

¿Saber, o no saber? El legado eurocentrista ante la subjetividad migrante.

Valeria Wagner

Recibido: 23.04.2013 - Aceptado: 15.07.2013

Resumen / Résumé / Abstract

Este trabajo propone algunas reflexiones en torno a la contribución de las subjetividades migrantes al proceso de reorientación y desjerarquización de los saberes occidentales establecidos, históricamente eurocéntricos. A partir de un texto que presenta la experiencia migrante no sólo en términos de pérdida, falta, trauma y sufrimiento, sino que tiene en cuenta la compleja subjetividad y los conocimientos que ésta genera, se tratará de imaginar condiciones que permitan modificar la relación entre el saber y sus usos.

Ce travail propose quelques réflexions sur la contribution des subjectivités migrantes au processus de réorientation et dé-hiérarchisation des savoirs occidentaux établis, historiquement eurocentriques. Partant d'un texte qui présente l'expérience migrante non seulement en termes de perte, de manque, trauma et souffrances, mais qui tient aussi compte de la complexe subjectivité et les connaissances qu'elle génère, il s'agit d'imaginer des conditions qui permettent de modifier la relation entre le savoir et ses usages.

This paper reflects on the contribution of migrant subjectivities to the process of reorientation and deconstruction of the hierarchy of established Western knowledge, historically Eurocentric. Starting from a text that presents migrant experience not only in terms of loss, lack, trauma and suffering, but which also takes into account the complex subjectivities and the diversity of knowledge it generates, we attempt to imagine conditions that could allow us to modify the relation between knowledge and its uses.

Palabras clave / Mots-clé / Key Words

Subjetividades migrantes, experiencia migrante, saberes establecidos, eurocentrismo

Subjectivités migrantes, expérience migrante, savoirs établis, eurocentrisme.

Migrant Subjectivities, Experience of Migration, Established Knowledges, Eurocentrism

all ignorance toboggans into know
and trudges up to ignorance again

(E.E. Cummings, «All Ignorance Toboggans Into Know»)

Preámbulo:

En este artículo propongo algunas reflexiones sobre la contribución de las subjetividades migrantes al proceso –para muchos necesario– de reorientación y desjerarquización de los saberes occidentales establecidos, históricamente eurocéntricos. A partir de una confrontación ficticia, pero paradigmática de regímenes epistemológicos, voy a esbozar una posible recuperación de la «experiencia desperdiciada» (Santos 2009 y 2011) de las migraciones contemporáneas para entender, o tratar de imaginar, cómo es posible modificar la relación al saber y a sus usos. La experiencia migrante se «malgasta» en la medida en que se la relata exclusivamente en términos de pérdida, falta, trauma y sufrimiento, sin tener en cuenta la compleja subjetividad y los conocimientos que genera. Mi hipótesis es que las subjetividades migrantes también llevan a cabo un importante trabajo de deconstrucción del legado eurocéntrico, porque confrontan a los saberes con sus límites pragmáticos y formales de manera cotidiana. En el caso que inspira estos comentarios, veremos que para que los saberes «disciplinados» se inscriban en alguna práctica significativa de la «realidad migrante», es preciso desordenarlos.

Entiendo por «subjetividades migrantes» aquellas subjetividades marcadas por las experiencias vinculadas a la migración –descentramiento, desarraigo, múltiple pertenencia cultural, multilingüismo– y por todo el abanico

de cambios que la misma conlleva en la construcción y relación a los orígenes, a la lengua materna, a la identidad cultural, nacional e incluso familiar, a otras lenguas, al relato histórico, a la distancia, al pasado. En este sentido, no es preciso ser migrante para padecer o disfrutar de una subjetividad migrante: algunos aspectos de la experiencia migrante son hereditarios y contagiosos, y han moldeado ya de mil maneras los marcos de recepción y de interpretación contemporáneos. Asimismo, tampoco es preciso «ser» europeo para sufrir de eurocentrismo, sino que basta con asumir como propia la superioridad cultural, política, y epistemológica que Europa occidental se atribuyó históricamente y supo imponer, a lo largo de los siglos, sobre sí misma y el resto del mundo.¹ De manera que lejos de asumir una simple ecuación entre una región y una historia específica (Europa) –cuya unidad y coherencia son de todas maneras cuestionables– nos va a interesar más bien el tipo de relación entre saber, poder y subjetividad constitutiva de la historia del eurocentrismo que persiste en nuestras instituciones y actitudes colectivas.²

La escena del no saber:

Escenario de guerra, de Andrea Jeftanovic (2010), es un relato autobiográfico híbrido que pone en escena diferentes grados de marginación y aislamiento de una hija de migrantes. En el capítulo que me interesa, intitulado «Mis ecuaciones dan otros resultados», la narradora y protagonista cuenta cómo queda paralizada ante una prueba de matemática. Tiene vértigos, se le nubla la vista, suda, le duele la cabeza; «las fórmulas se confunden», los números y signos pierden significado (Jeftanovic 2010: 45). En vez de ser abstracciones indiferentes, las cifras le evocan situaciones concretas, relacionadas con su condición de descendiente de migrantes que huyeron de una guerra y se encuentran económica y afectivamente desamparados. Finalmente, la narradora entrega la «papeleta vacía como su mente» que va a «coronar» la pila de pruebas sobre el pupitre del maestro, cuyo juicio demoledor e inapelable anticipa, diciéndose:

La próxima vez estudiaré más [...]. O bien, hablaré con el profesor. *No es que yo no sepa, sino que los ejercicios mezclados con mis recuerdos dan otros resultados. [...] Me entiende, no es saber o no saber, estudiar o no*

estudiar; mis ecuaciones, operaciones, álgebras que [sic] dan otro resultado (Jeftanovic 2010: 47)

La narradora reivindica así la existencia de una posición respecto al conocimiento que no se resuelve en la clara oposición entre el saber y el no saber, sino que los integra radicalmente en la experiencia cotidiana y formativa (la escuela) hasta el punto que las cifras «riman con su historia» y las ecuaciones «dan otros resultados». Reivindicación, por supuesto, matemáticamente insensata, pero válida si se cuestionan los criterios de legitimación que instituyen a ciertos saberes y ecuaciones, excluyendo y deslegitimando a otros.

En el caso de la protagonista, este cuestionamiento es implícito, e incluso intuitivo – se trata después de todo de una niña, sin los útiles conceptuales para poder articular una crítica de tal envergadura. Lo que nos interesa es el proceso que le permite cuestionar, sin fundamentos teóricos, el orden de los saberes, y en particular, la relación entre su aparentemente desmesurada reivindicación y su condición de migrante, condición que explica, paradójicamente, tanto su fracaso escolar como la audacia de querer convertirlo en un saber legítimo. Para entender la posibilidad de tal audacia, voy a interrogar los elementos de este escenario: ¿porqué se plantea como una prueba?, ¿porqué una prueba de matemática, en el contexto de este relato particular?, ¿qué sugiere la irrupción de los recuerdos, y de estos recuerdos específicos, en el orden de las cifras? Finalmente, ¿en qué medida –y con qué medida– es posible convertir los saberes establecidos en saberes vividos, y vice-versa?

Empecemos por la prueba. La lectura más evidente de su función en el relato de Jeftanovic es que permite vincular

¹ Este proceso histórico ha sido suficientemente estudiado, en particular en su relación al llamado «descubrimiento» del Nuevo Mundo (por ejemplo Dussel, 1995), en tanto correlato del colonialismo e imperialismo europeo (por ejemplo Said, 1978; Quijano, 2000) y en sus múltiples ramificaciones en el mundo globalizado (por ejemplo Goody, 2006; Santos 2009 y 2011). Las críticas del eurocentrismo no implican, por supuesto, el rechazo o condena de las culturas Europeas y de sus historias.

² Es posible argumentar que la asimetría de poder en favor de la cultura europea se ha basado en buena medida en el uso de la *ecuación*.

el fracaso escolar de la protagonista, y por ende, su inadecuación socio-económica, a su sometimiento a la memoria de sus padres. Su parálisis ante la prueba de matemática se explicaría así en términos del trauma familiar, y el relato se podría leer en clave terapéutica, como un trabajo de superación de la memoria y de la lógica experiencial heredadas. Tanto la forma como la resolución del relato justifican este registro de lectura: por un lado, los capítulos, cortos y discontinuos entre sí, se presentan como escenas o funciones (el primer capítulo se intitula, «Función a solas») de una obra de teatro de la que la narradora es espectadora, actora y personaje a la vez; por otro, constatamos a lo largo del relato un esfuerzo de conciliación de la narradora consigo misma y con su familia, que culmina con un viaje altamente simbólico al país de origen de su padre. La novela/obra concluye con la descripción de la representación final que se ha estado preparando ante nuestros ojos, y durante la cual la narradora abandona su posición de espectadora y su aislamiento afectivo, re-estableciendo contacto con los personajes de sus recuerdos cuando cae el telón: «Entonces nos miramos unos a otros, hacemos una reverencia y trenzamos las manos aferrándonos, por un instante, a la misma cuerda de la vida» (Jeftanovic, 2010: 47). De manera que la narradora, en un principio encerrada en su propia subjetividad y desdoblada de sí misma, logra al final del relato un momento de conexión con su familia, su pasado y su presente: momento sostenido por el reconocimiento por parte del público/sociedad, y conexión figurada en el reconocimiento por parte de los actores del papel que han estado actuando.

Ahora bien, la lectura del relato autobiográfico como diagnóstico y cura de una patología migrante no agota las posibilidades del texto, y de hecho se complica cuando comparamos *escenario de guerra* con otros relatos de/sobre migración con dimensiones terapéuticas similares, vinculados a situaciones post-dictatoriales o de pos-guerra. En general estos relatos prestan una atención casi amorosa al pasado sufriente, y dedican mucha energía narrativa a tratar de superar o suturar las fracturas espaciales, temporales, y culturales que padece el sujeto migrante –el antes y el después, los mundos de origen y de llegada, relato de vida y relato histórico, etc. Para citar un ejemplo «chileno» que tuvo mucho impacto, en la novela (o romance) de Ariel Dorfman, *Rumbo al Sur; deseando el Norte* (1998), el narrador problematiza de mil maneras la relación y rup-

tura entre el relato personal y el Histórico, su bilingüismo, sus ancestros judíos, los idiomas que habla o no habla cada uno, sus lealtades culturales, sus olvidos, etc. Para «curar» esta serie de dislocaciones, Dorfman remite a sus lectores a relatos nacionales e históricos, a fechas y lugares, a datos biográficos precisos, en fin, a todo tipo de marcas espacio-temporales y narrativas que movilizan y completan sus conocimientos, inscribiendo la experiencia traumática (el golpe de Pinochet) en un tejido referencial reconocible. En *escenario de guerra*, en cambio, la única continuidad que se restablece claramente es la de aquella cuerda de la vida que trenzan las manos de los personajes cuando se unen para saludar al público.

Un rasgo notable del relato de Jeftanovic es efectivamente la vaguedad espacial, temporal e histórica de la puesta en escena: muy pocos elementos de la experiencia migrante «heredada» están especificados –no sabemos de dónde vienen los padres, qué idioma hablan, de qué guerra se trata, a qué país llegaron, ni cuál es el idioma de la protagonista, ya que no podemos suponer que los personajes del relato (incluyendo a la narradora) hablen el mismo idioma en el que el texto está redactado. Estas indeterminaciones históricas y geográficas reflejan por un lado la ignorancia de la narradora, que sabe también poco de sus padres, y por otro su dificultad para contextualizar tanto su vida como su relato; dificultad que repercute en los lectores, desorientados ante la falta de datos, referencias, fechas, localizaciones. Así en el texto de Jeftanovic la situación de *ruptura de comunicación* entre las generaciones –el padre le transmite a su hija los recuerdos no procesados de su infancia durante la guerra, pero se niega a contarle la historia de su país– se extiende a una ruptura de comunicación con los lectores, quienes no pueden apoyarse en sus propios conocimientos para posicionarse respecto al mundo nebuloso del relato. En el marco de esta carencia de datos concretos sobre el mundo, de esta abstracción contagiosa que desemboca en una des-marcación de lo cotidiano, la prueba escolar funciona menos como un control de los conocimientos específicos de la narradora que como una evaluación de la *praxis* de los saberes establecidos. En la insólita combinación de cifras y recuerdos podemos vislumbrar la exigencia de que los saberes tengan en cuenta la desordenada e irresuelta experiencia migrante, para lo cual deben abandonar sus pretensiones exclusivas sobre la verdad, y traspasar los regímenes disciplinarios.

Abusos cartesianos:

A este respecto cabe interrogar la elección de la matemática para esta escena de reivindicación de «otros resultados», ya que se trata justamente del saber menos susceptible de admitir ecuaciones equívocas y asociaciones de datos subjetivas. Es sabido que en la escuela las matemáticas son consideradas la materia que desarrolla y pone a prueba la racionalidad de los alumnos, sus capacidades intelectuales y disposición fundamental para los estudios. Esto concuerda con su papel en la historia de la configuración de los saberes occidentales: para Descartes, padre del racionalismo y figura axial en la filosofía occidental, la matemática era el saber por excelencia, porque el más certero e incuestionable. Como lo recuerda el filósofo Santiago Castro-Gómez, la matemática logra ese grado de certeza absoluto porque es un saber abstracto, que no varía según los puntos de vista e incluso transporta al sujeto del conocimiento a un no-lugar, desde el cual ve sin ser visto, y es sin estar. Para Descartes, resume Castro-Gómez,

[...] la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación inobservado*, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia (Castro-Gómez, 2007: 82).³

Este ideal cartesiano de un saber desencarnado, cierto e incuestionable ha sido por supuesto criticado desde muchos horizontes teóricos. En sus *Investigaciones*, por ejemplo, además de «destronar» a la matemática, tratándola como un juego de lenguaje entre otros, Wittgenstein dedica buena parte de sus apartados a mostrar que la ilusión de un sentido «fijo» y unívoco está vinculada a la ilusión de poder acceder a un punto de vista y a un poder divinos, y que ambas surgen cuando se disocia la expresión de su uso.⁴ Lo que para Wittgenstein es sobre todo un error, para Castro-Gómez es lo que sostiene el modelo epistémico de la ciencia moderna occidental, y le permite cumplir la función de «ejercer un control racional sobre el mundo» (Ibíd.), efectuando así la transformación ontológica del *ego conquierus* en *ego cogito* que glosa el conocido filósofo Enrique Dussel.⁵ En un caso como en el otro, la abstracción y presunción de un punto de vista desencarnado crean la ilusión de poder dominar lo real, ilusión que a veces

paraliza la razón (Wittgenstein), y otras (las más), genera abusos de poder (Castro-Gómez).⁶

³ La cita entera es:

«[e]l conocimiento verdadero (*episteme*) debe fundamentarse en un ámbito incorpóreo, que no puede ser otro sino el *cogito*. Y el pensamiento, en opinión de Descartes, es un ámbito meta-empírico que funciona con un modelo que nada tiene que ver con la sabiduría práctica y cotidiana de los hombres. Es el modelo abstracto de las matemáticas. Por ello, la certeza del conocimiento sólo es posible en la medida en que se asienta en un *punto de observación inobservado*, previo a la experiencia, que debido a su estructura matemática no puede ser puesto en duda bajo ninguna circunstancia (Castro Gómez, 2007: 82)»

⁴ L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations*, §426 :

«A picture is conjured up which seems to fix the sense *unambiguously*. The actual use, compared with that suggested by the picture, seems like something muddled. Here again we get the same thing as in set theory: the form of expression we use seems to have been designed for a god, who knows what we cannot know; he sees the whole of each of those infinite series and he sees into human consciousness. For us, of course, these forms of expression are like pontificals which we may put on, but cannot do much with, since we lack the effective power that would give these vestments meaning and purpose.»

Así, sin darnos cuenta, usamos expresiones «que parecen haber sido para un dios, que sabe lo que no podemos saber» y cuya visión abarca desde la conciencia humana hasta el infinito; pero a nosotros no nos sirven de mucho porque carecemos del poder efectivo para realizarlas plenamente

⁵ Véase la explicación que da Ramón Grosfoguel de esta transición:

Enrique Dussel (1994) nos ha recordado, en múltiples ocasiones, que el *ego cogito* cartesiano del «yo pienso, luego soy» está precedido por 150 años del *ego conquierus* imperial del «yo conquisto, luego soy». Recordemos que Descartes escribía su filosofía desde Amsterdam, justo en el momento en que Holanda pasa a ser el centro del sistema-mundo a mediados del siglo XVII. Lo que Enrique Dussel nos dice con esto es que la condición de posibilidad política, económica, cultural y social para que un sujeto asuma la arrogancia de hablar como si fuera el ojo de Dios, es el sujeto cuya localización geopolítica está determinada por su existencia como colonizador/conquistador, es decir, como Ser imperial. De manera que el mito dualista y solipsista de un sujeto auto-generado, sin localización espacio-temporal en las relaciones de poder mundial, inaugura el mito epistemológico de la modernidad eurocentrada de un sujeto autogenerado que tiene acceso a la verdad universal, más allá del espacio y el tiempo, por medio de un monólogo, es decir, a través de una sordera ante el mundo y borrando el rostro del sujeto de enunciación, es decir, a través de una ceguera ante su propia localización espacial y corporal en la cartografía de poder mundial. (Grosfoguel 2007: 64)

⁶ Castro-Gómez equipara esta ilusión a la soberbia, y la llama la «*hybris*» del punto cero.

En la literatura de las Américas, Descartes y su matemática todopoderosa no han pasado desapercibidos. Sin haber investigado exhaustivamente el protagonismo literario del filósofo, se me ocurren por lo menos tres casos en que está asociado a políticas coloniales y en los que representa un saber abusivo. El primero, probablemente el más conocido, es el de Deckard, cazador de androides de la famosa novela de Philip K. Dick, *Sueñan los androides con ovejas eléctricas* (1968). La novela se ambienta en un futuro post-apocalíptico, en plena catástrofe ecológica que obliga a los seres humanos aptos para perpetuar la especie a emigrar a las colonias de ultra-tierra. Un grupo de androides-esclavos destinados a servir de mano de obra y doméstica en estas colonias,⁷ se evade y se esconde en una gran ciudad terrestre; el detective Deckard tiene a cargo la misión de suprimirlo. La tarea resulta compleja porque, fabricados a la imagen de los humanos, los androides son difíciles de identificar; tanto que su mera existencia es un reto a las definiciones de lo humano basadas en el *ego* cartesiano. Efectivamente, los androides *piensan*, pero, desde el punto de vista humano, no *son*: sin embargo, como los esclavos de otras épocas, reclaman libertad y tienen conciencia social. En el contexto de esos «otros resultados» que nos intrigan, es interesante notar que Deckard establece el grado de humanidad de los sospechosos examinando la densidad de sus recuerdos, y no de la de sus conocimientos de matemáticas.

Otro ejemplo evocador proviene de la autora Guyanesa Pauline Melville, en cuya obra Descartes funciona como emblema de la racionalización de los recursos naturales y humanos que acompaña al proyecto colonial, y como representante político de una cultura letrada que se empeña en desactivar las culturas orales. La figura de Descartes planea ya sobre la geometría cartesiana de Georgetown, capital de la antigua colonia holandesa de Guyana, en *El cuento del ventrílocuo* (1997),⁸ pero es en el cuento *El loro y Descartes* (1998), que el filósofo asume más claramente sus rasgos coloniales, convirtiéndose en una figura aterradora para el protagonista principal. Éste es un desafortunado loro de la región de Orinoco, capturado en 1611 por unos misioneros y obligado a seguir los movimientos del poder colonial en Europa a lo largo de los siglos y hasta el presente, como mascota o propiedad de diferentes personajes emblemáticos de la relación entre América y Europa. El cuento relata el encuentro del loro, figura de la

resiliencia de las culturas orales, primero ante el desmantelamiento de las sociedades nativas, luego ante el de los ecosistemas locales, y «el maestro/amo (*master*) del racionalismo» (Melville 1998: 110), el hombre que «pensaba que estaba (ahí) porque era, o que era porque pensaba que estaba (ahí)» («the man who thought he was there because he was, or who was there because he thought he was»; *Ibíd.*). A pesar de la apariencia inofensiva e incluso ridícula del filósofo, el loro reconoce el peligro que representa «un hombre que creía que los animales eran autómatas y que los loros dejaban de existir cuando dormían» (Melville, 1998: 110). Grotesca creencia que legitimará, como el loro lo sabe en carne propia, el despojo de las Américas.

Finalmente, en *Respiración artificial* de Ricardo Piglia (1980), un inmigrante polaco llamado Tardewski, discípulo de Wittgenstein e intermediario entre el narrador y su tío desaparecido, decide abandonar Europa y la filosofía de Cambridge cuando el azar lo lleva a establecer el vínculo estrecho entre *El discurso del método* de Descartes y *Mein Kampf* de Hitler: «prefiero ser un fracasado que un cómplice» concluye. Su rechazo a la complicidad con los poderes abusivos conduce al pobre Tardewski a la Argentina dictatorial, en dónde, después de una malograda tentativa de denunciar la continuidad entre el racionalismo cartesiano y la ideología nazi, erige al fracaso en un principio ético, evocador, como veremos luego, del fracaso escolar de la narradora de *escenarios de guerra*.

Dolor de matemática:

En la medida, entonces, en que la matemática, emblema del racionalismo cartesiano, se asocia a una posición de abuso de poder –sea éste lingüístico-conceptual, escolar, colonial o neo-colonial– podemos suponer que el examen de matemática pone a prueba la capacidad de los alumnos de reconocer el lugar del poder y del saber, y de identificarse con él. Pero nuestra narradora, si bien lo reconoce, no logra –o

⁷ Clara alusión al tópico de la arrogancia humana de querer competir con Dios a través de la ciencia, presente ya en los orígenes de la ciencia ficción moderna con la figura del monstruo del doctor Frankenstein, con quien se inaugura el motivo literario de la «hibris tecnológica».

⁸ Para un comentario más extenso de este texto, véase Wagner 2005.

no quiere— ocupar ese lugar, y su resistencia o incapacidad convierten al proceso de abstracción que requieren los ejercicios de matemática en un verdadero suplicio. Comienza por perder los sentidos, tanto físicos como semánticos: «El formulario reposa sobre mi banco. Estoy paralizada, miro los números y los signos que han perdido significado *para mí*. Las fórmulas se confunden». (Jeftanovic, 2010:45, cursiva mia). Mientras todos escriben, ella sufre de taquicardia; le sudan las manos y se corre la tinta del papel, siente una fatiga «espesa» por todo el cuerpo, se le nubla la vista, le duele la cabeza, cifras y signos se convierten en «iconos mudos *para mí*» (Ibíd., cursiva mia).

Paradójicamente, sin embargo, el malestar de la narradora va pasando a medida que distingue entre los números de sus ejercicios aquéllos que «*le duelen*»: antes que nada, 2457, «la cantidad de días que duró la guerra, todas las lágrimas que papá ha llorado», «los días que a papá le deben» (Jeftanovic 2010: 46), pero también los 9 años que tenía su papá cuando empezó la guerra, las 39 latas de conserva que había en su escondite, «la tríada de alimentos que hay en el refrigerador», el número de teléfono de la casa en que vivía antes toda la familia cuando su madre comenzó una relación adúltera, las 104 figurinas del hermano que fueron rematadas para pagar las deudas familiares. Pese a que la protagonista no quiere que se impongan estas cifras que, como vimos, «riman con su historia», es a través de este anclaje de los números indiferentes en recuerdos concretos que recupera sus sentidos, supera su parálisis, y contempla la posibilidad de que su ignorancia «matemática» sea otra forma de saber.

Curiosamente, entonces, la condición de migrante de la narradora, confusamente heredada y actualizada, se convierte en una tozuda corporalidad que entra *en tensión* con el saber abstracto, impidiéndole, o permitiéndole negarse a, asumir la posición de poder que lo acompaña. Es como si la indefinición histórica en la que vive la narradora, los recuerdos no procesados, esos recuerdos que no se ensartan en un hilo narrativo y no se insertan en un marco cultural fijo, se opusieran formalmente a la ilusión de dominación que procuran los saberes autorizados. Mejor aún, pareciera que es cuando los dos modos de abstracción —uno por indeterminación, otro por sobre determinación— se cotejan que la posibilidad de «otros resultados» se puede vislumbrar.

Poderes en desuso:

Desde esta perspectiva es particularmente interesante tener en cuenta que todos los recuerdos «suelos» de la narradora que se «prenden» a las cifras y alteran las ecuaciones tienen que ver con pérdidas, déficits, y deudas difíciles de evaluar: los días que le deben al padre, las figurinas de la colección del hermano, el número del teléfono por el que se anuncia la ausencia de la madre. Lo que las cifras «cuentan» no corresponde al valor de la pérdida —¿cómo reducir la experiencia de un niño en la guerra al número de días que perdió en su vida?—, sino que pone más bien en evidencia la imposibilidad tanto de cuantificarla como de cubrirla, reembolsarla, o compensarla. Al mismo tiempo, la tensa asociación entre cifras y recuerdos marca la voluntad de inscribir las pérdidas en un marco cultural y en un saber *común* que las redimensione, las re-signifique y hasta cierto punto también las redistribuya. Es posible entender la escena final, del público que con su aplauso «aferra» a los actores a la misma cuerda de la vida, como una figura de ese proceso de colectivización y re-significación de los recuerdos. Y es también posible entender el fracaso escolar de la narradora, como una etapa necesaria en este proceso de re-significación y revalorización, de conversión de pérdidas en bienes compartidos, que necesitaría, para concretarse, desarmar esa posición desde la cual el saber se piensa como poder.

Para cerrar estos comentarios entorno a esos «otros» resultados que la protagonista de *escenario de guerra* reivindica ante la autoridad matemática, volvamos a Descartes, visto por Tardewski, el inmigrante polaco de *Respiración artificial*. Este personaje radicaliza la postura ante el poder/saber que asume tímidamente la protagonista del texto de Jeftanovic, cuando decide dedicar su vida al fracaso para evitar, como hemos visto, la complicidad con los poderes abusivos de la filosofía racionalista. Rechaza oportunidades profesionales, se niega a integrarse cómodamente en el círculo intelectual de Buenos Aires, hasta que finalmente un ladrón entra en su cuarto de hotel y le roba todo, incluyendo el artículo que acaba de escribir sobre *Mein Kampf* y el *Discurso del método*. Despojado de todos sus bienes, Tardewski se sienta sobre la cama «como Descartes en su sillón, frente a su filosófica chimenea en Holanda» y piensa en su situación:

Pienso, luego existo. De acuerdo, pero no tenía ni un centavo [...] Sin dinero, ¿cómo iba a hacer, no ya para pensar, sino, más directamente, para existir? Me puse a pensar en eso, o sea, me puse a pensar (segunda línea de reflexión) *cómo* hacer para existir (Piglia, 2001: 183).

Ante la indigencia estrictamente material y las exigencias de la existencia, el pensamiento abstracto y matemático de Descartes pierde su poder abusivo y cae, simplemente, en desuso: el énfasis del pensamiento pasa entonces del resultado al proceso, de «existir» como consecuencia incuestionable, resultado unívoco, a «cómo existir», concretamente, según diversas modalidades, prácticas y éticas. Notemos que si el punto de partida de la reflexión de Tardewski es la falta de dinero –carencia que se puede medir en cifras– su respuesta ante este déficit no es calcular, sino desviar su pensamiento del resultado que hipnotiza (existo) a la pregunta que plantea nuevas perspectivas. Pero para lograr esta perspectiva, que será para él renovadora –podrá comenzar su vida de nuevo, desde el fracaso y sin deudas con el poder– Tardewski necesita pasar por ese despojo simbólico y material, que le permite medir en toda su dimensión la ineficacia del poder «cartesiano».

En este reposicionamiento del inmigrante polaco respecto de la ilusoria univocidad del conocimiento –como si existir a secas pudiera ser un resultado, incuestionable, del pensamiento– resuena la escena de la prueba de matemá-

tica, en la que los recuerdos infiltran a las cifras e introducen la posibilidad de resultados insólitos y equívocos. Cuando la narradora se imagina planteándole directamente al maestro esta alternativa, se basa en la constatación de que la jerarquía de saberes que transmite la escuela no se sostiene ante recuerdos que exigen reflexionar en cómo existir. Como el filósofo anti-cartesiano de Piglia, la protagonista descubre –revela– los límites de la ilusión de poder, a partir de su propia experiencia de pérdida, carencias, despojos, e indeterminación geo-histórica. Pero en vez de erigir al fracaso en ética o imperativo moral, su caso sugiere más bien que éste, o digamos, que la familia de condiciones que, vistas desde una perspectiva agonística, son propias del que pierde, es una matriz generadora de conocimientos y puede contribuir a elaborar criterios de re-evaluación de los saberes, en un época en que éstos son llamados a reorientarse en función de objetivos tan comunes como, por ejemplo, la supervivencia de la especie humana. Notemos finalmente que, contrariamente al mundo de Deckard, en el nuestro no tenemos colonias de ultra-tierra adonde podría refugiarse la élite humana, de manera que nos encontramos *de facto* en el lugar de los «perdedores» –en Europa, como en el resto del mundo–, condenados a mutar socialmente. Las subjetividades migrantes –re-estructuradas en torno o a partir de múltiples pérdidas y fracasos no concluyentes– no deberían tener dificultades en reconocer este lugar tan familiar, al que ya no es preciso viajar.

Bibliografía :

- CASTRO-GÓMEZ, Santiago (2007), «Descolonizar la Universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes». En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, eds, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- DICK, Ph.K (1990 (1968)), *Do Androids Dream of Electric Sheep?*, London: Grafton Books.
- DORFMANN, Ariel (2003 (1988)), *Rumbo al Sur; deseando el Norte*, Barcelona: editorial Planeta.
- DUSSEL, Enrique (1994), *1492. El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del «mito de la Modernidad»*, La Paz: plural editores.
- GOODY, Jack (2006), *The Theft of History*, Cambridge: Cambridge University Press.
- GROSFOGUEL, Ramón (2007), «Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas». En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, eds, *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- JEFTANOVIC, Andrea (2010), *escenario de guerra*, Alcalá de Henares : Baladí.
- MELVILLE, Pauline Melville (1997), *The Ventriloquist's Tale*, London : Bloomsbury.
- (1998), «The Parrot and Descartes». En *The Migration of ghosts*, London: Bloomsbury.
- PIGLIA, Ricardo (2001 (1980)), *Respiración artificial*, Barcelona: Anagrama.
- QUIJANO, Aníbal (2000), «Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- SAID, Edward W. (1995 (1978)), *Orientalism. Western Conceptions of the Orient*, London: Penguin books.
- WAGNER, Valeria (2005), «El otro en perspectiva: estrategias narrativas en *El hablador* y *El cuento del ventrílocuo*», *Boletín Hipánico Helvético*, 6, pp. 11-24.
- WITTGENSTEIN, Ludwig, (1986 (1958)), *Philosophical Investigations*, trad. G.E. M. Anscombe, Oxford: Basil Blackwell.