

Cierta Experiencia de la Distancia en Educación: sobre “El hijo” de los Dardenne

Experiencing distance in education: on “The Son” by the Dardennes

Florelle D’HOEST¹

Recibido: 13/11/2010

Aprobado: 10/01/2011

Resumen:

En este artículo, propongo reflexionar sobre el concepto de distancia desde la filosofía de la educación y en el escenario la película “El hijo” de Jean-Pierre y Luc Dardenne. Ésta nos servirá de pretexto y contexto para una conversación entre algunos filósofos, escritores y personajes de ficción. El objetivo de este trabajo no será dar *una respuesta* a la pregunta por la distancia –entre profesor y alumno, ignorancia y saber–, sino mostrar cómo dicha pregunta emerge en la experiencia y necesita actualizarse desde cada acontecimiento.

Palabras clave: Experiencia, distancia, educación, hermanos Dardenne.

¹ Universidad Complutense de Madrid, España. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Abstract:

In this article, I suggest thinking about the concept of distance from the philosophy of education and in the setting of Jean-Pierre and Luc Dardenne's film "The Son". This serves as pretext and context for a conversation between some philosophers, writers and fictional characters. The objective of this work will not be to give *an answer* to the question regarding distance –between master and apprentice, ignorance and knowledge, etc., but to show how this question emerges in experience and needs updating from every event.

Keywords: Experience, distance, education, brothers Dardenne.

1. Preámbulos. La educación como experiencia

No parece posible pensar sobre pedagogía sin tratar de decir cómo es y cómo debería ser el mundo educativo. Este es, según autores de referencia como Moore, Hirst o Peters², el papel de la teoría de la educación, que parte de una realidad a concebir en términos educativos y para la cual se programan, normativamente, y bajo cierta necesidad de control de lo que se intenta provocar en otro, proyectos de mejora a llevar a cabo en la práctica. Algunos filósofos de la educación³ creen, sin embargo, que esta forma de pensar la educación —inspiradas en las ideas de normatividad y control— la reducen a un experimento (*experimentum*) que ha vuelto imposible seguir pensando pedagógicamente ciertas categorías.

La educación, planteada como experimento, minimiza las condiciones de aparición del *acontecimiento*. Veremos que esta dimensión es fundamental para volver a ensayar esas palabras con las que nombramos y pensamos el mundo educativo. Una de estas palabras es "distancia": la distancia entre el profesor y el alumno, entre la ignorancia y el saber, entre el alumno, el profesor y el objeto recorrido en la situación de aprendizaje. Aquí, no se tratará todavía de definir, *normativamente*, ni cómo es la distancia, ni cómo debería ser, sino de poner en movimiento dicho concepto, para evitar que se nos deshaga en la boca como un hongo podrido⁴. Sólo podremos plantear esta puesta en movimiento desde la experiencia del acontecimiento, que vuelve precario el equilibrio entre las palabras y las cosas, exigiendo a educadores y pensadores de la educación una gestión que no anticipa, sino que tiene que ser inventada en y para cada caso. El cine de los hermanos Dardenne nos ayudará a pensar esta gestión desde un enfoque que trata de estar a la altura del acontecimiento. Si recurro a estos cineastas es porque lo que me interesa es partir de ellos —y también usarlos— para pensar algo que, no siendo algo que propiamente les pertenezca (una determinada reflexión pedagógica), sin embargo no podría yo pensarla, como pretendo, sin su ayuda.⁵

² Moore, T. W., *Introducción a la filosofía de la educación*, México, Trillas, 2009; y Hirst, P. y Peters, R.S. (1998) *Education and philosophy, Philosophy of education*, vol. I, London and New-York, Routledge, 1998, pp. 27-38.

³ Pienso, en particular —y sobre todo en relación a lo que digo inmediatamente a continuación— en Larrosa, J., *Experiencia y alteridad en educación, Experiencia y alteridad en educación*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2009; en general, éste sería un enfoque compartido por muchos pensadores sensibles a la filosofía del acontecimiento (Foucault, Deleuze, Arendt, Lévinas).

⁴ "[...] las palabras abstractas, de las cuales la lengua por ley natural debe hacer uso para sacar a la luz del día juicios de cualquier clase, se me desmigajaban en la boca igual que hongos podridos." Von Hofmannsthal, H., *Una carta*, Valencia, Pre-textos, 2008, p.126.

⁵ Recurro aquí a una reflexión de Jódar, F., *Salir del escolarismo, Alteraciones pedagógicas. Educación y*

2. La pasividad y los hermanos Dardenne

Si Platón viviese todavía, los cineastas estarían excluidos de su República, como lo fueron en su día los dramaturgos, actores y demás artistas. El cine es una gran ilusión que nada tiene que ver con el conocimiento; *ver* no es *conocer*⁶. Por si fuera poco, el cine fomenta y depende de la *pasividad* de un público que, mientras permanece sentado en su butaca, no está actuando⁷. El teatro moderno quiso ver un problema de distancia entre el espectador, y el conocimiento y la acción, e intentó solucionarlo cambiando las piezas de lugar. Brecht supuso una primera inversión: ocultar el sentido de la obra para que el espectador pudiera salir de su letargo y hacerse hermeneuta. El gesto de Artaud borró las fronteras entre actor y espectador: éste tenía que salirse del puro mirar para empezar a actuar. Para Brecht, el espectador tenía que tomar más distancia; al contrario, Artaud quiso suprimir la distancia entre el actor y el espectador. En realidad, a pesar de haber invertido el orden de la jerarquía, los dos polos de la moderna reforma del teatro⁸ seguían luchando contra el mismo mal: la pasividad.

Sin embargo, si optamos ahora por la butaca, es porque mirar es también una acción que confirma o transforma esta distribución de las posiciones: “El espectador también actúa, como el alumno o el sabio [savant]. Él observa, selecciona, compara, interpreta⁹”. Esa acción tiene un acentuado componente *pasivo*: “Contra todos los discursos que halagan y venden la imagen interactiva: el elogio a la pasividad. Ser pasivo hasta el punto de sentir la llamada, de dejarse llevar, de perderse, de no saber ya dónde estoy, quién soy¹⁰”. La pasividad sería, entonces, la que permite la radical *experiencia* –no el experimento¹¹.

El cine instala un tiempo y un espacio propios que salen al encuentro de la experiencia. No obstante, como dice Luc Dardenne, nuestra época sufre de problemas respiratorios que estorban la experiencia; en cierta medida, nos hemos vuelto impermeables a la realidad. Nos cuesta ver, sentir, decir las cosas. De ahí que los hermanos Dardenne traten de romper ese orden: “Agujerear la esfera estética”¹².

políticas de la experiencia, Barcelona, Laertes, 2007, p. 61.

⁶ Aquí nos limitamos a señalar las deficiencias del Arte desde el punto de vista del espectador, pero no olvidamos que el primer crimen lo comete el artista: copiando la realidad, es decir, desde un punto de vista platónico, alejándose de la verdad, engañando. La responsabilidad en el engaño es doble: la ilusión es creada por el artista y buscada y asumida por su público.

⁷ “Or, disent les accusateurs, c’est un mal que d’être spectateur, pour deux raisons. Premièrement regarder est le contraire de connaître. Le spectateur se tient en face d’une apparence en ignorant le processus de production de cette apparence ou la réalité qu’elle recouvre. Deuxièmement, c’est le contraire d’agir. La spectatrice demeure immobile à sa place, passive. Être spectateur, c’est être séparé tout à la fois de la capacité de connaître et du pouvoir d’agir.” Rancière, J., *Le spectateur émancipé*, Paris, La fabrique, 2008, p. 8

⁸ *Ibíd.*, p.15.

⁹ *Ibíd.*, p.19.

¹⁰ Dardenne, L., *Detrás de nuestras imágenes. El niño, el hijo*, Madrid, Plot, 2005, p. 55.

¹¹ “La experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico. [...] no es un camino hacia el objetivo pre-visto, hacia una meta que se conoce de antemano, sino que es una apertura hacia lo desconocido, hacia lo que no es posible anticipar y pre-ver.” Larrosa, *Experiencia y alteridad en educación*, op. cit., p. 27.

¹² Dardenne, L., op. cit., p. 51.

3. Un escenario para el acontecimiento

El cine de los hermanos belgas supone un soplo de aire para nuestros tiempos asfixiados. Es difícil meterse en un cine que ha decidido no manejar los códigos, pero, si nos llega a tocar, es como si —y empleo aquí una imagen de Hannah Arendt— nos golpeará un fuerte viento que se levantó de repente.

“Estos pensamientos congelados, parece decir Sócrates, son tan cómodos que podemos valernos de ellos mientras dormimos; pero si el viento del pensamiento, que ahora soplaré en vosotros, os saca del sueño y os deja totalmente despiertos y vivos, entonces os daréis cuenta de que nada os queda en las manos sino perplejidades, y que lo máximo que podéis hacer es compartirlas los unos con los otros”¹³.

La auténtica experiencia requiere una parada por parte del sujeto que se *ex-pone*. A lo que se “*ex-pone*” es al viento del pensar, que levanta todo lo que creíamos creer y ya no podemos seguir creyendo; su fuerza lo arrastra todo. Si algo queda son las perplejidades intangibles levantadas por el pensar, perplejidades que añaden a nuestra detención una parálisis suplementaria. Su aire ha descongelado palabras de nuestro lenguaje, y con esto, todo el saber que decimos a través de éstas¹⁴.

Los Dardenne no explican, y tampoco narran. Su cámara registra cuerpos en tensión, rostros que se encaran, voces y silencios que chocan, espaldas que corren, nuca que sudan, respiraciones entrecortadas. De estos choques nacen auténticas preguntas; no las que necesitamos formular para convertir una hipótesis en teoría, sino perplejidades que irrumpen sin más y que reclaman una atención total e inmediata. Pues lo que la cámara intenta captar metiéndose radicalmente en él es el acontecimiento, es decir, “lo que nos permite hacer una experiencia”¹⁵. ¿Cómo gestionar el choque? Ninguna regla puede aplicarse en semejante situación. El acontecimiento es una novedad radical¹⁶ que rompe con todo lo anterior. Nuestro lenguaje se descongela, nuestro saber se evapora, nuestra acción se paraliza. El acontecimiento es un punto de no retorno; hay que empezar algo, desde cero, y desde ahí ensayar las palabras otra vez¹⁷.

Si los Dardenne no explican, su intención tampoco es brechtiana. No se trata de oscurecer algo que habría que desvelar mediante interpretación; es que no hay nada que explicar. Las películas de los Dardenne son como pequeños laboratorios¹⁸ donde se ensayan las preguntas; ellos mismos se ponen a prueba exponiendo su forma de pensar al acontecimiento¹⁹. El cine de los Dardenne descongela palabras y las ensaya: ¿qué significa ser padre?, ¿ser hijo?; ¿qué quiere decir educar?, ¿devenir adulto?, ¿ser niño?

¹³ Arendt, H., El pensar y las reflexiones morales, *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, 1995, p.125.

¹⁴ *Ibíd.*, p. 122.

¹⁵ Bárcena, F. y Vilela, E., Acontecimiento, *Dicionário de Filosofia da Educação*, Porto, Porto Editora, 2006, p.18.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 15

¹⁷ “We have to try the words and the verbs again” Masschelein, J., The discourse of the learning society and the loss of childhood, *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 2001, p.12.

¹⁸ “Not to see what we think, but to think what we see”, *Ibíd.*, p. 13

¹⁹ *Ibíd.*, p. 12

4. Cómo ensayar de nuevo las palabras. “El hijo”

Resonancias de martillo y la nuca de Olivier; así empieza *El hijo*: sin preámbulos. La cámara ya estaba en marcha antes de que nosotros estuviéramos presentes; la encontramos moviéndose, buscando su sitio, pegándose a los personajes. Es una cámara inquieta; rechaza deliberadamente instalarse en la posición de un ojo de Dios que lo vería todo desde el no-lugar que supone el encontrarse fuera de algo. Adivinamos –porque esta cámara esconde más que revela– que Olivier estaba leyendo una hoja antes de quedarse atrapado, tan atrapado que no se entera del ruido anormal que empieza a emitir una máquina del taller. Los chicos le llaman, la conexión de Olivier consigo mismo se interrumpe tan rápidamente como apareció. La urgencia de la situación le mete otra vez en su papel de profesor –Olivier enseña el oficio de carpintero en un centro de reinserción social de Bélgica. La mujer que –suponemos– le había tendido la hoja y sigue esperando una respuesta, le pregunta: “¿Lo vas a coger? – No puedo, ya tengo bastante con cuatro.”

Un poco más tarde, entenderemos que había llegado un chico al centro con intención de aprender carpintería: Francis. No comprendemos todavía por qué Olivier se paraliza antes de dar su respuesta, y aún menos por qué, habiéndole rechazado, empieza a espiar al chico a escondidas. De repente, y sin haber interactuado con el chico, Olivier cambia de opinión –o sea, que toma otra decisión; anuncia a la dirección del centro que, si Francis quiere todavía, puede entrar en carpintería. Un Olivier al borde de un ataque de nervios se acerca al chico, al que encuentra dormido en un banco del vestuario. Esta tensa situación inaugura la relación entre Olivier, el profesor, y Francis, su alumno. No hemos reparado todavía en todo lo que entra en el juego de esta relación: ¿Qué clase de profesor será Olivier para Francis? ¿Cómo será el alumno Francis para Olivier? Para pensarlo, habrá que penetrar en ese acontecimiento que supone la *aparición* de Francis en la vida de Olivier, acontecimiento en la medida en que remite a *eso que le pasó* a Olivier tiempo atrás.

Francis ya había irrumpido en la vida de Olivier: asesinó a su hijo cinco años antes de su inserción en el centro. Olivier sólo conocía su nombre, y no había contado con la posibilidad de convertirse algún día en su profesor. El nombre de Francis en la hoja choca con un pasado demasiado presente; eso es lo que acontece. Una novedad con múltiples ramificaciones: Francis ha salido de la cárcel, está libre, tiene que hacer algo de su vida, y no sólo decide aprender carpintería para salir del pozo, sino que, de todos los profesores de carpintería, Francis tuvo que caer en manos de Olivier. Pero Francis ignora que Olivier *es Olivier* hasta el final de la película, mientras éste lo sabe todo desde el principio de la cinta. No sabemos por qué Olivier decide embarcarse en esta aventura; no lo sabemos ni nosotros, ni Olivier, ni su ex mujer²⁰. Por lo que cuenta Luc Dardenne en *Detrás de nuestras imágenes*, él y su hermano tampoco lo saben.

Olivier no sabe dónde se ha metido, pero algo está haciendo: *gestionar* el acontecimiento, es decir, hacerlo suyo. ¿Cómo? Con *gestos*. Los gestos técnicos del oficio que enseña a Francis, pero no sólo: acercarse y alejarse a Francis, colarse en su casa, llevarle un sábado por la mañana a reconocer maderas, invitarle a comer y de repente pagar por separado, etc. Estos gestos que tratan de ajustar la distancia delatan que Olivier *está buscando algo*.

²⁰ Hay una escena terrible en la que Magali –la ex mujer de Olivier– se acaba desmayando al ver a Olivier y Francis juntos. Ella no soporta la idea de que Olivier le esté dando clase al chico que les ha destrozado; quiere saber qué está ocurriendo: “¿Quién te crees que eres? Nadie haría eso... - Lo sé... - Entonces, ¿por qué lo haces? - No lo sé...”.

Cada uno de los encuentros entre Olivier y Francis son puntos entre caminos que se cruzan en una aventura común, y esa aventura es profundamente pedagógica. Las cuestiones estrictamente educativas se entremezclan con otras, y todas son gestionadas de tal forma que ambos personajes van creciendo a lo largo de la película. Olivier y Francis crecen porque hacen bailar las distancias²¹: la distancia entre el profesor y el alumno, el padre sin hijo y el hijo sin padre, la víctima y el asesino, el adulto y el niño. Estas categorías no encierran en ningún momento a ambos personajes, porque se están poniendo a prueba. Prueban las palabras, a ver cómo les sienta cada una de ellas. Mueven sus cuerpos, los hacen chocar, se paran y se preguntan: ¿Cómo no matar a Francis?, ¿querrá Olivier ser mi tutor?, ¿podré ver un hijo en Francis, el hijo sin padre que me convirtió en padre sin hijo?, ¿cómo hacer de Francis un carpintero?, ¿quiero realmente ayudar al asesino de mi hijo?, etc.

Las preguntas se suceden y acumulan a lo largo de la película, sin alcanzar una respuesta definitiva. Y es que esas preguntas no están hechas *para* contestar; son perplejidades que tanto Olivier como Francis van encontrándose por el camino, obligándoles a pararse y tomar aire de vez en cuando. Para ponerse en marcha otra vez. En realidad, el único gran interrogante es: ¿Por qué?; es decir: ¿Qué está buscando Olivier?

5. Un sólo método: echar a andar

« En el año 1818, Joseph Jacotot, lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, tuvo una aventura intelectual²²»; así empieza a contar Rancière la experiencia del maestro Jacotot. Él también sabía que estaba haciendo algo que nadie haría: dar clase en francés a alumnos holandeses sin poder pasar por un idioma común. Tampoco sabía por qué lo hacía, pero hizo algo: puso un objeto entre él y ellos, el *Telémaco* en edición bilingüe. No importa tanto lo que hizo, sino *cómo* lo hizo. Rancière habla de *aventura*: Jacotot echó a andar por sitios donde nadie se metería, sin saber muy bien dónde llegaría. Pero no importa, porque “quién busca, siempre encuentra”²³. Lo que importa es *encontrar algo*, no importa el qué.²⁴ La actitud de Jacotot y la de los Dardenne es la misma: no hagamos la película antes de hacerla, *ya veremos* qué (nos) pasa en el rodaje. Con el mismo espíritu camina Olivier: a la buena ventura.

¿Qué encontró Jacotot por el camino? Su propio desplazamiento: de maestro sabio a maestro ignorante. La sorpresa fue que sus alumnos *se habían enseñado a sí mismos* a leer y hablar en francés, prescindiendo de sus sabios consejos y explicaciones²⁵. Lo que hizo fue poner entre ellos la materialidad del libro, y les dijo: “Cuéntame lo que ves”. La limitación lingüística eliminó las explicaciones, y suspendió la distancia (im)puesta por la palabra del maestro. No se eliminó la distancia; se *ensayó*²⁶.

²¹ Del mismo modo crece la Alicia literaria de Lewis Carroll: *deviene* más grande de lo que fue y más pequeña de lo que será, y eso simultáneamente, en los dos sentidos. Alicia crece en otro tiempo que pone en movimiento las distancias; éste tiempo es el del *devenir*. Deleuze, G., *Logique du sens*, Paris, Minuit, 1969, p.8.

²² Rancière, J., *El maestro ignorante*, Barcelona, Laertes, 2002, p.9.

²³ *Ibíd.*, p.48.

²⁴ A la pedagogía, como saber de la educación, debido a su carácter fuertemente normativo, en el sentido en que le resulta impensable una educación que no busque la mejora del educando —lo que implica conceder gran importancia al valor humanizador de lo que se transmite— le cuesta pensar en una situación, como pedagógicamente válida, como ésta, en la que tan importante como el *qué* (siempre reducido a un determinado contenido) es la experiencia de poder aventurarse a buscarlo en el seno de una relación educativa, que no anticipa sus resultados.

²⁵ *Ibíd.*, p.12.

²⁶ “Desafíos que no conciernen a nadie se descubren de pronto en el azar de una consecuencia que no

Las barreras que se levantan y se caen marcan el ritmo de aprendizaje; ahí está la distancia que se ensaya. No esa distancia no-decida que, entre el alumno ignorante y el maestro sabio, mengua o aumenta con las explicaciones, sino aquella que se va ajustando a sí misma en la experiencia –siempre singular– del aprendiz.

“¿Cómo introduce la madre, dentro del cuerpo de su hijo (de su sin-habla) la lengua materna? La supone en el niño al que hipnotiza [...]. Suponiendo que comprendemos el lenguaje, lo comprendemos. [...] Ese don asiduo obliga al niño al devolverle a su madre el don que le otorga. De repente, está investido; de repente, habla”²⁷.

La madre le habla al niño, al infante –el que no sabe hablar– *como si* pudiese hacerlo; *le supone capaz* de hacerlo. Todos aprendimos la lengua materna, todos aprendimos a andar de la misma forma: sin explicación, pero sí con invitación.²⁸ Balbuceamos y nos caímos; emitimos primera palabra y dimos el primer paso –ambos henchidos de pasión y deseo: la pasión porosa que recibe la llamada, y el deseo que se mueve para contestarle.

Lo que descubre Jacotot es la presencia del deseo –la voluntad para Rancière– en todo aprendizaje. La experiencia le llevó a descongelar la jerarquía entre una inteligencia superior y otra inferior que coloca al maestro en el saber y al alumno en la ignorancia. Inteligencia, sólo hay una: la nacida del deseo, que tensa todo nuestro cuerpo y le incita a desplazarse²⁹. De ahí la buena nueva de Rancière: si bien no todas las *manifestaciones* de la inteligencia son iguales, sí lo son todas las inteligencias³⁰. El otro elemento señalado es la llamada hacia la cual se tensa el deseo, la *invitación* para echar a andar. La madre dice, “ven”; Jacotot, “leed y contadme”; Olivier, “subid a la escalera”; el fantasma del padre de Hamlet dice “escucha y véngame”³¹.

Y es que el aprendiz es también un *heredero*. Heredar no exige rechazar o aceptar algo en bloque, sino que demanda exponerse a ese algo que ha irrumpido por sorpresa y del cual tenemos que hacernos cargo.³²

habíamos buscado. Eso es aprender. Caen las barreras, y al caer, desaparecen las distancias. Eso es aprender. La oscuridad del bosque se desvanece. Aumenta el recorrido del viaje.” Quignard, P., *Vida Secreta*, Espasa, Madrid, 2004, p.18.

²⁷ *Ibid.*, p.93.

²⁸ Un punto de vista alternativo puede verse en: Meirieu, P., *Joseph Jacotot. Peut-on enseigner sans savoir?*, Paris, PEMF, 2001.

²⁹ Ese deseo del aprendiz se ve reflejado en el concepto de *maternaje* de Barthes: “Para explicar este término, tan impreciso para el discurso pedagógico habitual, el autor recurre a la imagen de una madre enseñando a caminar a su hijo. Cuando un niño está aprendiendo a andar, la madre ni discurrese ni se pone a hacer demostraciones; no enseña –teoriza– el modo de andar ni se pone a andar delante del niño. Hace otra cosa distinta: retrocede de espaldas, se coloca en cuclillas y llama al niño, le incita, le provoca, tejiéndose entre ambos el invisible hilo del deseo, sobre el que el niño se apoya para correr hacia los brazos de la madre”, Martínez Bonafé, J., “Ausencias, insuficiencias y emergencias en la educación actual”, *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*, Madrid, Mc Graw-Hill, 2008, p. 39.

³⁰ Rancière, El maestro ignorante, op. cit., p.41.

³¹ Shakespeare, W., *Hamlet*, Paris, Folio, 2004, p. 88.

³² Como no me puedo extender, como desearía, en esta idea, me he de limitar a apuntar una interesante reflexión de Jacques Derrida en una entrevista concedida a Élisabeth Roudinesco, en la que señala que todo heredero siempre ha de responder a una especie de exhortación contradictoria: “La necesidad de ser fiel a la herencia para reinterpretarla y reafirmarla interminablemente”. Es decir: recibir lo que es más grande que uno y, al mismo tiempo, preferir, elegir, escoger. Por eso, “el concepto de responsabilidad no tiene el menor sentido fuera de una experiencia de la herencia”. Derrida, J., Escoger su herencia, *Y mañana, qué...*, México, F.C.E., 2009, p. 13.

6. Lo que acontece es un rostro

En enero del año 1996, los Dardenne acaban de rodar *La Promesa*, y Luc escribe: “Emmanuel Lévinas ha muerto durante nuestro rodaje. La película le debe mucho a la lectura de sus libros. A su interpretación del cara a cara, del rostro como primer discurso”³³.

Más tarde, Luc cita a Lévinas: “La ética es óptica”. La óptica forma un triángulo entre el punto de vista —el nuestro—, el punto que vemos —el otro— y el punto de Infinitud que se sitúa más allá de lo que podemos ver. El encuentro ético se produce cuando estoy cara a cara con el otro, porque sólo la mirada puede, en un instante, juntarme a mí, a *Autrui* y al Infinito que hace que el Otro sea radicalmente otro. Para Lévinas, lo estético y lo ético están en conflicto. El rostro surge como *epifanía*, como acontecimiento, como aparición que remite a una trascendencia; pero la visión no es el canal de lo ético. El rostro *no se deja ver*; habla un lenguaje sin palabras, es el primer discurso. Las imágenes de los Dardenne quieren reflejar ese conflicto³⁴. Su cine está pensado como vía para una experiencia ética —la epifanía del rostro— a través de canales estéticos —las imágenes en la pantalla. Los hermanos Dardenne no quieren pintar la vida, sino hacer una pintura viviente³⁵; esto implica que la cámara tiene que perseguir al objeto que está grabando hasta casi fundirse con él. Entonces, habrá puntos de no-visión —esto no ocurriría desde el punto de vista externo del Ojo de Dios— y esa dialéctica entre lo que se esconde y lo que se revela es lo que permitirá hacer aparecer lo ético en una pantalla de cine.

Al principio de la película, Olivier rechaza a Francis por posible carga de trabajo. Pero entenderemos más tarde que lo que le pasa a Olivier es que no puede ver a Francis; es decir, que *no puede ni verle*³⁶. El recorrido es largo y discontinuo. La posibilidad del encuentro con el otro paraliza a Olivier, que empieza por algo más sencillo y menos arriesgado: ver sin ser visto. Es ese *no poder ni verle* —paradójicamente— que llevará los personajes al cara a cara de la última escena de la película.

³³ Dardenne, op. cit., p.54

³⁴ Mélon, M-E., Between ethics and aesthetics: the thinking of Emmanuel Lévinas in the cinema of Jean-Pierre and Luc Dardenne, *Film as 'exercice of thought' and 'public gesture'*, Workshop Leuven 2-4 February, 2010, p. 7.

³⁵ Dardenne, op. cit., p.105.

³⁶ *Ibid.*, p. 117.

7. Olivier y Francis: el ensayo de la distancia

Hay muchas escenas donde Olivier y Francis chocan; ensayan la distancia que hay entre ellos, tratan de ajustarla. Sólo en el último choque llegarán a *encontrarse*. Cuando Olivier enseña a Francis a construir su caja de herramientas, ésta pone la distancia entre ellos, y ellos van ajustando esa distancia a través de los gestos del trabajo. La escena del parking es otro de los momentos significativos de la película. Francis admira a Olivier porque pudo medir a ojo su estatura; Olivier le contesta que medir forma parte de su trabajo. Entonces Francis le pide que mida algunas distancias: ¿Cuánto hay del coche a mi pie? ¿Y cuánto hay de mi pie a tu pie? Francis le está diciendo: Olivier, mide la distancia que nos une y nos separa. ¿Cuál es esa distancia? En la escena de las escaleras en el patio, la distancia entre Olivier y Francis varía a un ritmo vertiginoso. Al principio, Olivier va llamando a cada uno de sus aprendices para que cojan la madera y se coloquen frente a su escalera. Francis sube la escalera pero pierde el equilibrio. Olivier empieza a gritarle. Francis está a punto de caer, Olivier interviene físicamente; se pega a la escalera, y al cuerpo de su alumno. Los cuerpos chocan, y entonces, Olivier grita: “¡Suéltame, suéltame!”. El ejercicio acaba con la brusca retirada de los dos cuerpos de la escalera.

Francis quiere acercarse a Olivier, tanto que llega a pedirle que sea su tutor; Olivier se paraliza, porque no sabe calcular esa distancia. Y es que ese tipo de distancias repelen al cálculo; en la experiencia, las distancias bailan al ritmo del choque. Lo mismo descubrió Jacotot-Rancière: no hay sólo posturas de ignorancia y saber en el aprendizaje, sino barreras contra las cuales chocamos y que van cayendo. La única distancia educativa es la que se da desplazándose; no se puede *pre*-decir³⁷.

8. Educación y experiencia. Un aprendizaje de la distancia

Foucault describe el acontecimiento como algo que irrumpe en un juego de fuerzas y que hace estallar, al aparecer, cierto juego de lenguaje ya establecido³⁸. El acontecimiento es del orden del azar, de la suerte, de lo que (nos) toca. Olivier no puede *pre*-ver, ni controlar, que Francis llegará al centro; tampoco espera la visita de su ex mujer. Estos dos acontecimientos rompen un orden de cosas, una relación de fuerzas, un juego de lenguaje. Olivier choca con algo, como quien choca con un árbol que no había (pre)visto, y se paraliza. Esa parálisis tiene que ver con la dominación que se relaja, que no supone otra cosa que la descongelación lingüística que señalábamos más arriba.

Con la parálisis, viene el silencio, detrás del cual adivinamos el peso del secreto: “El pensamiento implica el secreto. El secreto, el alejamiento, el *para sus adentros* es la condición para poder pensar”³⁹. El acontecimiento irrumpe con tanta fuerza que instala, en un primer momento, un lapso de silencio, de secreto. No es sosiego, sino todo lo contrario; el acontecimiento añade inquietud a la existencia, profunda y auténtica inquietud. Lo que hay que hacer es echar a andar: nuestro movimiento irá colocando las cosas, en el ir y volver, en el andar y desandar.

³⁷ La distancia educativa: la que *da de sí*; la que, como un tejido, se extiende, se expande.

³⁸ « Événement: il faut entendre par là non pas une décision, un traité, un règne ou une bataille, mais un rapport de forces qui s'inverse, un pouvoir confisqué, un vocabulaire repris et retourné contre ses utilisateurs, une domination qui s'affaiblit, se détend, s'empoisonne elle-même, une autre qui fait son entrée, masquée. » Foucault, M., Nietzsche, la généalogie, l'histoire, *Dits et écrits*, vol. 2, Paris, Gallimard, 2001, p.148

³⁹ Quignard, op. cit., p. 133.

Porque el acontecimiento abre una brecha en ese camino: la brecha del pensar. Los silencios que preceden y trabajan los gestos de Olivier son pensativos, y pertenecen a otro tiempo: “La hendidura entre pasado y futuro sólo se abre en la reflexión, cuyo objeto es lo que está ausente –ya sea porque ha desaparecido, o por no aparecer todavía.”⁴⁰

Desconectar de lo dado para conectar con uno mismo y poder *pensar* esa realidad: es la invitación de Arendt, de los Dardenne, de Jacotot-Rancière. El poso de perplejidades que nos deja la experiencia educativa siempre podrá tratar de recuperarse discursivamente en preguntas que le surgen a uno –a Olivier, a Jacotot, a cualquiera que se exponga– pero son de todos: ¿Se vengará Olivier de Francis?, ¿Cómo convertirse en su profesor?, ¿Qué es un profesor?, ¿Qué es un alumno?, ¿Qué distancias existen en la educación?, ¿Cómo hablar de ellas?, ¿Cómo saber cuál es la distancia adecuada? El cine de los Dardenne nos anima a no desechar ninguna posibilidad, a no empobrecer nuestra experiencia. Una película como *El hijo* ayuda a pensar la educación como experiencia; como dice Maaschelein, necesitamos recurrir a este tipo de obras-laboratorio para airear la filosofía de la educación⁴¹.

Lo que se ha tratado de hacer visible aquí no es sólo que la educación es experiencia, sino que toda experiencia puede tener algo de educativo⁴², en la medida en que el sujeto de la experiencia es el que se expone a la realidad para chocar con ella y transformarse. Querer suprimir la distancia del aprendizaje –como Brecht y Artaud quisieron suprimirla en el teatro– supone frenar el desplazamiento del sujeto e instalar otra distancia, esta vez entre el sujeto y su experiencia. Los cuerpos de Olivier y Francis chocan en la escalera; gracias a esos choques, podrán encontrarse en la distancia adecuada. Ésa es la cuestión: ni suprimir, ni poner, ni disminuir, ni aumentar la distancia. Lo que importa es *poder elegir* la distancia, y esto sólo puede hacerlo el sujeto que se desplaza y también deja que algo, o alguien, le descoloque. Quien busca, encuentra. Quien choca, encontrará la distancia adecuada. No para todos los casos, sino en cada caso.

⁴⁰ Arendt, H., *La vida del espíritu*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 236.

⁴¹ “And that is what a laboratory is about: it is *the place (space/time) to try*, the space/time of putting one’s thinking to the test of reality (*the place of the attempt and the essay*) and it is the place of making something appear as such, making it present, making it public” Masschelein, J., On fieldwork in philosophy and the actual need for laboratories. A proposal and invitation, *Film as ‘exercise of thought’ and ‘public gesture’*, Workshop Leuven 2-4 February 2010, p.12.

⁴² Jugamos aquí con el vocablo latino *educere*, que significa sacar afuera.