

UNA DIFERENCIA INQUIETANTE: DIARIO DE UN APRENDIZ

A disquieting difference: diary of an apprentice

Une différence inquiétante: journal d'un apprenti

Fernando BÁRCENA

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid. Correo-e: fernando@edu.ucm.es

Fecha de recepción: enero de 2006

Fecha de aceptación definitiva: abril de 2006

BIBLID [(1130-3743) 18, 2006, 135-152]

RESUMEN

La comunicación afectiva con la persona discapacitada —como social y pedagógicamente se ha convenido en denominar— introduce un tipo de relación asentada en un *principio de diferencia*. Sin embargo, esta diferencia no es posible pensarla bajo un marco teórico que pretendiese dejar resueltas todas las contradicciones que semejante relación de alteridad implica. Pues se trata de un acontecimiento cargado de suficientes consecuencias en todos los aspectos como para requerir una reflexión narrativa en vez de un frío análisis conceptual. El presente artículo no ha podido ser escrito, por tanto, bajo el régimen de una escritura científica, pero tampoco se trata de un testimonio personal. Procurando evitar las posibles arrogancias derivadas de ambos planteamientos, lo que aquí se presenta es el diario de un aprendiz, de alguien que en su trato diario con la «discapacidad» ha ido descubriendo la singularidad de las emociones del otro y ha tenido que transformar la relación misma en un lenguaje que permitiese habitar la intimidad de una relación inquietante.

Palabras clave: acontecimiento, alteridad, diferencia, discapacidad, infancia, intimidad.

SUMMARY

The affective communication with the handicapped person —as has socially and pedagogically agreed to be denominated— introduces a type of relationship based on a principle of difference. However, it is not possible to think of this difference from a theoretical frame that would intend to solve all the contradictions that such a relationship of «alterity» implies. It is a matter loaded with enough consequences in every aspect as to require a narrative reflection rather than a cold conceptual analysis. Therefore, the current article couldn't have been written under the dictates of scientific writing, but is not a personal testimony either. Trying to avoid the possible arrogance derived from both expositions, what is shown here is the diary of an apprentice, of someone who in his daily contact with disability has been discovering the uniqueness of the other's emotions and has had to transform this relation into a language that would allow to dwell in the intimacy of a disquieting relationship.

Key words: event, otherness, difference, handicapped, person, childhood.

SOMMAIRE

La communication affective avec les personnes handicapées —comme social et pédagogiquement elle a été convenue le dénominer—, présente une modalité de relation basé sur une principe de différence. Néanmoins, cette différence n'est pas possible le penser sous une armature théorique qu'il a essayé de laisser à toutes les contradictions résolue que la relation d'alterité implique. Alors, on est un événement, chargé des conséquences suffisantes dans tous les aspects, comme exiger une réflexion narrative, au lieu de la seule et froide analyse conceptuelle. Cet article ne pourrait pas avoir été écrit, donc, sous le régime d'une écriture scientifique, mais sous lui n'est pas un témoignage personnel non plus. L'essai d'éviter l'arrogance possible dérivée des deux expositions, qui apparaît ici est le journal d'un apprenti, duquel dans le sien l'affaire quotidienne avec l'handicap il avait découvert la singularité des émotions de l'autre et a dû transformer cette relation dans une langage qui a laissé habiter l'intimité d'une relation inquiétante.

Mots clef: événement, alterité, difference, discapacidad, enfance.

Para Jaime, el dueño de mis palabras.

Niño esencial y terriblemente cercano, pero niño inimaginable [...] ¿Sobre qué carne apoyar los dedos del afecto? (Péju, 2004).

1. ELEGIR UNA VOZ: LAS PALABRAS QUE SON NECESARIAS

Tal vez sea mucha la ciencia que se puede poner en juego para hablar, escribir o ayudar a reflexionar sobre el trato, la relación o el diálogo afectivo y sensible con una persona «discapacitada», como quiere llamarse, desde la estupidez de la

corrección política, a los que tienen necesidad de nacer, al menos, dos veces. Lo que he decidido escribir sobre esta cuestión, después de haber necesitado habitar mi silencio durante meses, no podrá poner en juego semejante ciencia.

Ese gesto no pretende ser ni despectivo ni arrogante. Tampoco tengo claro que la singularidad de una experiencia personal, la que es sin duda mía (y la que es de cada uno) autorice a decir cómo deba ser ese trato y ese diálogo con quien, en su inquietante presencia, es y será siempre el acontecimiento de la pura *alteridad*. Por eso tampoco es un testimonio. Así que he de aventurarme a una escritura difícil, una que sepa situarme entre la ciencia, la experiencia y sus respectivas arrogancias¹. Y, sin embargo, a menudo no podré evitar la primera persona del singular. En el fondo, creo que lo que he escrito es una carta pendiente y perdida en algún lugar del tiempo; la carta que nunca escribiré a mi hijo y que él nunca podría entender.

Detrás de todo lo que he escrito en éste texto hay una perspectiva, un punto de vista, una concepción, si así quiere decirse, sobre la «educación». No ha sido mi propósito desarrollarla aquí, porque no es éste el lugar adecuado para ello (Bárcena, 2004, 2005). No obstante, el lector irá notando que este punto de vista sobre la educación se irá volviendo más explícito a medida que avance en la lectura del texto. También notará que las referencias bibliográficas son, sobre todo, de orden literario. La naturaleza, y el tema, de este texto así lo han requerido. Sólo puedo aducir en mi favor, y frente a posibles críticas pedagógicas, un texto de Marcel Proust extraído del último volumen de *En busca del tiempo perdido*, una obra que versa sobre la memoria, el pasado y la búsqueda de la verdad en la narrativa de la propia infancia: «La verdadera vida, la vida al fin descubierta y dilucidada, la única vida, por lo tanto realmente vivida es la literatura; esa vida que, en cierto sentido, habita a cada instante en todos los hombres tanto como en el artista» (Proust, 1998, 245).

Frente a tanta y tan generalizada mediocridad, tanto política como lingüísticamente corregida («socialmente»), necesito poder citar a Marcel Proust. El fragmento que he citado se puede interpretar de muchas formas. En primer lugar, lo cito aquí, en un artículo que se ha de publicar en una revista de carácter pedagógico, porque hace mucho que me pregunto si podemos hacer de la escritura sobre temas educativos una escritura literariamente interesante, y no simplemente una escritura que tenga que terminar formulando un proyecto, un plan de acción, el diseño de un

1. Quiero insistir, aunque sea muy brevemente, sobre este punto. Siempre pensamos y escribimos desde una perspectiva, desde un punto de vista, desde una cierta mirada sobre el mundo, o sea, desde un espacio y desde un tiempo: *en situación*. Las «situaciones educativas», sean o no formalizadas, son situaciones hermenéuticas, lo que significa que en ellas el saber está al servicio de la *comprensión*, de la elaboración de un *discurso de sentido*. Éste es mi enfoque en este texto, si así quiere denominarse. No podía haber adoptado otro. Y comprender, aquí, significa algo muy concreto: intentar hacerme cargo del tiempo vivido, de un tiempo cuya narración e intimidad están atravesados por una *relación entre desiguales*. Comprender significa, en fin, un cierto tipo de «reconciliación», un ejercicio de «autocomprensión reflexiva», la necesidad —más poéticamente articulada que científicamente establecida, en el sentido moderno de la expresión— de dar sentido a una experiencia, y tratar de volverla comunicable, dentro de lo posible.

programa. Lo cito porque, además, estoy convencido de que este pequeño fragmento encierra una enorme verdad que a veces las pedagogías no quieren ver o aceptar: que es porque podemos vivir *literariamente* la vida, y no sólo «literalmente», por lo que la existencia encuentra un sentido. Porque el «sentido» de todo lo que en mí mismo creí verse roto por la llegada de una *alteridad* inasible con conceptos, fue posible gracias a la literatura y al poema, la razón por la cual he tenido que tratar de comprender en lo profundo. Así que ha sido en la literatura — en los novelistas y en los poetas— donde he encontrado la ayuda que precisaba para *articular reflexivamente* la singularidad de mi propia experiencia vivida. Como lector de novelas, me he visto obligado, como cualquier lector, a imaginarme la vida de los personajes de las novelas en las que andaba metido. Así que ahora el hipotético lector de este texto tiene que hacer algo parecido. Tengo que rogarle que se imagine algunas cosas. Que imagine lo que yo no puedo decirle de forma muy clara o evidente. Que imagine que mis palabras son un relato que está leyendo, y que se imagine a los principales personajes del mismo. Tengo que rogarle que demore el pensamiento, su saber y su cultura. Que intente comprender en lo profundo, porque todo lo que se comprende está bien, como decía Oscar Wilde. Que acepte que lo que va a leer es una escritura extraña, un texto que se ha ido componiendo desde la memoria, que es más que el acto del recuerdo, y desde determinadas lecturas, con frecuencia de textos no pedagógicos, porque han sido esas lecturas donde he encontrado el modo de articular lo que he intentado decir aquí. Porque lo que estoy a punto de decir es muy posible que tenga *sentido*, aunque en muchos aspectos no sea *verdadero*, si por tal entendemos lo que se debe ajustar a un determinado modelo de saber pedagógico autorizado y ya ordenado. Porque lo que he escrito no está compuesto de un conjunto de «lecciones» que yo pretenda dar, sino que es el resultado, incierto, de un aprendizaje que me proporcionó aquel de quien hablo, su legítimo dueño.

Tengo que recurrir a conceptos para hablar de algo que se enfrenta a ellos, hasta volverlos inalcanzables e inútiles. Exploro la gramática de las palabras, pero al final tematizan lo que las precede; y lo que las precede es el silencio del que la lengua brota. Porque las palabras dicen menos de lo que deseo expresar con ellas. Ya no importa qué diga, porque las palabras no transmiten lo que quiero comunicar. Pero necesito las palabras. Y no sé de dónde vienen las palabras, aunque conozco el nombre de su dueño.

Primero fue la experiencia, y después, mucho después, la palabra y el modo de nombrar una *inquietud*. Y es ahora, precisamente en este instante, que me veo de nuevo sin palabras; *ahora*, que tengo que regresar a un pasado ya vivido y que se ha incrustado en mi memoria como un presente continuo y alterado; ahora, que he de articular un discurso inteligible que hable de los afectos y los sentidos que se juegan en el encuentro con la «discapacidad», como socialmente se ha acordado denominar un modo específico de ser *alguien*. Pero, *¿qué significa «mi hijo» cuando, en realidad, no soy más que el padre?* ¿Cómo describir ese nacimiento, que es una presencia siempre presente, si la escritura misma con que pretendo nombrar ese

acontecimiento no tiene un comienzo exacto en el tiempo?: «A veces creemos haber dado con las palabras. A veces las palabras se han perdido. Nunca las habremos visto surgir» (Péju, 2004, 113). ¿Cómo escribir un nacimiento que aún no ha concluido? ¿En qué momento se transforma un acontecimiento en recuerdo y su memoria en historia y relato?

Necesito a los *novelistas* para decir lo que mis palabras no alcanzan:

Tener un hijo es un milagro, aunque esa condición venga oscurecida por la frecuencia, por la mera estadística que los transforma en un hecho casual y numeroso. Tener un hijo es un milagro desdibujado por la burocracia de las anotaciones registrales, y el costumbrismo de bautizos y cumpleaños, y la aburrida letanía de parques públicos, columpios y colegios (Ugarte, 2004, 11).

Es un milagro y una advertencia cruel: pues a partir de ese acontecimiento sabes que tu vida será un tránsito efímero, un pasaje que te recuerda tu propia finitud, que te señala el camino en el que estás y que te conducirá, con suerte muchos años después, a otro estado de infancia y fragilidad en la vejez, en manos de tu propio hijo. Pero ése no será mi caso. Estoy condenado a no ser un anciano, aunque ese milagro no lo podré realizar.

Necesito a los *poetas* para que me recuerden tu condición:

Algunos seres no están ni en la sociedad ni en una ensoñación. Pertenecen a un destino aislado, a una esperanza desconocida. Sus actos aparentes se dirían anteriores a la primera inculpación del tiempo y a la despreocupación de los cielos. Nadie se ofrece para pagarles un salario. Ante su mirada se funde el porvenir. Son los más nobles y los más inquietantes (Char, 1989, 85).

Necesito a los *filósofos* que han descubierto en la infancia el asombro inicial de todo pensar, y al mismo tiempo el silencio, la palabra y el delirio: «Y al mismo tiempo ella descubre que es preciso la escucha del otro para que el *infans* acceda a la palabra portadora de humanidad» (Leclerc, 2003, 53).

No hay un sentimiento claro ni único que describa con nitidez tu llegada al mundo por el nacimiento: sorpresa, miedo, incertidumbre... Lo primero fue ser consciente de situarme ante el inacabamiento. Había llegado; por fin estaba ahí, frente a mí. Podía mirarlo, acariciar esa carne viva, olerlo, sentirlo. Su primer gesto fue un *quejido*. Un ser nuevo, inscrito en el vientre del mundo, que puedo palpar y al que puedo hablar. Pero estaba ahí, mostrándose incompleto e incierto, señalando lo que luego viviría como mi propia herida. *Milagro del nacimiento*. Esta frase, que tiene ahora tantas resonancias filosóficas, había sido antes que nada una experiencia innominada, como toda experiencia que viene desnuda de palabras y de voces. Yo también, hasta el final, fui incapaz de imaginar al niño antes de su llegada, pero de repente estaba allí. Había nacido, pero pronto me daría cuenta de que ése era sólo un primer nacimiento, y al mismo tiempo *algo más*: el puro acontecer de un nacimiento que rompió, en un instante, toda previsión volviendo el futuro aún más enigmático. El tiempo nos ha dado las heridas y las rupturas, nos

dio el tiempo, la cólera, la crispación, y por fin una cierta calma, un lento proceso de reconciliación y algunas, diminutas pero firmes, seguridades. La seguridad de tu inocencia y de tu sonrisa; la seguridad de que tú eres bueno, en un sentido todavía impensable. Eres bueno en el sentido de lo que eres y de lo que me ha acontecido:

Es una seguridad grande, como saber que la tierra gira, el sol nace o las estaciones del año se suceden. Tú eres bueno como los árboles son árboles o la lluvia es lluvia. No es necesario reflexionar sobre eso, porque nadie reflexiona sobre lo que es evidente. Vivir es muy fácil, porque mido a partir de ti el norte y el sur. Basta que existas para que los meridianos se ordenen y los océanos se desborden (Gersão, 2003, 27).

Existen seres que nacen dos veces: un vez de modo «natural» y una segunda vez —¿qué palabras emplear para nombrarlo?— con ayuda de «todos los demás». ¿Pero quiénes son esos «todos»? ¿Qué decir cuando ni siquiera ese primer nacimiento viene precedido por lo que, de modo más o menos rutinario y tantas veces irreflexivo llamamos «normalidad»? Porque antes del comienzo ya existía la posibilidad de una fisura en mi historia, una fisura que muchos padres vivimos, en primer lugar, como un error en la propia historia, una grieta que pasa por su no aceptación, y después transita por un largo camino de reconciliación. Él ya estaba anunciado como lo que después sería, aunque nunca ha dejado de sorprenderme, pues el acontecimiento de su llegada habría de confirmarse como tal cada día: un día, y otro día, un año, dos, muchos más. Hay seres que son un puro y reiterado acontecer, el estado mismo del puro devenir sorpresa y presencia. El poeta se expresa así:

¡Ay!, horas de la niñez, / cuando detrás de las figuras había algo más / que un pasado tan sólo, y el futuro ante nosotros no existía! [...] Y, sin embargo, en nuestro solitario caminar / sentíamos el goce de lo duradero y nos quedábamos ahí, / en el intervalo entre mundo y juguete, / en un lugar que desde los comienzos / se fundó para el puro acontecer (Rilke, 1999, 50-51).

He necesitado estas palabras, ahora lo empiezo a entender —*acontecimiento, experiencia, devenir, sorpresa, natalidad, otredad, comienzo*— para nombrar lo que es presente y ausente, cercano y sin embargo distante. He necesitado pensar el silencio y el cuerpo, el dolor y el testimonio para aprender a perderme en tus desarreglos.

Necesito estas palabras, y no otras, porque son las palabras que me nacieron de la experiencia, y no simplemente del estudio o de una lectura más o menos erudita, más o menos académica y filosófica, más o menos universitaria y pedagógica. Así que tengo que unir, en un mismo gesto, en un mismo acto de escritura y de pensamiento, la *doblez* de mi condición: ser padre y universitario. Y no sé cuál de las dos voces debe prevalecer. Porque, ¿cuál es la voz de la experiencia y qué autoridad acredita, si tiene alguna? ¿Qué voz es más conversable, la de la intimidad de la experiencia o la de la exterioridad de lo que se cree ya saber a ciencia cierta? ¿Qué

me autoriza a mí, padre que convive, como hoy se la denomina, con la discapacidad, para decir cómo es o debiera ser el trato afectivo con un hijo-otro? Porque esa voz es sólo una de las muchas posibles, es una voz que apenas podría ofrecer sino un *testimonio*, y testimonios hay ya muchos. Quizá sería mejor elegir una voz distinta, la voz de alguien que compone un discurso racional, más o menos pedagógico, la voz de un discurso que se pretende continuo y sin fisuras, un discurso de ideas claras y distintas. Así que hay que elegir. Elegir una voz, elegir un discurso —un *dis-cursus*, un curso desunido e interrumpido—, una vía que introduzca, en lo fragmentario, alguna coherencia.

2. APRENDER LA SIMPLICIDAD, INTIMAR CON LA INQUIETUD

Ahí está la primera evidencia: vivir con ese *otro* es vivir fuera de sí, tener que hacerlo y a veces no poder más, querer abandonarse, querer renunciar, buscarse excusas para huir en otra dirección, pero aún así seguir en un curso que es discontinuo. Es vivir de un modo distinto la relación.

Es vivir la relación *habitando la diferencia* y buscar una medida distinta a la norma que la normalidad impone. ¿Qué es la normalidad?: nada. ¿Quién es normal?: nadie. Aunque la diferencia hiere, y por eso nuestra primera reacción es negarla. ¿Cómo combatir la imposición de la distinción normalidad-anormalidad?: habitando en el interior de la diferencia, ser íntimo con ella. Con un gesto cotidiano —quizá poético, en parte épico— de *reconciliación*, pues la reconciliación es parte del ejercicio de la comprensión, el único modo de sentirse en paz en el mundo. No negar la diferencia, sino modificar la imagen de la norma: «Éste es el paisaje que se debe abrir: tanto a quienes hacen de la diferencia una discriminación, como a quienes, para evitar una discriminación, niegan la diferencia» (Pontiggia, 2002, 39).

Habitar la intimidad de una diferencia. Es ahora cuando accedo al sentido de mi relación con el otro, con el otro que tiene un nombre, y en ese nombre una historia. Es ahora cuando percibo la hondura de estas palabras, su agudeza, su intimidad y su herida: «El otro en cuanto otro no es solamente un *alter ego*: es aquello que yo no soy» (Levinas, 1993, 127). Es una *relación imposible*: no una relación que pueda nombrar, sino una relación a la que debo *responder*; no una relación que pueda explicar, sino una relación que he de *mostrar*; no una relación que deba transformar en «reciprocidad» o en un juego de «interacciones», sino una relación que debo convertir en *lenguaje*. No es una relación que pueda ajustar a un modelo o formato previo, una relación que no tenga sino que fabricar o producir siguiendo unas reglas fijas; se trata de una relación que debo crear, que he de hacer visible, hasta llevarla hasta su propia presencia, presente para los dos. Una relación, por tanto, que será invención, creación y, en este exacto sentido del término, algo más cercano a lo poético, al sentido. Es una relación de *paternidad*, la relación con un extraño que en su ajenidad me es cercano, me es *yo*: «A mi hijo no lo *tengo* sino que, en cierto modo, lo soy» (Levinas, 1993, 135).

Pero se trata de vivir esta diferencia como quien se abandona a lo desconocido, lo que requiere un cierto aprendizaje. Aprender, primero, la solidez de lo cotidiano, ser cercano a él hasta perder el miedo al día a día, y no abandonarse al suplicio de una lógica del futuro; aprender, pues, la intimidad del porvenir, porque futuro y porvenir no son equivalentes: *en tu mirada se funda el porvenir, eres el más noble y el más inquietante*. El más noble, porque me recuerdas con una sola mirada el estado anterior a toda culpa —en tu estado de *infans*, tú mismo estás antes de toda inculpación del tiempo—, el estado de inocencia que no precisa vivir sabiendo que el mundo está ya interpretado; el más inquietante, porque haces del tiempo la experiencia de lo *oportuno*, la experiencia vivible del tiempo poético, el tiempo de las acciones y de las decisiones apropiadas, aquellas que no siempre tienen que ajustarse a lo socialmente normalizado. Porque me recuerdas que no es lo mismo construir tu futuro que preparar tu porvenir, porque en éste estamos los dos. En su novela *Nacido dos veces*, Giuseppe Pontiggia lo dice muy bien por boca del médico que informa a los padres del diagnóstico de su hijo parálítico cerebral. Por primera vez, desde que el pequeño nació, un médico les habla despacio, mirándoles a los ojos y eludiendo las metáforas:

Tenéis que vivir día a día, sin pensar de modo obsesivo en el futuro. Será una experiencia durísima, pero no la rechacéis. Saldréis de ella mejorados. Estos niños nacen dos veces. Deben aprender a moverse en un mundo que el primer nacimiento ha hecho más difícil. El segundo depende de vosotros, de lo que sepáis dar. Han nacido dos veces y el recorrido será más difícil. Pero, al final, para vosotros también será un renacimiento (Pontiggia, 2002, 32).

En esta relación que me altera he de aprender el arte de lo incierto, he de atreverme al *aprendizaje de la simplicidad*, pues tus gestos, tus emociones son exactos, únicos, singulares. Aprender la simplicidad de tus emociones requiere de mí el esfuerzo por eludir un pensamiento de lo abstracto. Tengo que aprender a agudizar mi oído, porque «oír» es una de las acepciones de «sentir». Ésta es la parte más difícil, los dos lo sabemos, aunque de manera diferente. Es que siento que la sociedad, por decirlo de algún modo, se ha empeñado en inventar mil recursos para intimidarme, a mí y a otros padres como yo. Digo *intimidarme*, o sea: me educa para que viva en un cierto sentido del miedo, en un estado de preocupación acerca de tu *futuro*; a veces nos dedica espacios en la prensa o en la televisión y recuerda a la «ciudadanía» algunas palabras para que orienten su conducta: solidaridad, humanitarismo, y otras. Pero tú y yo sabemos que *nadie se ofrece para pagarte un salario*. Y es verdad: tengo miedo acerca de tu futuro; por eso, porque tengo miedo y me hago mayor, necesito que me recuerden lo esencial. Y lo esencial me lo recuerdan algunos escritores y algunos amigos: *el porvenir se prepara con el oído, desde la escucha, desde la espera*. El «porvenir», lo que está por llegar, lo he de preparar contigo en ese día a día, desde dentro de lo cotidiano, procurando intimar con tu diferencia. Se trata, pues, de intimidarme de otro modo: no dejarme llevar por el miedo a ti que la sociedad me traslada, al convertirme en un problema a resolver, y

al recordarme diariamente mi incompetencia y mi cansancio, sino ser íntimo con la inquietud que me produce habitarte, el ser en parte tú y sentirte, además, otro, cercano y, sin embargo, tan distante. Es preciso, entonces, que entienda una cosa importante, y que luego encuentre el modo de hacértela saber: que no eres un simple extranjero en el mundo, aunque tu viaje hasta aquí haya sido el de un extraño, sino el último en llegar a un mundo que no conoces, y que nos llevará algún tiempo mostrártelo, narrártelo, describírtelo de algún modo, para que no le tengas miedo y lo puedas disfrutar. Eso es: tengo que aprender a contarte la vida, a contármela y a que los dos contemos, el uno para el otro. Habitar tu intimidad y no rechazarla: «La intimidad está ligada al arte de contar la vida [...] no es más que el arte de vivir. Vivir con arte es vivir contando la vida, contándola paladeando sus gustos y sabores» (Pardo, 1996, 30), porque la intimidad es sólo necesaria para *disfrutar* de la vida. Sin esa intimidad, nuestra relación no tendría ninguna resonancia: no podría escucharte de verdad, es decir, no oiría tus palabras rotas por dentro de tu lengua. Porque me tengo que meter en tu lengua para poder entenderte, tengo que buscar lo que te dejas dentro y para ello tengo que aprender desde dentro de ti a sentir —a oír— lo que te dices. ¿Cómo hacerte entender que tus palabras, tu modo de decir y de hablar, me son íntimos? En realidad, yo creo, cuando te miro dibujar las historias que me cuentas por fragmentos y que luego tenemos que unir con los sueños que nos mentimos, que sabes perfectamente que tu modo de hablar te sabe a algo, que resuena en ti. Por eso, a veces, en tu glotonería, te callas y apenas en un murmullo me regalas alguna cosa. Eliges tus silencios y yo no puedo sino hundirme en el mío, para aprender de ti. No me bastará entonces la palabra «comunicación» para procurar entender cómo es mi relación contigo. No me bastará con aceptar que eso que dicen que somos, animales que hablamos, consiste en un medio para comunicarnos y hacernos entender. No; el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación sino su fin; es un placer sagrado, el arte mismo de la libido en palabras. Fue escuchándote hablar y anotando en mis cuadernos las palabras de tu invención como ahora entiendo otra cosa: «Son los poetas —junto con los niños— los que primero advierten las posibilidades más abiertas y secretas del lenguaje y juegan o se dejan jugar con ellas» (Bordelois, 2003, 13). Jugabas, como todos los niños, con las palabras.

3. ¿CON QUIÉN SE APRENDE? UNA RELACIÓN INQUIETANTE

La pregunta principal aquí sería, entonces, *¿con quién se aprende?, ¿a quién se educa?*, y su respuesta más apropiada no podría ser: a un *quid* —a algo indeterminado: un «sujeto discapacitado»—, sino esta otra: *aliquis*, «alguien» que tiene un nombre, una historia, una experiencia, relaciones, una vivencia singular como individuo, alguien inscrito en un horizonte de deseo, de espera, en la trama del tiempo.

Digo «alguien que tiene un nombre», y con ello me refiero a algo que no es banal. Porque dar nombre al algo no es simplemente conservar palabras utilizables

de forma duradera, sino que es dar la posibilidad para que algo pueda sernos familiar, es lo que nos permite contar historias, es poder crear algo para que deje una huella. En educación, por decirlo ahora de forma genérica, ese alguien es el sujeto de la educación y, para remarcar su importancia ética, se dice que es una *persona*. Pero no se «nace» persona, sino que «devenimos» una forma singular de ser alguien. Cada ser humano es una *promesa de forma*, porque somos en devenir.

Filósofos y antropólogos señalan que «ser persona» implica tener en cuenta un plano *biológico*, un plano *relacional*, y, de modo fundamental, un plano *simbólico*, o sea: nuestra inscripción en una cultura, en una lengua, en una tradición, en un espacio y en un tiempo. Cada uno es el fruto de una historia; no el resultado de la aplicación de un plan o programa previo, sino un constante *comienzo*. Alguien que ha sido convocado a la existencia personal, alguien que, antes de ser, ya existía. Ser persona, entonces, depende de haber sido tratado como tal, haber recibido un nombre propio, haber sido introducido en una red lingüística y simbólica. Así que no sólo la muerte destruye la persona, sino también el abandono, la ausencia de lenguaje, la carencia de todo cuidado y preocupación por el otro. La condición de persona no es una entidad fija dada de una vez por todas, ni una identidad substancial. Es una narración —un nacimiento y un devenir— a partir de una trama de relaciones humanas, políticas y sociales. Significa insertarse en una historia que nos precede, un relato que nos forma y del que cada uno aprende a distanciarse al crear su propia biografía. La educación, en suma, es un *devenir por la transformación*. Y relacionarnos, en educación, con los que se educan implica tener presente al menos su *presencia* como otro, su *diferencia* en sí mismo, la *equivalencia* de su discurso: porque sólo puedo hablar y cuidar del otro si escucho lo que me dice; porque estamos inscritos en una historia singular, porque si repitiésemos el mismo discurso en eco no seríamos capaces de comunicarnos; y porque si no concedo al discurso del otro una importancia equivalente al del mío, seré incapaz de entender y dialogar con él (Lagrée, 2005, 28). Pensada en relación a tu condición permanente de infancia, entiendo ahora que la educación es la experiencia de un *aprendizaje de la intimidad del habla*. Desde ese fondo de nuestra condición de *infans*, descubro que es posible escucharte sin que a cada interlocución mía debas responder tú en términos de un conocimiento preestablecido. Sólo así podremos iniciar una búsqueda que va del silencio clamoroso de tu infancia al comienzo de la palabra, y de la palabra a una humanidad sin culpa, sin ofensa, sin humillación.

Ante tu mirada, ante las de todos los que son como tú, se funde el porvenir y cada instante deviene un nuevo comienzo. Siempre hay que comenzar de nuevo, porque rompéis la lógica encadenada de los hechos y abrís fisuras de sentido en la solidez de lo real. La novedad que introducís es una poética, porque cada gesto vuestro, cada emoción, dibuja un perfil sin cualidades definidas y delimitables, y por eso nuestra relación inserta una infinita extrañeza, la misma que se experimenta ante lo que no se puede dominar. Y es que lo nuevo sólo existe en la mudanza, y por eso expresa la posibilidad del inicio como diferenciación. Por eso pensar la educación en relación a ti es otra cosa. No se trata sólo de que a través

de la educación hagamos lo posible para atenernos a las grandes palabras —«humanidad», «bondad», «tolerancia», «solidaridad»— vocablos cada vez más elusivos, sino que hay que lanzarse a las mutaciones decisivas de una diferencia aceptada como tal. *Habitar la diferencia*, pues no necesito «comprender» al otro —comprenderte a ti, reducirte al modelo de mi propia transparencia— para vivir contigo y construir algo junto a ti. Procurar entender nuestra relación no equivale a tener que dominarla, sino a tratar de comprenderla desde dentro, como he dicho, y ahora sé que sólo puede acceder al sentido de esta relación tan extraña poéticamente: prestando atención, con una vigilancia que nada tiene que ver con una determinada vigilancia pedagógica que inscribe el saber y la acción en una determinada idea del dominio. La palabra «educación», junto a ti, tiene otro sentido, pues no puedo cumplir con ella en su mera realización técnica, pues ésta es sólo un momento de un proyecto mucho más amplio. Decir «te quiero» no es querer tenerte, ni poseerte, ni dominarte, sino aceptar tu existencia. *Volo ut sis*: me alegro de tu existencia, quiero que seas como eres.

¿Dónde reside la singularidad de una relación educativa como ésta? Frente a las pedagogías que insisten en que a cada interlocución el otro ha de responder de forma clara y transparente, quizá esta relación nos proporciona otra clave interpretativa: que en realidad no importa que no se comprenda lo que el otro nos diga, que tenemos que aprender a desprendernos de nuestra voluntad de comprender todo lo que ocurre entre «los niños y los hombres» (Meirieu, 1999), que tenemos que abdicar de nuestro deseo de ver traducida la relación educativa en un intercambio perfectamente legible, mensurable, y sin la menor ambigüedad e incertidumbre. Que tenemos que dormir nuestro deseo de control para aceptar la emergencia del otro en su alteridad.

El caso de una relación educativa entre seres tan desiguales quizá enseñe a los pedagogos a deshacer la ligadura que ata la educación con la colonización de las almas. Nos enseña que la educación tiene que ver con «dejar ser» al otro, con *permitir* más que con obligar a reproducir lo que se transmite; que en lugar de comunicar un saber por la palabra —y de hacerlo de forma nítida, sin ambigüedades— el asunto está en *hacer surgir* una palabra que no podemos dictar por adelantado. Se trata, entonces, de una relación que acepta la desigualdad profunda de los miembros que en ella habitan, una relación en realidad libre, ni programada ni programable, una relación que no tiene claras ni las competencias ni las habilidades que hay que desarrollar, y precisamente por eso puede desarrollarlas todas; todas las que merezcan la pena.

La escritora y filósofa francesa Annie Leclerc, en su libro *L'enfant, le prisonnier*, relata su larga experiencia en la que comparte un taller de lectura y escritura en una cárcel. A la pregunta de los reclusos: «¿Por qué viene usted aquí?», la respuesta es:

Ella no les decía todavía —se lo diría más tarde— que continuaba viniendo porque una loca historia de amor la había ligado a ellos. Amor de lo que buscaban juntos, expresarse, escribir, pensar. Amor por esta comunidad inédita, improbable y por tanto real, sin amenazas, sin programa, sin proyecto determinado, comunidad que no tenía otro fin que acercarla a ellos, una comunidad no entre los iguales, sino

justamente entre los diferentes, en sexo, en virtudes y vicios, en edad, en condiciones, en cultura (Leclerc, 2003, 33).

Lo que esta escritora intentó en esa cárcel, al establecer una difícil relación entre seres desiguales, no fue otra cosa que intentar poner a los reclusos en relación con un estado de infancia, por si encontraban allí una voz anterior, en la cual y por la cual pudiesen reconocerse como hombres, y no ya como reclusos. El incremento de una cierta «conciencia social» en beneficio de este tipo de personas discapacitadas nos hace pensar que, en realidad, se trata de *sujetos pasivos* que, en todo caso, sólo pueden recibir nuestra ayuda (humana o especializada) y nuestra consideración o nuestra benevolencia. Como tales personas —sobre todo aquellas cuya discapacidad psíquica o intelectual les afecta gravemente en sus relaciones con el resto del mundo— sólo pueden *recibir* lo que les damos, nuestra ayuda hacia ellos se puede acabar viviendo de una forma ambivalente e incluso contradictoria. Pues si, por un lado afianza en nosotros una autoconciencia que definimos en términos de solidaridad o benevolencia, por otro podemos llegar a vivir esa ayuda proferida como una carga excesiva. Es como si nuestro trato y nuestra ayuda, basada en la consideración o la benevolencia, tuviese una única dirección, la que va de nosotros hacia ellos, es decir, que no existe *reciprocidad* en ningún sentido relevante del término. La cuestión que se puede formular es si, más allá de lo obvio y de algunos tópicos bien establecidos social y pedagógicamente hablando, no hay nada que aprender cuando uno se encuentra viviendo la peculiar, y difícil, relación con una persona discapacitada. A lo que me refiero es a vivir esa relación desde el interior de ella misma. Vivir esa relación en sus aspectos físicos, psicológicos y simbólicos, y vivirla con todos sus desarreglos y contradicciones incluidas. Vivirla aprendiendo a formularse las preguntas que tantas veces percibimos como ilegítimas y condenables, por nuestro sentido de la culpa o por nuestra propia inseguridad. Pues estar con una persona discapacitada, una que está a tu cargo y que no puede hablar por sí misma en la forma en que el resto de las personas pueden hacerlo, inevitablemente nos acaba planteando las posibilidades y los límites de nuestro propio poder de representación. ¿Hasta qué punto, y en qué grado, he de hablar en su nombre? ¿Hasta qué punto su forma peculiar de expresar lo que es y lo que siente lo hago resonar en mí y permito que lo que exprese, aunque roto y confuso, se deje oír?

Demasiadas veces las teorías y las filosofías de la educación, también las de la moral y las de la política, al referirse a los que sufren una discapacidad, les tratan como sujetos susceptibles de benevolencia, de solidaridad y de una ayuda especializada por parte de quienes —el resto— seguimos considerándonos sujetos plenamente racionales y saludables. Y quizá es hora de plantear un modo de pensar la educación a partir de ese íntimo trato con la diferencia, donde la diferencia no sea a su vez pensada bajo un esquema donde, en realidad, la diferencia deviene un problema resoluble. «¿Qué consecuencias tendría para la filosofía moral considerar el hecho de la vulnerabilidad y la aflicción, y el hecho de la dependencia

como rasgos fundamentales de la condición humana?» (MacIntyre, 2001, 18). ¿De qué modo podría comenzar a responderse a esta pregunta cuando lo que se intenta es elaborar un pensamiento de la educación, uno que tenga como punto de referencia central, no una situación normal, sino una situación del todo asimétrica, del todo desigual, del todo singular?

No tengo respuestas claras a esta pregunta. Quizá no tenga ninguna y con toda seguridad, en este escrito, no haya aportado ni una sola vía para poder responderla de forma conveniente. ¿Quién podría hacerlo? ¿Qué podría añadir salvo decir que la relación con una persona discapacitada lo que puede enseñarnos son las vías para sacarnos de nuestros errores de pensamiento, de los errores a la hora de razonar pedagógicamente, de los errores derivados de nuestra ansia de eliminar todo rastro de azar e incertidumbre acerca de esas personas, tan extrañas en realidad? No se trata sólo de hablar de derechos —y hay que hacerlo sin duda—, o de hablar de solidaridad o de benevolencia, de sentirnos con una mejor conciencia en relación a ellos. Se trata, quizá, de profundizar en lo que significa lo que *nombramos* como «discapacidad» y de identificar todo lo que de ahí se deriva. Hablar de un discapacitado, como en realidad hablar de un loco o de un tímido o de una persona colérica como si fueran solamente una manera rara, o vulgar de ser es quedarse en la superficie. Pues *ser* un discapacitado, o *ser* un loco, o *ser* un tímido es una manera de ser *alguien*, es un modo de ser y, por tanto, un modo de *aparecer* ante el mundo. Aquí, *ser* y *aparecer* coinciden. Entonces, las formas como nombramos lo extraño, las palabras mismas que usamos para identificar lo que vemos, lo que aparece y se nos muestra tendrían que exigir de nosotros un esfuerzo mayor. Es algo instantáneo, algo fugaz; es un acontecimiento del pensamiento:

Hay un instante en que las mismas palabras dicen otra cosa y esa cosa es lo que es. Seguramente que dudarás en transmitirla, porque posiblemente tendrías que servarte de las mismas palabras, y lucharás para que entre ellas brille la luz que brilló entre ellas. Seguro que entiendes todo lo que te digo sobre la experiencia de la que hablo, pero cuando llegues al límite de ti —que es adonde te conduzco— no ves nada. No pienses. Suspende el pensamiento por un instante, la respiración. Mírate con una mirada virgen. Traspasa lo inmediato que hay en ti, lo cognoscible, lo decible, hasta el «yo» enrarecido en ti (Ferreira, 2003, 77).

No preguntamos ya «¿qué es un discapacitado?» o «¿qué es la discapacidad?», preguntas que, como el concepto «Hombre», son meras interrogantes ontológicas que no conducen a ninguna parte. La cuestión es otra: «¿qué significa aprender contigo?». Como en todo aprender, lo esencial en este «aprender contigo» es precisamente el «entre» que nos une y nos separa. Porque ni yo puedo proponerte un modelo ni de nada sirve fabricarlo: «No aprendemos nada con quien nos dice: “haz como yo”. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo” y en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo» (Deleuze, 2002, 69). Es una cuestión de que tú emitas signos que orienten mi atención hacia ti. Porque aprender concierne a los *signos*. Signos que

constituyen el objeto de un aprendizaje temporal, no de un saber abstracto: los signos de tus manos o de tu mirada perdida, los signos de tu cuerpo y de mi intranquilidad, los signos de tu calma y de mis prisas. Tengo que volverme sensible a los signos que emites, como el médico lo hace con respecto a la enfermedad y el carpintero con los signos del bosque. De nuevo no es más que prestar atención; pararme a pensar y concentrarme en ti, hacer el imposible de singularizarte en tus gestos, en tus señales, en tus signos, en el modo como te expresas, como te muestras, como *eres*.

4. UN PENSAMIENTO DEL RASTRO: DIARIO DEL APRENDIZ

No hay una «forma» fijada de antemano que nos oriente en la búsqueda de lo que pretendemos. Hay muchas clases de búsqueda —la enseñanza, la ciencia, la acción política, la escritura, el aprender—, pero, en general, en toda pesquisa «pensar» equivale a hablar sin saber en qué lenguaje se hace. Entonces, nuestro pensamiento parece que balbucea, como nuestras primeras palabras. Es esto lo que nos pasa a ti y a mí.

Qué extraño fenómeno es ese que nos hizo perder la memoria original de nuestra lengua —cuando éramos *infans*, cuando nuestro verbo era un *delirio*— y que nos impide ahora, ya adultos, actualizar ese pasado bajo el registro de la novedad, para que la lengua devenga *acontecimiento*. Porque la memoria no es más que la actualización de un pasado que es exploración de un nuevo comienzo. Eso es lo que empiezo a comprender contigo. Por eso, quizá, para recuperar la palabra como experiencia, y no sólo como un «instrumento» de comunicación, debo invertir los términos y afirmar que el lenguaje es el «fin» de todo aquello que entendamos por comunicación humana, incluyendo dentro de ella también nuestros silencios. No hay más que «ver» las primeras palabras de los niños —las tuyas, por ejemplo— para mostrar esa evidencia: que el lenguaje es una de las manifestaciones más claras del principio del placer. Hablar es un «placer sagrado», quizá una forma elevada de amor, deseo y conocimiento. Como los poetas, los niños —de nuevo tú— advierten las posibilidades tremendas del lenguaje, y desarrollan su habilidad para jugar o dejarse jugar con las palabras.

¿Podemos aprender a hablar de nuevo, bajo el registro de la novedad? Lo primero es hacer silencio, un silencio que permita abrir un espacio dentro de nosotros para acoger palabras nuevas. Cuidar y contemplar las palabras para reconstruirlas en su propia infancia; *etymon* significa «lo cierto», porque *lo cierto* de una palabra es su origen, el momento inaugural en que fue pronunciada por primera vez. Lo segundo es intentar una especie de progreso en dirección a nuestro propio comienzo, a nuestra infancia, para encontrar allí un discurso sin residuos. Regresar a la infancia, a la condición del «sin palabra», para liberar el discurso adulto de los residuos que la «formación» ha introducido en el verbo. Nuestros trayectos de adulto introdujeron demasiadas cosas en el torrente del lenguaje, demasiados residuos que

lo cotidiano encubrió. Se trata de residuos de adulto que recubren lo limpio de las palabras más sencillas: amor, infancia, mañana, hoy, miedo, vida... ¿Podemos congelar esas palabras para percibir con mayor nitidez lo que se ha colado en el lenguaje? Y lo tercero es aprender a tomar distancia de la forma que hemos adquirido, esa forma adulta, inevitable seguramente, para encontrar un ser humano informe, pleno de vida, escondido debajo de la forma que tenemos. Desde ese fondo de nuestra condición de *infans* descubrimos que es posible escuchar al otro sin que a cada interlocución se deba responder en términos de un conocimiento preestablecido, algo que en nuestras escuelas constituye un imperativo pedagógico.

El deportado africano en el barco negrero pierde su lengua. Tanto ahí como en las plantaciones, convivían esclavos de varias lenguas. Como en todo «no-lugar» donde el silencio es un mutismo, allí el esclavo pierde su lengua y elementos fundamentales de su vida cotidiana. Pierde su lengua, sus hábitos y sus costumbres, y corre el riesgo de olvidar sus propios legados. Es entonces cuando, por un impulso casi biológico de resistencia que compromete a la lengua misma, y al anhelo de decir y de mostrar, el esclavo progresa hacia su infancia, rastreando por la memoria las huellas y los vestigios de lo que fue y de cómo hablaba. Se trata de un *pensamiento del rastro*, como lo ha llamado Édouard Glissant, uno que permite crear un lenguaje-otro, como hace el africano al crear formas artísticas y melódicas que dieron origen a la música *jazz*. Pensamiento del rastro: *el trémulo aliento de la novedad permanente* (Glissant, 2002).

Entonces, al final no se quién es el *aprendiz*, y quién está más desorientado: si tú o yo. Es como si en cada palabra que pronuncio hubiese dos lenguas, la tuya y la mía; dos maneras de decir, dos formas de mirar. En todo este tiempo he seguido escribiendo; los cuadernos se amontonan por todos los rincones. Y me los pides, o me los robas, y te sientas a mi lado y te pones tan serio a escribir y me dices: «es que voy a decir una conferencia», y en seguida coges uno de tus cuentos y copias algunas frases, hasta que te cansas. Justo lo que hacemos otros.

Antes he escrito que esta relación nuestra, discontinua y fragmentada, eres tú quien la vuelve poética. Pero es que es verdad, no lo digo para que me quede mejor este escrito. ¿No fuiste tú quien, cazando oraciones sueltas dentro de ti, escribiste esto, y disculpa si te cito?: «Me gusta contarle historias a mi papá y él me escucha y le ayudo a preparar la cena. Me hace cosquillas. ¿Te quiero?». La seguridad que tantas veces me invento para mí mismo quedó rota, porque no me dijiste «te quiero» si no que me devolviste la pregunta enterita. Éste es uno de tus poemas. Así que he tenido que escribir un pequeño diario, una especie de *micro-diario*, como esos que Vila-Matas dice que escribía Robert Walser y su *Doctor Pasavento*, sólo que yo lo escribí sin saber que era un «micro-diario».

Si no basta con llegar al mundo por el nacimiento para ser del mundo, y si eso que llamamos mundo es un escenario donde todo ser que ve y toca es visto y es tocado al mismo tiempo, entonces el mundo hay que comprobarlo, experimentarlo, ensayarlo, hacer que nos pase. En el comienzo de todo pensar nos enfrentamos a una especie de asombro y perplejidad, a una suerte de *admiración muda*,

porque es demasiado grande el acontecimiento que llamamos mundo para ser dicho. El primer gesto del aprendiz es el *silencio*, la imposibilidad de dar un *testimonio* fiable de lo que *hay* y de lo que *es*.

El aprendiz no sabe lo que tiene que aprender. Seguramente lo tiene delante. El mundo está *ahí*: él es el mundo; pero no acaba de verlo. Porque su mirada no se ha hecho exterior. El aprendiz cree que presta atención a lo que ocurre, pero sólo se fija en él. Demasiado Yo. Hay todavía demasiadas cosas dentro, y le pesan. Le ofrecen una ilusión de saber. Cree que esté bien orientado, pero es un ignorante, aunque ignora todo lo que le falta por saber. Y por eso el aprendiz se siente perdido. Espera que a cada instante algo nuevo ocurra. Aunque tal vez no lo espera realmente; o no está a la espera. No es *pasible, porque no está activo en su capacidad de recibir lo que hay y lo que ocurre*. Busca demasiadas cosas, porque cree que se puede ir a la búsqueda de un acontecimiento. Ignora, decía el desasosegado Pessoa, que cuanto más busca un acontecimiento menos cosas le ocurrirán dignas de ese nombre: en cambio, se volverá capaz de resolver más problemas. Esto hará del aprendiz un científico, pero no un pensador.

El aprendiz se siente a veces paralizado por la nostalgia de todo lo que no ha vivido. Esta sensación activa su *imaginación*, esos estados de ensoñación que le permiten viajar con la fantasía, creando mundos alternativos que son trampas en cierto modo, pues le dejan inhabilitado para la acción; de ahí su parálisis. El aprendiz tiene prisa, pero la prisa impide aprender. Nietzsche aconsejaba la paciencia y la espera: *sobre todo, aprender a esperarse a uno mismo*. El miedo también es un obstáculo que conoce el aprendiz. *Él tiene miedo, porque recuerda*. No es una memoria la suya cargada de ira, sino de dolores antiguos. Pero esos dolores están vinculados a los lugares habitados de la infancia. Un dolor que se une a una tierra, una tierra en la que está pero en la que ya no se reconoce. El aprendiz se pregunta si algún día aprenderá a vivir la existencia sin negar el conflicto de lo que somos y quienes somos, y si a eso se le puede llamar un sentimiento pacífico. El aprendiz se pregunta si aprender no consistirá en no sujetarse a nada de un modo definitivo, en no tomar ni apropiarse las cosas, en llenarse de mundo y dejarse hacer por él. *¿Será aprender pasar?* La vida no es sino la forma que adquiere la existencia como resultado de la experiencia. Por eso la vida tiene que ver con el arte, con la forma: porque la forma revela. Y por eso la vida está llena de padeceres, o sea, de lo que nos pasa. Y por eso, mientras vivimos, pensamos y escribimos, para no sentirnos tan vulnerables. Porque somos en cada lectura que hicimos, en cada palabra pronunciada, en cada gesto de nuestro cuerpo. Y si olvida todo eso que le hizo y le constituyó en lo que es, es preciso recordárselo.

La historia muestra que no hay aprendizaje sin guía. Está el aprendiz, el trayecto de aprendizaje y el guía que acompaña y ayuda a interpretar cada señal del camino. Pero el guía aquí es un *mediador de su existencia*, un *mediador del deseo*. El pedagogo es un guía, pero la pregunta es si necesitamos esa guía. ¿Cuándo es el pedagogo un obstáculo, bajo qué condiciones deja libre al aprendiz para aprender? Porque todo aprendizaje de verdad es un acto solitario. El momento

exacto del aprender es un acto de soledad, porque es un *acontecimiento*. Ese instante donde todo deviene claro, ese instante en el que sabemos lo que tenemos que hacer. El pedagogo ayuda si deja que el aprendiz camine por sus propios pasos. Transitamos «camino recibidos», pero los pasos son nuestros. Como guía, la labor del pedagogo no será sino emitir signos, señales que activen el deseo del aprendiz.

El aprendiz reconoce que tiene que hacer esfuerzos para colocarse en el lugar de los otros, porque ignora cuál es ese lugar fuera de sí mismo. Reconoce en ciertos momentos que hay *instantes de verdad* que no pueden decirlo todo ni el todo, y que determinados gestos de los otros expresan esos instantes de verdad tan fugaces. Ha sabido que aprender no es un acto que le confirme sino algo que lo destruye en parte y le devuelve a la *decepción original* de toda inexperiencia.

Aprendemos y parece que ya no olvidamos, por eso nos cuesta tanto *desaprender*. Porque al desaprender parece que renunciamos a parte de lo ya vivido y experimentado, sobre todo a las experiencias más queridas, donde obtenemos nuestras certidumbres. La experiencia clava en nosotros un agujijón lleno de tiempo. El aprendiz acepta que es posible aprender nuevas cosas, y que puede *aprender de nuevo y lo nuevo*, en la figura de la novedad, como quien aprende una lengua extraña. Quizá se trata de aprender a sentirse extranjero con cada nueva palabra pronunciada. El cuerpo del aprendiz reconoce su propia tensión, vive la dificultad por la cual cada palabra es poco a poco dominada. Sumergido en un río de voces, al principio el habla carece de naturalidad y no tiene memoria, aunque poco a poco todos sus sentidos, al relajarse y volverse confiados, le permiten nadar mejor en el río del discurso y del lenguaje. El aprendiz parece que disfruta.

El aprendiz acaba de leer y acaba de saber que nuestras relaciones con el mundo y con los demás dependen de algo tan frágil como la infancia. ¿Reside todo en cómo nos relacionamos con nuestra propia infancia? El aprendiz hace poco volvió con su amigo sobre sus pasos y juntos reconocieron la inquietud propia de sus edades. Hablaron del tiempo; de su tiempo; y por unas horas parece que en su conversación maduraran algo. Pero aún les quedó el deseo. Saben que están vivos y hay cosas por hacer o por dejarse hacer; salir de las lecturas y, sin renunciar a la experiencia de leer y de escribir, *hacer algo, pero...* ¿qué? Todo el aprendizaje del aprendiz tiene, ahora, que ver con el deseo y con el viaje. El aprendiz no tiene claro si aprender es volver al principio o volverse antiguo. ¿*Eternizarse o abandonar definitivamente a los dioses?* ¿Podrá seguir aprendiendo si los sueños no se cumplen, o todo consiste en seguir soñando?

El aprendiz se pregunta: ¿existiría si nadie me mirase? ¿Sería el cuerpo que soy si nadie lo mirase? ¿Cómo mirar y no sentir vergüenza de haber visto?

Nada de lo que lea me sacará de mi melancolía. Ninguna de las palabras que aprendí en los libros arrancará a mi hijo de sus silencios, de sus preguntas repetidas, de su mirada huidiza y a veces extraviada. Pero su sonrisa... su sonrisa tan amplia, esa sonrisa que me envuelve, esa que a veces se quiebra sin saber por qué, ella me salva; nos salva.

¿Cómo preparar la aventura de una existencia compartida, del encuentro de dos conciencias en profunda desigualdad, donde uno cree sentir el doble del otro? ¿Me llegan sus sentimientos o me los represento, los modifico y por eso los alejo de mí? ¿Qué significa dejarle ser? ¿Por qué concentro el mundo en su mirada?

BIBLIOGRAFÍA

- BÁRCENA, F. (2004) *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona, Herder.
- (2005) *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona, Paidós.
- BORDELOIS, I. (2003) *La palabra amenazada*. Buenos Aires, Zorzal.
- CHAR, R. (1989) *El desnudo perdido*. Madrid, Hiperión.
- DELEUZE, G. (2002) *Diferencia y repetición*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FERREIRA, V. (2003) *Invocación a mi cuerpo*. Barcelona, El Acantilado.
- GERSÃO, T. (2003) *El árbol de las palabras*. Barcelona, El Cobre.
- GLISSANT, E. (2002) *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona, Ediciones del Bronce.
- LAGRÉE (2005) *El médico, el enfermo y el filósofo*. Madrid, La esfera de los libros.
- LECREC, A. (2003) *L'enfant, le prisonnier*. París, Actes Sud.
- LEVINAS, E. (1993) *El Tiempo y el Otro*. Barcelona, Paidós.
- MACÍNTYRE, A. (2001) *Animales racionales y dependientes*. Barcelona, Paidós.
- MEIRIEU, Ph. (1995) *Mémoire et vigilance. Quelle éducation*. Reunión-debate celebrada en Bulley, el 6 de abril de 1995.
- (1999) *Litterature et Pédagogie*. París, ESF.
- OBERSKI, J. (2005) *Infancia*. Barcelona, Ediciones B.
- PARDO, J. L. (1996) *La intimidación*. Valencia, Pre-Textos.
- PÉJU, P. (2004) *Nacimientos*. Salamanca, Tropismos.
- PÉREZ DE LARA, N. (2001) Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta, en LARROSA, J. y SKILLIAR, C. (eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Barcelona, Laertes, 291-316.
- PONTIGGIA, G. (2002) *Nacido dos veces*. Barcelona, Salamandra.
- PROUST, M. (1998) *En busca del tiempo perdido*, vol. 7: *El tiempo recobrado*. Madrid, Alianza.
- RILKE, R. M. (1999) *Elegías de Duino*. Madrid, Hiperión.
- SIMON, Y. (1987) *Le Voyageur Magnifique*. París, Grasset.
- SWIFT, G. (1998) *El país del agua*. Barcelona, Anagrama.
- UGARTE, P. (2004) *Casi inocentes*. Madrid, Ediciones La Lengua de Trapo.