

ΞE ENSAYO Y ERROR

Nueva Etapa. Año XVII. N° 34. Caracas, 2008, pp. 13-37

Revista de Educación y Ciencias Sociales

Universidad Simón Rodríguez

Depósito Legal: pp. 92-0490 ISSN: 1315-2149

«*Estos jóvenes de ahora*». Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía «*These nowadays young people*». *Something about the crisis of the conversation, the experience and the pedagogy*

Carlos Skliar*

Skliar@flacso.org.ar

Soy heredero de tantas cosas, buenas o terribles (...) Pedirme que renuncie a lo que me formó, a lo que tanto amé, a lo que fue mi ley, es pedirme que me muera. En esta fidelidad hay una especie de instinto de conversación. Renunciar, por ejemplo, a una dificultad de formulación, a un pliegue, a una paradoja, a una contradicción (...) es para mí una obscenidad inaceptable. Es como si me pidieran que me humille, que me deje sojuzgar o que muera de pura tontería.

JACQUES DERRIDA

* Docente investigador de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, Buenos Aires, Argentina.

Resumen

El presente ensayo es un ejercicio del preguntar más que del responder. En él se pregunta, se pregunta constantemente por la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía, y más que responder se sigue preguntando para acicatearnos el pensamiento, para tratar de hacernos pensar. Empero, en él también se afirma, se hacen afirmaciones para provocar interrogantes, por ejemplo, que los adultos frustran la vida de los jóvenes en nombre de su propia frustración disfrazada de experiencia. Y también que hay una crisis de la conversación que se desliza hacia (o proviene desde) otro tipo de *crisis*: se trata de una fuerte rajadura de la herencia, de lo heredado, de la tradición, de aquello que es anterior, que es mayor, que excede a cualquier edad, a cualquier generación. Pero también hay una hendidura en el heredero, quien padece y hasta teme la exhortación de una memoria rígida y a la vez lánguida y que no puede hacer más que disponerse, dócilmente, a una amnesia visceral, casi involuntaria.

Palabras clave: crisis, juventud, conversación, experiencia, pedagogía.

Abstract

This essay is more about questioning, than answering. We ask constantly about the crisis of the conversation, the experience and the pedagogy, and more than answering, we keep asking in order to stimulate the thought, the thinking. But we also make some affirmations to provoke questioning. For instance, the adults defeat the life of young people bearing their own frustration disguised of experience. Also, there is a conversation crisis coming from another type of crisis: the strong fissure of heritage, tradition, every thing which is preceding, older, that surpass any generation. But also, there is a fissure in the inheritor, who suffers and fear the exhortation of a rigid, languid memory, which can not make any other thing than expect a visceral amnesia, almost involuntarily.

Key words: crisis, youth, conversation, experience, pedagogy.

I

La pregunta por la convivencia y la hospitalidad en tiempos de crisis que aquí se nos plantea es, ante todo, una pregunta interminable. Pero es la pregunta que hay que hacerse porque se trata de la pregunta en cuestión, la cuestión incuestionable. Porque acaso, ¿no es ésa la única pregunta que nos cuestiona, en tanto cuestiona nuestra presencia y nuestra existencia en este mundo? ¿Qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y nos habitan? ¿No será que vivir consiste en bien-decir y mal-decir aquello que nos pasa con los demás, entre los demás? ¿Y cómo hacer para responder a esta cuestión, si lo primero que sentimos es ese inhóspito espacio de cotidiana in-comunión, la amargura extrema por la indiferencia y, también, la insistencia de una comunión tan forzada como forzosa?

Sin embargo, no estoy seguro de adoptar el término «crisis». Y no, justamente, por la adhesión a una cierta postura «crítica» en relación a los usos banalizados y a los abandonos frecuentes de esa palabra (donde tal postura crítica forma parte interesada del asunto). En ciertos momentos se tratará, en vez de «crisis», más bien de «dolor», de «agonía», de «sufrimiento», de «trastorno», de «padecimiento». Así, al mencionar la «crisis» de la experiencia, o la «crisis» de la conversación, o la «crisis» de la herencia, o la «crisis» educativa, tal vez hubiera preferido escribir «dolor, agonía, sufrimiento, trastorno, padecimiento, de la experiencia, de la conversación, de la educación». De todos modos, la palabra «crisis» que voy a utilizar aquí intenta ser sincera. Como dice Emmanuel Levinas, al referirse a la expresión 'mundo roto, mundo trastornado': «Expresiones como 'mundo roto' o 'mundo trastornado', por corrientes y banales que hayan llegado a ser, no dejan de expresar un sentimiento auténtico»¹.

Hoy las diferentes generaciones se miran con desconfianza, casi no se hablan, casi no se reconocen, se temen y ya no se buscan los unos a los otros. Se ha vuelto demasiado habitual crecer en medio de la desolación, la desidia,

¹ Emmanuel Levinas, *De la existencia al existente*, Madrid: Arena Libros, 2006, p. 23.

el destierro. Todo ocurre como si fuese usual la distancia tensa y amenazante entre los cuerpos; como si fuera normal que cada uno cuente apenas con uno mismo, que cada uno apenas si pueda contarse a uno mismo.

Y se extrema una soledad indeseada y se abandona el contacto con los demás por temor a un cierto *contagio generacional*, es decir, por lo que podría causar la presencia de otras vidas en nuestra propia vida, por lo que causaría la diferencia de otras edades en nuestra propia edad.

La *crisis* está en esa incompreensión abundantemente ejemplificada en los textos especializados sobre los tiempos de crisis; textos cuya tradición arroja, impunemente, un epílogo preanunciado: cuanto más infernal, cuanto más calamitosa, desgarradora, inmoral e inhumana, siempre habrá a mano, como tenaz contrapartida, un discurso de salvación, el trazado de un *hilo metálico* capaz de resistir toda crisis y conducirnos hacia un mañana candoroso. «De todo lo que hemos vivido –dice Clarise Lispector– sólo quedará este hilo. Es el resultado del cálculo matemático de la inseguridad: cuanto más depurado, menos riesgo correrá; el hilo metálico no corre el riesgo del hilo de la carne»².

¿Qué es lo que sugieren, ahora, algunos de los textos especializados en crisis intergeneracional? ¿Qué susurran, qué esconden y qué preanuncian? ¿Estarán esos discursos en el corazón de la crisis? ¿O apenas si se dejan rozar por ella y esconden bajo su piel la misma sequedad de sus palabras?

Hoy se dice que asistimos a una inversión de la lógica del saber, que ahora es el joven el que sabe, que ser joven consiste en saber ese saber. También se dice que ser joven supone el desposeimiento de la idea misma de juventud y, por eso mismo, porque no se deja atrapar en una única identidad, se produce la cancelación del futuro, la vida instalada en una cuerda floja. Se dice, además, que hay un borramiento entre las generaciones y, con ello, la disolución de la autoridad, el rechazo puntual y puntilloso a la tradición, a la memoria y a la herencia. Se dice, también, que los jóvenes prefieren abandonar la infancia lo antes posible y distanciarse de la edad adulta todo el tiempo que sea posible.

² Clarise Lispector, «Discurso de inauguración», en *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*, Madrid: Editorial Siruela, 2007, p. 128.

Se dice, inclusive, que los adultos frustran la vida de los jóvenes en nombre de su propia frustración disfrazada de experiencia.

Vale la pena pensar que la mención a *esta juventud de ahora* incorpora la crisis en su propia pronunciación y revela toda la limitación expresiva de un enunciado que es, por cierto, de muy larga data. Ya está presente una separación quizá absoluta entre juventud y experiencia, juventud y política, por ejemplo en *La Moral a Nicómaco* de Aristóteles:

*He aquí por qué la juventud es poco a propósito para hacer un estudio serio de la política, puesto que no tiene experiencia de las cosas de la vida y precisamente de estas cosas es de las que se ocupa la política (...) Debe añadirse que la juventud que sólo escucha la voz de sus pasiones, en vano oiría tales lecciones, y ningún provecho sacaría de ellas*³.

Tampoco está demás recordar el breve texto que María Zambrano escribió hacia diciembre de 1964 cuyo título es, justamente, «Esta juventud de ahora». Ese escrito revela una descripción tangible de lo que es extraño e inasimilable para el adulto; pero además, indaga acerca del origen mismo de la frase: «Sería curioso —dice María Zambrano— el establecer la fecha histórica en que tal frase comenzó a poblar las conversaciones de los mayores refiriéndose a los jóvenes, a sus propios hijos o a los que podrían serlo»⁴.

Es así que la expresión «esta juventud de ahora» no sólo muestra cierto anacronismo sino que, además, provoca por inercia toda una serie de preguntas que ocultan el lugar discursivo y desvanecen la misma responsabilidad interrogativa. ¿De quién es y a dónde se dirige la pregunta por «esta juventud de ahora»? ¿A «esta juventud de ahora»? ¿A la juventud del adulto de «este ahora» que la pronuncia? ¿A «esta juventud de ahora» que nunca coincide con la «de ahora»?

En la interrogación hay un indicio de cuánto la pregunta merece una inversión de tonalidad:

³ Citado en Patricio de Azcárate, *Obras de Aristóteles*, volumen I, Madrid, 1874, Reeditado en *Proyecto Filosofía en español*, edición digital de septiembre de 2005.

⁴ María Zambrano, *Filosofía y educación. Manuscritos*, Málaga: Editorial Ágora, 2007, p. 93.

¿No podemos preguntarnos acaso –continúa diciendo Zambrano– si esta juventud de ahora no será simplemente la heredera de la impaciencia y de la exasperación producidas por una promesa de un cambio absoluto, radical en la condición humana? ¿No son los mayores los que tendrían que reflexionar acerca de la urgencia de una reforma en las promesas de felicidad (...) y aún curarse ella misma?⁵.

La inversión del interrogante está, ahora, al alcance de la mano: se trata de una pregunta que piensa a la juventud como heredera de una tradición llena de controversias y que pone en cuestión al propio adulto que la formula. Sigue diciendo Zambrano: «Y mejor aún si se pudiera seguir o empezar a hablar con los jóvenes y borrar de nuestro vocabulario la frase “esta juventud de ahora”»⁶. Como si de lo que se tratara, entonces, es de dejar de hablar de una vez de la juventud. Como si de lo que se tratara es de conversar con la juventud sin mencionar la palabra o la imagen o la identidad o la representación de la «juventud»; como si de lo que se tratara es de una cierta transparencia en el lenguaje, en vez de caer, una vez más, en su trampa mortal y moral.

De hecho, hay una crisis de la conversación que se desliza hacia (o proviene desde) otro tipo de *crisis*: se trata de una fuerte rajadura de la herencia, de lo heredado, de la tradición, de aquello que es anterior, que es mayor, que excede a cualquier edad, a cualquier generación. Pero también hay una hendidura en el heredero, quien padece y hasta teme la exhortación de una memoria rígida y a la vez lánguida y que no puede hacer más que disponerse, dócilmente, a una amnesia visceral, casi involuntaria. O temblor de un heredero que sólo puede, en vez de padecerla, elegir mantenerla en vida con su propia vida; mantener en vida su propia vida, sin pasar por el trance de una aceptación de la herencia como afirmación incondicional del origen de la autoridad, del principio de la ley.

Entonces, ¿es la herencia una suerte de rígida fijación que se instala en el cuerpo de quien hereda? ¿Ese cuerpo-heredero es, por definición, un cuerpo quieto, acaso inmóvil? ¿Y todo movimiento del cuerpo-heredero debe ser

⁵ *Ibidem*, p. 95.

⁶ *Ibidem*.

entendido como una traición a la tradición? Y si es así, ¿sigue siendo ese cuerpo un heredero? Y aún más: ¿sigue siendo herencia aquello que queda cuando se intenta mover, quitar, el cuerpo de la herencia?

Dice Jacques Derrida:

*(...) primero hay que saber y saber reafirmar lo que viene «antes de nosotros» y que por tanto recibimos antes incluso de elegirlo, y comportarnos al respecto como sujetos libres. (...) Es preciso hacerlo todo para apropiarse de un pasado que se sabe en el fondo permanece inapropiable (...) No sólo aceptar dicha herencia, sino reactivarla de otro modo y mantenerla con vida. No escogerla (...) sino escoger conservarla en vida*⁷.

La herencia que no deja libertad se parece demasiado a una muerte anticipada, a esa muerte que no permite «aprender, por fin, a vivir»⁸. ¿Habría así que parecerse cada vez más a un cuerpo diseñado de antemano? ¿Habría entonces que ser literal, nunca literario? ¿Será que el otro es siempre otro porque debe acatar un mandato? ¿O será que es otro, justamente, porque nunca lo hace?

II

La vida que dentro de nosotros fluye pide una cierta transparencia.

MARÍA ZAMBRANO

La *crisis* asume el rostro de una ausencia: la ausencia de una conversación quizá de todos modos imposible. La *crisis*, también, toma la forma de una

⁷ Jacques Derrida & Elizabeth Roudinesco, *Y mañana qué*, México: Fondo de Cultura Económica, 2004, p. 12.

⁸ Jacques Derrida, *Aprender (por fin) a vivir*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005. En verdad, esa frase se encuentra originalmente en el libro *Espectros de Marx*. Sin embargo, en la cita elegida hay una resonancia muy particular, pues se trata de una parte del texto de la última entrevista dada por el filósofo un poco antes de morir.

vana promesa: la promesa incorpórea de un discurso metálico tendido hacia el mañana. La *crisis* se resiente en su propia fisura, la rajadura de la herencia y la hendidura de un heredero que suele padecer, muy a pesar suyo, una intimidación al hospedaje.

Y es que algo terrible ha pasado para que las palabras mayores y anteriores a nosotros dejaran de vibrar, para que los consejos sean traducidos como simple moralidad; para que las sentencias del pasado se tornen meros asuntos de burla o, en el mejor de los casos, historias anacrónicas de una colección ya polvorienta. Algo necesariamente nefasto, como para que la educación se torne una travesía inhóspita pero al mismo tiempo obligatoriamente necesaria. Algo espurio, como para que todo sonido sea recibido como la estridencia de un ataque furioso, para que toda nueva palabra no encuentre espacio alguno en los diccionarios, para que cada ademán se revele como un gesto extremo de propia defensa, para que toda herida se abra incesantemente ante cualquier resoplido.

¿Ese rechazo a la experiencia por parte de los jóvenes supone una negación absoluta a la proximidad del adulto y la asunción de una distancia, de una separación como modo único de convivencia? ¿Y por qué esa acusación a veces tan tenaz y otras veces tan soberbia que endilga a los jóvenes toda responsabilidad por su ya más que vociferada pobreza experiencial? Como lo dice Agamben, en una cita bien conocida:

Una [cierta] «filosofía de la pobreza» (en el sentido de carecer de toda referencia, de no establecer ningún vínculo con las generaciones anteriores) puede explicar el actual rechazo a la experiencia (la recibida, la que se hereda de los padres) de parte de los jóvenes⁹.

Cierta tradición y tentación explicativas nos dicen que ser joven tiene que ver con una condición terrible de existencia: allí no hay otra cosa que un andar a la deriva. Y ese naufragio irremediable es, a la vez, una caracterización existencial relacionada con el limbo, con la pérdida de orientación de los

⁹ Giorgio Agamben, *Infancia e historia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2001, p. 12.

sentidos, con una apercepción temporal, con una irrupción insistente de lo inmediato sin ninguna atadura a sus posibles finalidades, a sus posibles responsabilidades. Esa tradición localiza a la juventud, sin más, en un vacío: le hace un vacío y la emplaza a no tomar conciencia de ello a pesar, justamente, de lo terrible de su situación: «Pues son –continúa diciendo Agamben– como aquellos personajes de historieta de nuestra infancia que pueden caminar en el vacío hasta tanto no se den cuenta de ello; si lo advierten, si lo experimentan, caen irremediamente»¹⁰.

Lo irremediable de la caída no muestra sino la innoble actitud de acechanza por parte de la generación adulta. De hecho, se puede caminar en el vacío y ser vacío, pero también se puede caminar en el vacío ignorando toda noción de vacuidad. Da la sensación de que es el adulto y no el joven el que percibe ese vacío y que formaría parte de la tradición y la razón de ser adulto el hacer-que-se-den-cuenta, el reprochar, dar una advertencia en el límite mismo y forzar el experimento inevitable de la caída. Pero toda descripción de «cuerda floja» y de «vacío» suele provenir de un saber de palabras ya desgastadas y de experiencias ya sacrificadas, y por eso delatan la impericia de quien las enuncia y no de lo enunciado; como lo subraya enfáticamente Agamben:

*Por eso (...) nunca se vio sin embargo un espectáculo más repugnante de una generación de adultos que tras haber destruido hasta la última posibilidad de una experiencia auténtica, le reprocha su miseria a una juventud que ya no es capaz de experiencia*¹¹.

Si la conversación de los adultos hacia los jóvenes no ofrece más que un conglomerado repetitivo de leyes, amonestaciones, reproches, advertencias y debilitaciones; si lo que está en juego en ese discurso es apenas una posición expectante y jactanciosa que sólo desea asistir a la caída de los demás; si de lo que se trata es de dejar caer para arrogarse uno la virtud de la razón; si lo que se asume como transmisión es apenas la orden del orden, entonces el caminar

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ *Ibidem.*

en el vacío sólo puede entenderse como un movimiento genuino en busca de otras leyes, otras conversaciones, otras resonancias, otras palabras para poder subsistir. O bien nada de ello. Porque la imposición de una experiencia falsificada sólo encuentra como respuesta su rechazo, su declinación, la retirada del cuerpo. Continúa diciendo Agamben:

(...) En un momento en que se le quisiera imponer a una humanidad a la que de hecho le ha sido expropiada la experiencia, una experiencia manipulada y guiada como en un laberinto para ratas, cuando la única experiencia posible es horror y mentira, el rechazo a la experiencia puede entonces constituir – provisoriamente– una defensa legítima¹².

¿Será cierto entonces que toda relación entre generaciones no es más que un entramado de enfrentamientos, desengaños y abandonos? ¿No habrá más que simulacros de conversaciones interrumpidas por gestos desatentos y miradas que prefieren evitarse? ¿No existiría más que una legión de individuos literalmente adheridos a su edad, adosados a su generación, que no hacen más que impedir la entrada de otros para que abandonen de una vez su mísera existencia, educándolos apenas para que sepan tolerar y soportar a los *extraños* y haciendo de la transmisión un mero relato de depresiones pasadas y de manías utopistas?¹³.

En tiempos de crisis parece que las cosas deberían quedar dispuestas de tal modo que la intimidad del otro, la soledad, el resguardo, el abandonarse, el esconderse, el distanciamiento, deban ser vistos como fragmentos rotos de un mundo que se pretende originariamente en armonía. Y esos jirones deberán, más temprano o más tarde, recomponerse en una idea entonces exacer-

¹² *Ibidem.*

¹³ Acerca de las depresiones y las manías de estos tiempos, Peter Sloterdijk dice que: «Una parte históricamente influyente de la humanidad está desde entonces en el camino –¿o habrá que decir salida?– al futuro como espacio de todas las mejoras. En ese sentido, el utopismo futurista sería el contrapunto maniaco a las formas depresivas de la vida echada a perder en el tiempo». (Extrañamiento del mundo, Valencia: Pre-textos, 2001, p. 37).

bada de comunidad y convivencia. Así, todo parece retornar a la maloliente ingeniería de la exclusión y la inclusión; todo vuelve a distribuirse en dos: lo uno y lo otro, lo mismo y lo diferente, lo común y lo extraño, lo normal y lo anormal. La rebeldía, el grito, la violencia, pero también la parsimonia, la distancia, el aislamiento y el desánimo, todo, absolutamente todo, debe ser revelado en nombre de una identidad, una comunidad y una cultura. Nadie puede arrogarse el deseo de retirarse, de no conversar, de no hacer esa experiencia que se le exige, de no pretender otra cosa que esa insistente permanencia en el mundo. Un mundo ciertamente acotado por la idea misma de «mundo».

Pero hay algo del orden de la soledad y también de la intimidad que puede ser pensado de otra manera: quizá tenga que ver con el guardarse para sí un determinado modo de extranjería, de misterio, de no dejarse arrasar ni atrapar por el saber instrumental, sin que ello sea visto necesariamente como una amenaza o como un destierro o, simplemente, como desinterés y apatía. Si antes afirmaba el rechazo a la experiencia como legítima defensa, quizá con ello puedan pensarse otros sentidos para la distancia y la separación; una distancia y una separación que sugieren el cuidado del otro frente a su posible violación, su autoprotección frente a la ilustración despótica, su supervivencia frente a esa mortalidad cada vez más niña, cada vez más joven. Como lo dice, algo irónicamente, Ernst Jünger: «Durante la crisis lo bueno para la persona singular es que no se la vea; y lo mejor, no estar presente»¹⁴. Porque, también es en legítima defensa el poder salirse de ese presente que fuerza al estar siempre presente y no ser así objeto sistemático de una mirada obsesiva que, en nombre del cuidado del otro, sólo se protege a sí misma. La separación es una distancia que busca apartarse de esa excesiva proximidad que todo lo fagocita y todo lo consume.

Ahora bien: la convivencia es tal porque en todo caso hay, inicial y definitivamente, perturbación, intranquilidad, conflictividad, turbulencia, contrariedad, diferencia y alteridad de afectos. Hay convivencia porque hay un afecto que supone, al mismo tiempo, el estar/ser afectado y el afectar:

¹⁴ Ernst Jünger, *La Tijera*, Barcelona: Tusquets Editores, 1993, p. 215.

Estar en común —escribe Jean-Luc Nancy— o estar juntos, y aún más simplemente o de manera más directa, estar entre varios (...) es estar en el afecto: ser afectado y afectar. Es ser tocado y es tocar. El «contacto» —la contigüidad, la fricción, el encuentro y la colisión— es la modalidad fundamental del afecto¹⁵.

Ese estar en común, ese contacto de afección no es contacto de continuidad, contacto de comunicación, contacto de afirmación, sino sobre todo embate de lo inesperado sobre lo esperable, de la fricción sobre la quietud, la embestida de un encuentro pasional en lugar de un encuentro que es pura pasividad.

Mientras tanto, una buena parte de los discursos acerca de la identidad, la diversidad y la tolerancia, que pretenden capturar todas las configuraciones posibles de la relación con los demás, lo hacen bajo la condición de que no se perpetúen las embestidas y que el contacto se mantenga a una distancia prudencial. Ahora bien: a diferencia de la distancia de la existencia, esa distancia, esa distancia de altura, esa distancia de jerarquía es imposible porque, como sigue diciendo Jean-Luc Nancy:

(...) lo que el tocar toca es el límite: el límite del otro —del otro cuerpo, dado que el otro es el otro cuerpo, es decir lo impenetrable (...) Toda la cuestión del co-estar reside en la relación con el límite: ¿cómo tocarlo y ser tocado sin violarlo? (...) Arrasar o aniquilar a los otros —y sin embargo, al mismo tiempo, querer mantenerlos como otros, pues también presentimos lo horroroso de la soledad¹⁶.

Una convivencia entonces que no puede sino dejarse afectar o dejar afectarse con el otro. Y en esa afección que muchas veces pretende aniquilar aquello que nos perturba, no sería posible otro deseo sino aquel que expresa que el otro siga siendo otro. ¿Pero cómo sería factible ese deseo? ¿Acaso la voluntad de la relación debe ser, siempre, voluntad de dominio y de saber acerca del otro? ¿Qué límites de afección plantea el otro cuerpo no ya en su presencia material, sino en su existencia misma? ¿Y qué efectos se producen en una tradición que se transmite no ya para cambiar al otro?

¹⁵ Jean-Luc Nancy, *La comunidad enfrentada*, México: La Cebra, 2007, p. 51.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 51-52.

III

*Los dioses nada nos dirán, ni tampoco el destino.
Los dioses están muertos y el destino es mudo.*

FERNANDO PESSOA

Hay algo en la pregunta por la convivencia, la hospitalidad y la educación que anuncia la necesidad de un cierto no-saber inicial o bien, que no es lo mismo, un cierto saber relacional siempre inédito, contingente, huérfano de conceptos utilitarios y universales. Ese saber, tal vez menor, quizá menos estridente y del todo provisorio, sugiere que de algunas cosas sí tenemos experiencia.

Hay una cierta experiencia acerca de lo que significa la caracterización rígida, torpe de una cierta edad, de una cierta generación. Hay una cierta experiencia, también, acerca de los excesivos y violentos cuidados morales, políticos y educativos hacia el otro. Hay una cierta experiencia, además, si se piensa lo que ocurre con los otros (cualquier *otros*) cuando devienen objetos de interpelación o de convivencia programada o de conceptualización vacía, o al ser mencionados y *reformados* a propósito de un cambio cultural y pedagógico.

Entonces, ¿cómo dotar de complejidad y de extrañamiento al hacer referencia a las formas contemporáneas de hospitalidad y su adherente y huraña relación con la hostilidad? ¿Cómo desandar esa atribución persistente de la hospitalidad al uno mismo y la fijación insistente en el otro de la figura del ser-sólo-un-huésped-hostilizado? Además, ¿cuál es el límite de la complejidad cuando se hace mención a una tensión que se busca –pero que jamás se encuentra– dentro de eso que llamamos juventud, de eso que llamamos edad adulta –cuando ni siquiera es posible sostener por más de un segundo la aparente identidad en el interior de cada uno de ellos, en cada uno de ellos–? ¿Qué convivencia es posible más allá de los reconocimientos de ocasión, de los eufemismos siempre toscos, de la extrema intocabilidad entre los cuerpos que nos torna insensibles, de los ademanes exasperantes de encuentro

y despedida? ¿Y qué se pone en juego al pensar en el destino educativo de la convivencia y la hospitalidad, si casi todo lo que se hace hoy es merodear por los bordes de una cierta aceptación del otro, pero siempre a desgano?

Primero, habría que pensar si es posible huir de la *tematización* del otro, esa tendencia a transformarlo todo en un tema de agenda tan ocasional como oportuna. La tematización del otro provoca, al menos, un doble efecto: uno, que la experiencia acaba por ser banalizada, reduciéndose a un conjunto mínimo de detalles, únicos pero universales; y dos, que el otro debe convertirse en una existencia que debería ser previsible, ajustable y asimilable a su previa descripción temática. Así se pone en juego una suerte de suscripción obligatoria del otro al tema que debe representar y, por lo tanto, su presencia es narrativamente pobre, experiencialmente débil, existencialmente fragilizada.

Pero, ¿hay relación de alteridad con el otro o hay una relación temática que deja de lado la alteridad del otro, lo que es *otro* en el otro? ¿Se conversa con un joven o más bien con la juventud que debería encarnar y, mejor aún, sobreactuar? ¿Será alguien capaz de soportar una relación de alteridad con un «joven», que en ese momento, no será «ese joven»? ¿Es acaso hospitalaria la convivencia cuando se sustituye aquello que el otro está siendo por su fijación temática? ¿Y cómo requerir del otro su lugar en la convivencia si ha sido deslocalizado, desestabilizado en su intimidad y su existencia?

En segundo lugar, habría que pensar si es posible evitar toda esa obsesión por la razón y el lenguaje jurídico; esa razón y ese lenguaje que están allí, justamente para legislar el orden de las relaciones de convivencia y de alteridad con tal *fuerza de ley* que ya no habría otra relación posible que la de uno consigo mismo o, en el mejor de los casos, de uno con otros demasiados semejantes, fatalmente parecidos.

Resulta al menos curiosa la imagen que se ha establecido acerca de la convivencia, sobre todo en ciertos ámbitos plagados de *jergoceo* jurídico, como aquella que debe acatar sin más ciertas reglas de empatía, calma y no-conflictividad. La razón jurídica no puede ser sino una desembocadura estrecha donde se intenta prender y aprehender el movimiento inasible de lo humano; movimiento que, entonces, comienza a aquietarse, a debilitarse. Y es que

algunos, quién sabe sino demasiados, han encontrado en la razón jurídica la tan deseada solución a todas las crisis. Porque esa razón no sólo es la marca inefable de un principio de autoridad y utilidad, sino también que allí reside el lugar mismo, el domicilio donde se producen y se da sentido a las leyes. La razón jurídica se ha erigido a sí misma como una detención obligatoria para (luego, entonces, si fuera el caso) abordar el pensamiento ético de la convivencia. Pero se trata de una detención que no da paso a la ética. Se trata de su prólogo imposible.

Poner en cuestión la supremacía de la razón jurídica es poder pensar, justamente, en esa tensión inacabable dentro de la hospitalidad, en lo que tiene de ético y de jurídico. Pues si bien la hospitalidad supone el hecho de recibir al otro en un acto desmesurado, enseguida se deja atrapar por una ambigüedad que le es constitutiva, como si se tratara de una capacidad limitada e ilimitada, incondicional y condicional.

Sí, la Ley de la hospitalidad es incondicional.

Se trata de recibir al otro sin hacerle ninguna pregunta; se trata de la posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición. No hay leyes en la Ley de la hospitalidad, porque en ella se declara la abertura, el recibimiento, la acogida al otro, sin la pretensión del saber ni el poder de la asimilación. Y no hay leyes en la Ley de la hospitalidad porque apenas pronunciada ella ya no tiene más nada para decir, ya lo ha dicho todo, es decir, ya ofreció, ya donó, todo lo que podía y tenía para decir. Y es el otro quien decidirá si vendrá o no.

Pero también las leyes de la hospitalidad imponen condiciones.

Se formulan preguntas y se deja a los otros en situación de tener que dar respuestas; son los otros quienes deben pedir hospedaje y revelar sus intenciones como huéspedes, mostrar su documentación, decir sus nombres, hablar la lengua del anfitrión, aun siendo totalmente extranjeros a ella. Así, todo puede ser preguntado o interrogado, todo acaba siendo ostentación de un poder peculiar que emana de quien establece las leyes de la hospitalidad. El huésped se transforma en un ser en cuestión, en un ser cuestionado. Y habrá

siempre la necesidad de más y más leyes en las leyes de la hospitalidad, porque en ellas se revelará una y otra vez la sospecha acerca de cuán humano pueda ser el otro.

Y si la Ley de la hospitalidad no es una pregunta ni nada pregunta, las leyes exigen y tornan explícita una pregunta que, tal vez, sea impracticable y no obtenga respuesta alguna, a no ser el abandono mismo de la relación. Si, a su vez, la Ley de la hospitalidad supone un modo ético de convivencia, las leyes implican una relación de desigualdad comandada desde la altura de un *yo que hospeda* y que establece los tiempos y los espacios de su hospedaje. Si la Ley de la hospitalidad pone en juego un acto de donación que nada pide a cambio, las leyes establecen una larga secuela de endeudamiento del otro (ya que deberá, en consecuencia, acatar la ley de la morada ajena, aprender a asemejarse y saber la lengua en que las leyes están formuladas)¹⁷.

Pero habría que atreverse, todavía, a otra tensión. La pregunta en sí por la hospitalidad trae consigo una humareda de idealización y, en su mismo movimiento de proclama, conlleva el ocultamiento de lo que carga inexorablemente: la hostilidad. Ya no se trata de una oposición didácticamente plausible entre una Ley y unas leyes de hospitalidad, sino de una afirmación capaz de soportar una dualidad que nunca tendrá unidad en «este mundo».

Y a no ser que sean vistas como una vulgar oposición de valores, o como vagas alternancias de estados del espíritu, la hospitalidad y la hostilidad con-

¹⁷ A propósito de la Ley y las leyes de la hospitalidad, relato aquí un ejemplo algo trivial pero tal vez emblemático: con el propósito de democratizar el acceso a los libros y fomentar la lectura entre los sectores *económicamente más desfavorecidos* de Argentina, la Secretaría de Cultura de la Nación va a entregar más de 80 mil bibliotecas a cada una de las viviendas edificadas en el marco del Programa Federal de Construcción de Viviendas, del Ministerio de Planificación Federal, Inversión y Obras Públicas. Se estima que el total de beneficiarios del programa alcanzará el medio millón de personas, quienes recibirán un total de 1.440.000 libros (hasta aquí, citado textualmente de la fuente <http://www.cultura.gov.ar/programas>). La cuestión que quisiera resaltar es que entre los libros que los nuevos moradores encontrarán en sus bibliotecas (¿acaso tuyas?) no faltará un ejemplar de la Constitución Nacional, un Manual de las Mujeres, un Manual para el Hogar y una Guía práctica para la búsqueda de Empleo.

figuran lo que hay de humano en lo humano, su inscripción en el escenario de la diferencia: así, lo que difiere es lo que posibilita la conversación, lo que pone en juego la rajadura de la herencia, lo que traza el semblante del anfitrión y del huésped, de la tradición y la transmisión. Renunciar a la diferencia es renunciar a lo que todavía hay para vivir, para decirse (por poco o mucho, por trascendente o banal, por lánguido o exacerbado que fuere), a lo que aún es posible tocar en el límite del otro, a aquello que todavía no ha sido una despedida anunciada y definitiva. Y es que:

Sólo manteniendo esa hostilidad en la hospitalidad —dice Ricardo Forster—, ese deseo de entramarse y de diferenciarse, de dar y recibir pero también de reconocer las fronteras infranqueables que han nacido de biografías imprescindiblemente otras, es que hay, que queda algo por decirse todavía entre dos personas. Lejos de toda seguridad, experimentando muchas veces la intemperie propia de una época destemplada, la única garantía de permanecer en lo humano nace de esta paradoja hospitalaria¹⁸.

Por todo ello es que no hay otra cosa que hacer sino separar radicalmente la *obsesión* por el otro y la *responsabilidad* por el otro. Responsabilidad podría querer decir aquí descubrimiento del otro en su alteridad más allá de todo consenso, de todo acuerdo, de toda reglamentación. Si la obsesión por el otro pronuncia una lengua atiborrada de sospechas, de desconfianza, recelo, peligrosidad, hostigamiento, miedo, vigilancia de las fronteras, alternancia de la exclusión y la inclusión, exigencia de la documentación, sujeción a los archivos muertos de la herencia, el lenguaje de la ética prefiere susurrar su lenguaje en términos de un estar alerta, de vigilia, de preocupación, incluso de insomnio, un gesto de recibimiento, atención, acogida.

¹⁸ Ricardo Forster, «Transmisión, tradición: entre el equívoco y la incomodidad», en Larrosa, Jorge (Ed.), *Entre Nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*, Barcelona, Fundació Viure e Conviure, 2008.

IV

Hasta que el sol no te excluya, yo no te excluiré.

WALT WHITMAN

Crisis de los discursos sobre la crisis, crisis de la conversación, crisis de la herencia, del heredero y, en fin, crisis de la experiencia. Pero también: tematización del otro. Tiranía de la razón jurídica. Obsesión por el otro. Olvido de la responsabilidad ética.

En cualquiera de los sentidos posibles, en cualquier orden que se precie, bajo cualquier disfraz que se asuma: ¿no es acaso aquello que algunos nombran, a veces sin nombrar, como *crisis educativa*? ¿No sería posible asumir que la crisis educativa es una crisis de la conversación, de la herencia, de la transmisión y de la experiencia educativa como tal? Y aunque quede claro que la simetría no remite a una crisis idéntica, esta transparencia no es casual: la educación está en el mundo, es de este mundo, ni antes ni después, ni más acá ni más allá de aquello que (nos) pasa en el mundo.

La cuestión es que hay demasiada especialización en la especialidad de lo educativo, demasiada luz puesta sobre su escena, demasiada espera para lo que se espera. Aun así habría que decir que, en principio, la educación (institucionalizada o no) no es más ni es menos que uno de los domicilios afectados por el tiempo que nos toca vivir.

Ya se ha escrito demasiado acerca de la crisis del discurso especializado en educación y, también, acerca de la pauperización en sí del discurso educativo sobre la crisis educativa. Como bien lo escribe Jorge Larrosa:

En las últimas dos décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica (...) Por un lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que hay, lo que nos dicen que es (...) Por otro lado, la lengua en la que se enuncia lo que nos dicen que debería haber, lo que nos dicen que debería ser¹⁹.

¹⁹ Jorge Larrosa, «Una lengua para la conversación», en Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Comps), *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005. p. 30.

Esa duplicidad confiere a la lengua especializada que la pronuncia su propio límite, su propia estrechez y su propio agotamiento. El lenguaje con el que se habla de la crisis educativa es, generalmente, el lenguaje que ya está en crisis. Por eso, dicen algunos, no habría más remedio que seguir naufragando eternamente entre dos aguas: o en las aguas contaminadas de una realidad que se describe a sí misma como la realidad pedagógica «actual» y, por lo tanto, «incontestable» (lo que hay, de lo que disponemos: estos jóvenes, estos maestros, estas escuelas, estas didácticas, esta formación, esta transmisión, este currículum, estas universidades), o bien en las aguas disecadas de una realidad que se designa a sí misma como la realidad pedagógica «futura» (lo que vendrá: los jóvenes del mañana, los maestros del futuro, las escuelas que vendrán, las didácticas a innovar, el currículum a construir, las universidades a fundar). Y, de ese modo, entre esas dos aguas, dicen algunos, no quedaría otra cosa que la aridez más absoluta o la amenaza de un lenguaje que ni es real ni está comprometido con el futuro educativo; dos condiciones –la realidad y la apuesta al futuro– pensadas como imprescindibles para que la educación tome (su) lugar.

Ahora bien: ¿queda algo más por decir en educación? Quizá habría aquí que insistir una vez más en la cuestión presentada por Jacques Derrida y que pone en juego una pregunta que es esencialmente educativa: «¿Se puede enseñar a vivir?» Y más aún: ¿se puede enseñar a vivir y a *convivir*?

Todo depende de cómo suene ese «enseñar a vivir». Porque bien podría resonar poniendo en primer lugar la figura agigantada de un «yo» que enseña, de un «yo» que explica, de un «yo» que sabe, de un «yo» que instruye. Tal vez de lo que se trate aquí es de la posibilidad de que enseñar a vivir signifique también una renuncia a todo aquello que huele a amenaza en la enseñanza:

«Enseñar a vivir –escribe Graciela Frigerio– (...) renunciando a la soberbia del «yo te voy a enseñar». Fórmula que siempre trae velada una amenaza y anuncia la dependencia como condición de la relación, porque presupone, da a entender que sin uno, el otro nunca aprendería»²⁰.

²⁰ Graciela Frigerio, «Acerca de lo inenseñable», en Carlos Skliar y Graciela Frigerio, *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, Buenos Aires: Del Estante Editorial, 2006, p. 141.

¿Cómo responder, entonces, a la pregunta del enseñar a vivir y a convivir si al volver la mirada hacia las instituciones educativas ocurre aquello que George Steiner define como una «amnesia planificada»?²¹. Amnesia planificada, sí. Como si se tratara del olvido sistemático y programado del pasado, o como si fuera apenas la fijación extrema de la historia y la memoria en imágenes demasiado pesadas y demasiado inermes.

Y es que ocurren al menos dos típicos olvidos cuando se acentúa en demasía la idea de la herencia apenas como una posesión de los mayores y de la transmisión como un ejercicio mecánico sólo en manos de aquellos que están en posición (siempre provisoria) de enseñar. Si la herencia requiere de cierta infidelidad para seguir siendo herencia, y si la transmisión implica una memoria de generaciones y entre generaciones, poco se ha pensado hasta ahora en educación acerca de la infidelidad del heredero (que no sea, claro, el hacerlo en términos de violencia, apatía, negación, desidia, rechazo, exclusión), y de la memoria propia de la juventud (que no sea, entonces, el hacerlo bajo el rótulo de una «generación amnésica» o de recuerdos demasiado fugaces y veloces).

Podría preguntarse si es verdad que no hay herencia en la juventud, si aquello que pasa en lo que se denomina como juventud es, simplemente, algo que pasa sin pasar, sin dejar huellas. María Zambrano se ha hecho esa pregunta del siguiente modo: «¿No será que la herencia que la juventud deja sea una transformación habida en el alma y en toda la persona, en su organismo físico, en su inteligencia, en todo su ser, en suma: una transformación que para cumplirse necesite consumir todo lo que define a la juventud?»²².

Por eso la pregunta sobre el enseñar y el aprender a vivir y convivir es también una pregunta acerca de la hospitalidad y la hostilidad de la educación. Y la cuestión vuelve una vez más de la mano aún viva de Jacques Derrida:

²¹ George Steiner & Cécile Ladjali, *Elogio de la transmisión*, Madrid: Editorial Siruela, 2005, p. 79.

²² María Zambrano, «El secreto de la Juventud», en *Filosofía y educación. Manuscritos, ob. cit.*, p. 97.

*Aprender a vivir es madurar, y también educar: enseñar al otro, y sobre todo a uno mismo. Apostrofar a alguien para decirle: "Te voy a enseñar a vivir", significa a veces en tono de amenaza, voy a formarte, incluso voy a enderezarte (...). ¿Se puede aprender a vivir? ¿Se puede enseñar? ¿Se puede aprender, mediante la disciplina o la instrucción, a través de la experiencia o la experimentación, a aceptar o, mejor, a afirmar la vida?*²³.

La cuestión acerca de si es posible enseñar a afirmar la vida sólo encuentra un cierto tipo de respuesta si, con anterioridad, se piensa al educador como aquel que puede afirmar su propia vida; si se piensa la educación no ya bajo la urgencia mezquina de la necesidad de una obligación moral a ser padecida, sino como aquel tiempo y espacio que abre una posibilidad y una responsabilidad a la presencia del otro y, sobre todo, a la existencia, a toda existencia, a cualquier existencia de cualquier otro.

Si se afirma aquí la responsabilidad de una convivencia educativa es con la intención manifiesta de confrontarla tanto con la infertilidad de los *novedosos* planteamientos jurídico/educativos –que sólo reemplazan texto legal por otro texto legal *aggiornado*– como con aquellos relatos de cuño integracionistas y/o inclusivos –que parecen obsesionarse, apenas, por la presencia literal de algunos otros concretos que, un poco o mucho antes, parecían no estar dentro de los sistemas institucionales tradicionales–.

Entre el exceso de la razón jurídico-textual y la ficción de la promesa inclusiva se dirime el relato actual acerca de qué es y qué no es la educación. La afirmación de esa responsabilidad educativa no supone ningún poder para descifrar ese tiempo de la juventud que a la mayoría de los maestros ya se les ha escapado, o del cual sólo poseen recuerdos fragmentarios, quizá ficcionales y, acaso, torpes, románticos o caprichosos, o que disponen sólo de discursos sobre «estos jóvenes de ahora».

Una responsabilidad educativa que permitiría, por fin, poner algo en común entre la experiencia del joven y la experiencia del adulto, sin simplificar ninguna de las dos y sin reducir, sin asimilar la primera en la segunda.

²³ Jacques Derrida, *Aprender (por fin) a vivir*, Buenos Aires: Amorrortu, 2005, pp. 21-22.

Una responsabilidad educativa que tiene que ver, ahora sí, con una presencia adulta que se preocupa por su tradición, pero que también sabe cómo sustraerse del orden de lo moral. Una responsabilidad educativa que sienta y piense la transmisión no sólo como un pasaje de un saber de uno para otro (como si se tratara de un acto de desigualdad de inteligencias desde quien sabe ese saber hasta quien no lo sabe), sino de aquello que ocurre en uno y en otro (y otra vez la separación, la distancia, el intervalo). Una responsabilidad que no se vuelve rígida con la forma y el tipo de tradición, sino más bien con el modo de conversación que se instala a su alrededor. Y una responsabilidad que, entonces, no se torna obsesiva con la presencia del otro.

Porque la cuestión no es tanto cuándo es que el otro sabrá lo que hay que saber o cuándo es que será lo que hay que ser, sino, «(...) ¿Cuándo serás responsable? –como se pregunta Derrida–. ¿Cómo responderás por fin de tu vida y de tu nombre?»²⁴. Y se trata de que, de haber respuestas, ellas sean dadas sólo cuando se encarnen en el otro, cuando sea una cuestión (que es) del otro. Si esas preguntas fueran establecidas como condición educativa, entonces más que de hospitalidad y convivencia tendríamos que estar hablando aquí de la presencia infinita de una deuda, es decir, de hacer del otro un deudor en el origen mismo de la transmisión; deudor de una deuda impagable, deudor antes, inclusive, que la transmisión inicie su camino. Como lo dice Graciela Frigerio: «La educación como el acto político de distribuir la herencia (...) en un gesto signado por el signo de un don, es decir, que no se imponga, ni se enmascare una deuda (...) En educación la posición del deudor es impertinente (...)»²⁵.

Sí, la posición de deudor es impertinente en educación. Y, si se me permite, también inmoral.

Ahora bien: convengamos en que las instituciones educativas lo hacen todo en pos de cierta idea de convivencia, aun cuando su nacimiento fuera signado por el recelo proteccionista, la beneficencia clasista, la homogenización

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Graciela Frigerio, *ob. cit.*, p. 140.

pasteurizada, la tiranía del deber-ser, la obsesión por la equivalencia, por la igualación. Las instituciones educativas lo hacen todo, sí: multiplican sus horarios y absorben con avidez la sobre-abundancia de las tecnologías, tejen y destejen las redes de saberes contemporáneos; se adscriben cada día a nuevas didácticas y nuevas publicaciones especializadas. Las instituciones educativas lo hacen todo, sí: se devanean enumerando los argumentos de la utilidad y la utilización educativa, procuran por todas partes qué y quién será capaz de una formación que les asegure nuevos argumentos para educar.

Y convengamos, también, en el hecho de que las instituciones educativas lo hacen todo en pos de cierta idea de hospitalidad. Mejoran las estructuras edilicias, renuevan las promesas de una inclusión más que feliz, enfatizan el reconocimiento literal hacia el otro, jerarquizan la tolerancia como modo de sostener las formas en que los otros están y son en el mundo escolar, se tuercen y retuercen procurando modos de aceptación de los demás con mayor o menor grado de ternura, en fin, no dejan nunca de *ciudadanizar*, *adultizar*, *futurologizar* y *empleatizar* a todos en general.

Y es que da la sensación de que hay un olvido, o un descuido, o una pérdida acaso irremediable: la educación no es una cuestión acerca del otro, ni sobre el otro, ni alrededor de su presencia, ni en el nombre del otro. La educación es, siempre, del otro.

En esa educación que es del otro la tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro. Lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, sino también la de contrariarlo, como parece sugerir Cécile Ladjali: «Creo que el trabajo de un profesor consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo»²⁶.

Contrariar, sí; enfrentar al otro con su alteridad, de acuerdo; llegar a comprenderse mejor a sí mismo, también. Lo que esa cita no dice o no quiere decir es que todo depende, al fin y al cabo, del otro. Habría que decir, entonces: contrariar, enfrentar, hacer comprender sí, si es que el otro quiere. Y «que el

²⁶ George Steiner & Cécile Ladjali, *ob. cit.*, p. 72.

otro quiera» supone pensar al otro no sólo como presencia sino también como existencia. Está claro que la educación consiste en encontrarse de frente con un otro concreto, específico, cara a cara. Ese encuentro es con un nombre, una palabra, una situación, una emoción y un saber determinados, como dice Mélich²⁷.

Aun así, poco hemos aprendido acerca de la existencia del otro, más allá de su presencia. Porque de continuar la educación en esa senda condicionada por esa insulsa fidelidad a la herencia, por esa amnesia planificada y por el pasaje de manos de una tradición monolítica, sólo habremos de ser seres identificados por una rígida presencia, pero en el fondo ausentes, inexistentes, fuera de toda conversación, en un estar-juntos de absoluto desinterés, ignorancia e indiferencia. Seres que, entonces, serán muy parecidos a Michael K., aquel personaje de novela de J.M. Coetzee, y que dirán alguna vez, como él: «Mi madre fue aquella cuyas cenizas devolví a este lugar (...) Mi padre fue el reglamento del dormitorio (...) Por eso está bien que yo, que no tengo nada para transmitir, pase mi vida aquí, apartado de todo»²⁸.

Referencias bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- COETZEE, J.M. (2006). *Vida y época de Michael K.* Barcelona: Mondadori.
- DERRIDA, Jacques (2005). *Aprender (por fin) a vivir*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DERRIDA, Jacques & Roudinesco, Elizabeth (2004). *Y mañana qué*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FORSTER, Ricardo (2008). «Transmisión, tradición: entre el equívoco y la incomodidad». En Larrosa, Jorge (Ed.). *Entre Nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*. Barcelona, Fundación Viure e Conviure.

²⁷ Joan-Carles Mèlich, «La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud», *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, núm. 42 (mayo-julio), 2005.

²⁸ J.M. Coetzee, *Vida y época de Michael K.*, Barcelona: Mondadori, 2006, pp. 111-112.

- FRIGERIO, Graciela (2006). «Acerca de lo inenseñable». En Carlos Skliar y Graciela Frigerio. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- JÜNGER, Ernst (1993). *La Tijera*. Barcelona: Tusquets.
- LARROSA, Jorge (2005). «Una lengua para la conversación». En Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos (Comps). *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LEVINAS, Emmanuel (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.
- LISPECTOR, Clarise (2007). «Discurso de inauguración», en *Para no olvidar. Crónicas y otros textos*. Madrid: Editorial Siruela.
- MÈLICH, Joan-Carles (2005). «La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud», *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVI, núm. 42 (mayo-julio).
- NANCY, Jean-Luc (2007). *La comunidad enfrentada*. México: La Cebra.
- SLOTERDĪJK, Meter (2001). *Extrañamiento del mundo*. Valencia: Pre-textos.
- STEINER, George & Ladjali Cécile (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Editorial Siruela.
- ZAMBRANO, María (2007). «El secreto de la Juventud», en *Filosofía y educación. Manuscritos*, Málaga: Ágora Editorial.