la actualidad: se trata de pensar cómo los medios terminan haciéndonos sujetos atados permanentemente a la novedad. Vamos conformando nuestra visión de la realidad según lo que nos transmiten los medios; entonces esa visión que tenemos es una visión muy fragmentada, porque está siempre atada a lo que va sucediendo cada vez. Hoy estamos preocupados por la crisis económica en Brasil, pero mañana vamos a estar preocupados por alguna guerra, y pasado mañana por alguna inundación, y vamos olvidando aquello que nos preocupaba ayer o antes de ayer. Estamos totalmente sujetos a un presente, pero sin poder construir una historia, sin poder ver procesos. Entonces esa consciencia que se va conformando allí, tan fragmentada, tan atada a lo que sucede *aquí y ahora*, no logra construir una idea sobre las razones por las cuales algo sucede. No logra historizar.

En consecuencia, eso nos conforma a nosotros como ciudadanos en una sociedad mediatizada. La educación debiera reponer aquello que los medios no brindan, y que no van a brindar, porque no está en su lógica. Debe reponer procesos, debe reponer historia. La educación no tiene que estar sujeta a la novedad, tiene que salir de esa lógica mediática que necesita siempre de la primicia.

Recapitulando, entonces, decimos que es “menor de edad” aquel que vive inauténticamente porque no logra *decir*, porque no logra pensar por sí mismo, porque no logra armar su propia visión del mundo, ni tampoco armar su propio proyecto y hacerse cargo de ese proyecto.

HABILITAR EL DECIR A TRAVÉS DEL DIÁLOGO

Cómo hacemos, entonces, para lograr que estas subjetividades que intentamos educar lleguen a *decir*, y no solo a *repetir*. La habilitación para el *decir* se relaciona con la posibilidad de crear espacios donde se pueda dialogar.

Alguna vez escuché una anécdota extraída de una situación de clase: un profesor dice a su alumna “pensá antes de hablar” y la alumna le responde “Pero cómo puedo saber lo que pienso si no me lo oigo decir.” Ahí hay algo que la alumna le está diciendo al profesor, algo aleccionador: “para poder pensar, tengo que poder hablar”. Para poder pensar, tengo que poder tener espacios en donde expresarme.

Quisiera extender la idea del *pensar* y el *decir* no solo al mundo de las palabras, sino también al de la expresión. La posibilidad de expresarme –a través de las palabras o de la producción de obras artísticas o a través del cuerpo, etcétera– me va a permitir constituirme como sujeto, salir de este *repetir* y de esta existencia inauténtica.

Hablar y pensar van de la mano. Poder ejercer la palabra

no es simplemente decir lo que ya pienso, lo que pensaba antes de hablar. Cuando generamos espacios de debate, en un aula o en cualquier otro espacio, no solamente estamos permitiendo que alguien diga lo que ya piensa, sino que ayudamos a que se vaya constituyendo un pensamiento a partir de la palabra, a partir del habla.

Cuando hablo, no siempre sé de antemano lo que pienso o tal vez no tengo del todo pensado aquello sobre lo que hablo. Muchas veces hablo sobre aquello que es una novedad para mí, algo que me ha sido propuesto, pero que todavía no tengo pensado. Mientras estoy hablando, estoy pensando. Quien está escuchando, también está pensando sobre aquello que digo. Hay muchas posibilidades de que yo vaya cambiando lo que estaba pensando y que vaya construyendo un pensamiento diferente. Por eso, el espacio del hablar no es solo el espacio de exposición y de intercambio de lo que pensamos, sino que es un espacio de construcción. No habría que separar demasiado pensamiento y lenguaje, porque en realidad no se diferencian tanto. Cuando pensamos también hablamos y el pensamiento es también un discurso.

Entonces, para habilitar el *decir*, hay que dejar hablar. Seguramente en ese hablar habrá mucha repetición, pero en algún momento tal vez surja el *decir*, tal vez surjan los sujetos y construyan pensamientos genuinos sobre aquello que sucede o sobre aquello que se pone como tema en cuestión.

El diálogo aparecería como el modo en que se habilita el *decir*. Por supuesto que ese *decir* no es un *decir* en el vacío, fuera de contexto, sino que es un *decir* que se inscribe dentro de una

cultura. Cuando hablamos de habilitar el hablar o de habilitar el *decir* no estamos diciendo que sea sobre cualquier cosa y de cualquier manera. El contenido de aquello que se dice por supuesto que está dado por una cultura. Y la función educativa es lograr transmitir una cultura para que haya contenido en aquello que pensamos.

Considero importante rescatar la idea de diálogo en su sentido tradicional, que nos ha sido legado por la filosofía antigua. *Diálogo* significa, en su sentido etimológico, 'camino a través de razones'.

EL DIÁLOGO: UN LEGADO SOCRÁTICO

El personaje emblemático que llevó a cabo la práctica del diálogo es Sócrates, quien fue considerado en su momento el más sabio de su ciudad, Atenas. En *Apología de Sócrates*, Platón (1991) cuenta que alguna vez un amigo de Sócrates fue a decirle que había estado en el Oráculo de Delfos, y que el Oráculo le había dicho que Sócrates era el más sabio.

Entonces Sócrates, al enterarse, se pregunta por qué dice el Oráculo que es el más sabio, si él ha dicho muchas veces que no sabe nada. La frase más famosa atribuida a Sócrates es, justamente "Solo sé que no sé nada". A partir de esta afirmación del Oráculo, Sócrates se propone hablar con aquellos que sí son considerados sabios en la sociedad y que sí se consideran a sí mismos sabios. En esos diálogos, Sócrates empieza a ver que los

sujetos que se consideran sabios, en realidad no saben. ¿Y cómo se da cuenta de que no saben? Haciendo buenas preguntas. Sócrates pregunta y pregunta, y estos hombres que empiezan hablando con mucha seguridad, se sienten conmovidos por esas preguntas, empiezan a caer en contradicciones, hasta que en un momento aceptan sentirse perplejos. La palabra *perplejidad* aparece en los textos platónicos, en expresiones como “me siento perplejo”, es decir “no sé qué decir ante tantas preguntas”. Sócrates genera fastidio por ser tan incisivo y tan molesto.

Y Sócrates dice que cuando el otro se ha sentido perplejo y no ha podido responder, los participantes pueden empezar a pensar juntos, pueden empezar a dialogar. Porque el diálogo requiere de sujetos que se consideran falibles, el diálogo se cifra en sujetos que reconozcan una falta, en sí mismos y en los otros también. Sujetos que no se dejan llevar por las autoridades supuestamente sabias. Porque el diálogo necesita sujetos autónomos y capaces de reconocer su propia ignorancia, su propia falibilidad. Si no hay falla, no hay diálogo. Aquel que piensa que sabe, no tiene deseo de saber. Y tampoco tendrá deseo de saber qué piensa otro sobre ese tema acerca del cual se siente autoridad.

El diálogo necesita de la falibilidad. Cuando Sócrates dice “solo sé que no sé nada”, seguramente no está queriendo decir *nada* en términos absolutos, porque sabía mucho, era muy inquieto e informado. Lo que Sócrates quiere decir es que él puede llegar a saber algo, pero frente al *Saber*, y frente a lo que

se puede llegar a saber, lo que él sabe no vale nada. Y además, Sócrates quiere decir que su saber es siempre falible –es decir, él también, como ser humano que es, es falible– y aquello que pueda parecer más seguro, en algún momento puede dejar de serlo. Sócrates se consideraba ignorante. Pero estaba orgulloso de su ignorancia porque, según él, era una “ignorancia sabia”. Esta ignorancia es consciente: implica saber que no se sabe. A ella se contraponen la “ignorancia necia” que es la que se ignora a sí misma: es la de quien no sabe pero cree saber. Por eso, Sócrates era el más sabio: porque sabía que no sabía. Los demás ni siquiera sabían que no sabían. La diferencia es esencial: quien cree saber no tiene deseo de saber; en cambio quien acepta no saber, entonces desea saber, dialogar, buscar, investigar. La falta es la causa del deseo.

La condición del diálogo es la aceptación de la propia falibilidad. Cuando hay sujetos inflados, infatuados, que creen saber y se creen infalibles, entonces se obtura toda posibilidad de dialogar.

Sócrates no escribió. No dejó ninguna obra escrita. Y si sabemos de su existencia es porque otros escribieron sobre él. Sin embargo, Sócrates no escribió no porque no supiera escribir o porque no le interesara la lectura –era, sin dudas, un hombre culto–, sino porque estaba en contra de la escritura. Sócrates estaba en contra de la escritura porque no daba lugar al diálogo, porque cuando alguien escribe no está con otro, está solo. Y cuando alguien lee, también está solo. No se da el “cara a cara”,

no se da el diálogo. Cuando está el autor, no está el lector y cuando está el lector, no está el autor. Y como él quería el diálogo, prefería dejar de lado la escritura. En *Fedro*, Platón le hace decir a su personaje Sócrates:

Pues eso es, Fedro, lo terrible que tiene la escritura, y que es en verdad lo que ocurre con la pintura. En efecto, los productos de esta se yerguen como si estuvieran vivos, pero si se les pregunta algo se callan [...] Lo mismo les pasa a las palabras escritas, al oírlas, o al leerlas, se creería que piensan, pero si se les pide una explicación sobre el objeto que contienen, responden siempre la misma cosa. Y si un escrito es criticado, o reprobado injustamente, constantemente necesita de la ayuda de su padre pues por sí solo no es capaz de defenderse o de rechazar los ataques (1991b, p. 659).

Es decir, según Sócrates no hay un sujeto vivo ahí en el libro, en la palabra escrita. Hoy tenemos otra mirada sobre el texto escrito y su lectura, y muchos enfoques de lectura y escritura consideran que la escritura puede ser algo vivo, pues los lectores también la resignifican, que los libros no son hojas muertas, sino que cobran cada vez nuevos sentidos en la medida en que son leídos. Un sujeto puede leer una obra en un tiempo y después volver a leerla, y encontrar otra obra, tal vez porque ese sujeto ha cambiado, ya no es el mismo, entonces la obra tampoco es la misma. Hay una idea de dinamismo que no se encuentra en la posición socrática. Pero el rechazo de Sócrates a la escritura es a la autoridad cristalizada, a una posición fija, estática, a una posición que no cambia, que no acepta las críticas.

Platón, sin embargo, se decidió a escribir, y puede consi-

derarse que fue el fundador del diálogo como género literario. Había previamente algunos diálogos ya escritos, pero nadie desarrolló este género como lo hizo Platón. ¿Por qué Platón no hizo lo que su maestro Sócrates? ¿Por qué Platón escribió? ¿Y por qué escribió diálogos? Una posible respuesta es que Platón le respondió a su maestro mostrándole que era posible escribir obras dialógicas, en las que se diera un intercambio entre sujetos y que, además, pudiera ser una obra interpretada cuando se la leyera, es decir una obra viva en la que otro, como lector, también entra en diálogo con esos sujetos que dialogan en la obra.

El diálogo de Platón se destaca por algunas características que nos permiten pensar el diálogo en la actualidad.

Una de las características del diálogo de Platón es que sucede en la cotidianeidad, es decir que la acción del diálogo no se da en situaciones extraordinarias, sino en situaciones ordinarias. El personaje Sócrates se encuentra con alguien y hablan. Pueden hablar de cuestiones que tienen que ver con el paisaje o con el calor que hace... Hay frases que dan cuenta de una situación cotidiana. Hasta que en un momento van entrando en un diálogo y aparece una temática, que por supuesto Sócrates siempre busca plantear.

Otra característica del diálogo platónico se vincula con el título de los diálogos, que remiten al nombre de uno de los participantes del diálogo –Hippias, Protágoras, Meneo, Timeo, Fedro, Fedón–. En general, estos nombres se refieren a personas comunes. No son nombres de reyes, como podrían ser los títu-

los de las tragedias griegas escritas en esa misma época, sino de personas comunes, de vecinos. Incluso hay un diálogo titulado *Menón*, que es el nombre de un esclavo. No son nombres de grandes figuras. Quiere decir esto que cualquiera podría estar participando de un diálogo y ser título, ser protagonista. No hay ahí nadie especialmente capacitado para dialogar. El mensaje que extraigo de los textos platónicos es que el diálogo no debe ser algo extraordinario ni entre personas extraordinarias. Por el contrario, debe ser algo común, cotidiano y ordinario, que debiera estar presente en la vida cotidiana y ser ejercido por cualquiera.

Podríamos pensar cuánto de diálogo hay en los lugares en los que nos encontramos, en los intercambios que hacemos con otros. Deberíamos pensar que el diálogo no es cualquier intercambio de palabras, no es una charla, no es cualquier forma de comunicación. El diálogo es una búsqueda común, algo que se proponen los sujetos y que no está dado, sino que va a surgir como producto del diálogo mismo. Es algo que no está previamente en esos sujetos, sino que estará como producción de esos sujetos. Está *delante*, no *antes*.

Platón da el ejemplo de las dos piedras que se friccionan. Ambas producen la chispa, pero la chispa no está en las piedras, sino que es producto de la fricción. Ahí aparece lo interesante del diálogo, pero que no debería ser algo considerado especial, sino que debería estar instalado como algo propio de la auténtica comunicación humana.

Otra característica del diálogo platónico es que apela a la

razón y no a los sentimientos. Cada vez que aparece un sentimiento, o bien el sujeto debe ser retirado o es necesario traspasar el sentimiento para seguir dialogando. Hay escenas donde Sócrates se está por morir, pues ya bebió la cicuta, y está dialogando sobre la muerte con sus amigos. Estos, y también su esposa, están conmovidos porque el querido maestro se está muriendo. Pero cuando aparece el llanto, él pide que se retiren, diciendo que el que llora se va, debe retirarse de este juego del diálogo, porque donde aparece la emoción, aparece la particularidad.

¿Qué está queriendo decir ahí el diálogo platónico? Que la razón es aquello que nos comunica con los otros en aquello que tenemos en común. La razón es una facultad que tienen todos los sujetos humanos y que puede servirnos para llegar a acuerdos, para llegar a la verdad, que se relaciona con lo común y con lo universal. Mientras que la emoción o el sentimiento, entendido así, sería aquello que nos particulariza, aquello vinculado con lo que *yo* siento, con lo que a *mí* me pasa, pero que no puedo pretender que al otro también le pase, porque es algo propio. La razón se puede compartir, se puede poner en discusión. Yo no le puedo pedir a otro que sienta lo que yo siento, porque es lo que me pasa a mí —es mi odio, es mi amor, es mi ira—. Es lo particular. Pero sí puedo intentar dar razones de por qué otros deberían llegar a las mismas conclusiones racionales a las que he llegado yo. La razón es universal. Los sentimientos son particulares.

EL DIÁLOGO: UN CAMINO ENTRE EMOCIONES Y RAZONES

La función socrática y el camino del diálogo están magistralmente desarrollados en la película *Doce hombres en pugna* –estrenada en 1957, en los años de oro del cine de Hollywood, y dirigida por Sidney Lumet–. Trata sobre un jurado de doce hombres que deben decidir –por unanimidad– si un joven es o no culpable del asesinato de su padre. Al inicio, se ve cómo quienes integran el jurado suponen que la discusión será muy sencilla o, mejor dicho, que no habrá discusión alguna. Es obvio, dicen, que el joven es culpable y que debe ser condenado. Sin embargo, se llevan una sorpresa. Hacen una votación a mano alzada para saber si la unanimidad es tal como esperan y un integrante del jurado vota por la no culpabilidad del acusado. En realidad, este hombre –al que llamaremos “el arquitecto”– no pretende contraponer una verdad a otra. No asegura que el acusado sea inocente. Solo quiere hablar y escuchar. Quiere pensar con los demás sobre lo acontecido en el juicio y, en todo caso, tomar una decisión basada en razones. Los demás se fastidian y quieren hacerlo cambiar de parecer: no entienden su posición y les molesta sobremanera tener que discutir –perdiendo un tiempo que quisieran utilizar en otros quehaceres personales–. Pero no tienen opción: el jurado tiene que llegar a un acuerdo o declararse nulo.

Cuando quienes votaron por la culpabilidad explican su

posición, muestran que sus argumentos son endebles o que no tienen ningún argumento para sostener lo que afirman: “no sé, desde el inicio del juicio me pareció evidente que el chico era culpable”; “el abogado defensor no fue capaz de retrucar las acusaciones del fiscal”; “ese joven vive en un contexto vulnerable y violento: es lógico que se transforme en un asesino”; “siempre ha sido un mentiroso y tiene varias causas por hechos violentos: no se puede creer en su testimonio”.

Cuando se ven obligados a hablar, solo logran expresar prejuicios, estereotipos, generalizaciones, impresiones. Repiten pero no dicen. Y caen en errores muy comunes. ¿Cuáles son algunos de esos errores?

a) *Suponen que habrá acuerdo antes de iniciar el debate*: ¿Por qué suponer el acuerdo? Si reconocemos que todos quienes participamos de un debate somos sujetos, cada uno con su biografía, su contexto, sus deseos, sus intereses, lo lógico es suponer el desacuerdo. El acuerdo no debiera ser un supuesto, sino un *desideratum*, una finalidad. El acuerdo, tal vez, llegue al final de ese camino que es el diálogo. Pero si ya estuviera antes, ¿para qué el diálogo? Incluso entre personas que se saben de acuerdo, puede existir –y seguramente exista– un desacuerdo casi imperceptible y más difícil de aceptar. Dos personas pueden decir lo mismo pero no estar expresando lo mismo. Usan las mismas palabras pero las comprenden de manera diferente o se representan situaciones disímiles al usar esas palabras que suenan igual. El acuerdo es un punto de llegada, no de partida. Y si se supone el

acuerdo como punto de partida –como sucede en los primeros momentos de esta película–, entonces todo desacuerdo aparece como un obstáculo, como un impedimento indeseable que fastidia, que debe ser eliminado o reprimido.

b) *Se dejan llevar por las primeras impresiones y por lo que consideran “obvio”*: Las primeras impresiones y la obviedad son equiparadas a “lo verdadero”. Pero, en realidad, pueden ser trampas y trabas para la tarea del pensar y pueden constituir lo que Gastón Bachelard (1999) llamaba “obstáculos epistemológicos”, o sea obstáculos que dificultan nuestro intento de conocer. Los sujetos nunca observan un fenómeno o situación desde cero. Toda observación está cargada de ideas previas, de experiencias anteriores, de conocimientos ya adquiridos. Cuando inicia el acto de conocer, “el espíritu jamás es joven. Hasta es muy viejo, pues tiene la edad de sus prejuicios” (Bachelard, 1999, p. 11). A su vez, lo obvio puede ser falso, y a menudo lo es. Justamente, el arquitecto de nuestra película sospecha ante tanta seguridad y obviedad, y busca conocer tratando de derribar esos obstáculos, formulando problemas y oponiéndose a quienes prefieren dar respuestas pero no dan lugar a las preguntas.

En todo el transcurso del diálogo que tiene lugar entre los miembros del jurado puede apreciarse que la apelación a la razón propia del diálogo socrático-platónico es un imposible, si se la toma en su total pureza. Los sujetos que dialogan no son sujetos escindidos que pueden dejar de lado sus emociones para solo poner en juego sus facultades racionales. No

son sujetos desencarnados, neutros, sino sujetos históricos que piensan y hablan desde un contexto determinado. El diálogo no es, entonces, un intercambio agradable y apacible. Es un camino arduo y tortuoso en el que los participantes exponen sus pasiones, sus odios, sus deseos de venganza, sus capacidades o dificultades para sentir lo que otros sienten. Y no es menor la intervención del deseo de ganar la discusión, de no dar el brazo a torcer. Pero lo más interesante es ver el placer que estas personas sienten cuando logran pensar por sí mismas y construyen un pensamiento propio, genuino, gracias al uso de la palabra y a los aportes de los demás. Y también el gesto valiente de cambiar de posición, de admitir el error, de emprender un camino distinto del anunciado al principio de la discusión.

El arquitecto no plantea una convicción propia opuesta a la convicción de los otros integrantes del jurado. Solo plantea un vacío, instala la duda, muestra la falla. Con eso logra desarmar la posición de los convencidos y da lugar a lo que un buen diálogo debiera producir: una catarsis intelectual y emotiva.

EL DIÁLOGO Y LOS SENTIMIENTOS MORALES

Como expuse más arriba, para la postura socrática –postura bastante común en la filosofía griega– los sentimientos son aquello que se relaciona con lo particular: son individuales y no pueden universalizarse. En cambio, la razón es lo que hay de común en todos los seres humanos y es una facultad que nos pue-

de hacer arribar a lo *universal*. El énfasis en el carácter racional y no sentimental se vincula con la intención dialógica de llegar a acuerdos o verdades universales. Dentro de esta tradición filosófica es la razón lo mejor repartido en el mundo, lo común a todos y lo que está abierto a cualquiera. Los sentimientos, en cambio, constituyen el campo de lo particular y, en ocasiones, de lo intransferible, de lo imposible de tematizar, traducir o compartir por medio del lenguaje. Por ejemplo, una persona enamorada percibe los límites del discurso, advierte que no es posible definir con palabras lo que siente, se da cuenta de que el amor no se aloja en el lenguaje.

Con el análisis de la película *Doce hombres en pugna*, veíamos que no es posible escindir y dejar de lado los sentimientos o emociones para dejar actuar solamente a la razón. En todo caso, se trata de expresar esos sentimientos, analizarlos y descultar, en lo posible, los orígenes de nuestras opiniones.

Pero además, hay quienes cuestionan la idea de que todo sentimiento es particular o individualizante. Por ejemplo, el filósofo inglés Peter Strawson (1995), en su libro *Libertad y resentimiento*, sostiene que existen sentimientos con “vocación comunicativa” –puedo comunicar lo que siento y puedo explicar por qué siento lo que siento– y “pretensión de universalidad” –puedo querer justificadamente que otros sientan lo mismo que yo en circunstancias similares–. Estos sentimientos son los llamados “sentimientos morales” y pueden dividirse en los siguientes:

La “humillación”: es el sentimiento de ser ofendido por

otro, cuando considero que el otro estaba consciente de lo que hacía. Es el sentimiento de ser víctima de la acción de otro u otros, de haber sido dañado injustamente, de haber sido maltratado. En la humillación se me abre a mí, como participante en una situación intersubjetiva, la dimensión de un derecho moral violado: “¡me has engañado, no hay derecho!”. Se trata de un vínculo intersubjetivo lesionado y por ello me siento humillado y me resiento. ¿Cuál es la diferencia entre un sentimiento cualquiera de malestar y la humillación?, alguien que vive en una situación de injusticia permanente, que nace en una situación de injusticia, que vive esa injusticia desde que nace, puede, por supuesto, sufrir, pero tal vez no sentirse humillado. Puede sufrir, pero tal vez no estar dándose cuenta de que sufre una injusticia, de que no merece ese trato, de que debería ser tratado o tratada de otro modo.

La humillación surge cuando se reconoce la injusticia. Es un sentimiento preciso, no es cualquier malestar. Puedo sufrir mucho y, sin embargo, no estar siendo consciente de que no debo ser tratado de ese modo, de que *no hay derecho*. Cuando siento que *no hay derecho*, cuando capto la injusticia que se está cometiendo en mi contra, es cuando aparece el sentimiento de humillación.

La “indignación”: este sentimiento se da en quien observa una acción en la cual otra persona lesiona a un tercero. Quien se indigna no participa de la situación, sino que la ve y reconoce que en esa situación se está cometiendo una injusticia. El sen-

timiento de indignación da pie para censurar una acción, de la cual de nuevo podemos decir *no hay derecho*, y en la cual participan dos o más personas distintas de nosotros. No somos los agentes ni los pacientes sino los observadores.

Podemos pensar en alguien que leyendo un diario se empieza a indignar mientras lee, pero no porque sea él quien esté sufriendo aquello sobre lo que lee, sino porque siente que no debiera suceder aquello que sucede. ¿Por qué sería también un sentimiento posible de universalizar? Porque es legítimo pretender que otro también se indigne ante esa noticia. Se trata de pretender un sentimiento común, frente a una situación también común.

La “culpa” –o la “responsabilidad”–: este sentimiento se da en quien participa en la acción y mediante un determinado comportamiento lesiona a otro. Es un sentimiento que surge de reconocer el haber cometido un daño a otras personas. Quien siente culpa se siente victimario. Se trata de un sentimiento que reconoce y acepta la propia responsabilidad y la profunda significación interpersonal del acto cometido. Entonces aparecerá el arrepentimiento o el intento de reparación y es posible de universalizar porque es legítimo pretender que otro también sienta culpa o responsabilidad cuando ha cometido un daño.

Estos sentimientos y sus contrapartidas positivas –el agradecimiento, el perdón, la solidaridad, el reconocimiento– son ciertamente personales, pero se caracterizan por ser generalizables. Aquello que me produce humillación es algo que yo con-

sidero que podría humillar a otras personas si estuvieran en mis circunstancias. La indignación que nos causa una injusticia es algo que pensamos que debería ser compartido por todos. La culpa o la responsabilidad que experimentamos cuando hemos ofendido a alguien es un sentimiento que quisiéramos que tuviera quien nos ofende u ofende a otros.

Se trata de experiencias que permiten analizar situaciones, discutir puntos de vista, dar razones y motivos, explicaciones. Son sentimientos que merecen estar dentro del diálogo, para fundamentar por qué ciertas acciones merecen ser rechazadas y otras elogiadas.

ENTRE LA FILOSOFÍA Y EL FILOSOFAR

Afirmar que la docencia tiene una dimensión filosófica no significa, necesariamente, que se deba estudiar filosofía –entendida esta como un corpus de conocimientos– para llegar a ser docente. Por supuesto, algunos desarrollos teóricos propios de la filosofía pueden ser muy interesantes y útiles para pensar la función docente, tal como trato de expresar en este texto. Pero más allá de las teorías y de los conceptos, lo ineludible en la docencia es la adopción de cierta actitud filosófica, es decir una determinada actitud crítica e inquisidora ante cualquier problema significativo. Por eso, si la filosofía está presente en la formación de los educadores –y sería deseable que así fuese–, su enseñanza no tendría que reducirse, a la lectura y al análisis de

textos filosóficos o a la historia de la filosofía. En la formación docente, la enseñanza de la filosofía no debiera seguir un enfoque “academicista”, es decir un enfoque centrado en la transmisión fiel de los textos de los filósofos que pierde de vista o deja de lado el problema que da origen a esos textos. La devoción y el respeto que tiene este enfoque hacia las “grandes obras” hacen que los problemas filosóficos que motorizan el filosofar queden escondidos u olvidados.

Como afirma Claude Paris en sus “Reflexiones acerca de la enseñanza de la Ética”:

No se trata de negar todo recurso a los textos de la tradición filosófica o a su historia, sino de evitar que estos escondan los problemas que se encuentran en su origen. Y estos problemas deberían ser comprensibles y pertinentes para el estudiante. Detrás del texto, la pregunta, y más allá de la pregunta, la problemática. [...] Los textos deberían ser pretextos para un ejercicio intelectual, para una reflexión sobre cuestiones fundamentales, nunca un fin en sí mismos [...] (1994, pp. 63-71).

El objetivo es que la enseñanza de la filosofía en la formación docente esté al servicio del filosofar y que los futuros docentes participen asiduamente de una experiencia filosófica. Por supuesto, esta experiencia no puede ejercitarse en el vacío. El ejercicio del filosofar se relaciona estrechamente con la capacidad de preguntar y las preguntas solo pueden plantearse ante algún contenido. La pregunta no puede nacer de la pura ignorancia, sino que surge desde lo que se sabe o desde lo que se cree

saber, porque ese saber parece insuficiente o dudoso. Acerca de lo que nada se sabe ni siquiera se puede dudar. Es decir, no se filosofa sobre *nada*, sino sobre *algo*, y ese algo es aportado por los contenidos de la filosofía misma.

Con respecto a la enseñanza propiamente dicha de estos contenidos, cabe señalar la necesidad de que sea *accesible*. Para ello, considero deseable una transmisión sencilla y clara de los conceptos filosóficos. A veces se renuncia a la claridad por temor a banalizar los temas tratados. Sin embargo, es un error creer que la profundidad de un problema está ligada necesariamente a la oscuridad de su planteo o a la inversa, que la sencillez y claridad en la transmisión de un tema está ligada necesariamente a la superficialidad del mismo –¿o acaso la bella claridad de Montaigne lo hace ser un filósofo superficial?

Reconocer la dimensión filosófica del ser docente implica apostar por una docencia que se comprometa con la palabra, con el “cara a cara”, con el diálogo, que ame la verdad más que la certeza, que cuestione y ayude a cuestionar las creencias infundadas para sustituirlas por ideas argumentalmente sostenibles, que deje entrar el aire siempre fresco de la duda, que piense y habilite el pensar sobre el propio pensamiento.



*Dimensión ética
del ser docente*

“Aprendí todo lo bueno, aprendí todo lo malo”

(*Las cuarenta*, Francisco Gorrindo)

DE LA CONDUCTA A LA ACCIÓN

La dimensión ética de la acción docente puede analizarse a partir de relatos como el siguiente:

Ezequiel cursó 4.º en la escuela [primaria] el año pasado. Desde el primer día su maestra me manifestó su enorme preocupación por la conducta de Ezequiel, sus malas contestaciones, su bajo rendimiento escolar, sus agresiones físicas a los compañeros, su falta de integración al grupo. Permanentemente intentaba escapar del aula y de la escuela. Propuse citar a los padres y derivarlo al Equipo de Orientación Escolar, prácticas formales en toda institución. Esta última intervención fue posible como acción de la escuela, pero citar a los padres para el mes de julio, en que tomé el cargo, había sido imposible por parte de quienes me precedieron. Ezequiel no tiene mamá. Vive con su papá que trabaja todo el día, y se encuentra al cuidado de una abuela hasta que su papá regresa. Ante los llamados de la escuela, la abuela concurría a las citaciones pero manifestaba su incapacidad para dar alguna respuesta ante las quejas planteadas por los docentes y manifestaba que el padre no quería venir a la escuela porque “siempre lo llamaban para quejarse de su hijo”.

Hasta acá todos eran obstáculos. Llamé muchas veces a Ezequiel a dirección solo para conversar con él. Al

principio se mostraba desconfiado y muchas veces no venía. Cuando lo hacía preguntaba “¿qué hice ahora?”; fui conociendo algo de su mundo, el dolor por la pérdida reciente de su mamá, su pasión por la música. Me contó que con la profesora de música, estaban viendo una película que los fascinaba: *Los coristas*.

Me reuní con la profesora, me contó que Ezequiel se emocionaba hasta las lágrimas cuando veía la película, que la situación de desamparo de los protagonistas lo conmovían y que pedía verla una y otra vez, incluso en los recreos. Que había sacado por fonética la canción de la película y que sin tener conocimientos de música interpretaba a la perfección en flauta la melodía. No dudé: levanté el teléfono, llamé al papá y le dije que lo esperaba al otro día en la escuela, que tenía una noticia maravillosa para contarle de su hijo. Le expliqué que no lo llamaba por ningún problema de conducta, que necesitaba conocerlo y hablar con él, que era nueva en la escuela y que me diera una oportunidad. Preparamos una reunión con Alejandra y las maestras de 4.º. La cara del papá mientras le hablábamos fue el mejor regalo de la reunión. Dijo que era la primera vez que lo llamaban para decirle algo bueno de su hijo. La profesora le explicó que si estaba de acuerdo podía conseguirle una beca en la escuela de música. En el acto de fin de año Ezequiel con su voz finita y angelical interpretó en francés la canción final de la película. Hoy cursa 5.º, es un alumno capaz, responsable y estudioso; se destaca en el área de matemática, situación que permanecía oculta por su poca dedicación al estudio. Por la tarde, tres veces por semana, estudia música. A la

salida, cuando pasa por mi lado, siempre me sonrío y me dice “gracias”. Yo me digo “gracias a él”, porque me ayudó a proponerme como tarea profesional trabajar más de cerca con la dificultad, con estos alumnos que el sistema expulsa porque salen del saber convencional, porque son difíciles, diferentes. Si los docentes nos propusiéramos escuchar más la vida de nuestros alumnos, conocerlos, buscar en sus vidas esa punta que Ezequiel nos mostró con su emoción, con su interés inusual por la música. Si cada alumno pudiera ser valorado en la totalidad de su persona y no en la parcialidad de sus pequeños tropiezos. Si los derechos del niño no quedarán en el discurso, estoy segura de que los índices de fracaso escolar y violencia en la escuela serían bien diferentes.²

Propongo analizar la acción de esta docente guiándonos por su relato –que, por supuesto, es un recorte personal de lo sucedido–. En principio, cuando este chico se escapa del aula y de la escuela, ella hace lo que se supone que tiene que hacer. Es decir, cumple con el rol y hace los llamados que suelen hacerse según cierto protocolo, escrito o consuetudinario. De algún modo la docente se ciñe a la *conducta*, es decir a aquello que es esperable para ese rol que está ejerciendo. Pero parece ser que esa conducta no da resultados, ya que advierte que esas “prác-

2. Relato escrito en 2006 por la directora Cristina Aguirre en un espacio de capacitación con directivos de la Ciudad de Buenos Aires, publicado en *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica*. CePA. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2008. Cristina Aguirre falleció en noviembre de 2009. Valga esta cita como un homenaje a su excelencia como docente y como persona.

ticas formales en toda institución”, como ella las llama, no le están sirviendo para definir qué hacer en relación con este niño, y ahí es cuando se sale de la conducta y lleva a cabo una *acción*.

En la tarea directiva mucho de lo que se hace se ajusta a procedimientos y normativas estipulados con anterioridad, que sirven para anticipar situaciones y disponer de una orientación sobre los pasos a seguir en caso de que esas situaciones se den. La conducta es necesaria, pues permite que sepamos aproximadamente qué hacer ante una situación dada. Pero, en muchos casos, este modo previsible y automatizado de comportarnos no da resultados, no alcanza para resolver circunstancias peculiares. Es que si lo que se nos presenta es algo nuevo, es muy probable que las respuestas habituales no tengan efecto. Es necesario, entonces, reemplazar la conducta por la acción.

Estoy utilizando los términos *conducta* y *acción* según el modo en que los utiliza Hannah Arendt, quien habla de la “conducta” como aquello esperable en nosotros, aquello que se espera que hagamos y de la “acción” como la institución de una novedad. *Actuar*, dice Arendt, significa: “[...] tomar una iniciativa, comenzar (como indica la palabra griega *archein*, ‘comenzar’, ‘conducir’ y finalmente ‘gobernar’), poner algo en movimiento (que es el significado original del *agere* latino)” (1993, p. 212). En esta perspectiva, la conducta es dejada de lado. Con todo el riesgo que eso implica. Con la acción empieza el riesgo porque la acción, al poner algo en movimiento, al innovar, produce lo inesperado. Y también da lugar a consecuencias imprevisibles o difíciles de calcular.

En nuestro relato, la directora empieza a realizar esta acción sencilla de escuchar al niño, de invitarlo a hablar. Se puede advertir que al principio el niño desconfía, porque seguramente no estaba acostumbrado a que lo llamen para escucharlo, sino para evaluarlo y cuestionarlo como, seguramente, venía sucediendo desde hacía tiempo atrás. Ella simplemente quería hablar con él, y digo *hablar con él* para diferenciarlo de *hablarle a él*, que es lo que suele hacerse, porque muchas veces confundimos estas dos acciones que son muy distintas. No es lo mismo hablar *a* un niño que hablar *con* el niño y eso –según mi parecer– es lo que logra la directora del relato. Para poder *hablar con el niño*, la docente también tiene que poder hacerlo desde un lugar que no sea tan asimétrico como lo es la relación *autoridad-alumno*, tiene que lograr una postura, una posición, que el chico pueda interpretar como la de alguien que lo quiere escuchar.

LA NECESIDAD DE RECONOCIMIENTO

“Fui conociendo algo de su mundo, el dolor por la pérdida reciente de su mamá... su pasión por la música”. La autora del relato comienza a escuchar a ese niño, y lo reconoce. El reconocimiento de la directora hacia el niño es, tal vez, la clave del éxito de esta acción.

¿Qué quiere decir *reconocimiento*? Podríamos decir que ser reconocido es ser visto por los otros, es existir. Tzvetan Todorov (1995), en su texto *La vida en común*, hace un recorrido por el concepto de reconocimiento que me interesa traer en este mo-

mento. Dice allí que el deseo de reconocimiento en los sujetos humanos es tan vital como el deseo de satisfacer necesidades biológicas. Pero que a diferencia de las necesidades biológicas, que se pueden satisfacer, el deseo de reconocimiento es insaciable.

Hay una diferencia en el texto de Todorov, entre “vida” y “existencia”. Mientras que todos los seres vivos –plantas, animales y humanos– necesitan vivir, y para eso necesitan satisfacer sus necesidades biológicas, el sujeto humano es el único entre los seres vivos que además de vivir necesita *existir*. Y existir va mucho más allá de la vida. La existencia se relaciona con poder ser para otros, con la vida en común. No hay existencia sin otros. Solo existimos cuando hay otros, y existimos también para otros. Existimos, además, porque los otros están en nosotros, es decir existimos como sujetos constituidos también por los otros.

Todorov (1995) dice: “la necesidad de ser mirado no es una motivación humana entre otras, es la verdad de las otras necesidades” (p. 36). Y cita a Víctor Hugo, “los animales viven, el hombre existe” (p. 83). De ahí toma Todorov esta diferencia entre vida y existencia que nos permite pensar que se puede existir aun cuando ya no se viva. Podríamos reconocer la existencia de sujetos que ya no viven pero siguen siendo reconocidos, siguen siendo hablados, siguen siendo nombrados, siguen siendo relatados, para bien o para mal, pero siguen existiendo.

Y además está la existencia de los otros en nosotros. Eso hace posible que alguien pueda existir cuando ya no vive. Por ejemplo, mi padre ya no vive pero existe. Yo puedo reconocer

su existencia en mí mismo, lo puedo reconocer porque veo que hay algo de él en mí. Estoy constituido por él, aunque él ya no viva. Soy algo de él. Cuando mi padre murió –mi viejo– yo tenía veinte años. Lo primero que sentí es que había perdido su voz. Tenía su imagen en fotografías y aún estaba su ropa con su olor. Pero no conservaba ninguna grabación de su voz –hablada o cantada–. Muchos años después descubrí, mientras cantaba un tango en un recital, que su voz estaba en mi voz, que yo tenía su voz –aunque no fuese idéntica–. Desde ese día, descubrí su existencia en mí.

También podría darse el caso de alguien que aún vive, pero que no existe o que tiene muy debilitada su existencia. Cuando hablamos de inclusión social, no nos referimos solamente a una cuestión económica, nos referimos también a una cuestión existencial. Los sujetos que no están incluidos pueden estar sufriendo el debilitamiento de su existencia. Son personas olvidadas por otros, aun cuando estén viviendo. “Yo comencé la muerte por soledad” escribe Víctor Hugo “La existencia puede morir antes de que la vida se apague” (citado en Todorov, 1995, p. 92). Esto que dice Víctor Hugo, y que toma Todorov, es clave a la hora de pensar en la educación y en algunas cuestiones relacionadas con la vida en las instituciones.

Muchos de los malestares que sufren los adultos en las instituciones, los docentes, las autoridades, están vinculados con la ausencia de reconocimiento. Muchas de las quejas que encontramos en los espacios de capacitación se vinculan con sujetos

que no se sienten reconocidos, que no se sienten valorados en lo que hacen. Que no se sienten *vistos*. O que solo son vistos cuando aparece la falla o el defecto. Solamente son *vistos* cuando aparece la reprimenda, es decir son *vistos* en la acción defectuosa, nunca en la buena acción.

Esto se puede trasladar también al mundo de los niños y al de los adolescentes. Chicas y chicos que no se sienten mirados, que *no existen*, no sienten su existencia dentro de esa institución o dentro de ese grupo. Solo aparecen a la vista de otros cuando producen algo disruptivo. Incluso es razonable pensar, y creo que a veces es clave para pensar algunas de las conductas de los chicos, que esas disrupciones o actitudes tienen como fin llamar la atención, intentar ser vistos, aunque sean mal vistos, aunque sea a través de un rechazo, porque el rechazo aun es mejor que la absoluta indiferencia de los otros. Ahí podría encontrarse una razón fuerte de por qué suceden ciertas cosas con algunos chicos en algunas instituciones, y cómo hay espacios que dan un mejor lugar a esos chicos, una mejor posibilidad de que sean vistos, reconocidos. Espacios, actividades, proyectos que propician que los chicos sean vistos, no para ser castigados, no para ser reprimidos, sino para ser valorados.

Todorov (1995) habla de dos tipos de reconocimiento: uno es el “reconocimiento por conformidad”, que es el deseo que tenemos los sujetos humanos de ser tratados como iguales. Es decir, no queremos ser discriminados. Menos aún queremos ser maltratados. El reconocimiento por conformidad es, sim-

plemente, no ser tratados como inferiores.

Pero somos tan neuróticos que, además, los sujetos humanos queremos ser reconocidos como distintos. Es decir, por un lado, como iguales pero también como diferentes. Queremos ser valorados por aquello que podemos aportar, por aquello que somos en cuanto sujetos. Queremos ser reconocidos en nuestra especificidad. Queremos ser valorados, y en lo posible, valorados positivamente. A esta forma de reconocimiento, Todorov la llama “reconocimiento por distinción”.

Esta continua necesidad de reconocimiento es lo que se pone en juego en cualquier situación de convivencia humana, ya sea en la familia, entre hermanos, chicos, alumnos o en situaciones profesionales entre adultos. Sentiríamos insatisfacción si no fuéramos reconocidos en algo en lo que podemos aportar. Además, el reconocimiento, que se podría vincular con el intento de propiciar la autoestima de los sujetos, es el motor del compromiso. Los sujetos humanos podemos tener un deseo de comprometernos en un proyecto colectivo si sentimos que lo que podemos dar, vale. En cambio, si nos sentimos despreciados, si sentimos que lo que damos no vale, que nunca ha sido visto, que a nadie le interesa, ¿por qué habríamos de querer comprometernos con algo o alguien?

A veces, en el rol de directivos, exigimos cierto compromiso de los sujetos, cuando en realidad no los estamos valorando en lo que pueden dar, en aquello que pueden hacer. El reconocimiento es algo importante a la hora de hacer que el sujeto se

comprometa, participe y se exprese. El niño del relato, Ezequiel, se compromete como alumno –y empieza a andar bien en las materias– luego de sentirse reconocido.

LA RESPUESTA AL LLAMADO DEL OTRO

La acción de la directora del relato merece ser considerada una acción ética. Su acción es ética por haber activado el reconocimiento hacia el niño. También es ética porque la docente hace algo que podría no haber hecho. Y justamente lo que define a una acción como acción ética es el ejercicio de la libertad. Teniendo en cuenta que ella empieza a tomar distancia de la conducta y decide actuar –podría no haber hecho aquello que decide hacer–, me parece que ahí hay una decisión ética. Para la directora tal vez hubiera sido más sencillo llamar al equipo de orientación, aceptar la orientación de ese equipo, seguir ciertos pasos y no hacerse tanto cargo de esa situación. Sin embargo, la docente se hace cargo, lo cual requiere tiempos, espacios, seguramente también requiere que deje de lado otros asuntos, que tenga que cerrar la puerta de la dirección para dialogar con Ezequiel.

Y, fundamentalmente, hay una dimensión ética de su acción porque la docente está respondiendo al reclamo de ese niño; está respondiendo a lo que el filósofo Emmanuel Levinas (2001) define como “el llamado del Otro”. Es decir, no solo está preocupada por un conflicto que se está dando en la escuela y

quiere resolver esa situación, sino que está respondiendo a un llamado. Ese llamado del niño no está compuesto de palabras. No dice explícitamente “por favor atiéndanme”, no dice con palabras lo que necesita, sino que con sus conductas está llamando la atención y de algún modo está pidiendo algo. La directora reconoce ese llamado y decide actuar.

Levinas dice que la acción ética se da cuando el sujeto responde al *llamado del Otro*, entendiendo al Otro como aquel más vulnerable. El Otro es aquel que está en una situación de mayor vulnerabilidad que yo. Yo reconozco que me llama, que me reclama, y siento que debo actuar para responder a ese llamado. Cuando siento ese deber, en realidad ese deber no surge de mí, sino que surge de ese otro. Esa es una de las diferencias entre Levinas y Kant: para Kant el deber surge del sujeto racional que se da a sí mismo la ley. Para Levinas, por el contrario, el deber surge del Otro y se relaciona con ese llamado, con ese reclamo. Para Levinas el Otro, entendido como el vulnerable, es la víctima.

Propongo considerar que todo niño es más vulnerable que nosotros, adultos, que todo niño es el Otro, que por cierto Levinas lo escribe con mayúscula porque está queriendo decir que el Otro, si bien es más vulnerable, más débil que nosotros, en realidad se transforma en nuestra autoridad. Es quien nos está mandando a actuar, nos está exigiendo que hagamos algo. Para Levinas –al contrario de lo que pensamos de la asimetría en los roles que vamos ejerciendo en las escuelas– es ese Otro débil,

vulnerable, quien tiene la asimetría a su favor, quien de algún modo sería superior. El Otro sería nuestra autoridad porque nos está mandando, nos está pidiendo que actuemos.

El Otro es el desaventajado, el débil, la víctima, el necesitado. Y el deber ético surge como respuesta a su reclamo. El Otro no es una abstracción. Es un ser concreto que se me presenta aquí y ahora y a quien debo responder. Y debo responder independientemente de que el Otro me responda a su vez. El compromiso ético no depende de una reciprocidad pasada, presente o futura. Es decir, no es que yo me sienta obligado ante él porque él haya hecho algo por mí en otro momento o vaya a hacerlo en caso de que yo lo necesitara: "...en el punto de partida me importa poco lo que el otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable" (Levinas, 2001, p. 130).

La relación ética no es impersonal –por ejemplo, no se dirige al alumnado–, sino que es una relación cara a cara, en la que el Otro aparece como rostro. El término *rostro* implica que el Otro no puede ser reducido ni asimilado y que debe ser reconocido en su radical diferencia. El Otro es débil, y

[...] es precisamente esa debilidad lo que hace que lo coloque como el Rostro de un acto moral: soy plenamente y verdaderamente para el Otro, ya que soy yo el que le otorga el derecho de ordenarme, de darle fuerza al débil, de hacer que el silencio hable, que el no ser se convierta en ser, al ofrecerle el derecho de ordenarme (Bauman, 2004, p. 87).

EL DERECHO DEL NIÑO A SER ESCUCHADO

Al final de su relato, la directora establece una relación con los derechos del niño: "Si los derechos del niño no quedaran en el discurso, estoy segura de que los índices de fracaso escolar y violencia en la escuela serían bien diferentes". Me parece que tiene razón en vincular los derechos del niño con la experiencia que ha vivido con Ezequiel. En definitiva, esta docente hizo cumplir el derecho de Ezequiel a ser escuchado.

Alessandro Baratta (1998) dice que el deber de los adultos de escuchar al niño no se puede reducir a garantizar la libertad del niño a expresar su experiencia, sino que significa en concreto el deber del adulto de aprender de los niños, es decir de penetrar cuanto sea posible en el interior de su perspectiva, de medir la validez de las propias opiniones y actitudes –las de los adultos– y estar dispuesto a modificarlas. Es decir que no es simplemente una escucha pasiva para saber qué le pasa a alguien, sino que es una disposición también a cambiar por parte de quien ejerce la función adulta. Por supuesto que esto de escuchar no se limita solo al mundo de las palabras. Me parece que se relaciona con lo que dijimos antes: Ezequiel se manifiesta y es escuchado antes de empezar a hablar, por las cosas que hace, por este llamado que él, de algún modo, lleva a cabo.

Y cuando hablamos de *escuchar* a los niños prefiero pensarlo no tanto como algo ligado al mundo de las obligaciones. Me interesa más vincularlo con el mundo de las responsabilidades.

Difícilmente yo pueda escuchar a un niño por obligación. Si mi escucha es auténtica es porque estoy dispuesto a escuchar. Por eso, mi insistencia en la dimensión ética de esta disposición.

Recuerdo otro relato de una directora de La Pampa en otro espacio de capacitación. Esta directora hace que un chico llamado Santiago, que tiene una situación familiar muy complicada, se pase al turno tarde porque durante la mañana se duerme. Deciden pasarlo al turno tarde y el chico mejora su rendimiento, pero en una parte del relato la directora escribe: “no me puedo sacar de encima la carita angustiada de Santiago...”. En ese punto es donde aparece otra vez el Otro como rostro. No es cualquier otro, no es un sujeto cualquiera, no es el alumno X o Y, sino que aparece una persona. Y justamente la respuesta de esta directora también es para ese Santiago de carne y hueso; alguien a quien ve cara a cara; alguien con quien se siente en deuda y por eso actúa.

Podemos diferenciar “la carita angustiada de Santiago” de otra carita angustiada: la del protagonista de *Niños del cielo* –película iraní dirigida por Mayid Mayidí, estrenada en 1997–, ese chico que siempre llega tarde a la escuela. ¿Por qué llega tarde a la escuela? Quienes hayan visto esta película recordarán que este niño –Alí– había extraviado los zapatitos de su hermana menor –Zahra–. Ni él ni su hermana quieren que sus padres se enteren de la situación, porque son gente pobre y no quieren darles un disgusto. Entonces, como solo tienen el par de zapatillas de él, se turnan para usarlas para ir a la escuela. Ella va a

la mañana, cuando sale de la escuela se encuentra con él, le pasa las zapatillas y él sale corriendo a su colegio –él va a otra escuela, en turno tarde–. Así que ese chico tiene que esperar en un lugar del camino a que su hermanita vuelva de la escuela para cambiar las zapatillas, salir corriendo y poder llegar a la suya. Por supuesto, siempre llega tarde.

Durante toda la película este niño está angustiado; durante toda la película vemos la angustia en su cara y, sin embargo, nadie lo mira, nadie se da cuenta, nadie le pregunta nada. Cuando las autoridades de la escuela le preguntan “¿por qué llegaste tarde?” son preguntas retóricas. Enseguida, sin esperar la respuesta, lo retan o lo sancionan, no están esperando que él diga por qué llegó tarde. Y no se trata necesariamente de adultos que sean malos con él, no hablamos de maldad, hablamos de adultos que no están escuchando, que no pueden mirar. Tal vez los guía la idea de que el niño no tiene por qué ser escuchado, que simplemente hay que actuar para protegerlo, para resguardarlo hasta que crezca, y que su palabra tiene valor solo como la palabra de un niño. Entonces me parece que esa carita angustiada –a diferencia de la de Santiago, que es reconocida como un llamado por parte de esa directora pampeana– en *Niños del Cielo* no es mirada por nadie. En un momento de la película Alí compite en una carrera y quiere llegar en el tercer lugar porque el premio para ese puesto es un par de zapatillas, pero llega primero. No puede evitar salir primero porque tendría que frenarse y esperar a los que van detrás. Y el premio para el primero es un viaje.

Entonces todos lo felicitan, lo levantan en andas, le sacan fotos y se nota el tremendo pesar en su rostro, porque él no quería llegar primero. Pero nadie reconoce ese gesto ni se da cuenta de que ahí hay un llamado, nadie lo escucha.

DISTINTOS MODOS DE ESCUCHAR

Pienso que hay distintos modos de escuchar, que escuchar no siempre consiste en sentarse frente al otro y preguntarle qué le pasa. Hay modos distintos al que empleó la directora para escuchar a Ezequiel.

Por ejemplo, el modo de escuchar que se muestra en la película *Los coristas* –dirigida por Christofer Barratier y estrenada en 2005–, citada en el relato de la directora y de la que Ezequiel era fanático. El film está situado en Francia, en una época que nada tiene que ver con los derechos del niño –un poco después de la Segunda Guerra Mundial–, en un internado al que entra un nuevo maestro, un lugar donde impera la disciplina, la sanción, la violencia. Los chicos que lo habitan –en su mayoría huérfanos– en cierto modo están “depositados” ahí solo para ser alimentados y tener un lugar donde dormir. Se puede ver que ese lugar no es una escuela, que ahí no sucede nada relacionado con la enseñanza en términos más o menos curriculares. Se trata de lo que podríamos llamar un “aguantadero”, los chicos son muy disruptivos, hay muchos conflictos. A este maestro nuevo

que entra al internado le avisan que va a tener muchos problemas con muchos chicos violentos. Pero este maestro, llamado Clement Mathieu, no se amedrenta y, de entrada, establece un vínculo diferente con ellos.

Ese vínculo diferente descansa en la nueva mirada de este hombre hacia estos internos. Nunca deja de ver niños, es decir, personas que se están constituyendo. Son chicos con apariencias, gestos y actitudes adultas, que desafían cualquier autoridad. Pero el maestro no se llama a engaño. No olvida que, detrás de esas apariencias y de esas durezas, hay niños. No olvida que:

[...] hablar de *niño* significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que, al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla (Zelmanovich, 2003).

Por eso, Mathieu no se ofende cuando se burlan de él. Puede devolver las bromas con otras bromas más ingeniosas que las que pergeñan los alumnos. Y los descoloca al no reaccionar. Rompe así el círculo vicioso de la reacción violenta y utiliza el sentido del humor para hacer frente a los desafíos propuestos por los chicos.

Su primera intervención genera una diferencia respecto de todos los adultos que se relacionan con estos niños: les pregunta “¿a qué les gustaría dedicarse cuando sean grandes?” Y estos

niños empiezan a escribir sobre su deseo respecto de su futuro. Esa pregunta es insólita para ellos, porque los adultos con los que conviven no los consideran seres con futuro; no les importa qué pueden querer para su futuro, porque en realidad los consideran seres perdidos. Son “chicos perdidos” que, en todo caso, hay que soportar allí, pero en ningún momento se los considera capaces de tener un futuro. No es raro que en las escuelas haya adultos que piensen que niños, incluso niños muy pequeños, ya están perdidos. No es necesario remontarse a la Francia de la posguerra para encontrar esta mirada hacia los niños.

Lo que hace este maestro es abrirles la imaginación hacia un futuro y sacarlos de lo que sería, de algún modo, la desesperación. El filósofo danés Kierkegaard dice que estar desesperado es parecido a sentirse asfixiado, es como la falta de aire. Y así como al asfixiado hay que abrirle las ventanas, al desesperado hay que abrirle posibilidades:

[...] cuando uno está a punto de desesperar, hay que gritarle: ¡ábrete una posibilidad! ¡No cierres las puertas a la posibilidad! La posibilidad es lo único que salva. Si hay una posibilidad, entonces el desesperado vuelve a respirar de nuevo y revive. Estar sin posibilidades es como faltarle a uno el aire que respira. (Kierkegaard, 1984, p. 70).

Lo que hace Mathieu con ese gesto simple de preguntarles qué es lo que quieren para el futuro es abrirles una posibilidad, es abrirles las ventanas, es darles un poco de aire.

Y durante el transcurso de la película los escucha de otra

manera, no se sienta a hablar con cada uno de ellos para saber qué les pasa, pues ya sabe que sus situaciones son realmente duras; tampoco se sienta con ellos a tratar de escuchar sus vidas, sino que sus vidas aparecen en la expresión artística. No se pone a hablar con ellos de la misma manera en que lo hace la directora del relato, sino que, con el proyecto que propone, los chicos se expresan y van diciendo lo que les pasa en las obras musicales que realizan. Entonces, cuando escuchamos las canciones del coro, notamos que se refieren a esas vidas, no tratan de cualquier cosa. Y esa es otra forma de escuchar.

Mathieu comienza su proyecto en una situación particular: en el pabellón, en el momento de ir a dormir, los chicos están cantando, burlándose de él –al principio de la película siempre se burlan de él– y él entra al pabellón. Va avanzando y los chicos que lo van viendo pasar se van callando gradualmente, se asustan y van entrando en silencio, pero hay uno que no lo ve y continúa cantando. Cuando Mathieu ya está cerca y el chico por fin lo ve, el maestro le dice “no te quedes callado, seguí cantando”. El niño está asustado, porque cree que el maestro lo va a castigar, pero en realidad lo que quiere este maestro es escuchar las voces de esos chicos. Lo que está escuchando es que todos cantan y está interesado en el modo en que cantan, no le importa si se están burlando de él, no entra en el juego del enojo porque se burlen de él, simplemente está buscando ese hilo que la directora encontró con Ezequiel –que también se relaciona con la música– el hilo para empezar a hacer algo. Ahí es cuan-

do descubre que *todos cantan*, y que algunos lo hacen bastante bien, entonces arma el proyecto del coro; logra armar un proyecto a partir de una escucha. Nuevamente estamos hablando del escuchar y de hacer algo con eso que se escucha. No se trata solamente de escuchar, sino de producir a partir de lo que los chicos puedan decir.

El modelo anterior al de los derechos del niño –el modelo tutelar– se centra en que el adulto se asume como protector y que, en todo caso, su acción se ejecuta pensando en el bien del niño, pero no precisamente escuchando sus intereses. Es decir que no está preocupado por saber cuáles son sus intereses actuales, sino que está pensando en lo mejor para él, sin tener en cuenta lo que quiere ese sujeto hoy. En ese modelo se suele enmarcar la promesa del adulto que le dice al niño “ya vas a entender”, “vas a ver que esto te va a servir”, “ya me lo vas a agradecer”. La acción adulta se presenta como fijándose en el futuro de ese niño, cuando también sea adulto y está prometiéndole que –en algún momento– este niño va a entender. Esa promesa en realidad puede ser muy perversa, porque se hace a sabiendas de que nadie va a venir a reprocharle a este adulto que estuvo ofreciendo algo que no sirvió para nada. En cambio en la película, en el proyecto del coro, nos damos cuenta de lo significativo que es ese proyecto para esos chicos aquí y ahora. No es un proyecto que prometa nada, de hecho solamente uno de los integrantes de ese coro va a ser un gran músico –el protagonista de la película– y de los demás no sabemos qué camino siguieron; pero eso no quiere decir que, porque no hayan seguido el

camino de la música, ese proyecto no haya tenido sentido. Ese proyecto tiene sentido para esos chicos en su *aquí y ahora* y no como promesa, sino como algo que vale hoy, vale también para el interés de esos niños. O sea que no se justifica la acción con una promesa.

En *Los coristas* el maestro es echado de la institución. Los niños lo despiden con avioncitos escritos con agradecimientos. Obtiene el reconocimiento que lo hace sentir satisfecho. El maestro apostó a generar un proyecto con esos chicos considerados “perdidos”. Con esa apuesta, dio sentido al habitar de esos niños en la institución educativa y, a la vez, dio sentido a su propia tarea como maestro. En lugar de apostar, podría haberse adaptado a ese sistema que lo precedía y transformarse en un sujeto resentido por la “mala suerte” de tener que desempeñar esa desprestigiada tarea en ese duro contexto.

La directora del relato también apostó a buscar alguna “punta” para ayudar a Ezequiel a entrar en el mundo de la cultura. También obtuvo el reconocimiento de ese niño –“A la salida, cuando pasa por mi lado, siempre me sonrío y me dice ‘gracias’”–. Pero también ella encontró sentido a su tarea a causa de su apuesta –“Yo me digo gracias a él, porque me ayudó a proponerme como tarea profesional, trabajar más de cerca con la dificultad”.

Es probable que, en diversas y numerosas ocasiones, el sentido de nuestra tarea como educadores no esté dado de antemano. Es probable que ese sentido sobrevenga al momento de apostar y actuar.

LA FUNCIÓN ADULTA: INTERMEDIAR Y SOSTENER

Puede existir cierta tensión cuando hablamos de escuchar al niño y actuar en consecuencia, puede parecer que nos estamos evadiendo de nuestra función adulta. Es como si dijéramos “bueno, haremos lo que los niños digan”. En realidad, no se trata de una escucha pasiva que solamente haga lo que un niño diga acerca de su querer, sino que se trata también de sostener esa función adulta que en general se vincula con la función de amparar y de sostener. Como adultos que somos no podemos evadir la responsabilidad de la función adulta, relacionada justamente con amparar al niño, ayudándolo a que constituya su subjetividad. Como decía más arriba, el niño siempre es el Otro, porque siempre es más vulnerable que el adulto. El adulto puede pasar por momentos de crisis, puede sentirse frágil, pero su fragilidad nunca puede ser comparada con la fragilidad del niño. El niño sufre también el contexto en el que le toca vivir, sufre la vulnerabilidad ocasionada por ese contexto pero, además, sufre la vulnerabilidad de ser niño. Y esa vulnerabilidad no se resuelve sin el amparo del adulto.

Un último ejemplo extraído de películas protagonizadas por niños. La película italiana *La vida es bella* –dirigida por Roberto Benigni, estrenada en 1997– fue muy cuestionada por su mirada ingenua sobre la Shoá. Pero más allá de esa crítica, pue-

de ser interpretada como una metáfora de la función adulta o paterna. Como metáfora –sin atender a la verosimilitud histórica de la trama– puede ser rescatado como un film sumamente interesante.

Analicemos un par de escenas de esta película. El padre –Guido– y su pequeño hijo –Giousé– son llevados en un camión hacia los trenes que los transportarán a los campos de concentración nazis. Justo ese día Giousé cumple años. El niño pregunta a su padre “¿Hacia dónde vamos?” y el padre le responde que ya lo sabrá, que es una sorpresa que le han preparado por su cumpleaños. El niño se duerme y, entonces, Guido pregunta a las otras personas que también están siendo transportadas: “¿Hacia dónde vamos?”. Digo que esta escena constituye una excelente metáfora de la función adulta porque este hombre no tramita su angustiada incertidumbre con el niño, sino con los otros adultos. El niño no tendría cómo procesar esa incertidumbre tan grave por la que están pasando todos quienes están en el camión. Y el padre decide sostener una ficción que permita al niño no quedar arrasado por una realidad que sería, sin esa malla protectora que provee ese padre, absolutamente insoportable y letal para su hijo.

En otra escena Guido se siente morir mientras levanta unos materiales muy pesados, como parte de los trabajos forzados a los que están sometidos. Se siente morir y se lo dice a un amigo que está junto a él: “No doy más. Me muero”. Sin embargo, al llegar al pabellón, su hijo le pide que lo alce y él lo alza.

¿De dónde saca fuerzas para alzar al niño si segundos antes “no daba más”? Podría decirse que esa fuerza proviene del amor, que su amor a su hijo es lo que hace que pueda levantarlo. Sin dudas. Pero prefiero decir que esa fuerza surge de la responsabilidad. Este padre no desiste nunca de la responsabilidad de su función adulta, consistente en sostener al niño.

Por esa responsabilidad es que este padre inventa y mantiene hasta el último segundo de su vida la ficción según la cual todo lo que está sucediendo es un juego y que para ganarlo, y llevarse el premio, el niño tiene que ir haciendo todo lo que su padre le diga. Gracias a que el niño acepta esta ficción, puede moverse, esconderse, hacer silencio, fingir, etcétera.

Si Guido le dijera a Giosué “nos van a matar, nos van a aniquilar...” ya no haría falta esperar la muerte de ese chico. Ya estaría muerto en vida porque la sola verdad lo destruiría. Esa verdad es tan destructiva que dejaría al niño paralizado, incapaz de hacer nada para salvarse. La ficción que le arma el padre lo ayuda a sobrevivir, porque el hijo puede seguir siendo un sujeto activo en esa realidad. Algunos, seguramente, criticarán esta actitud del padre porque, en definitiva, está mintiendo.

Pero si seguimos interpretando esta película como metáfora de la función paterna, entonces en lugar de ver mentiras, veríamos ficciones. Cabe plantear que la ficción que el padre ofrece a su hijo para que este pueda moverse en esa realidad, es –salvando las distancias– lo que hacemos los adultos cuando enseñamos a nuestros hijos o a nuestros alumnos el mundo de

la cultura. Cuando leemos un cuento o invitamos a leerlo, cuando enseñamos los contenidos y procedimientos de los distintos espacios de conocimiento en que se segmenta el saber escolar –las artes, las ciencias, la historia, los derechos, los valores, las normas– transmitimos ficciones que enriquecen la realidad de los niños y que los habilitan a hacer algo con esa realidad.

Digo *ficciones*, no mentiras ni falsedades ni errores. Todo el mundo humano, todo el mundo de la cultura, todo el saber, es una ficción en tanto construcción, creación o invención humanas. Gracias a esas ficciones los seres humanos somos capaces de interpretar, significar la realidad de distintos modos e ir cambiando nuestra manera de posicionarnos y de actuar respecto de ella. Son ficciones que dan sentido, que logran una toma de distancia respecto de los hechos crudos –si es que es posible admitir la existencia de hechos crudos– y que van generando cada vez mayores capacidades en los niños para desenvolverse en los diversos contextos en que se insertan sus vidas.

Alzar al niño es lo que hacemos los padres, los docentes y otros adultos cercanos. Porque sostener es una acción que realizamos cotidianamente, con nuestros gestos, con nuestro cuerpo. El sostenimiento no es solo de palabra, sino que nos compromete físicamente:

- La madre que da el pecho y sostiene al bebé con sus brazos.
- La contención con las manos para mantener al niño sentado, cuando aún no puede hacerlo por sí mismo.
- La mano que acompaña la marcha del chico cuando empie-

za a dar sus primeros pasos.

– El “dar la mano” en distintas situaciones. Por ejemplo, para cruzar una calle o para ayudar a que el chico pueda subirse a un juego en una plaza.

– Suele ser espontáneo el gesto adulto de levantar al niño que llora, de tenerlo cerca, cara a cara, y de ofrecerle cosas para aliviar el llanto.

Y son los adultos quienes lo incentivan a desplazarse, a moverse. Es un sostén a la vez que una provocación: un adulto extiende sus brazos para que el niño se anime a andar, otro adulto lo sostiene antes de soltarlo para que llegue a su objetivo por sí solo. Porque el objetivo no es *atar* sino *librar*. Pero el niño necesita del sostén para ir librándose de él. Dice Winnicott:

Los bebés son muy sensibles al modo como se los sostiene; por eso lloran cuando están en brazos de una persona y descansan tranquilos en los de otra, ya desde muy pequeños. A veces una niña pequeña pide tener en brazos a un hermanito recién nacido, y esto constituye un gran acontecimiento para ella. Una madre prudente, si le permite hacerlo, no depositará en ella toda la responsabilidad, y estará presente todo el tiempo, lista para volver a tomar al bebé en sus brazos seguros. Una madre prudente no dará por sentado que la hermanita mayor se siente segura con el bebé en sus brazos; esto sería negar el significado de la experiencia (1989).

El compromiso físico de los adultos puede ir mermando a medida que el niño crece, pero la acción de sostener continuará

durante mucho tiempo.

LA ÉTICA COMO ESTÉTICA DE LA EXISTENCIA

La dimensión ética tiene al menos dos aspectos. Lo más común es hablar de la ética cuando nos referimos a nuestra relación con los otros: si nuestras acciones son a favor o en contra de los otros, si respondemos o no al llamado del Otro, si las consecuencias de nuestros actos son buenas o malas, si nuestras acciones producen alegría o mitigan el dolor nuestro y de los demás o si generan sufrimiento.

Pero hay otro aspecto de la ética que está relacionado con uno mismo. Es la ética entendida como “arte de vivir”. El sujeto ético es quien puede hacerse cargo de la propia obra, es decir no solamente en relación con los demás, sino también en relación con uno mismo. El sujeto ético es el que se hace cargo del propio proyecto.

Un filósofo francés llamado Michel Onfray (2000), en su libro *La construcción de uno mismo*, relaciona la ética con el arte de vivir, y lo vincula con la acción del artista. Así como el artista hace su obra moldeando, por ejemplo, el mármol, y trabaja con la resistencia del mármol para lograr esa obra que proyecta, así haríamos nosotros con nuestras propias vidas. Vamos moldeando nuestra propia obra, que es nuestro propio proyecto acerca de quién queremos ser. Con la dureza de la realidad y con la dureza de lo que nos toca, ya sea en términos personales, en términos de cómo estamos constituidos, pero también con esa realidad que nos circunda. Esas son las durezas, ese sería el material, el

mármol, con el que tenemos que trabajar. Ser ético sería asumirse como creador de la propia obra, sabiendo que esa obra siempre será inconclusa. Al referirse a este aspecto de la ética, el último Foucault (2005) –el del *Uso de los placeres*– hablaba de la ética como “estética de la existencia”. Somos artistas de nuestra propia existencia cuando nos preguntamos qué queremos hacer con nosotros, quiénes queremos ser y qué obra estamos realizando con nuestra acción.

La directora del relato actúa éticamente no solo en relación con Ezequiel, sino también en relación con ella misma. Lo mismo cabe decir del maestro de *Los coristas*. Ambos actuaron intentando responder a la preguntas ¿cómo debo tratar a este niño o a estos niños? ¿qué debo hacer para responder a sus llamados? Pero también actuaron preguntándose: ¿cómo quiero vivir?, ¿quién quiero ser?, ¿cómo quiero ser visto?, ¿cómo quiero ser frente a los demás?, ¿de qué manera quiero ejercer mi rol de directora o de maestro?, ¿cómo quiero vivir mi vida, esta vida que me toca en el contexto que me toca? Se trata, entonces, de la ética no solo como la pregunta sobre lo bueno y lo malo respecto de nuestra relación con los otros, sino de la ética pensada también como arte de vivir o como el reconocimiento de que somos responsables de quienes somos.

Dimensión existencial y tanguera del ser docente

“Y esas ganas tremendas de llorar
que a veces nos inundan sin razón”
(*Che, bandoneón*, Homero Manzi)

EL AUTÉNTICO PREGUNTAR

“No tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse” Zambrano (2005). Esta bella y acertada afirmación de la filósofa española María Zambrano, está compuesta de dos partes bien diferenciadas y que refieren a dos aspectos del ser docente.

La primera parte de la frase de Zambrano “No tener maestro es no tener a quién preguntar” (2005) refiere a lo que todos pensamos que debe ser un maestro. Tener maestro es tener a quién preguntar. El maestro es alguien capacitado para escuchar, interpretar y responder a la pregunta. Maestro es quien responde o, en todo caso, quien puede orientar al alumno a encontrar la respuesta.

Y responde porque sabe, porque porta un saber obtenido durante su formación y que se va perfeccionando con la práctica docente y con los estudios que acompañan su desempeño profesional. El alumno pregunta al maestro con el fin de obtener una respuesta. Pregunta a otro a quien reconoce un saber. Y la pregunta es de tal índole que esa respuesta es posible, aunque sea provisoria.

El maestro sabe ciertas cosas que el alumno aún no sabe.

Además, sabe cómo transmitir las y cómo generar en el alumno el deseo de saber que lo lleva, justamente, a preguntar. Esa es una de las razones de la asimetría entre maestro y alumno. Y si no sabe la posible respuesta a aquello que se ha presentado como pregunta, su deber profesional es investigar, indagar, para llegar a ella, u ofrecer al alumno posibles vías de búsqueda para que por sí solo se aproxime a una solución plausible y fundamentada.

Entiendo que se trata del aspecto del ser maestro que se vincula con la enseñanza y con lo curricular. Tal vez el alumno pregunte algo que se escapa de lo estrictamente programado en el curriculum. Tal vez lo que pregunta en ese momento está fuera de lo diseñado o anticipado por el maestro para su clase. Pero si la pregunta es pertinente, seguramente será una pregunta susceptible de ser respondida. Por supuesto, lo curricular no abarca todo el saber posible que se pueda enseñar en las escuelas. Es solo un recorte de los “saberes legitimados socialmente” que se relacionan con el mundo de las ciencias, de las artes, los derechos humanos, etcétera. Y cuando el alumno encuentra un maestro y se anima a preguntar, es porque reconoce en ese adulto una capacidad de responder y de orientar.

La segunda parte de la afirmación de Zambrano: “No tener maestro es [...] no tener ante quién preguntarse” (2005) postula otro aspecto del ser docente que no contradice lo afirmado en la primera parte, pero que complejiza su función.

Si no tener maestro es no tener ante quién hacerse preguntas, entonces *tener maestro* es tener a un adulto disponible para escuchar y sostener la pregunta del alumno. Maestro no es ya quien responde, sino quien escucha y ayuda a pensar. Quien pregunta –el alumno– no espera una respuesta, sino un acompañamiento. En efecto, la pregunta no se dirige a otra persona –el maestro–, sino que se dirige a uno mismo –preguntar-se–. El alumno no pregunta *a alguien*, sino que se hace preguntas *ante alguien*. No pregunta a otro, sino a sí mismo. Es una pregunta que se hace en voz alta, porque aparece un adulto confiable pero surge de una inquietud íntima, personal, existencial. Aquí la pregunta no espera una respuesta. Espera ser escuchada.

De esta afirmación de Zambrano se desprende que dos son las funciones del ser maestro.

La primera función es la de responder y atañe a la formación de todo docente, a su saber curricular y a su saber respecto de la didáctica adecuada para enseñar ese saber.

La segunda función es la de ser un adulto disponible y atañe a la capacidad para escuchar y dialogar cuando lo que se manifiesta es la existencia del otro, con sus angustias, incertidumbres, deseos, desafíos, miedos. Quien pregunta no lo hace desde su rol de alumno, sino desde sí mismo, en tanto persona. En tanto tal, sus preguntas son tan valederas y legítimas como las que se podría formular esa otra persona que es el maestro. Sin embargo, la asimetría entre el maestro y el alumno no se rompe del todo, ya que es el maestro, en tanto adulto, quien tie-

ne la responsabilidad de escuchar y estar dispuesto. Por eso, el maestro no es equiparable a un amigo a quien se le hacen ciertas confidencias.

La película francesa *La mariposa* –dirigida por Philippe Muyl, estrenada en 2002–, ilustra muy bien y muy bellamente estos aspectos del ser maestro. La película muestra la relación entre dos personas: una niña de ocho años, llamada Elsa, y un hombre mayor, de más de setenta años –Michel Serrault, en el rol de Julien–. Elsa y Julien son vecinos y puede decirse que se hacen amigos. Julien ama las mariposas y sabe todo sobre ellas. Su pasión por las mariposas suscita en Elsa una gran curiosidad: entra en la casa de Julien para ver la maravillosa colección de mariposas que este hombre posee en una de sus habitaciones, y se mete subrepticamente en el auto de Julien para emprender con él una travesía en busca de una mariposa muy especial. A lo largo de la película, la niña hace infinidad de preguntas y comentarios: algunas de estas preguntas se refieren a los tipos de mariposas y sus características, al modo en que son concebidas y a los cambios que experimentan hasta llegar a ser mariposas. Son preguntas que se dirigen a Julien porque este hombre sabe y puede responderlas. Julien las responde y enseña a Elsa a observar por sí misma para obtener las respuestas que busca.

Hasta aquí vemos muy bien ilustrada la función del maestro expresada en la primera parte de la frase de Zambrano: “tener maestro es tener a quién preguntar” (2005). Julien es maestro porque “de eso sabe” y porque tiene capacidad para transmitir su

saber. Habría que agregar que Julien es maestro porque, además, ama lo que sabe o sabe porque ama, y logra suscitar interés en otro sujeto en virtud de ese amor.

Pero la niña también hace preguntas que escapan a esa caracterización: preguntas que se refieren, por ejemplo, a la fugacidad de la vida de las mariposas. Esas preguntas ya no buscan simplemente una respuesta, sino que expresan cierta angustia por la fragilidad de esos pequeños seres. Ya no son preguntas que puedan ser satisfactoriamente respondidas por la biología, pues no equivalen a una consulta acerca de los procesos fisiológicos que llevan a la inevitable muerte, sino que constituyen una interrogación por el sentido: por el sentido de las vidas de las mariposas y, finalmente, por el sentido de nuestras propias vidas –también fugaces, también frágiles, también finitas–. Ante estas preguntas, Julien se muestra descolocado, sorprendido. Y si bien intenta dar alguna respuesta, no lo hace desde un saber que lo autoriza a darla, sino desde su subjetividad y desde su propia incertidumbre.

Ser un adulto disponible para la pregunta del niño o del alumno, no significa ser un sujeto neutro o vacío que simplemente escucha y ayuda a pensar. La disponibilidad del adulto es una disponibilidad existencial. En el ejemplo de la película *La mariposa*, Julien es un hombre mayor que ha perdido a un hijo, y que por su edad avanzada se siente cerca de la muerte. Su disponibilidad y sus intervenciones ante las preguntas de la niña son diferentes de las que podría ofrecer un maestro joven equi-

pado con otras experiencias y expectativas. Cada quien escucha desde su lugar, desde su posición, su experiencia y su biografía. Experiencia y biografía que son la amalgama de deseos, proyectos, desafíos, intenciones, circunstancias, logros, obstáculos, limitaciones, fracasos, placeres, dolores, incertidumbres.

En definitiva, algunas de las preguntas que se hace un niño o un adolescente ante el maestro son preguntas filosóficas. Como tales, son ineludibles pero, a la vez, incontestables. Son preguntas muy humanas que las personas de distintas edades se plantean aunque las posibles respuestas siempre sean insatisfactorias. Esto es así porque, en tanto personas, somos seres pensantes que no solo vivimos y actuamos, sino que también nos preguntamos por el sentido de nuestro vivir y de nuestra acción. Son preguntas inquietantes porque se refieren al sentido mismo de la propia existencia o de la realidad. Son preguntas de verdad o verdaderas preguntas: “[...] en el auténtico preguntar zozobra la certeza, el mundo pierde pie, su orden tambalea y la intensidad de lo polémico y conflictivo vuelve a cobrar preponderancia sobre la armonía de toda síntesis alcanzada y el manso equilibrio de lo ya configurado” (Kovadloff, 2001, p. 16).

La disponibilidad del maestro para escuchar la pregunta que el alumno se hace no es una disponibilidad vacía, sino existencial y experiencial. Cada docente podría hacer frente a este tipo de preguntas según su particular e intransferible experiencia de vida. De hecho, esto es lo que sucede en la mayoría de los casos. Pero, ¿no sería mejor que en nuestra formación

hagamos el ejercicio de plantearnos cuestiones existenciales y tengamos espacios para expresar lo que pensamos y sentimos acerca de esas cuestiones? ¿No sería mejor preguntarnos por esta dimensión existencial del ser maestro de la que nos habla Zambrano y hacernos cargo de lo que nos pasa cuando estamos ante sujetos que se hacen preguntas ante nosotros? Pienso que sí, pienso que sería mucho mejor. Pienso que no alcanza con aprender contenidos, conceptos, teorías y las mejores didácticas para abordarlos. Pienso que nuestra formación se ve limitada si solo atiende a la función profesional de enseñar.

Por eso lo que propongo no es el estudio de otros contenidos, de otras teorías, que se agreguen a nuestro bagaje. Lo que propongo es un acercamiento, una aproximación a cuestiones existenciales para que nos preguntemos qué nos pasa a nosotros, en tanto personas, con esas problemáticas.

Las maneras de llevar a cabo ese acercamiento son, por supuesto, muy variadas. A continuación, planteo un recorte que consiste en la visita a algunas concepciones filosóficas y a algunas expresiones artísticas. Y entre las expresiones artísticas, elijo algunos pasajes literarios y algunas letras de tango. Con esos recursos o mediadores es posible relacionarnos con temas, como la irremediable nostalgia, los modos de entender el amor, nuestra relación con el devenir y la muerte, el sentido de nuestra existencia.

LA FILOSOFÍA Y EL TANGO: PARECIDOS DE FAMILIA

Diego Fischerman (2004) en su libro *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular* dice que cada cultura define sus usos de la música y, también, qué es lo que considera música y lo que no. Pero hay algo anterior a la cultura, algo que forma parte de todas las culturas: la canción. La canción existió desde siempre, pero la música ha ido cambiando y sus expresiones varían según los contextos culturales. Siempre hubo canciones y, por ende, siempre hubo cantantes.

Juego con esta idea para decir algo similar de la filosofía. La filosofía tiene un origen histórico, un comienzo, que se ubica hace más de 2500 años en Grecia. Y, a partir de ese comienzo, se han desplegado diversas filosofías en distintas épocas y contextos. Sin embargo, puede afirmarse que la pregunta filosófica existió siempre, que desde que los seres humanos somos seres racionales se han formulado preguntas filosóficas.

¿Y el tango? Es sabido que el tango es un género nacido a principios del siglo xx en el Río de la Plata. Es una expresión musical determinada, concreta e histórica que se inscribe en un contexto de producción. Sin embargo, siempre que escucho o canto los tangos que elijo –aquellos tangos que existen para mí, que me hieren y me animan–, siento que, más allá de lo coyuntural, expresan algo universal y ahistórico. Probablemente esa ahistoricidad y universalidad de ciertos tangos se deba al hecho

de que expresan nuestra humana condición y que los hombres y las mujeres de todas partes y de todas las épocas se parecen más entre sí que lo que las peculiaridades locales traslucen a primera vista. Hay algo común en lo humano que está más allá de las variaciones culturales. Y ese algo común –ligado al deseo y a sus limitaciones– es expresado por estos tangos. La filosofía y el tango nacen en una determinada cultura y se despliegan en el tiempo histórico. Pero ese nacimiento y ese despliegue en una cultura concreta no los priva de su carácter transcultural.

La filosofía y el tango –ciertas filosofías y ciertos tangos– no tienen un mismo comienzo histórico ni tienen una misma historia, pero comparten un origen similar. Ese origen, es decir, ese motor que los hace nacer y crecer, son las situaciones límite. Las situaciones límite son las situaciones que vivimos por el hecho de ser seres humanos. Son situaciones en las que sentimos nuestros límites, en las que sentimos de verdad que somos seres frágiles y mortales. Por lo general, somos conscientes de estar en una situación límite cuando vivimos momentos difíciles: la muerte de un ser querido, un amor no correspondido, el fracaso de un proyecto. La consciencia de estos límites nos lleva a filosofar y a cantar, y a preguntarnos por el sentido y el valor de la vida humana.

Cuando en el desarrollo de estas páginas presento un fragmento de alguna letra de un tango, no es mi intención analizar su contenido, sino invitar a escuchar esos tangos para vivenciar su sentido. No alcanza con leer las letras, ya que estas obri-

tas constituyen un todo que incluye la melodía. La nostalgia, la mortalidad, el amor, el sin sentido, el fracaso, la desesperación, el deseo, se vivencian escuchando o interpretando esas obras. Letra y melodía son, en cierto modo, inseparables.

EL PARAÍSO PERDIDO Y LA NOSTALGIA

Los verdaderos paraísos son los que se han perdido, decía Proust (1952). Y los paraísos perdidos son el *leitmotiv* de los tangos, motivo tan antiguo como la cultura misma. Esos paraísos se ubican en el pasado y pueden estar representados por el amor desairado, la mujer, la infancia, la juventud, la ciudad, el barrio.

Así como en el Génesis, tras la creación de Eva, se narra la triste historia de la caída, la pérdida de la inocencia, la expulsión del Edén y la maldición del trabajo, de las fatigas y de la muerte, lanzada sobre nuestros primeros padres y sobre su descendencia, así también los tangos nos hablan de la salida de la inocencia y de la entrada en la culpa, resultado de la decisión –siempre equivocada– de alejarse de lo que era bueno. En el jardín del Génesis y en los tangos se pasa de la felicidad –que no había sido solo un sueño– al desencanto.

Para mi gusto, el tango que mejor expresa el mito del paraíso perdido es *Barrio pobre*:

[...]

Barrio... de mis sueños más ardientes,
pobre... cual las ropas de tus gentes.

Para mí guardabas toda la riqueza
y lloviznaba la tristeza

cuando te di mi último adiós...

¡Barrio, barrio pobre estoy contigo!...

¡Vuelvo a cantarte, viejo amigo!

Perdoná los desencantos de mi canto,
pues desde entonces lloré tanto,
que se ha quebrado ya mi voz...

[...]

Por esta calle, en una noche huraña y fría
salí del mundo bueno y puro del ayer,
doblé la esquina sin pensar lo que perdía,
me fui sin rumbo para nunca más volver...

(*Barrio pobre*. Letra: García Jimenez. Música: Belvedere.)

La consciencia de la pérdida del paraíso lleva, indefectiblemente, al deseo de regresar y al sentimiento de nostalgia. Por eso, hay quienes piensan que para sentir el tango o para captar su sentido hay que *haber vivido*, es decir haber tenido suficientes experiencias como para sentir el deseo nostálgico de volver a alguna situación del pasado. Incluso, algunos arriesgan a postular una edad para que el tango “nos llegue”. Esa edad sería, aproximadamente, los cuarenta años. No acuerdo con esa

apreciación. No hace falta haber vivido mucho para captar la nostalgia que los tangos expresan ni hace falta haber conocido la ciudad porteña o los arrabales que los tangos describen. Desde la primera infancia ya podemos captar ese ánimo –como yo mismo lo he captado desde muy pequeño– porque, entre otras razones, ya es posible que hayamos perdido algún paraíso.

Incluso me aventuro a afirmar que el primer paraíso que hemos perdido es el tiempo vivido en el útero materno. Si así fuese, la nostalgia sería un sentimiento primordial y primigenio. De lo que estoy seguro es de que no hace falta toda una vida para entender el tango. ¿Cuándo perdió Rousseau la voz dulcísima de su tía, su paraíso? En la infancia. ¿Cuándo perdí yo la voz de mi viejo? A mis veinte años. ¿A qué edad perdió Ezequiel a su madre y empezó a conmoverse una y otra vez al ver reiteradamente la citada película *Los coristas*? A los nueve años. ¿Cuántos años tiene la niña de la película *Intensamente*,³ que debe mudarse con sus padres de Minnesota a San Francisco, y que sufre profundamente ese cambio que conlleva la pérdida de sus amistades, de sus lugares y de sus juegos? Tiene solo once años.

Cada quien pierde su paraíso o sus paraísos en algún momento que no necesariamente pertenece a la vida adulta. Y una vez que se pierde un paraíso y se cobra consciencia de esa pérdida, ya se activa la nostalgia. Esto es, tal vez, lo que quiere decir –o lo dice aunque no quiera– la letra el tango *Naranja en flor*:

[...]

Primero hay que saber sufrir,
después amar, después partir,
y al fin andar sin pensamiento...

[...]

(*Naranja en Flor*. Letra: Homero Expósito. Música: Virgilio Expósito.)



Primero, entonces, el sufrimiento causado por el nacimiento, por la pérdida del paraíso vivido en el vientre materno. Luego, el resto. Pero, ¿qué entendemos por nostalgia? En su libro *La ignorancia*, Milan Kundera propone la siguiente definición: “la nostalgia es el sufrimiento causado por el deseo incumplido de volver” (2000, p. 12). Kundera da una bella y acertada acepción de esta palabra ateniéndose a su etimología. En efecto, el término *nostalgia* viene del griego y está compuesto, a su vez, por dos palabras: *nostos* y *algos*. *Nostos* significa ‘regreso’ y *algos* significa ‘sufrimiento’.

Un término sinónimo podría ser *añoranza*, que remite al verbo *añorar*, que suele significar ‘la tristeza causada por no poder regresar a la propia tierra’. El verbo *añorar*, a su vez, proviene del catalán *enyorar*, que tiene su origen en la palabra latina *ignorare*, o sea ‘ignorar’, ‘no saber’. Si relacionamos estas pala-

3. Película de animación estadounidense estrenada en 2015, dirigida por Pete Docter y Ronnie Del Carmen y producida por Pixar Animation Studios.

bras, podemos decir que la nostalgia es el dolor de la ignorancia, el dolor de no saber del otro. También puede entenderse a la nostalgia como el deseo de lo que está ausente, pero si eso que está ausente fue alguna vez real y queda ubicado en el pasado.

Una emoción similar a la nostalgia –pero que no se relaciona con el deseo de volver– sería la tristeza por lo ausente que nunca fue presente, la tristeza causada por el deseo de vivir algo que no se llegó a realizar, de algo que, en todo caso, pudo haber sido. Por ejemplo, la tristeza causada por el deseo de vivir un amor que alguna vez pareció posible pero que ya no lo es.

Luego de definir la nostalgia como sufrimiento causado por el deseo incumplido de volver, dice Kundera que la *Odisea* escrita por Homero es la epopeya fundadora de la nostalgia. Y su protagonista, Ulises, es el mayor aventurero pero es también el primer y mayor nostálgico.⁴

Ulises debe partir de su tierra natal –Ítaca– para luchar en la guerra de Troya. La *Odisea* es el relato del regreso al hogar de ese héroe, luego de terminada esa guerra. Ulises siempre quiere regresar a su tierra y volver con su amor, Penélope, pero las intrigas de los dioses prolongan su viaje. Puede afirmarse que Ulises es un héroe del exilio, obstinado en volver a su casa. Es un héroe solitario y dominado por la nostalgia, pero que hace su camino con paciencia, curiosidad y coraje. La distancia marítima no es grande, sin embargo el destino de Ulises es un largo

4. Como nota al pie digo que si Ulises es el primer y mayor nostálgico, entonces Mario Conde, el entrañable policía cubano creado por el escritor Leonardo Padura, es el mayor y último nostálgico que he conocido. El título de la primera novela de la serie “Mario Conde” es elocuente: *Pasado Perfecto*.

peregrinaje en el que se pone a prueba su temple aventurero. Su nostalgia queda probada ante la diosa Calipso. La diosa está tan enamorada de él que no lo deja abandonar la isla donde ella habita. Allí, ambos viven una vida dulce y alegre durante siete años. Sin embargo, entre esa vida en el extranjero y el arriesgado regreso al hogar, Ulises elige el regreso, a pesar de la oferta de Calipso de transformarlo en un ser inmortal.

Dice Calipso a Ulises:

Ulises: ¿De verdad tienes prisa de partir al país de tus padres y volver a tu hogar? Marcha, pues, pese a todo en buena hora. Pero si pudieses ver en tu mente los males que antes de encontrarte en la patria te hará soportar el destino, seguirías a mi lado, inmortal para siempre, por mucho que estés deseando ver de nuevo a la esposa en que piensas un día tras otro [...] (Homero, 2008, p. 104.).

Responde Ulises: “No lo tomes a mal, diosa [...] Mi esposa es mujer y mortal, mientras tú ni envejeces ni mueres. Pero con todo yo quiero, y es ansia de todos mis días, el llegar a mi casa y gozar de la luz del regreso [...]” (Homero, 2008, p. 105). Esa luz del regreso guía todo el peregrinaje de Ulises.

Por supuesto, todos los pasajes de la *Odisea* en que Ulises expone su nostalgia y su deseo irrefrenable de volver podrían inspirar unos cuantos tangos. Pero nuestro héroe nostálgico y tanguero logra regresar. Y cuando pisa nuevamente su tierra, le embarga el éxtasis de lo conocido: ve la ensenada que conocía desde la infancia, reconoce las dos montañas que la rodean, acaricia el viejo olivo para asegurarse de que sigue siendo el

mismo que él conoció hace veinte años. Todo está como era entonces. El lugar es reconocible y ve a Penélope tan hermosa como cuando tuvo que partir. Por sobre todo, el amor entre ellos dos está intacto. Y Ulises vuelve a ser quien era. Aquí se acaba, entonces, toda relación con el tango.

En el tango, no hay un Ulises. La *Odisea* y los tangos se emparentan por el deseo de regresar y por la emoción de la nostalgia. Sin embargo, para el tango el tiempo es más destructor que el tiempo de la *Odisea*. En el tango, el regreso es imposible porque el tiempo lo ha variado todo. En consecuencia, la nostalgia nunca se resuelve, nunca concluye.

Sería impensable, inconcebible, imposible que Ulises le cantara a Penélope al reencontrarla:

[...]

Y ahora que estoy frente a ti
parecemos, ya ves, dos extraños...

[...]

¡cómo cambian las cosas los años!

[...]

(*Como dos extraños*. Letra: José María Contursi. Música: Pedro Laurenz.)



El personaje que canta los tangos o que es cantado por los tangos quiere volver, pero no puede. Y no puede volver por variadas razones:

- porque se queda “anclao en París”: “¡No sabés las ganas que tengo de verte! / Aquí estoy varado sin plata y sin fe...” (*Anclao en París*. Letra: Enrique Cadícamo);

- porque si logra regresar al lugar del que partió, ese lugar ya no es el mismo, ya no es reconocible: “Mis labios dijeron, temblando en un rezo: / ¡Mi barrio no es este, cambió de lugar!...” (*San José de Flores*. Letra: Enrique Gaudino) y

- porque las personas a las que vuelve a ver ya apenas lo reconocen:

“Habré cambiado totalmente que el anciano, por la voz, / tan solo me reconoció.” (*La casita de mis viejos*. Letra: Enrique Cadícamo).

En definitiva, porque poco o nada queda de ese ayer que se recuerda y al que se quiere, inútilmente, volver:

[...]

Nada, nada queda en tu casa natal...

Solo telarañas que teje el yuyal.

[...]

Nada, nada más que tristeza y quietud.

Nadie que me diga si vives aún...

[...]

(*Nada*. Letra: Horacio Sanguinetti. Música: José Dames.)

En el tango, la salida de la casa y la búsqueda de aventuras aparecen como algo que no debió haber sucedido. El haber tomado riesgos, el haberse atrevido a querer, son considerados sueños o ilusiones. Y quien se atrevió fue, entonces, un iluso. La perspectiva que adopta el tango es desencantada: ¿para qué jugarse, para qué arriesgar? El “sueño querido” se ve frustrado por el desengaño, por las traiciones, por la desilusión:

[...]

Sueño querido de mi tierna y bella juventud,
fuiste espantado por la negra ingratitud.
Solo me queda de tu mágico esplendor,
el yelmo roto de triste soñador.

[...]

(*Sueño querido*. Letra: Mario Batistella. Música: Angel Maffia.)

Otra diferencia fundamental entre la *Odisea* y los tangos es que en los tangos no hay héroes. No hay un discurso heroico en el tango. Quien intenta volver no llega con el relato de lo vivido, presente en la *Odisea*. No habla de aquello que vivió, no cuenta su experiencia. Solo dice que todo fue ilusión. Por eso, el regreso –imperfecto– es sin gloria.

Pero si bien el personaje del tango no es Ulises, si bien no se vanagloria de su viaje, sin embargo no es un ser que pasa por esta vida sin más, no es un ser rutinario. El alma de este personaje es capaz de entrar en una experiencia interior no habitual, en una experiencia que se sale del tiempo débil de lo cotidiano.

Es capaz de soñar apasionadamente. Su aventura no es la de Ulises, sin embargo es también una aventura. Aventura infructuosa pero arriesgada y bella. Aventura interior que se hace canción.

MODOS DE ENTENDER EL AMOR

Me referí al amor inalterable entre Penélope y Ulises. Y vimos que en el tango nada es inalterable, ni siquiera el amor. Pero, ¿de qué hablamos cuando hablamos de amor? Como sucede con todas estas cuestiones existenciales y filosóficas, no hay una única respuesta a esta pregunta.

Amor se dice de muchas maneras. Es decir, hay muchos modos de entender el amor. De entre esos modos, elijo dos:

- 1) El amor como deseo que surge de la falta.
- 2) El amor como expresión de plenitud y alegría.

La idea de amor como deseo que surge de la falta o de la carencia se encuentra muy bien expuesta en un clásico de la filosofía sobre este tema. Me refiero al *Banquete* –o *Simposio*– de Platón (1991a). Esta obra describe el banquete organizado por el poeta trágico Agatón para celebrar su victoria en un concurso de teatro. Luego de la comida, uno de los comensales propone improvisar discursos sobre el amor –Eros–, práctica común en ese tipo de reuniones. El discurso que me interesa rescatar es el de Aristófanes, ya que en él se expone un mito que explica el origen de nuestra idea del amor como búsqueda de completud. Cuenta Aristófanes que en el origen de los tiempos:

[...] tres eran los sexos de las personas, no dos, como ahora, masculino y femenino, sino que había, además, un tercero que participaba de estos dos, cuyo nombre sobrevive todavía. El andrógino era entonces una cosa sola en cuanto a forma y nombre, que participaba de lo masculino y de lo femenino [...].

La forma de cada persona era redonda en su totalidad, con la espalda y los costados en forma de círculo. Tenía cuatro manos, mismo número de pies que de manos y dos rostros perfectamente iguales sobre un cuello circular. Y sobre estos dos rostros, situados en direcciones opuestas, una sola cabeza, y además cuatro orejas, dos órganos sexuales y todo lo demás como uno puede imaginarse a tenor de lo dicho [...] Estos seres eran extraordinarios en fuerza y vigor y tenían un inmenso orgullo, hasta el punto de que conspiraron contra los dioses. [...] intentaron subir hasta el cielo para atacarlos. Entonces, Zeus y los demás dioses deliberaron sobre lo que debían hacer con ellos y no encontraban solución [...]. Tras pensarlo detenidamente dijo, al fin, Zeus: Me parece que tengo el medio de cómo podrían seguir existiendo los hombres y, a la vez, cesar su desenfreno haciéndolos más débiles. Ahora mismo los cortaré en dos mitades a cada uno y de esta forma serán a la vez más débiles y más útiles para nosotros por ser más numerosos [...]. Desde hace tanto tiempo, pues, el amor de los unos a los otros es innato en las personas y restaurador de la antigua naturaleza, que intenta hacer uno solo de dos y así sanar la naturaleza humana (Platón, 1991a, p. 362).

El mito que relata Aristófanes en el *Banquete* nos dice que, mutilados de una mitad de sí mismos, los seres humanos trataron desesperadamente de recuperarla, abrazándose, enlazándose. Eros o Amor nació de esa carencia que los hacía tender hacia aquello que habían perdido: el ser humano es un ser esencialmente incompleto que se lanza en busca de su completud. La

vida humana es búsqueda de esa otra mitad perdida. El amor es, entonces, deseo producido por una falta originaria que se resuelve en el encuentro con otro que es, al mismo tiempo, parte de uno mismo. A partir de este drama originario nos sentimos impulsados a buscar a nuestra alma gemela, cuyo encuentro restablecería nuestra antigua naturaleza y garantizaría nuestra felicidad.

Si pensamos en los amores realmente existentes, ¿cuáles pueden ser las consecuencias de entender al amor como búsqueda de completud y necesidad de encontrar a nuestra otra mitad? ¿Qué puede pasar si, desde esta concepción, nuestro amor es correspondido? ¿Y si no es correspondido?

Si me concibo como ser incompleto pero capaz de completarme –realizarme– en mi unión con otro y no encuentro a ese otro que busco, lo más probable es que la consecuencia sea la de una profunda frustración e insatisfacción. Una insatisfacción esencial derivada de mi imperfecta naturaleza.

Si, por el contrario, encuentro a esa otra mitad y me enamoro de ella, pueden suceder al menos dos cosas: a) no podría concebir que esa otra mitad no se enamorara, a la vez, de mí; no podría soportar la no correspondencia, b) si la otra persona se enamorara de mí y conformáramos una pareja, ya no podría pensar la posibilidad de la separación o de la ruptura. Si somos el uno para el otro, si somos una unidad, si somos uno en dos, ninguno de los dos podría atreverse ni tendría derecho a romper esa unidad y a volver al estado de división anterior al encuentro. Desde esa perspectiva, la separación, el desamor, la ruptura llevan el signo de la traición y de la culpa.

Muchos bellos tangos expresan esta pasión sufrida desencadenada por la inentendible separación:

[...]
 Qué ganas de encontrarte
 después de tantas noches.
 Qué ganas de abrazarte
 ¡qué falta que me hacés!...
 [...]
 Y entonces, si te encuentro,
 seremos nuevamente
 desesperadamente
 los dos para los dos.

(Qué falta que me hacés.

Letra: Federico Silva. Música: Armando Pontier y Miguel Caló.)

[...]
 ¿Por qué me enseñaron a amar
 si es volcar sin sentido los sueños al mar?
 Si el amor es un viejo enemigo
 que enciende castigos y enseña a llorar...
 [...]
 ¡Soy una canción desesperada
 que grita su dolor y tu traición...!

(Canción desesperada. Letra y música: Enrique Santos Discépolo.)



[...]
 “Lo nuestro terminó”,
 dijiste en un adiós
 de azúcar y de hiel.
 [...]
 Y allí con tu impiedad
 me vi morir de pie
 medí tu vanidad
 y entonces comprendí mi soledad
 [...]

(El último café. Letra: Cátulo Castillo. Música: Héctor Stamponi.)

[...]
 Y por más que quiera odiarla,
 desecharla y olvidarla
 la recuerdo más
 [...]

(Garúa. Letra: Enrique Cadícamo. Música: Anibal Troilo.)



Otro modo de entender el amor es verlo como afecto que nace de la alegría y que produce alegría. El filósofo holandés Baruch Spinoza expone esta idea y dice: el amor es “alegría acompañada de la idea de una causa exterior” (1997, III. 13). Si siento alegría y la concibo como efecto de una causa exterior a mí, entonces amo esa causa. Por supuesto, también es posible definir el amor a sí mismo. El amor a sí mismo sería una alegría acompañada de la idea de una causa *interior*. Sería lo que Spinoza llama el “contento de sí mismo”.

El objeto amado es aquel que nos permite perseverar e incrementar nuestro ser. Esa es la razón de nuestro amor. Y se dirige hacia un mayor florecimiento personal. Desde esa alegría el amante realiza su ser con una perfección mayor a la que experimentaba antes de amar. Yendo al lenguaje cotidiano, es lo que dice quien declara que el amor “saca lo mejor de mí”.

Quien ama no está buscando su otra mitad. No ama quien se siente vacío o incompleto. Ama quien se siente pleno y desea dar. El amor no es deseo que surge de una falla o carencia. El amor es deseo de dar, de entregarse, porque el amor es proteico, no anémico. Quien ama aumenta su potencia de existir y de actuar. Y se alegra de que el otro, el ser amado, exista. En esta línea se ubica la concepción del amor que esgrime el psicoanalista Erich Fromm (2005) en su texto ya clásico *El arte de amar*. Allí, Fromm distingue el amor de la pasión. En la pasión, el sujeto es pasivo, sufre lo que le pasa, está dominado por ese sentimiento, se deja llevar por él. En la pasión el sujeto sufre lo que siente.

El amor, en cambio, es activo. El sujeto que ama es dueño de su sentir y desde ese dominio es capaz de *cuidar, responder y respetar* al sujeto amado. Además de ser activo, el amor es generoso y se define por la acción de dar. Quien ama quiere dar al sujeto amado lo mejor de sí mismo: quiere darle su alegría, su humor, su interés, su comprensión, su conocimiento, y también –por qué no– sus preocupaciones y sus tristezas. Mejor sería decir que quien ama se da a sí mismo. En ese mismo acto de dar, la persona que ama se siente plena y rica porque dar, en el amor, da más felicidad que recibir. Quien ama al dar, enriquece su propia vida y enriquece a la persona amada. No da con el fin de recibir, ya que el amor no es una transacción. Dice Fromm:

¿Qué es dar? por simple que parezca la respuesta, está en realidad plena de ambigüedades y complejidades. El malentendido más común consiste en suponer que dar significa renunciar a algo, privarse de algo, sacrificarse. Sin embargo, en el acto mismo de dar, experimento mi fuerza, mi riqueza, mi poder. Tal experiencia de vitalidad y potencialidad exaltadas me llena de dicha. Me experimento a mí mismo como desbordante, pródigo, vivo y, por tanto, dichoso. Dar produce más felicidad que recibir, no porque sea una privación, sino porque en el acto de dar está la expresión de mi vitalidad [...].

¿Qué le da una persona a otra? Da de sí misma, de lo más precioso que tiene, de su propia vida. Ello no significa necesariamente que sacrifica su vida por la otra, sino que da lo que está vivo en ella (2005, pp. 38-40).

Si bien estos dos modos de entender el amor parecen excluyentes, se me ocurre pensar que pueden ser momentos de un

mismo proceso. Al principio buscamos en el otro la completud. Cada uno quiere salir de su soledad y entrar en relación con otra persona que satisfaga su deseo de realización. En principio, amamos las ilusiones que nos hacemos acerca del otro. Y proyectamos lo que queremos ver en la persona amada. Por supuesto, más tarde o más temprano sobreviene la desilusión y debemos salir de la pasión inicial. Pero esa salida no necesariamente significa separación o fracaso de la relación.

Es posible que salir de la ilusión dé lugar a la posibilidad de amar la verdad del otro. O amar al otro de verdad. El otro pierde sus ilusiones acerca de mí y yo pierdo mis ilusiones acerca del otro. Y tal vez esa sea la condición necesaria para que surja el amor. Como ha dicho Comte-Sponville: “una pareja feliz es una pareja que pasa del amor ilusorio, de la pasión, al amor verdadero” (2012). Es que si la vida no se corresponde con nuestras ilusiones, quizá no sea porque la vida se equivoca, sino porque son las ilusiones las que están equivocadas. Es decir, aunque suene paradójico: el amor surge de una feliz desilusión. Y es ese amor de verdad el que permite la irrupción de la alegría: alegría por la existencia del otro, por su presencia.

Hay también bellos tangos –aunque pocos– que se refieren a este tipo de amor. Comparto estos recortes de las letras que he elegido e invito –como siempre– a escuchar y, en lo posible, a cantarlos:

Llegaste como un rayo deslumbrante de luz...

[...]

Tú...

milagrosa musiquita de cristal

Tú...

me enseñaste a sonreír y a perdonar...

[...]

(*Tú*. Letra: José María Contursi. Música: José Dames.)



[...]

Juntos, sin saberlo, torpemente,
aprendimos duramente
las verdades del amor.

[...]

Juntos, sin angustias, sin reproche,
sin pasado, noche a noche,
aprendimos a soñar.

[...]

(*Solamente ella*. Letra: Homero Manzi. Música: Lucio Demare.)

[...]

Y otra vez, corazón, te han herido...

Pero amar es vivir otra vez

Y hoy he visto que en los árboles hay nidos
y noté que en mi ventana hay un clavel.

[...]

(*El milagro*. Letra: Homero Expósito. Música: Armando Pontier.)

En el amor hay aprendizaje: aprendemos juntos –“aprendimos duramente las verdades del amor”– o aprendo del otro –“me enseñaste a sonreír y a perdonar”–. En el amor se aprende. Lo expresa muy bien Kierkegaard cuando dice que todo lo que sabe lo aprendió de una jovencita, no de ella sino a causa de ella.

Pero, ¿se puede enseñar a amar? No sabría responder con seguridad a esta pregunta pero no creo que sea posible enseñar a amar, ya que el amor es una experiencia única e intransferible. Al amor se lo puede conceptualizar pero hablar de él no implica enseñarlo. Nadie aprende a amar por haber leído un libro sobre el amor. Sin embargo, pienso que es posible y deseable ayudar a pensar sobre el amor. Ayudar a pensar a esos niños, niñas o adolescentes que nos reconocen como adultos disponibles para sus preguntas existenciales.

Es común escuchar a docentes relatar escenas en las que alumnos o alumnas –más frecuentemente, alumnas– se acercan y les cuentan experiencias traumáticas vinculadas con relaciones de pareja: relaciones tortuosas, sufridas, en las que son víctimas de maltrato e, incluso, de violencia –simbólica y física–. Más allá de las cuestiones que tienen que ver con lo legal y que no pueden soslayarse, considero necesario ayudar a pensar sobre la pertinencia del término *amor* para nombrar ese tipo de relaciones. Si bien son afectivas por el solo hecho de que intervienen afectos, no merecen ser llamadas *relaciones amorosas*. El amor no se condice con el maltrato ni con el sufrimiento ocasionado adrede. No puede hablarse de amor allí donde prevalece el dolor

y no la alegría, en donde están ausentes el respeto y el cuidado del otro, en donde en lugar de sentirnos potenciados nos sentimos aplastados, humillados, debilitados, avasallados.

NUESTRA RELACIÓN CON LA MUERTE

Nuestra relación con la muerte es la cuestión existencial por excelencia, ya que los seres humanos somos seres abiertos al futuro, somos posibilidad, y la muerte se constituye como el límite último e infranqueable de todas nuestras posibilidades. ¿Qué más importante, entonces, que preguntarnos por el modo en que nos relacionamos con ese límite último?

No siempre somos conscientes de nuestra mortalidad. Esa consciencia, ese descubrimiento de que nosotros también nos vamos a morir aparece en algún momento o circunstancia. Los niños suelen tener la sensación de que aquello que le pasa a otros no les va a pasar a ellos, que la muerte solo sucede en la televisión o que solo le pasa a personas poco conocidas o desconocidas. Pero esa sensación, en algún momento, recibe un fuerte golpe. Tal vez la muerte de algún ser querido o la presencia de una enfermedad grave en alguna persona conocida –o en una mascota– les hace percatarse de que la muerte no es algo externo. De este modo, en algún momento, los niños comienzan a tener consciencia de su mortalidad. Más que de consciencia, habría que hablar de certeza, la certeza de que algún día la muerte sucederá indefectiblemente. Y esa consciencia es fuente

de preguntas filosóficas, como las que se hace la niña Elsa en la citada película *La mariposa*. Los adultos debemos hacer frente a esas preguntas o, incluso, a las angustias que los niños expresan cuando hacen este descubrimiento. Y es bueno saber cómo posicionarnos ante esa situación. Mejor dicho, más que saber cómo posicionarnos es deseable que nosotros, en tanto adultos, nos preguntemos qué nos pasa con nuestra relación con la muerte.

Lo que propongo no tiene un objetivo morboso. Queramos o no, seamos más o menos conscientes, no podemos negar que la muerte nos pre-ocupa, que nos ocupa mucho antes de que sobrevenga.

Por eso se ha dicho –lo ha dicho Borges en varias oportunidades– que los seres humanos son los únicos seres mortales. No solo porque se van a morir, sino porque son conscientes de que se van a morir. Los demás seres vivos también morirán pero no poseen esta consciencia. La muerte es un problema que afecta y condiciona la vida humana. Se siente su presencia, se la anticipa y, por esta capacidad de anticipación, se la siente como un límite ineludible para los proyectos humanos.

Porque somos mortales, y porque sabemos que somos mortales, nos preguntamos por el sentido de la vida, por el sentido de nuestras acciones, por lo que la muerte significa. Porque sabemos que somos mortales, nos volvemos pensantes y, ¿por qué no?, nos volvemos un poco filósofos.

Y los filósofos suelen dialogar con lo que han dicho, acer-

ca de preguntas similares, otros filósofos en distintas épocas. Propongo, entonces, que dialoguemos con algunos de ellos. Por ejemplo, con el filósofo cristiano Blaise Pascal, de quien se publicaron sus *Pensamientos* en 1670.

Pascal se pregunta por qué necesita el rey del bufón. Por qué el rey, que lo tiene todo y que es tan poderoso, necesita de los divertimentos que le presentan sus bufones. Y se responde: porque también el rey necesita olvidar su ser mortal. Dice Pascal (2001) que la realeza es el más hermoso puesto del mundo. Y sin embargo, si no tiene eso que se llama divertimento, veremos al rey desgraciado, más desgraciado que el más ínfimo de sus súbditos, que juega y se divierte.

Pareciera ser que el único bien de los seres humanos consiste en estar divertidos y en no pensar en su condición. No es que en el divertimento haya felicidad. Solo se busca el ajeteo para no tener que pensar en nuestra débil condición. Razón por la que se ama más la caza que la presa. De ahí viene que los seres humanos amen tanto el ruido y el alboroto, que la prisión sea un suplicio tan horrible, que el placer de la soledad sea algo incomprensible. De ahí que haya que procurar a los reyes todo tipo de placeres y diversiones. El rey está rodeado de gentes que no piensan más que en divertirlo y en impedirle pensar en sí mismo. Porque si piensa en ello, será desgraciado.

Sin embargo, esta búsqueda de entretenimiento para olvidar nuestra mortalidad es una búsqueda vana. Somos seres extremadamente frágiles. Un viento puede destruirnos. Pero solo

la consciencia de nuestra fragilidad nos hace grandiosos, nos hace ser superiores a los demás seres vivos.

Muchos siglos antes que Pascal, el filósofo griego Epicuro consideró necesario liberarnos de ciertos temores infundados que no nos permiten ser felices o, al menos, vivir una vida apacible. Entre esos temores se encuentra el temor a la muerte. Epicuro no propone el olvido de nuestra condición mortal ni la búsqueda de entretenimiento para apaciguar nuestra angustia. Propone la liberación de esa angustia o de ese temor, porque no hay razones para angustiarse ni temer ante la muerte.

¿Por qué el temor a la muerte es infundado? Porque cuando estamos vivos la muerte no está presente y cuando la muerte llega somos nosotros quienes ya no estamos. La muerte, para Epicuro, equivale a la ausencia de sensación y al fin de nuestro ser. ¿Para qué, entonces, preocuparnos por algo que cuando se presente ya no podremos sentir?

Ordeno su argumento. Epicuro (1998) sostiene que la muerte ocasiona un temor que no tiene sentido por las siguientes razones:

La muerte es la ausencia absoluta de toda sensación.

Todo lo bueno y todo lo malo, todo lo placentero y doloroso, dependen y surgen de nuestras sensaciones.

Si la muerte es ausencia de sensación, no puede ser algo malo.

Cuando la muerte llega, nosotros ya no estamos –ya no sentimos–. No es razonable preocuparnos por algo que no sen-

tiremos cuando se haga presente.

Algunos fragmentos escritos por el propio Epicuro, extraídos de su *Carta a Meneceo*, son muy claros al respecto:

Nada hay que cause temor en la vida para quien está convencido de que el no vivir no guarda tampoco nada temible. [...] El peor de los males, la muerte, no significa nada para nosotros, porque mientras vivimos no existe, y cuando está presente, nosotros ya no existimos. [...]

Acostúmbrate a pensar que la muerte no es nada para nosotros. Porque todo bien y todo mal residen en la sensación, y la muerte es privación del sentir. Por lo tanto, el recto conocimiento de que la muerte nada es para nosotros hace dichosa la condición mortal de nuestra vida; no porque le añada una duración ilimitada, sino porque elimina el ansia de inmortalidad. [...]

Así que el más espantoso de los males nada es para nosotros, puesto que mientras existimos la muerte no está presente, y cuando la muerte se presenta ya no existimos. En nada afecta, pues, ni a los vivos ni a los muertos, porque para aquellos no está y éstos ya no son [...]. El sabio no rechaza la vida ni teme el no vivir, porque no le abruma el vivir, ni considera que sea algún mal el no vivir (1998, p. 59).

Una idea similar esgrime el filósofo francés Michel de Montaigne, creador del género “ensayo”, quien vivió entre 1533 y 1592. Para Montaigne (1994), toda sabiduría y todo razonamiento deben concentrarse en un punto: el de enseñarnos a no tener miedo de morir, ya que menospreciar la muerte y perderle el miedo nos permite lograr en nuestra vida una “dulce tranquilidad”. Por el contrario, temer a la muerte es fuente y causa de un continuo dolor y tormento imposible de aliviar, ya que la muerte es inevitable.

Para algunos, el remedio es no pensar en ella. Mucha gente prefiere no hablar del tema o hablar con eufemismos. Por ejemplo, en lugar de decir que alguien ha muerto, muchos prefieren decir que “dejó este mundo” o que “dejó de vivir”, como si no pronunciar la palabra *muerte* ya constituyera un alivio. Pero no hablar de la muerte o no nombrarla constituye, para Montaigne, una postura errónea. La muerte no es un enemigo que podemos evitar o vencer. Si se la pudiera vencer, lo aconsejable sería ser valientes y enfrentarla. Pero la muerte es inevitable e invencible: atrapa tanto al valiente como al cobarde. Ante la muerte, ningún hombre es más frágil que los demás y ninguno está más seguro del día siguiente. Por eso, lo que hay que aprender es a aguardarla y a despojarla de su extrañeza. No pensar en ella –o no querer hablar de ella– hace que nos parezca un acontecimiento extraordinario cuando sucede. Querer evitarla hace que cada muerte de un ser humano nos resulte algo increíble o que no debiera suceder.

Montaigne aconseja a sus lectores: “habituémonos, acostumbrémonos a ella. No pensemos en nada con más frecuencia que en la muerte; en todos los instantes tengámosla fija en la mente, y veámosla en todos los rostros” (1994, p. 129). La premeditación de la muerte es premeditación de libertad porque “quien ha aprendido a morir olvida la servidumbre. No hay mal posible en la vida para aquel que ha comprendido bien que la privación de la misma no es un mal. Saber morir nos libra de toda sujeción” (*Ibíd.*, p. 130).

Según este autor, sus consejos no son vanos, ya que él mismo los ha llevado a cabo. Entre sus afirmaciones, se encuentran las siguientes:

Ahora en todo momento me encuentro preparado, y la llegada de la muerte no me sorprenderá, ni me enseñará nada nuevo. Es preciso estar siempre calzado y presto a partir tanto como de nosotros dependa, y sobre todo guardar todas las fuerzas de la propia alma para el caso: [...].

Veo la muerte con mucho menos horror que antes, lo cual me permite esperar que cuanto más viejo sea, más me resignaré a la pérdida de la vida. En muchas circunstancias he tenido ocasión de experimentar la verdad del dicho de César, quien aseguraba que las cosas nos parecen más grandes de lejos que de cerca, y así, en perfecta salud, he tenido más miedo a las enfermedades que cuando las he sufrido (*Ibíd.* 133-134).

Además, para Montaigne es absurdo llorar o lamentar el dejar de existir. ¿Por qué no lloramos el no haber existido antes de nacer? ¿Por qué nos entristecemos al anticipar el hecho de que no viviremos dentro de cien años, pero no nos entristecemos por no haber vivido hace cien años? Nuestra vida, comparada con la eternidad, o con las montañas, los ríos, las estrellas, o los árboles, dura muy poco tiempo. Pero la muerte da lugar a nueva vida y el fin de cada uno es uno de los componentes del orden del universo.

En las antípodas de estas concepciones de Epicuro y Montaigne, se encuentra, por ejemplo, el filósofo español Miguel de Unamuno. Para Unamuno, ninguna razón puede mitigar o eliminar el temor a la muerte, pues todos los seres humanos

deseamos vivir, y ese deseo no es racional. No es la razón la que nos hace querer ser inmortales. Rechazar la muerte y querer la inmortalidad de nuestra alma es algo propio de la naturaleza humana. En su libro *Del sentimiento trágico de la vida*, Unamuno (1983) afirma que todo ser humano quiere seguir viviendo, quiere perseverar en su ser. Todo ser humano quiere no morir, y ese querer no tiene plazos: quiere vivir por siempre, por un tiempo indefinido o infinito.

Unamuno cuenta que en su infancia no lo conmovían tanto las escenas del infierno que veía en algunas obras pictóricas. Lo que lo conmovía era la nada. La nada era lo horrible. La causa de ese horror es lo que Unamuno llama “el hambre de ser” o “el hambre de vivir”. “Nunca [...] me hicieron temblar las descripciones, por truculentas que fuesen, de las torturas del infierno, y sentí siempre ser la nada mucho más aterradora que él. El que sufre vive, y el que vive sufriendo ama y espera” (1983, p. 33).

Cada ser humano desea seguir viviendo y seguir siendo quien es. Los consuelos que ofrecen Epicuro o Montaigne son inútiles. No es un consuelo saber que la muerte es la ausencia de sensación o que todos, tarde o temprano, moriremos. Tampoco es consuelo saber que al morir damos lugar a otras vidas. Lo que nos interesa es nuestra propia vida, nuestro propio yo, por ínfimo que este sea frente al universo. Es que “para el universo soy nada, pero para mí soy todo” dice Unamuno (*Ibid.*, p. 34).

Todo lo que los seres humanos hacen, todo lo que conocen, todo lo que sienten, está al servicio de la necesidad de vivir,

y primordialmente al servicio del instinto de conservación personal. El instinto de conservación, el “hambre de ser”, es el fundamento del individuo humano. En palabras de Unamuno: “¿Por qué quiero saber de dónde vengo y adónde voy, de dónde viene y adónde va lo que me rodea, y qué significa todo esto? Porque no quiero morirme del todo, y quiero saber si he de morirme o no definitivamente. Y si no muero, ¿qué será de mí?; y si muero, ya nada tiene sentido” (*Ibid.*, p. 56).

Quererse a sí mismo es quererse eterno, es no querer morir, es ansia de inmortalidad. Y es imposible que un ser humano acepte su no existencia o se conciba como no existiendo. Es verdad que en otro tiempo no hemos existido, pero una vez que comienza nuestra existencia se nos hace imposible pensar en nuestra extinción como sujetos.

Intenta, lector, imaginarte en plena vela cuál sea el estado de tu alma en el profundo sueño; trata de llenar tu consciencia con la representación de la inconsciencia, y lo verás. Causa congojosísimo vértigo el empeñarse en comprenderlo. No podemos concebirnos como no existiendo. ¡Eternidad!, ¡eternidad! Este es el anhelo: la sed de eternidad es lo que se llama amor entre los hombres; y quien a otro ama es que quiere eternizarse en él (*Ibid.*, p. 61).

El ansia de eternidad es un desenfrenado amor a la vida y no hay razones que puedan convencernos de que no tiene sentido creer en la inmortalidad. La que no tiene sentido es nuestra vida si esa vida no es eterna: “Si del todo morimos todos, ¿para qué todo? ¿Para qué?” (*Ibid.*, p. 66).

En un fragmento apasionado de su libro *Del sentimiento trágico de la vida*, afirma Unamuno: “No quiero morirme, no, no quiero ni quiero quererlo; quiero vivir siempre, siempre, siempre, y vivir yo este pobre yo que me soy y me siento ser ahora y aquí, y por esto me tortura el problema de la duración de mi alma, de la mía propia. Yo soy el centro de mi universo, el centro del universo...” (*Ibíd.*, p. 68).

Todas las razones en contra de la inmortalidad del alma, todas las razones en contra del temor a la muerte, son solo razones que no apaciguan al corazón. Debo admitir que mi sensibilidad tanguera me ubica cerca de Unamuno –el tango es sincero como Unamuno y expresa el sentir antes que el pensar o el pensar que surge del sentir–. La razón no puede, por más buenos argumentos que esgrima, desactivar el sentimiento profundo ligado al deseo de vivir. Además, las razones del corazón también son razones, aunque no puedan ser traducidas en palabras.

Pero también pienso que ese deseo de vivir o “hambre de vivir”, como lo llama Unamuno, se debe justamente a nuestra consciencia de nuestra mortalidad. Nuestra vida es amable porque la sabemos finita. Porque morimos, apreciamos la vida. Porque morimos, deseamos que nuestras vidas sean vidas “bien vividas”, deseamos no desperdiciarlas. La consciencia de la finitud de nuestras vidas pareciera obligarnos a no desaprovechar la oportunidad de vivir una vida con sentido.

Es así que la muerte nos hace ver las cosas bajo otra luz. Ante la presencia de la muerte, muchas cosas que nos preocupan en el presente se vuelven ridículas. Mucho de lo que nos

angustia y ocupa se torna insignificante y trivial frente a la posibilidad de la muerte. Por eso, pensar en la muerte es también pensar en lo que la vida tiene de más valioso –por ejemplo, el amor o la amistad–. Porque sabemos que vamos a morir sabemos también que estamos vivos.

Como dice Fernando Savater (2003), las plantas y los animales no están vivos en el mismo sentido en el que lo estamos nosotros. Nosotros no solo vivimos. Nosotros, además, pensamos en cómo nos conviene vivir. Pensamos en nuestra vida porque la certeza de la muerte es lo que hace que la vida sea tan importante. La consciencia de nuestra mortalidad es, a la vez, la razón por la cual agradecemos el estar todavía en este mundo. Y podemos conjeturar que si las personas desconocieran su destino mortal, desconocerían también la alegría vital.

En este punto, viene a mi mente –adviene– un bello vals escrito por Homero Expósito. Me refiero a *Pedacito de cielo*:

[...]

Los años de la infancia

pasaron, pasaron...

La reja está dormida de tanto silencio

y en aquel pedacito de cielo

se quedó tu alegría y mi amor.

Los años han pasado

terribles, malvados,

dejando esa esperanza que no ha de llegar

y recuerdo tu gesto travieso

después de aquel beso
robado al azar...
[...]

(*Pedacito de cielo*. Letra: Homero Expósito.
Música: Enrique Francini y Héctor Stamponi.)



Quien enuncia estas palabras es alguien que ha vivido, tal vez un hombre ya mayor. A la luz de la muerte o consciente de su finitud se queja desesperadamente, “unamunianamente”, del paso de los años. Pero también, gracias a esa consciencia y a esa luz mortal, aprecia lo valioso de la vida: “recuerdo tu gesto travieso / después de aquel beso / robado al azar”.

En otro sentido, lo valioso de la vida y lo valioso de este mundo humano que hemos construido o ayudado a construir, es también lo que se intenta transmitir a través de la educación. La educación pretende, entre otras cosas, hacer que la vida de las personas sea valiosa y valorada, que puedan disponer de herramientas conceptuales y técnicas para hacer frente a los desafíos de la vida y a la necesidad de formular proyectos, y hacerlos realidad. Además, la transmisión de conocimientos propia de la función de educar es transmisión de aquello que los adultos

consideran valioso y que ha sido construido por la sociedad y, en un sentido más amplio, por la humanidad. Es transmisión de lo que se considera necesario de ser conservado y apropiado por las nuevas generaciones. Es decir: la educación transforma en perdurable lo que, de otro modo, moriría, sería olvidado. A su vez, las nuevas generaciones transforman lo dado por los adultos –padres, educadores– y construyen nuevas tradiciones que serán transmitidas a través de la educación. Hay una relación estrecha, entonces, entre educación y valor de la vida, y entre educación y lucha contra la muerte.

EN BUSCA DEL SENTIDO

La niña protagonista de la citada película *La mariposa* se sorprende al saber que la vida de las mariposas dura solo unos días. Y Unamuno dice: “si muero, ya nada tiene sentido”. La niña y Unamuno coinciden en este punto: se preguntan, en definitiva, por el sentido de la vida y relacionan ese sentido con la finitud o infinitud de la existencia.

Quienes sienten, como Unamuno, que no hay sentido de la vida si no es trascendente, encuentran respuestas satisfactorias en la religión. Estas respuestas giran en torno de la vida, la muerte y el sufrimiento humanos.

Para la religión –al menos para la tradición judeo-cristiana– el sentido de nuestras vidas es un sentido dado, otorgado por Dios. Y el hombre de fe es quien acepta ese sentido trascen-

dente, aunque su entendimiento humano –limitado– no logre comprender la voluntad divina. Un texto que expresa esta idea es el libro de Job, que forma parte del Antiguo Testamento.

La historia de Job es la historia de un hombre bueno, creyente y fiel servidor de Dios. Tiene todos los bienes necesarios –ovejas, camellos, bueyes, asnos– para llevar una buena vida. Y es un padre feliz: tiene siete hijos varones y tres hijas mujeres. El Señor lo alaba por su simplicidad y virtud. Pero el demonio no cree en esa virtud. Considera que Job es fiel a Dios solo porque está agradecido por tener tantas posesiones y buena suerte. Dios, entonces, concede al demonio la posibilidad de que tiente y azote a Job, pero sin quitarle la vida. En esa apuesta entre Dios y el demonio, Job pierde todos sus bienes, pierde a sus hijos, y sufre dolorosas enfermedades.

En medio de la catástrofe, Job dice: “desnudo vine al mundo y desnudo volveré al lugar del que he salido. Dios me lo dio, Dios me lo ha quitado. Alabado sea su nombre” (Job, 1:21). Finalmente, Dios dice a Job que no debe averiguar las razones que tuvo para afligirle, pues los seres humanos no pueden conocer las impenetrables razones de los divinos juicios. Y una vez probada su fe, Dios devuelve a Job sus bienes y le da nuevamente descendencia.

En general, se acude a este relato cuando se aborda el problema del sufrimiento humano. Cuando sufrimos, nos preguntamos por el sentido de ese sufrimiento. Un religioso diría: nos preguntamos por el juicio de Dios cuando el resultado de una

determinada acción o coyuntura produce dolor o graves pérdidas en nuestras vidas. Y nos preguntamos dónde está Dios en esas circunstancias y cuál es su lugar. Como expresa Discépolo en su tango *Canción desesperada*: “¿Dónde estaba Dios cuando te fuiste?” Llegamos a estas interrogaciones, porque en situaciones límites buscamos respuestas.

El libro de Job expone la situación de un hombre que es puesto a prueba al sufrir un acontecimiento gravísimo. Cabe aclarar que para el religioso, siempre somos puestos a prueba. Se trata de ver cómo reaccionamos a lo que nos pasa. No solo frente a lo doloroso. También frente al placer o a la salud. En general, sentimos que somos puestos a prueba en situaciones de dolor, de pérdida y nos preguntamos por su sentido o por su carácter absurdo. Pero la alegría, el placer, la salud, nos parecen un derecho natural. Sin embargo, habría que pensar sobre el modo en que recibimos esos “dones” y si somos merecedores de esos bienes.

La respuesta del libro de Job es religiosa: “Dios me dio, Dios me quitó. Bendito sea su nombre” (Job 1:21). Es la respuesta de un hombre de fe que acepta que lo que le sucede tiene un sentido aunque comprender ese sentido esté fuera de sus posibilidades. Es el llamado “misterio” de la voluntad divina. Y es un tipo de respuesta que permite a una persona de fe seguir viviendo –y no morir en vida– cuando debe enfrentar situaciones extremadamente dolorosas.

Desde esta postura, el sentido de la vida es trascendente y

también son trascendentes los valores que la guían. En la religión los valores –en especial, los valores morales– no son construcciones humanas e históricas, sino que son normas dadas, planteadas, presentadas por Dios. Los mandamientos no son leyes acordadas por un pueblo o dictadas por un rey en un contexto histórico determinado. Son mandamientos divinos que deben ser reconocidos y acatados. Por eso, hay caminos correctos e incorrectos. No son caminos inventados por nosotros. El buen camino ha sido trazado por un ser superior a lo humano, trascendente, y la tarea de los seres humanos es la de conocer, reconocer e interpretar ese camino y actuar en consecuencia. En suma, si hay Dios, hay sentido. Y si hay Dios, hay también algún tipo de sobrevivencia del alma, alguna forma de la eternidad.

En la vereda opuesta se encuentran quienes no reconocen la existencia de Dios y que, consecuentemente con ello, no creen en sentidos trascendentes. Quien ha expresado esta postura con extrema claridad ha sido el filósofo francés Jean-Paul Sartre (2007) en su muy conocida conferencia “El existencialismo es un humanismo”, dada en 1946.

Quienes creen en Dios lo consideran el Creador. Sartre compara la tarea que realiza Dios con la tarea que realiza un artesano al producir un determinado objeto. El artesano crea, inventa, produce un objeto –por ejemplo, un libro o una mesa– teniendo en su mente y de forma anticipada el producto final de su creación. El artesano sabe cómo será ese producto y cuál será su función. Entonces, la idea de ese objeto es anterior a su exis-

tencia. Es decir, ese objeto está definido antes de ser producido. En palabras de Sartre, *su esencia precede a su existencia*.

Si concebimos la idea de un Dios creador, entonces su tarea sería similar a la del artesano. Dios tendría en su “mente” el para qué de su creación o la definición de aquello que va a ser creado. Si Dios existe, entonces el ser humano estaría definido antes de entrar en el mundo. Su función estaría determinada antes de existir. Su esencia precedería a su existencia.

Pero Sartre se declara ateo y extrae las consecuencias lógicas de su ateísmo. Si Dios no existe, no hay un creador. Si no hay un creador, no hay una anticipación de cuál deba ser la función y la definición de lo humano. En el ser humano *la existencia precede a la esencia*. El ser humano existe antes de poder ser definido. O sea, empieza por existir, por surgir en el mundo, y después se define. Primero nace, luego se hace. Al no haber una esencia humana, puesto que no hay un Dios que la conciba, el ser humano es un ser abierto, un proyecto. Por tanto, todo lo humano es producción humana. Y el ser humano será lo que él se haga y tal como se elija.

No hay sentidos ni valores trascendentes. Pero la filosofía de Sartre no es, por ello, pesimista ni nihilista. Su postura es optimista ya que la tarea humana de construir sentido es una tarea dura pero fascinante. El ser humano no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza. Y se realiza a través de sus actos. Si no hay Dios, no hay excusas: somos responsables de nuestro proyecto. Dice Sartre: “no hay

doctrina más optimista puesto que el destino del hombre está en él mismo” (2007, p. 37). Ese optimismo reside en el hecho de que nada está determinado, de que no hay destino prefijado. Lo que *es* alguna vez *no fue* y puede *dejar de ser*.

Sin embargo, este optimismo sartreano no es muy común. En general, la falta de sentido trascendente y objetivo hace que muchas personas caigan en un profundo escepticismo al considerar que la vida es, entonces, absurda. Es la postura que adopta, por ejemplo, el filósofo rumano Emile Ciorán. Y es lo que se puede reconocer en obras literarias y artísticas. Un claro ejemplo de ese escepticismo se encuentra en la obra de Shakespeare. En *Macbeth* leemos:

Tarde o temprano tenía que morir: siempre hubiera llegado la hora de oír esa palabra. Mañana y mañana y mañana... Los días se arrastran con paso menudo hasta que el tiempo señalado pronuncia la sílaba postrera. Cada ayer ha alumbrado el camino de los tontos hacia la muerte, que en polvo nos transforma. ¡Extínguete, extínguete, fugaz antorcha! ... La vida no es más que una sombra que pasa, un pobre cómico que se pavonea y agita una hora sobre el escenario y después no se le oye más...; una historia narrada por un idiota, llena de sonido y de furia pero que nada significa (1970, p. 191).

Ese “sonido” y esa “furia” que nada significan es lo que se oye y se ve en otro drama de Shakespeare: *Hamlet*. En esta obra los personajes luchan, cometen crímenes por amor y por amor enloquecen, dicen cosas sobrecogedoras sobre la vida, la muerte y el destino humano, defienden su poder o contra ese poder se

rebelan, quieren enderezar el mundo. Casi todos ellos mueren. En la escena final, llega un joven príncipe y dice: “Llevaos estos cadáveres. Ahora yo seré vuestro rey” (1980, p. 143). Se terminó el gran drama. ¿Para qué tanto sonido y tanta furia?

Esa voz que denuncia con dolor el absurdo, el sin sentido, puede oírse también en algunos tangos:

[...]

¡Ya sé, no me digás! ¡Tenés razón!

La vida es una herida absurda,

y todo, todo es tan fugaz,

es una curda, ¡nada más!

mi confesión.

[...]

(*La última curda*, Letra: Cátulo Castillo. Música: Aníbal Troilo.)



¡Qué desencanto más hondo,
 qué desconsuelo brutal!
 ¡Qué ganas de echarse en el suelo
 y ponerse a llorar!

Cansao de ver la vida,
 que siempre se burla
 y hace pedazos
 mi canto y mi fe.

La vida es tumba de ensueños
 con cruces que, abiertas,
 preguntan... ¿pa' qué?
 [...]

(*Desencanto*. Letra y música: Enrique Santos Discépolo.)

LA APUESTA POR EL SENTIDO

Finalmente, quiero introducir en esta discusión la propuesta de un filósofo que cité anteriormente: Pascal. Aclaro que la mía es una interpretación muy libre que, seguramente, no resistiría el análisis de un estudioso de su pensamiento. Pero es una interpretación que considero muy potente para pensar el sentido de nuestras vidas y de nuestras acciones. Pascal era creyente pero, en algunos de sus escritos, se dirigía a los no creyentes. Por supuesto, a un no creyente no se le puede pedir que tenga fe. La

fe se tiene o no se tiene. La fe no es algo que se pueda adquirir voluntariamente. Por eso, Pascal no pedía al no creyente que creyera en la existencia de Dios. Lo que Pascal (2001) proponía al no creyente es que apostara a favor de la existencia de Dios. ¿Qué características tiene una apuesta? Al menos dos:

1) cuando apostamos, no sabemos por qué apostamos por esto y no por aquello. Es decir, la apuesta se hace siempre sobre un fondo de incertidumbre. Si supiera las razones por las cuales tengo que elegir una opción en lugar de otra, entonces ya no sería una apuesta.

2) al apostar no sé si voy a ganar o perder. En las apuestas los resultados no están asegurados de antemano.

En el caso que nos ocupa, se puede apostar por dos opciones: Dios existe o Dios no existe.

Nunca podrá resolverse si es verdad que Dios existe o si es verdad que Dios no existe. La existencia o inexistencia de Dios no es un asunto que pueda resolverse mediante pruebas científicas o en virtud de avances tecnológicos. En definitiva, no es un asunto de las ciencias.

Por lo tanto, la incertidumbre propia de toda apuesta no podrá disiparse en este caso. Pero a diferencia de otro tipo de apuestas, en esta puedo saber si voy a ganar o a perder. Y lo que asegura Pascal es que si se apuesta a favor de la existencia de Dios, la ganancia está asegurada. ¿Por qué? Porque apostar a favor de que Dios existe equivale a vivir como si Dios existiera.

Lo que importa no es la verdad sobre la existencia de Dios.

Lo que importa es el sentido que otorgamos a nuestra vida. Si apuesto a favor de la existencia de Dios, vivo como si Dios existiera y ya no importa si Dios existe o no. En cambio, apostar en contra de la existencia de Dios equivale a vivir como si Dios no existiera, que es lo mismo que vivir una vida sin sentido. La apuesta que propone Pascal es, entonces, una apuesta –sabia y honestamente– tramposa. Porque es performativa, realizativa. Realiza aquello por lo que apuesta. La apuesta, en este caso, pone en la realidad un sentido que no estaba presente antes de apostar. El sentido se realiza, se hace real, después de tirar las fichas, no antes.

Llevando esta idea de la apuesta a otros terrenos, podemos afirmar que para actuar no necesitamos tener todas las razones que fundamenten nuestra acción. En muchas ocasiones, el sentido de lo que hacemos no existe antes de la acción, sino que se produce al actuar. Se trata de aceptar, entonces, ese fondo de incertidumbre no como un déficit o un producto de nuestra ignorancia, sino como algo constitutivo de la situación. Y se trata, entonces, de jugarse a realizar un sentido.

No hace falta la fe para decidarnos a actuar ni que el sentido esté presente antes de decidir cómo vivir. La fe puede sobrevenir como resultado de lo que hagamos. Y el sentido puede realizarse, plantearse, plantarse, cultivarse, al actuar.

Palabras finales

“Sentémonos un rato en este bar
a conversar serenamente.”
(*Nuestro balance*, Chico Novarro)

La apuesta tal como la entiende Pascal es muy fructífera. Es una idea que suelo transmitir en los espacios de capacitación docente, cuando noto que los maestros y profesores demandan razones que los satisfagan para decidirse a actuar, cuando veo que exigen que esté claro el sentido de la tarea a realizar.

Que un sentido fuertemente instalado en nuestras vidas se debilite, tambalee y sea puesto en duda puede ser algo muy bueno. Tal vez, el debilitamiento de ese sentido que ya habíamos naturalizado sea vivido como un fracaso de nuestro proyecto o nos haga entrar en una crisis que desestabilice las referencias en que se venía apoyando nuestra identidad. A pesar de la crisis, o en virtud de ella, podemos llegar a vivir ese cambio como una experiencia vital, fecunda y filosófica. Quien cambia de proyecto, quien ya no se siente a gusto con su presente, quien vivencia el fracaso de una opción antes considerada válida, se vuelve pensante: se aleja un poco del mundo, se distancia de las cosas. Piensa el mundo y se piensa a sí mismo en ese mundo. En cambio, quien no se pregunta nunca por el sentido de lo que hace y vive, quien va de meta en meta y de éxito en éxito, sin experimentar nunca el cambio y el fracaso, es siempre mundano, no toma distancia del mundo, no lo piensa ni se piensa, no filosofa.

La perplejidad que provoca un cambio vital es fuente de

angustia y sufrimiento. Hay que pasar por la experiencia, pero hay que poder salir de ese estado. Esa salida se logra reponiendo un sentido. En definitiva, siempre que se actúa se proyecta un sentido. De lo contrario todo afán deviene absurdo y vano. En todo orden de la vida hacemos *como si* lo que hacemos tiene sentido y *como si* ese sentido fuese real. Es la misma operación que efectúan los actores arriba del escenario y los espectadores que están viendo la obra. Sin esa operación, el rey siempre aparecería desnudo ante nuestra mirada. Sería una mirada terriblemente lúcida pero, ¿de qué nos serviría esa lucidez?

En general, quienes nos dedicamos a la docencia no concebimos nuestra tarea solo como un trabajo –entendido como un medio de subsistencia–, sino que pretendemos que sea una ocupación con sentido. No tiene nada de malo realizar un trabajo para ganarnos la vida. En ese caso, buscaremos el sentido en otras ocupaciones. Pero en la docencia *trabajo y sentido* son indisociables.

Si hay sentido, entonces nuestros esfuerzos, desalientos, decepciones, angustias y dudas no son en vano, pero si el sentido se nos escapa, la tarea se hace insoportable. Cuando el sufrimiento es absurdo, entonces se entra en un círculo vicioso –de sufrimiento en sufrimiento–. Y ese círculo lleva a la enfermedad. He aquí la dimensión dramática de la docencia, similar a la de otras profesiones. El error es creer que el sentido es algo a encontrar. Lo mejor es proponer, pascalianamente, la realización de sentidos a través de la acción de apostar.

Vuelvo a lo dicho en la introducción sobre mi predilección por la voz. Mi predilección por la voz de Sócrates, quien apostó por salir a la calle para dialogar con otros, en lugar de encerrarse a escribir. O la voz del joven sospechado de haber asesinado a su padre –en *Doce hombres en pugna*– que se hace audible porque hay alguien en el jurado que ha decidido ponerse en su lugar y comprenderlo desde dentro. O la voz “finita y angelical” de Ezequiel, ese niño que parece intratable, pero que en realidad pide a gritos ser reconocido. O las bellas voces de los niños de *Los coristas*, que aprenden a expresar sus angustias a través del arte musical que su maestro les transmite. O la sincera voz de Unamuno no queriendo morir. O la voz de esos tangos que hablan de deseos y fragilidades. En mi caso –como seguramente es también el caso de muchos padres y docentes– se trata de apostar por la voz al servicio de la transmisión.

Cuando escribí al inicio de este libro que “los otros son mi causa” quise decir que no soy causa de mí, que los otros me constituyen, que soy el resultado de los otros. Pero ahora que releo lo escrito, puedo decir que la misma afirmación significa también que “los otros me causan”, que los otros son la causa –la razón– de mis acciones. En este nuevo modo de usar la frase “los otros son mi causa” el término “causa” es, siguiendo a Aristóteles, *causa final*. Palabra que nombra el *para qué* hago lo que hago.

Los otros son, insisto, los recién llegados –o los que lle-

garon después que yo— y son los destinatarios de mi decir. En definitiva, concebirse como adulto o como viejo es concebirse como alguien capaz de llevar a cabo la transmisión de, al menos, una ínfima parte del mundo humano, y de hacerse cargo de esa responsabilidad hacia los otros.

No soy adulto o viejo por el solo hecho de haber vivido. Alcanzo la adultez cuando logro que lo vivido se transforme en experiencia. La experiencia es, como dice Beatriz Sarlo en *Tiempo pasado*, “lo que puede ser puesto en relato, algo vivido que no solo se padece, sino que se transmite” (2003, p. 27). La experiencia es el pasaje de lo puramente subjetivo a lo social instalado en el lenguaje.

Esta idea me remite nuevamente a una escena de la película *La mariposa*. Elsa y Julien están en la montaña. Es de noche y se están por ir a dormir. Pero antes la niña pide a Julien que le cuente un cuento. El hombre responde que no conoce ningún cuento. Entonces la niña le dice: “¿Para qué sos viejo si no sabés contarme un cuento?”.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Bachelard, G. (1999). *La formación del espíritu científico*. México D.F., México: Siglo XXI.
- Baratta, A. (1998). Infancia y Democracia. En E. García Méndez y M. Beloff (comps.), *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*. Bogotá, Colombia: Temis-Depalma.
- Bauman, Z. (2004). *Ética posmoderna*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Calvino, I. (1986). *Las Ciudades Invisibles*. Madrid, España: Siruela.
- Comte-Sponville, A. (2010). *Sobre el cuerpo: Apuntes para una filosofía de la fragilidad*. España: Paidós.
- , (2012). “Uno estudia filosofía porque no es feliz”, en Diario *El país*, 25 de noviembre. Recuperado de: https://cultura.elpais.com/cultura/2012/11/23/actualidad/1353670784_257749.html.
- Epicuro (1998). Carta a Meneceo. En *Obras*. Barcelona, España: Altaya.
- Fischerman, D. (2004). *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad 2: El uso de los placeres*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2005). *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Barcelona, España: Paidós.
- Heidegger, M. (1951) *El ser y el tiempo*. México D.F., México: FCE.
- Homero (2008). *Odisea*, Madrid, España: Gredos.
- Kant, I. (1994). ¿Qué es la ilustración? En *Filosofía de la Historia*. México D.F., México: FCE.
- Kierkegaard, S. (1984). *La enfermedad mortal*. Madrid, España: Sarpe.
- Kovadloff, S. (2001). *La nueva ignorancia*. Buenos Aires, Argentina: Emecé.
- Kundera, M. (2000). *La ignorancia*. Barcelona, España: Tusquets.
- Levinas, E. (2001). Filosofía, justicia y amor. En *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Montaigne, M. (1994). *Ensayos. Libro Primero*. Capítulo XX. Barcelona, España: Altaya.
- Onfray, M. (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética*. Buenos Aires, Argentina: Perfil Libros.

- Paris, C. (1994). Reflexiones acerca de la enseñanza de la Ética. En *Philosopher. Revue de l'enseignement de la philosophie au Québec*, n° 16, pp. 63-71.
- Pascal, B. (2001) *Pensamientos*. Madrid, España: Valdemar.
- Platón, (1991). Apología de Sócrates. En *Diálogos*, México D.F., México. Porrúa.
- , (1991a). Banquete. En *Diálogos*, México D.F., México. Porrúa.
- , (1991b). Fedro. En *Diálogos*, México D.F., México: Porrúa.
- Proust, M. (1952). *En busca del tiempo perdido*. Barcelona, España: Janés Editor.
- Sarlo, B. (2003). *Tiempo pasado*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Sartre, J.-P. (2007): *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona, España: Edhasa.
- Savater, F. (2003). *Las preguntas de la vida*. Barcelona, España: Ariel.
- Shakespeare, W. (1970). *Macbeth*, Buenos Aires, Argentina: Sudamericana.
- , (1980). *Hamlet*, Barcelona, España: Bruguera.
- Spinoza, B. (1997). *Ética*. México D.F., México: Porrúa.
- Strawson, P. (1995). *Libertad y resentimiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Todorov, T. (1995). *La vida en común*. Madrid, España: Taurus.
- Unamuno, M. de (1983). *Del sentimiento trágico de la vida*. Madrid, España: Sarpe.
- Winnicott, D. (1989). *Los bebés y sus madres*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Zambrano, M. (2005). *La vocación del maestro*. Ágora, Madrid: España.
- Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (comps.), *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires, Argentina: FCE.

