

Sola, fané y descangayada

Conversaciones
sobre la escuela

Dora Niedzwiecki
(Compiladora)



FLACSO
ARGENTINA

Apoya



Fundación **ARCOR**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)

Sede Académica Argentina

Luis Alberto Quevedo

Director

Área Educación

Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación

Acerca de esta publicación

Daniela Gutierrez

Servicios editoriales

Lucía Molina y Vedia

Diseño y maquetación

María Celeste Iglesias

Asistente de producción

El Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación agradece muy especialmente a la FUNDACIÓN ARCOR el apoyo recibido para la publicación de *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela.*

© 2015, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Ayacucho 555 (C1026AAC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

© 2015, del diseño de tapa Lucía Molina y Vedia

Se reservan los siguientes derechos: de citar la fuente, de respetar la autoría y de compartir bajo éstas mismas reservas. Se autoriza su descarga, reproducción parcial o total y almacenamiento en cualquier formato o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos. La infracción a los derechos reservados está penada por las leyes 11.723 y 25.446

Sola, fané y descangayada : conversaciones sobre la escuela /

Ana Abramowski ... [et. al.] ; compilado por Dora Niedzwiecki. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina, 2015.

E-Book.

ISBN 978-950-9379-30-5

1. Educación. 2. Política Educativa. 3. IPedagogía. I. Abramowski, Ana II. Niedzwiecki, Dora, comp.

CDD 370.15

Índice

Presentación	5
<i>Dora Niedzwiecki</i>	
Los lenguajes de la educación	9
<i>Conversación entre Inés Dussel y Carlos Skliar</i>	
Pedagogías silvestres. Des-armando escuelas	50
<i>Conversación entre Silvia Duschatzky y Estanislao Antelo</i>	
La escuela desvelada, anversos y reversos	69
<i>Conversación entre Patricia Redondo y Perla Zelmanovich</i>	
En medio de la escuela. Lo político de la política	99
<i>Conversación entre Myriam Southwell y Dora Niedzwiecki</i>	
Imágenes de la escuela, las promesas de la tecnología	126
<i>Conversación entre Ana Abramowski y Fabio Tarasow</i>	
Acerca de los autores	157

Presentación

Dora Niedzwiecki

La idea que ahora tiene ya la forma de un libro, surgió entre los colegas que integramos el *Programa de Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación* del Área Educación de FLACSO. Fue una noche en la que compartimos la inquietud por las cuestiones propias de nuestra tarea cotidiana ya en las escuelas mismas, ya pensándolas. Cuando efectivamente acordamos reunirnos para hablar de *ella*, la escuela, el título para esta serie de charlas precipitó provocador y porteño: *Sola, fané y descangayada. Conversaciones sobre la escuela*.

Conversar es un verbo desvergonzado. Desde el latín antiguo nos llega a la boca para nombrar con precisión el dar vueltas juntos, el revolcarnos. Humberto Maturana¹ en un librito precioso dice “llamo conversar al entrelazamiento del *lenguaje* y el emocionar que ocurre en el vivir humano, en el lenguaje”.

Acercar lectores a estas cinco conversaciones sobre la escuela que tuvieron lugar durante 2014 supuso el ánimo de escucharlas varias veces hasta que lo oído fuese fiel a lo dicho, y luego –edición mediante–, recuperar el revolcón conversacional en páginas cuyos textos intentan no traicionarlo –sino lo mínimo– para que sean compartibles. Cada una de las noches

1 Maturana, H., (1988) *Ontología del conversar*, Santiago de Chile: Edición de autor.

señaladas, en el mismo bar, con luz cálida, música y algo para tomar, sucedieron las conversaciones que aquí les damos a leer.

Editar es tomar decisiones, y la más importante de todas fue conservar la dinámica dialógica de la escena conversacional. Hacerlo en el sentido en que David Viñas² leyó la intención más profunda que los estructuralistas rusos Mijaíl Bajtín y Valentín Voloshinov quisieron darle a los conceptos de polifonía y dialogismo:

No se trata de actividades y pasividades sucesivas, de las que luego el editor sólo haría el montaje de puntos de vista ajenos, de las verdades ajenas (...). Se trata de una interrelación absolutamente nueva y especial entre la verdad propia y la verdad ajena (...). Una cosa es ser activo con relación a algo muerto y otra cosa es serlo respecto de una conciencia ajena viva y equitativa, es una actividad interrogante, provocadora, contestataria, complaciente y refutadora, es decir: la actividad dialógica no es menos activa que la concluyente³.

Estos tiempos que nos han tocado no parecen conseguir vocabularios y relatos que permitan describir o explicar acabadamente las situaciones que vivimos ni las experiencias que suceden hoy en las escuelas. Nos queda entonces desplegar, mantener y consolidar conversaciones como las de este ciclo que superen la compulsión a la innovación permanente, la fe excesiva o el reclamo insistente a las instancias conducto-

2 Viñas, D., (2002) *Historia de la crítica literaria*, Madrid: Ariel, p. 463.

3 Bajtín, M., y Voloshinov, V., (1992) *El marxismo y la filosofía del lenguaje*, Madrid: Alianza.

ras del sistema educativo. Creímos que bien valía un convite a compartir e intercambiar, aventurar intervenciones entre colegas ávidos de pensar la escuela y tratar de comprender lo que allí sucede cada día.

Otra decisión fue respetar el orden cronológico de los encuentros. En febrero, Inés Dussel y Carlos Skliar conversaron sobre cuál sería el lenguaje de lo educativo. Sostuvieron que la educación es conversación. O, mejor, que sin conversación no habría educación: pero ¿en qué lengua hablar de ella? En esta charla se puso en tensión que lo escolar sea narrado actualmente con la lengua de la técnica, de la moral, de lo jurídico, de lo ético, de lo social, o de lo económico. Y entonces Dussel y Skliar eligieron retomar la pregunta: ¿es posible una conversación educativa con nuestras propias palabras?

En el segundo encuentro Silvia Duschatzky y Estanislao Antelo centraron su conversación en torno a un punto fundamental: sin chicos no hay escuela. Ambos son autores de libros recientes, y en la experiencia de esa escritura pudieron comprobar que los niños y jóvenes sí están en las escuelas, pero si vuelven a la escuela no es porque hay alguna promesa que los arraigue sino porque estar con otros sigue siendo para el humano, una necesidad insistente. Duschatzky y Antelo discuten, conversan sobre presencias de niños y jóvenes que pueden ser molestas, intempestivas, niños y jóvenes que llegan saturados de información, inmersos en economías de intercambio de crudezas y astucia, ¿qué escuelas hacer con ellos que están en el mundo y nos desconciertan? La escuela está viva, ¿lo está la pedagogía?

El tercer encuentro inauguró con los tangos cantados por Cecilia Clara y la guitarra de Carlos Filipo; y entonces Patricia Redondo y Perla Zelmanovich comenzaron la conversación

sobre cómo y cuánto la presencia de lo social determina por demás lo educativo, encandilándonos. El sentido común con su modo cristalizado de nombrar o identificar a los otros echa sus anclas en nuestras propias experiencias, en nuestras íntimas extranjeridades y segregaciones para quedar atrapados entre la omnipotencia y la impotencia. ¿Qué hay de común y de singular en estos y otros des-velos? ¿Es posible *velarlos* para tornarlos constructivos?

El encuentro y conversación entre Ana Abramowski y Fabio Tarasow tuvo el agregado de compartir videos. Esas imágenes sobre cómo es imaginada la escuela del futuro dejó entrever el modo en que la forma escolar de la modernidad sigue moldeando toda innovación: ¿machetes en el celular? ¿Nietos que enseñan a sus abuelos? ¿Conocimientos que se implantan en el cerebro mediante un chip? Todas estas preguntas conllevan promesas de un futuro escolar atravesado definitivamente por la tecnología.

Finalmente, compartí una conversación con Myriam Southwell, en la que nos interrogamos sobre las tensiones y los problemas que viajan en la relación entre los cuerpos normativos, las políticas públicas y la materialidad de la vida que transcurre en las escuelas. ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión en sentido pleno? ¿Qué traducciones recibe lo político y la política en la escuela? ¿Qué construcciones produce lo político? ¿Cuáles son las formas de lo político que hacen que la escuela tome forma?

Por último me queda agradecer a quienes estuvieron allí esas noches compartidas, colegas y amigos, curiosos y ahora también lectores.

Buenos Aires, 2015

Los lenguajes de la educación

Conversación entre Inés Dussel y Carlos Skliar

Carlos Skliar: Comenzar algo nuevo es raro porque conlleva siempre la tentación de hacerlo fracasar rápidamente y que ya no siga. Pero hoy inauguramos un espacio de conversación, y creo que esto trae buenas reminiscencias aunque, al mismo tiempo suponga algunas imposturas; como cuando nos preguntamos qué puede significar conversar al interior de las instituciones educativas. Y en referencia al título, aquí hoy el descangayado soy yo, cosa que seguro ya habrán notado los asistentes, e Inés no es la sola...

Inés Dussel: Debo ser la fané, entonces.

C.S.: Estuvimos jugando con Inés a cambiar el nombre del ciclo y llamarlo por ejemplo *Rara pero encendida*, *Volver*⁴, en fin, ¡tantos nombres podría tener! Voy a comenzar la conversación por un lugar un poco insospechado que tiene que ver con la publicación del libro de Jan Masschelein⁵, filósofo y pedagogo belga, a quien hace unos años, Inés invitó a FLACSO y tuve el gusto de conocer –Jan también trabaja con Jorge Larrosa, otro colega–. En su libro, *Defensa de la escuela. Una cuestión*

4 “Sola, fané y descangayada” es un verso del tango *Esta noche me emborracho* (1927), letra y música de Enrique Santos Discépolo; “Rara como encendida” es uno de los versos de *Los Mareados* (1942) de Juan Carlos Cobián y Enrique Cadícamo y *Volver* (1934) es un tango de Carlos Gardel y Alfredo Le Pera.

5 Masschelein, J., y Simons, M., (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires: Miño & Dávila. Traducción de Antonio F. Rodríguez Esteban.

pública, realiza una especie de alegato a favor de la escuela pública, Masschelein recalca no querer usar en el desarrollo de su punto de vista palabras de la jerga legal y afirma: “(...) No asumimos la voz de abogados especializados sino más bien la de hablantes que se sienten concernidos por el asunto sobre el que argumentan públicamente”⁶. Masschelein quiere hablar de educación utilizando un lenguaje habitual, y lo dice en estos términos: busca que responda a aquello que concierne a las personas a quienes ese asunto les importa realmente. Esta es una definición que el autor ofrece, que cree que para defender la escuela pública de determinados ataques no es necesario utilizar la lengua jurídica o un exceso de jerga. No apelar a ese modo de decir es también la posibilidad de dar espacio y voz a un lenguaje relativo a lo que de verdad está siendo afectado. Masschelein usa la palabra “concernir”, que quiere decir “afectar”. Ya veremos si la traducción respeta la elección lexical que hicieron los autores, pero podemos decir que el libro se propone hacer más una apología que un alegato: ponerse más cerca del filósofo, del literato que del abogado. Fue a partir de esta reflexión que pensé en la necesidad de tomar algunas decisiones con respecto al lenguaje, que ya que tenemos la experiencia de que el lenguaje muchas veces no nos obedece, y otras veces sí (algunas, pocas), quizás desde el punto de vista educativo valdría la pena detenerse a pensar en una primera cuestión que podríamos revelar como “¿En qué lenguaje hablar de lo educativo?”. Lo que vendría a continuación sería cómo conversamos en este campo, claro, porque no es cualquier conversación. No se trata, de una conversación entre amigos, no se trata de una conversación sobre

6 *Ibidem*, p. 4.

cómo estamos, no se trata de una conversación de mensajes de texto; se trata de una pregunta que debemos tomarnos muy seriamente. Cada vez que en una escuela hablamos sobre y entre nosotros, se mantiene la pregunta de qué es conversar acerca de lo educativo, entre pares. A partir de eso, reflexioné sobre la experiencia inicial de cierta insatisfacción con el lenguaje y la conversación, ya que tengo la sensación de que la mayoría de las palabras se han gastado, han caído, se han deteriorado, han sido pisoteadas. Vivimos una época que claramente transforma todo en mercancía, y es difícil sustraer las palabras educativas de esa lógica imperante. Nuestras palabras, la didáctica, el currículo y la formación corren también el riesgo de convertirse en mercancía. Quisiera volver un poco hacia atrás para decir cuál sería el lenguaje de la educación, si es que lo hay. Hemos conversado con Inés, acerca de si hay un lenguaje propio de lo educativo y si es posible hablarlo; “propio” no como universal sino como lo común. Conversamos acerca de si, de verdad la educación tendría una lengua propia con la cual sentarnos y hablar, o si en realidad se trata de una lengua traducida, prestada, donada, mezclada, híbrida, travestida, o como ustedes prefieran llamarla.

Se me ocurre comenzar con algo extraño, empezar por el peor lado, por algo que llamo “el lenguaje que huele mal”, si ustedes me permiten la expresión. La idea es desacartonarnos, y conversar de verdad; estoy haciendo un alegato, una apelación, una apología a nuestras propias palabras. Tal vez tendría que hablar en singular y decir “mis propias palabras” porque quisiera leerles un breve texto, con el cual procuro retratar la sensación de un lenguaje infecto –uso ese adjetivo a falta de otro que me resulte mejor-, un lenguaje podrido, maloliente. Esta infección no refiere a personas particulares sino al hecho

de que el lenguaje con el que decimos lo educativo está de verdad malherido, cortante, desfalleciente. Quiero proponerles en este escrito hacer la experiencia de un lenguaje perimido y percibido como infecto por muchos otros en la comunidad académica, muchos colegas que al escribir descubren un lenguaje tapiado. De tal manera que no les resulta nada sencillo saltar por encima de esa limitación y hablar con palabras propias. Cuando digo que quizás escribir o hablar sea contar con nuestras propias palabras lo que nos pasa, sé que no es una afirmación que tenga buena prensa. Permanentemente, al contrario, se nos pide que dejemos de lado las propias palabras y lo que nos pasa, para tomar prestada una lengua artificial con la cuál expresarnos “correctamente”. Bien, este es el texto sobre el lenguaje:

El lenguaje se pierde, se reencuentra en su propio laberinto, se obnubila, queda atrapado entre redes de sentidos y de sinsentidos, se torna severo y áspero, padece, poetiza, filosofa, permanece averiado, conserva sus amistades y sus enemistades, convive, atraviesa, respira, conversa, ama, y también puede hacerse trizas, perder por completo sus facultades, volverse indisponible a las palabras, incapaz de pensar, de hablar, enmudecer. El lenguaje abandona, abandonar aquí es una expresión literal, como si en cierto momento por razones indescifrables alguien sintiera, con desoladora nitidez, la imposibilidad de decir nada sobre nada, tocarse con el cuerpo el límite último del lenguaje, percibir que ya no hay nada sobre lo que pudiera ejercer la propiedad de las pala-

bras. Pero no es el abandono del lenguaje, es en cambio el abandono del sujeto, su confinamiento, su desamarre, el destierro de sus huesos, como si de tanto hablar y hablar hubiera un momento en el que el lenguaje minase un territorio hasta entonces morado, el de la ligereza habitual de las palabras, la confianza ciega en el sistema, la mezquindad de los sentidos, la creencia de que es posible hablar de cualquier cosa, la disolución del mito donde el mundo se representa con pocos nombres, con pocos adjetivos. Abí el lenguaje se retira, se escabulle, pone un límite a la pérdida de la extrañeza, busca otras voces, nos deja callados y sin discurso alguno sobre el silencio, es el abandono del lenguaje que niega su razón o su explicación de abandono. El abandono del lenguaje se presenta con varios rostros, que nos hacen incapaces, el agotamiento, el atontamiento, la tozudez, la urgencia, la consabida productividad, el utilitarismo, la simplificación, la pérdida de la metáfora y de la imagen, las frases hechas, el suicidio de la conversación, la humillación, la frivolidad y tantos etcétera. Pero el mayor de los abandonos reside en la pena por advertir la filiación del lenguaje con el poder; o mejor dicho con los poderosos, es decir, con los altaneros, los soberbios, los mentirosos, los crueles, los publicistas, los politiqueros, los virulentos, el secuestro de las palabras más vitales de la lengua como si se tratara de propiedad privada para un provecho personal y consumista; en fin, cuando el lenguaje

se pone del lado de aquellos que han hecho de este mundo un mundo insoportable, irrespirable, tanto ellos como sus palabras. Esta es la enfermedad del lenguaje o su inhabitabilidad, o para decirlo más claro, su podredumbre, un lenguaje infectado, pestilente, corrompido, que no podemos pensar ni sentir como nuestro, como nuestras palabras, porque ha sido arrasado, allanado, alisado, mutilado, deshumanizado, porque ha sido convertido en un lenguaje de los deslenguados, en un lenguaje de nadie, sin nadie y para nadie. Y por eso nos sentimos a veces que hemos quedado sin palabras, nos sentimos como que hemos quedado mudos, pero tenemos que hablar, tenemos que conversar. Quizá la sensación de mudez no sea sino la última expresión de algo desolador, algo donde parece que nos quedásemos en medio de un lenguaje al que rechazamos aun cuando todavía no tenemos otro. El que rechazamos es el lenguaje que recibimos, el lenguaje del poder, y otro lenguaje que todavía no tenemos pero con el que quisiéramos aun poder decir algo, escuchar algo, leer algo o escribir algo⁷.

A partir de esta infección –y no usaré ya la metáfora sobre lo purulento– un lenguaje que no es nuestro nos obliga a hablar, y otro lenguaje que quisiéramos pronunciar todavía es una media lengua, o un trabalenguas.

7 Skliar, C., (2014) *Desobedecer a linguagem: Educar*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Quiero dejar formuladas y de manera muy sencilla, tres cuestiones, tres preguntas o subrayados que considero valdría la pena conversar. La primera es si es posible afirmar que la pedagogía, la educación, tiene un lenguaje propio, común, universal, del cual aun cuando esté filtrado, tamizado o mediado por experiencias singulares, pueda decirse que mantiene una relación de identidad, o no. Lo segundo, algo que me preocupa en particular y que planteé al inicio, es la distinción entre el alegato del abogado y la apología del filósofo, ¿qué está pasando con la educación y el lenguaje del derecho, el lenguaje jurídico? ¿Qué pasa con ese encubrimiento, recubrimiento o vestido, donde lo educativo formulado de manera jurídica “tapa” aquello que en su propio lenguaje sigue anunciándose como destino ético? Sabemos también que esta cuestión pasa por lo político formal, es decir, si lo que hoy caracteriza buena parte del lenguaje educativo es el lenguaje del derecho, si sus dos derivaciones para la conversación son por un lado lo ético, y por el otro, lo político formal, y a la vez tenemos la sensación de que el lenguaje del derecho ya ha tocado un límite lingüístico, ¿cómo hacemos para que ese lenguaje educativo, cooptado por el jurídico, derive también hacia lo ético? Me parece que hoy el ejemplo más fantástico en este sentido, aunque a veces trágico, tiene que ver con la inclusión. Si la pensamos desde estos tres lenguajes: el jurídico, el político y el ético, ¿qué pasa con nuestras acciones? ¿Qué pasa con nuestras propias palabras cuando hablamos de estos grandes tópicos pedagógicos? Esa es para mí una segunda cuestión, es decir, ¿debemos conversar lo educativo sólo en términos jurídicos? Y la tercera es una formulación muy débil, ya la mencioné: si es posible conversar lo educativo “con nuestras propias palabras”, que son aquellas que nacen de las experiencias del afecto, que

nacen de una relación. Entiendo también la banalidad de esta proposición, porque conversar con nuestras propias palabras produce una cierta tentación por contar desde la posición de un “yo” que sólo relata su vivencia. Es decir, por un lado tengo la impresión de que esto es cierto, de que lo educativo se juega en poder conversar con nuestras propias palabras y que ellas nacen de la experiencia vincular, pero al mismo tiempo noto la debilidad, de la afirmación; ¿será suficiente? ¿alcanza? ¿será cuestión de soltar lo que nos pasa, de decir lo que nos pasa, de sentarnos en una suerte de consejo terapéutico? No lo creo, pero al mismo tiempo no sabría cómo cambiar esta formulación.

Por lo tanto aquí están las tres señales de lo que propongo conversar inicialmente, de la infección del lenguaje, partiendo de esa sensación de que hay algo en el lenguaje que ya está malherido y que no podemos obviar, que no podemos descuidar. Me quedo entonces, para darle la palabra, con esa sensación: un lenguaje que muchas veces recibimos y que notamos que no es el nuestro, un lenguaje impostado, que nos hace hablar con una voz de ventrílocuo, y al mismo tiempo el querer decir cosas pero no saber en qué lenguaje hacerlo.

I.D.: Buenas tardes, y muchas gracias Estanislao, Dora y todo el colectivo de colegas que pensaron esta propuesta. Para mí es un desafío porque además, Carlos es poeta y tiene una relación muy cuidada y trabajada con el lenguaje. Considero que es una oportunidad para ambos pensar en qué términos sostener una conversación sobre la escuela y qué lenguajes son los que usamos, podríamos usar, queremos usar, sin llegar todavía –o tan rápido– a la escuela misma. Esta noche queremos tratar de mirar cómo pensamos la escuela, con qué palabras, qué diagnósticos hacemos, y detenernos en los adjetivos

que utilizamos para nombrarla. Una primera cosa que quiero decir es que me gusta mucho el género de la conversación, y al momento de preparar este encuentro estaba leyendo –para otro trabajo– un texto sobre la entrevista y el diálogo, de Louis Marin, un historiador y semiólogo francés que reflexiona sobre historia del arte. Afirma Marin que la conversación:

(...) Es un discurso que puede aceptar las sorpresas y el detenerse, las aseveraciones y las lentitudes, las dudas, el escaparse, la deriva, los altos de atención o de humor, la fascinación, la estupefacción, (...) el diálogo, la entrevista ¿no es acaso la forma de discurso más apropiada para andar paseando, para estas visitas que uno quiere hacer, o al menos para poder decir las sorpresas, para confiarse los problemas, para romper las distracciones? ⁸.

Me gusta la idea de poner en duda, de permitirse dudar, sin por eso quedar en el divague. Y en una época con tantos paneles de opinólogos que dicen cualquier cosa sobre todos los temas es bueno no quedarnos en la cuestión de los afectos sin reflexión, entendidos dentro de lo que Beatriz Sarlo⁹ llamó “el teatro posmoderno de los afectos”, del *yo siento, yo opino, yo creo*, como si ahí se terminara todo.

En los medios hay comunicadores que son capaces de decir “bueno, la discriminación es un problema de gustos, a mí no me gustan los gays y bueno, no me gustan. Sí, será

8 Marin, L., (1997) *De l'entretien*, Paris: Editions du Minuit.

9 Sarlo, B., (2005) *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Buenos Aires: Siglo XXI.

una ley, pero a mí no me gustan”. Contra argumentos así es muy difícil oponer el lenguaje de los derechos. A esa persona podrá no gustarle, pero hay una ley, hay un lenguaje de los derechos que afirma otra cosa. En el terreno de la pedagogía también estamos instalados en un escenario donde las lenguas siempre estuvieron muy mezcladas, pero actualmente además están atravesadas por las cuestiones de cómo se enuncian los afectos, los derechos, lo individual, lo colectivo, lo común y lo público. Estas cuestiones deberíamos retomarlas y no mirar al costado como desentendiéndonos. Para pensar la escuela me parece que un texto central es el de Jan Masschelein que nombró Carlos, celebro mucho que se haya publicado en castellano y podamos leerlo y conversar sobre él. Es un texto muy polémico, que puede leerse como un Manifiesto (creo que así lo llaman los autores, Jan Masschelein y Maarten Simons), y afirman que la escuela es una cuestión pública, en un momento en el que en Europa y también en Estados Unidos –quizás allí más todavía–, avanza muchísimo el discurso que sostiene que a través de las nuevas tecnologías cada uno puede educarse a sí mismo. Los cursos masivos en línea (los famosos MOOC)¹⁰ y la educación virtual parecerían prescindir de los maestros, el sujeto se autorregula y se organiza, y parecería que en estos entornos tampoco hace falta de la escuela. Otro discurso que también avanza es el de que todo lo que enseña la escuela ya no sirve, porque los chicos aprenden solos y parece que como *nativos digitales* que son les basta agarrar una *tablet* y enseñada saben qué hacer. Todos estos son lugares comunes que en algunos casos se han convertido en políticas de estado, y tienen mucha fuerza como discurso público, por eso hay que

10 MOOC, es el acrónimo en inglés de *Massive Online Open Courses*, es decir Cursos online masivos y abiertos.

estar atentos. El trabajo de Masschelein y Simons me parece central para pensar la escuela no desde un punto de vista nostálgico, restaurativo. La escuela del siglo XIX parecería haber sido la más buena, aún cuando era para pocos, rígida y seria y no como la que tenemos hoy, tan vapuleada y criticada. Los autores, sin nostalgia, encuentran algunos “nudos” de la escuela que apuntan a su importancia como espacio público y de producción de una lógica, de una disciplina de trabajo, de una disciplina para aprender, un hacer que supone una relación diferente con el conocimiento, no inmediata, sino que exige un tiempo de trabajo. Masschelein y Simons sostienen que ese tipo de relación con el conocimiento requiere de esfuerzo, de una detención, o cierta suspensión del tiempo y del espacio exterior. La escuela necesita también una relación de uno a uno, de la designación, de estar ahí, y requiere un trabajo más serio con los lenguajes, un trabajo para diferenciarse del lenguaje infecto –como lo llama Carlos– y un lenguaje vital, vivo, un lenguaje propio de una impostura. Todo eso es una tarea, es un aprendizaje y es un tiempo, y los autores defienden ese espacio y ese tiempo de la escuela. Me parece que es una posición muy importante y muy interesante, no sin riesgos por supuesto. A veces me encuentro diciendo cosas que suscitan adhesiones que me sorprenden, y al mismo tiempo me parece que no tendría que ser así, creo que no hay que aliarse “conservadoramente”, aun cuando sea cierto que la educación es un escenario que se reorganiza y que habrá que ver cómo lo hace. En todo caso ya se verá con quiénes nos aliamos para defender qué cosa y en qué lenguaje. Entonces pensando en la conversación, creo que es un género adecuado para este momento, porque puede permitirse la duda, el detenerse, la lentitud, y a veces también, el riesgo.

Yendo a la cuestión de qué lenguajes, me gustaría también, a la manera de Masschelein y de Simons, reivindicar la pedagogía, y reivindicar algo de su especialización. La duda es cómo reivindicarlo sin caer en la vieja defensa corporativa, en la autorización monopólica del discurso experto, cuya forma es muy opresiva y se convierte pronto en un lenguaje desvitalizado. También hay que pensar qué sería lo específico de la pedagogía, qué es lo que daría cierto espesor a una aproximación a la escuela que tuviese en cuenta también conversaciones más viejas. Menciono el tema de traer una conversaciones más viejas porque estoy convencida de que es importante sostener que éste no es un tiempo inaugural. En el tema de las nuevas tecnologías, algo que me molesta enormemente es ese discurso de que todo está empezando ahora, todo lo que hacíamos antes no sirve, como si todos quedásemos de repente descartados y fuésemos desechables. Porque lo cierto es que las sociedades no funcionan así, los seres humanos no funcionamos así, y si lo hiciésemos el costo sería enorme, y deberíamos resistir. Pero además, y acá entra mi sesgo personal de historiadora, creo que el hoy tiene siempre un espesor que le viene de múltiples temporalidades que no se pueden aplanar en un puro presente. Las palabras y los lenguajes cargan significados, nos dicen cosas y las asociamos con cuestiones; que tienen que ver con cosas que sucedieron antes, y en términos de la conversación sucede que siempre nos sumamos a una conversación más larga. También los objetos traen conversaciones más largas, e internet no surge de un repollo sino de búsquedas tecnológicas y comunicacionales de largo aliento, en varios casos de más de un siglo.

Pensando entonces en lo específico de la pedagogía, sí hay un cierto saber pedagógico que se ha ido acumulando, pero

¿qué es eso, qué es ese saber pedagógico? Gabriel Compayré, un pedagogo francés, autor de la entrada /pedagogía/ en la *Gran enciclopedia inventariada, razonada de las ciencias, las letras y las artes*¹¹, de 1910, dice: “La pedagogía tiene un doble carácter, el de estudiar y criar a los niños al mismo tiempo; es ciencia y es arte, tanto como la política estudia y gobierna a los hombres”, así en masculino. Dice que la pedagogía es ciencia y es arte pero tendría que tender a ser más científica, y establecer las leyes de la educación. Ahí se entromete un lenguaje científico/legal, “las leyes de la educación necesarias para criar, instruir y formar al hombre”. Compayré dice también que la pedagogía siempre estuvo vinculada etimológicamente al pedante, y esto me resulta interesante, es una asociación fácil pero fuerte, en un doble sentido: pedante era el caminante, el que caminaba junto al niño, pero también el arrogante y soberbio, que es claramente un lugar que han ocupado con facilidad los discursos expertos, colocándose por arriba de todo. Y esa idea de ciencia menos y arte cada vez fue asimilándose más a una idea normativa, menos ciencia tentativa y experimental y menos arte, más pegada a estas ciencias que supuestamente dictan leyes, más prescriptivas, hacia una especialización cada vez más fuerte. Y aunque se ha criticado mucho al saber experto, y coincido con esas críticas, hay que señalar que tiene algunas ventajas: una conversación más específica también produce algún conocimiento o algún saber más rico entre “quienes saben” o comparten algunas ideas y una historia en esa conversación, y por otro lado también tiene sus ventajas como

11 Compayré, G., (1910) “Pédagogie”, en *La grande encyclopédie inventaire raisonné des sciences, des lettres et des arts par une société de savants et de gens de lettres*. Citado en Rizzi Salvatori, M., (1996) *Pedagogy. Disturbing History, 1819-1929*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, p. 30.

discurso público, porque permite construir un lenguaje que habilita algunos criterios comparables a otras ciencias y a otros discursos. Por último también permite una cierta autonomía del estado y de sus mandatos más inmediatos. En su momento esta autonomía también fue importante, porque permitió establecer a la escuela como ese espacio de lo público, con otra temporalidad que no es la del gobierno inmediato, donde la escuela, tiene tiempos diferentes a los tiempos de la reforma, de los ministerios. Esta temporalidad larga, estable de lo escolar será vista luego por algunos de los reformadores como un problema; una analista de la política educativa decía que “los docentes sienten que ellos son los dueños del hotel y que los funcionarios somos los huéspedes, estamos por un rato, pero ellos están todo el tiempo. Entonces saben que si no te hacen mucho caso, sobre todo en un régimen democrático, no pasa demasiado”. Uno podría decir que pasan cosas, que las cosas cambian, pero depende mucho de las épocas, los momentos y las gestiones. Entonces creo que hay vínculos complejos entre esta posibilidad de tener cierta estabilidad y cierta especialización, y la construcción del discurso experto. La posición del saber experto muy por encima de los practicantes determina una relación muy desigual, y un lenguaje que se vuelve inerte, que ya no dice nada, pero también permite una cierta autonomía de los poderes estatales que no habría que despreciar.

Volviendo al tema de la especificidad pedagógica y a la crítica del saber experto, creo que ésta se funda sobre una cierta oposición, muchas veces exacerbada de manera taxativa y oportunista, entre teoría y práctica en la educación. Habría que desarmar esta oposición para pensar más bien en discursos, en los lenguajes que circulan por distintos espacios y produciendo distintos efectos. Además habría que enfatizar que hay una

variedad de discursos expertos de distinto tipo sobre la práctica que también se enuncian de manera distinta. En cualquier caso, considero que la pedagogía debería ser un saber, y una práctica de saber, mucho más autorreflexiva de lo que es hoy, un saber que se permita titubear, que abandone la cuestión normativa. Hay algo interesante a repensar por los pedagogos críticos: muchas veces, en nuestra pelea con la normatividad, nos hemos negado a dar recetas, pero me parece que a veces despachábamos demasiado pronto ese tipo de demanda. Cuando hace quince, veinte años, muchos docentes decían “necesito saber qué hacer con esto que me decís”, solíamos responder que no teníamos ni queríamos recetas; ahora me autocritico por no haber dicho entonces algo como, “bueno, a ver, pensemos juntos”, o “quizás algo sé, no sé qué es lo que vos podés hacer, pero quizás algo sé, a ver, pensemos juntos, conversemos”. Esta práctica autorreflexiva tiene que especializarse sobre el qué, el cómo, el para qué, el quiénes, y para quiénes, que son preguntas que definen la práctica pedagógica desde hace muchos siglos. Cuando se piensa hoy en los cursos masivos en línea, también puede reflexionarse sobre cómo se están haciendo, para quiénes, de qué se está hablando, en qué lenguajes, qué pasa del otro lado de la pantalla. Pensar esos cursos pedagógicamente es hacerse esas preguntas, y hay una posible conversación pedagógica sobre ello –por supuesto sin olvidar los factores económicos y políticos–, que no debería evitarse. Para mí esta conversación tiene que alimentarse de circuitos de producción académica y de circuitos vinculados a la práctica escolar y educativa.

Ese saber es específico pero al mismo tiempo –y ahí rescato esta idea bajtiniana de la heteroglosia¹²– es plural y polifónico.

Hablamos muchos lenguajes y a veces tomamos préstamos, robamos o saqueamos la lingüística, la filosofía o la ética, la antropología y la sociología. También creo que hay que reconsiderar la actitud de ignorar los datos duros, la información cuantitativa, ya que las políticas y lo político también se definen en los números. En un texto de Bill Readings¹³ sobre la universidad, dice que “importa contar”: si vamos a investigar el “a quiénes”, importa contar, importa dar cuenta de esto. Hoy hay un problema enorme en la ciudad de Buenos Aires porque se sabe que faltan vacantes pero no se sabe si es para siete mil o para doce mil niños. Uno podría decir que igual de grave sería que hubiera un solo chico sin vacante, obviamente, pero no saber si son siete o doce mil... es gravísimo. Lo mismo cuando hablamos de los niveles de deserción, cuántos son los que abandonan la escuela. En estas cuestiones los números cuentan. Y este lenguaje específico de los números nos permite poder compararnos con otros, poder discutir otras racionalidades. Todos estos aspectos hacen al valor de cierta especificidad de los lenguajes que permite darles otro espesor que la simple opinión o el banal “me gusta/no me gusta”.

Entonces, yendo más en concreto a las preguntas de Carlos, ¿cómo es esto de la pedagogía con un lenguaje propio, común, aunque no universal? ¿Hay que renunciar a lo universal? Quizás

“yo” es esencialmente social. Por lo tanto, es el sujeto social quien produce un texto que es, justamente, el espacio de cruce entre los sistemas ideológicos y el sistema lingüístico. Por este motivo, el análisis de la lengua en su totalidad concreta y viviente conduce al análisis de la polifonía, al conjunto de las “voces”. A partir de esta estética de la polifonía el texto se caracteriza esencialmente por: la heteroglosia que es la naturaleza ambigua de la palabra y la versatilidad significativa del lenguaje en su proyección histórica y el dialogismo que implica la inscripción del discurso en una pragmática comunicativa. Véase Bajtín, M., (1995) *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.

13 Readings, B., (1996) *The University in Ruins*, Cambridge: Harvard University Press.

depende de cómo se lo enuncie. Pienso en Ernesto Laclau¹⁴ y en teóricos de otras líneas de la filosofía política, que sostienen que hay que animarse a ocupar lo universal provisoriamente, y hablar. Rancière¹⁵ dice algo que a mí me gusta mucho: que lo político es poder hablar en nombre de cualquiera, que es una forma particular de hablar en nombre de todos, de un todos que pueda incluir a cualquiera. Porque en nombre de todos no solo el legislador, sino cualquiera de nosotros puede asumir una posición política, por ejemplo, por esos doce mil alumnos sin vacante o por los que dejan la escuela. Y en ese sentido, creo que hay que resistir la pedantería, deponer la arrogancia. No desecharía tan rápido el concepto de “universal” en el sentido de lo público, lo común, lo que puede ser enunciado en nombre de cualquiera, en nombre de todos, de un todos, porque si no parece que ese “todos” solo puede ser enunciado por la ley positivista, la que esencializa los universales, y que no hubiera otras posibilidades de enunciación de lo común. Me parece que es una búsqueda que no hay que abandonar.

En relación al lenguaje jurídico, también hay que pensar ahí en otras derivaciones: por ejemplo, la justicia, en un sentido filosófico y ético, y también en los derechos muy concretos con los que hay que reclamar vacantes para siete mil, doce mil chicos, o hay que reclamar una escuela mejor, una escuela que incluya y que no expulse. Me parece que hay otras posibili-

-
- 14 Para una lectura de la cuestión en la obra de Ernesto Laclau, puede consultarse: Laclau, E., (1996) *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires: Ariel; (2000) *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*, Buenos Aires: Nueva Visión; (2005) *La razón populista*, Buenos Aires: FCE. También puede consultarse, entre otros, Laclau, E., (2008) “Atisbando el futuro” en Critchley, S., y Marchart, O., (Comp.) *Laclau. Aproximaciones críticas a su obra*, Buenos Aires: FCE.
- 15 Garcés, M., Sánchez Cedillo, R., y Fernández Savater, A., (2007) “Universalizar las capacidades de cualquiera. Entrevista con el filósofo Jacques Rancière”, en *Rebelión Revista digital*. Disponible en <http://rebelion.org/noticia.php?id=47996>

dades de enunciar los derechos y que ese lenguaje instaló, en la experiencia argentina del último lustro, los derechos civiles, por ejemplo los del matrimonio igualitario o de la identidad de género, los derechos y la dignidad de todos, la capacidad de reclamar; y para ello también se precisó el derecho y la ley. Y entonces, devolviéndole preguntas a Carlos, ¿cómo es lo de las propias palabras? ¿Qué sería lo propio de la pedagogía? ¿Cómo pensar lo propio reconociendo, como decía él también, que los lenguajes son siempre mezclas, son siempre heteroglosicos? ¿Y cómo ves lo que dije, sobre una enunciación de lo más específico de la pedagogía? Vuelvo a algo que señalaba al principio: ¿dónde queda el lenguaje de la ciencia, con el que te peleás mucho, el lenguaje especializado, el lenguaje de las disciplinas, como un esfuerzo sistemático de aproximación a un problema? En este momento en que estoy trabajando sobre los medios y la cultura digital, me preocupa mucho el régimen de la opinión y este teatro posmoderno de los afectos, me parece muy problemático como discurso político –o de la anti-política–. ¿Cómo, desde dónde se lo combate, cómo se lo contrarresta? ¿La ciencia ahí no sirve ni siquiera un poco? No me refiero al saber experto, sino más “masschelianamente” pienso en una operación de distancia, en una operación de crítica, esa operación por la cual uno se separa y puede pensar las cosas de otro modo. Me acuerdo de Foucault, que en un momento dijo que “la crítica es el arte de no ser *tan* gobernado, o no ser gobernado *de esa manera*”¹⁶. Siempre hay sujeciones, pero por lo menos no tienen que ser siempre las mismas, ni igual-

16 Foucault, M., (1995) “¿Qué es la Crítica? Crítica y Aufklärung”, en *Daimon*. Revista de Filosofía nro. 11, pp. 5-25. En este trabajo se utiliza la traducción de Inés Dussel. Véase Dussel, I. (2005), “Pensar la escuela y el poder después de Foucault”, en: Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.), *Educar, ese acto político*, Buenos Aires: Ed. Del Estante/CEM, pp. 183-191.

mente opresivas. Y para mí el lenguaje de la crítica que tiene cierta especialización, en la que no vale todo sino en la que los argumentos se sopesan, se miden, se confrontan públicamente y según ciertas reglas menos caprichosas, es importante. Entonces, Carlos, ya que trajiste el tema de los afectos, ¿qué enunciaciones sobre los afectos podemos proponer hoy en la pedagogía que no sean las de *yo siento, yo creo, yo opino*? Porque entonces nos quedamos en esa celebración de los afectos y de lo vincular, que parecería no poder proyectarse a lo político. Estas son algunas de las cuestiones que me preocupan, y que me parece hay que traer a nuestra conversación sobre el lugar de los discursos especializados y del saber pedagógico en esta época.

C.S.: Inés es una de las personas con las que me sentaría largamente a conversar, claro, porque tenemos muchas pequeñas diferencias y eso es lo que hace interesante la conversación, no esas diferencias hostiles que hacen imposible mirarse a los ojos, la contradicción flagrante, el no escuchar, porque directamente no resuena nada; al contrario, es como una proximidad llena de diferencias. Mientras Inés hablaba, fui anotando algunas cosas, porque una conversación también es como un permanente intento por aclarar qué queremos decir con lo que acabamos de decir, como si de eso se tratara su carácter interminable, como si justamente conversar no tuviera que ver con ponerse o no de acuerdo. Hace poco escribí que estar o no de acuerdo con lo que dice alguien es lo menos importante, lo más importante es cómo escuchar, cómo tener paciencia, y tratar de recibir las verdades que otros nos ofrecen. Para eso no es que haya que “dar voz”, como decían la vieja o la nueva sociología, sino más bien ir adonde se habla, ir adonde se conversa, no dar voz, sino ir a escuchar adonde se está hablando,

situarse en permanente exposición al lenguaje. Entonces es como un “sí, pero”, o “quizás agregaría o quizás matizaría”; eso es una conversación. Es como decirte “¿pero no te parece también que...?”. Anoté algunas cosas sobre las cuáles creo que no puedo decir más que un poco. Lo primero que me resonó fuerte de verdad, fue cuando Inés usó la palabra *detención*, y claro que ahí la relación entre tiempo y lenguaje es absoluta; es decir, en tiempos de urgencia la conversación se acelera y lo que hay que hacer es llegar rápidamente a una conclusión, aunque no la haya. En cambio ¿qué pasa cuando se crean espacios de detención? De esto habla George Steiner¹⁷ cuando se refiere a que efectivamente la escuela debería transformarse en un espacio de detención del tiempo, en oposición al espacio de la prisa del afuera; porque hay que crear una relación distinta entre tiempo y lenguaje. A veces creemos que la relación es entre lenguaje y norma o entre lenguaje y dispositivo, pero también hay una relación estrecha entre tiempo y lenguaje. Si básicamente lo que nos pasa a diario es que no tenemos tiempo, es evidente que la predisposición a la conversación toma otros rumbos, absolutamente diferentes: regulatorios, normativos. Ahí es donde creo que la escuela pública podría pensarse en términos de una detención del tiempo, justamente para generar un nuevo -o viejo- ambiente de conversación. Es ahí donde creo que la detención juega un papel fundamental, tomando a veces la forma del asombro, de la perplejidad, de la duda, de la ambigüedad. También se trata de tomarse el tiempo, tener la ilusión de que en un mundo que nos envejece tan rápido, aún tenemos tiempo.

Lo segundo que anoté es un pensamiento en torno al tra-

17 Steiner, G., Ladjáli, C., (2007) *Elogio de la transmisión*, Madrid: Ediciones Siruela.

zado, ya no histórico sino directamente genealógico, desde el comienzo de la humanidad hasta ahora que ubica entre las primeras formas rudimentarias de conversación pedagógica, a la que denominamos *presbitocracia*. Es entender la educación como una conversación con ancianos, tal el origen de modos iniciales de pedagogía, no institucionalizadas, pero absolutamente inherentes a las culturas, a las primeras culturas; en ellas educarse significaba escuchar a los ancianos. En la trayectoria actual de la humanidad podríamos decir que el modelo no sólo es matar a los ancianos, que sería como no escucharlos nunca más, sino escuchar solamente al *personal trainer*, como sostiene el filósofo alemán Peter Sloterdijk, cuando comenta las diez o doce formas de transmisión que tuvo la humanidad a lo largo de la historia. La educación está tomando un rumbo muy curioso, que es el ofrecerse como poseedora de un secreto para ser feliz, por eso surge la autoayuda, y su vinculación un poco extraña con la educación. El libro de Sloterdijk se llama: *Has de cambiar tu vida*¹⁸.

Tercero: el tema del afecto. En general de lo que trato de hablar es de la afección, que es una elección. Una elección que obviamente he tomado de otros, en particular esta vez de Jean-Luc Nancy¹⁹. En vez de tratarse de un lenguaje personal, subjetivo y singular, es un lenguaje puesto en medio, que es cuando más se parece a lo educativo, ya que algunas de sus definiciones sostienen que “educar es poner en medio”. Poner en medio una terceridad que no sea ni vos ni yo, algo diferente. Pero tampoco es un híbrido, ni es la suma de $A + B = C$, sino algo que algunos autores llaman “la tercera cosa”:

18 Sloterdijk, P., (2012) *Has de cambiar tu vida*, Valencia: Pre-textos. Traducción de P. Madrigal.

19 Nancy, J. L., (2008) *Ser singular-plural*, Madrid: Arena Libros.

lo educativo, aquello que no es vos ni yo, sino es algo más. Se trata de lo otro, de la pura alteridad. Es la afección y tiene que ver con la forma en que nos relacionamos con la tercera cosa. El afecto no es el “te quiero”, que está –por cierto– tan vulgarizado, tan banalizado, que casi permite justificar posiciones injustificables sobre lo que se hace o no en su nombre. La afección es transitiva, es no-yo, es común, y es el sentido y el matiz que yo quisiera darle.

La cuarta cosa es lo que Masschelein y Simons dicen en ese libro, algo que nos va a dar mucho motivo de conversación, porque hacen una observación acerca de que “aún no hemos decidido”. Dicen: “aún no hemos decidido si la escuela tiene que ver con el tiempo libre o con el trabajo, aún no lo hemos decidido, aún no está claro”. Hay toda una explicación de la escuela como fábrica, como ejército, etcétera. Los autores señalan que este dilema es uno de los fundamentales en el ámbito educativo. Entonces cómo cambia la conversación si hablamos de tiempo libre o de trabajo, trabajo en el sentido mecánico, la escuela como un lugar de trabajo sedentario, repetitivo. O la escuela como un lugar donde la infancia se juega su tiempo libre, justamente lo contrario del trabajo. Ahí habría un matiz para conversar. ¿No será que la conversación justamente depende de esa atmósfera o esa tonalidad? ¿No será que uno pretende que haya conversación allí donde lo que hay es una lógica implacable del trabajo? Y por lo tanto, ¿qué conversación podríamos tener? Ahí se juega más una lógica de dominación, y por lo tanto habría que explicarla de otra manera. Creo que habilitando la posibilidad de relacionar tiempo y lenguaje por un lado (como había sugerido antes), y ahora tiempo libre, lo educativo y el lenguaje, entonces comenzaría una cadena de sentidos nuevos.

Quinto: cuando hablamos del lenguaje jurídico y no estoy en su contra, no soy ingenuo, a veces soy anarquista pero no ingenuo. Vuelvo a decir que no estoy en contra del derecho, sino que sugiero analizar el exceso de razón jurídica. Me acordé de una novela del premio Nobel sudafricano, Coetzee, *Esperando a los bárbaros*²⁰, porque está organizada a partir de la hipótesis de una supuesta invasión de los bárbaros. La pensaba como metáfora de exclusión. Estamos en la escuela esperando que lleguen los bárbaros, que, en la novela, nunca queda claro si realmente existen, no se sabe, nunca se los ve, se cuentan cosas, se dicen cosas terribles. Hay gente que va a buscarlos y nunca vuelve, gente que dice que los bárbaros mataron a no se sabe quién, gente que dice que los conoce y que tienen prácticas y rituales espantosos; y así todo. La novela no habla de los bárbaros, y es una imagen que podría aplicarse a la escuela, porque ella habla de la alteridad, pero no tienen ninguna relación, o si la tienen, es de mera exterioridad. La novela habla de cómo organizarse por si alguna vez aparecieran los bárbaros. Esto es un poco lo que está pasando con algunos planteos generales sobre educación: no nos encontramos pero mientras tanto nos preparamos por si alguno viene al encuentro. No lo digo con sorna sino que teatralizo un poco esta idea, porque creo que a veces conversamos sobre cómo somos, mientras pasa el gato negro. La pregunta es ¿cómo conversamos con otro? Inés utiliza bien la expresión “cualquiera”, que era mi séptima cuestión –salteándome la sexta–, porque efectivamente la educación está destinada a cualquiera y con cualquiera entramos en la conversación. Es como si ese lenguaje específico y esa disciplina debieran estar orientados a cualquiera, y ahí

20 Coetzee, J. M., (2013) *Esperando a los bárbaros*, Madrid: Debolsillo.

sí que concuerdo con que haya especialización y disciplina. Pero cuando veo que no está dirigida a cualquiera, que no es una conversación con cualquiera por múltiples razones, efectivamente creo que es una disciplina quieta, es una disciplina enmudecida. Gonçalo Tavares, el escritor portugués, dice que si uno quiere saber cómo funciona una bicicleta debe subirse a ella. Es como decir que si la disciplina y el lenguaje están fijos, aquietados, no le sirven a la educación, porque ella está en movimiento.

I.D.: Sí, yo coincido en esta idea de la proximidad llena de diferencias y de escuchar, escucharte. Leemos los mismos libros, y aunque ya lo sabíamos es bueno reafirmarlo. Cada uno los lee con su historia, con el propio modo de leer, con sus propias preguntas y preocupaciones. Pensando acerca de la cuestión del tiempo y la posibilidad de la escuela de darse el tiempo, podríamos quedarnos un poco en la escuela como detención del tiempo. En la indagación sobre los tiempos escolares, y particularmente ahora, tratando de analizar cómo se juegan en esta pugna con los tiempos anti-escolares de las nuevas tecnologías, tiendo a defender una idea de escuela que muchas veces no tiene que ver con lo que realmente sucede en ellas. De a ratos me pregunto –también en tono de conversación, como titubeo, como duda– si no estaré sosteniendo ciertos ideales que después se encuentran con límites de horarios, requisitos, necesidad de evaluar, de realizar tareas determinadas, terminar el programa, y todo eso que es una organización del tiempo determinada por cuestiones administrativas. Es finalmente una organización burocrática, no lo digo peyorativamente sino en el sentido de que la escuela es una institución masiva que existe a condición de ser burocrática, porque la eficacia en la masividad no puede garantizarse de otra manera, al menos en

nuestras sociedades. Quizás en otro momento será diferente, y entonces se podrá pensar en cómo darse tiempo en la escuela y cómo darse tiempo en cada escuela; pero ¿cómo matizar esta cuestión? ¿Cómo pelear por cambios organizativos en la medida en que sean posibles? Porque cuando Carlos decía que no es posible la prisa si de lenguaje se trata, pensaba en que la escuela en principio promete dar el tiempo, pero esa promesa se vuelve, como dice Estanislao Antelo: “ya vas a ver cuando seas grande, ahora callate, y escuchá y aprendé”. Esas palabras pueden ser consideradas como “dar el tiempo”, pero también pueden tener el efecto de quitarlo, de privar a los alumnos de la posibilidad de pensar por sí mismos. Es cierto que nunca pueden privarnos de pensar por nosotros mismos, pero hay condiciones más propicias y otras menos. Michel Foucault, en *Vigilar y castigar*²¹, sostiene que la disciplina es una organización del tiempo, un desmembramiento de éste. Después el taylorismo da otra vuelta de tuerca al tiempo disciplinario e impone el tiempo de la máquina, que cronometra cuánto insume al obrero hacer su trabajo como modo para optimizar el rendimiento: rendir más y mejor en el menor tiempo posible. Con las nuevas tecnologías se va muchísimo más lejos en esta línea, las charlas TED²² imponen el contar una idea en dieciocho minutos, porque todos tenemos que ser publicistas y ofrecer un eslogan, y así, y de muchas otras maneras, se va reduciendo el pensamiento.

Volvamos a la educación: ¿cómo convertir estos tiempos maquínicos, burocráticos de la escuela en *otros* tiempos? ¿Qué

21 Foucault, M., (1978) *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Siglo XXI.

22 TED Tecnología, Entretenimiento, Diseño, es una organización que produce conferencias y charlas sobre distintos temas vinculados con la ciencia, la tecnología, el arte, las humanidades, etc. Más información en <http://www.ted.com>.

posibilidades reales tenemos en la escuela? Tengo dudas sobre cómo es posible hacerlo. Hace poco entrevisté a una maestra, más bien tuve ocasión de aprender de una profesora de Geografía, a quien se le ocurrió llevar a la práctica una propuesta de trabajo a partir de la cual estudiar los movimientos migratorios. Para ello conectaba a sus alumnos con distintas experiencias migratorias, primero debían establecer una correspondencia epistolar con alumnos de otro estado mexicano, Oaxaca, donde hay migrantes temporarios: mandarse cartas en papel, y esperar la respuesta también en papel y por correo. En este tiempo, la profesora proponía volver al papel y a la tinta y conocer al otro a través de una superficie, de un cuerpo material, de un objeto que se envía hacia el otro o se recibe enviado por otro para uno. Conocer la caligrafía del interlocutor y lo que “dice” de él o de ella; esperarlo también, aprender de esa espera. Luego sí, pasar del papel al entorno virtual mandándose videocartas, cartas grabadas digitales. Este trabajo le tomó meses y aún me resulta difícil entender adonde llegó...

C.S.: ¿La carta?

I.D.: La carta, hay cartas que nunca llegaron, tal cual. Pero se dio un tiempo, que para los tiempos escolares es casi un gesto contra-cultural: resistir las presiones, lograr los permisos, y llevar adelante el proyecto. De esta experiencia de un docente puedo concluir que quizás sea preciso pelear más en serio para instalar la posibilidad de otros tiempos en la escuela. Si estamos prometiendo, y si queremos hacer un manifiesto para que la escuela sea un espacio público, hay que pensar en qué hay para ese trabajo. Y un propósito semejante exige también cierta especificidad del saber, de un saber que al mismo tiempo es trabajo. Cuando digo “trabajo” lo digo en un sentido muy concreto, de pensar en tecnologías, artefactos, disposiciones:

si queremos otra escuela tenemos que saber cómo será y qué tarea concreta habrá que realizar para alcanzar su objetivo. Creo que la cuestión del tiempo es una cuestión muy clara, de un tiempo con múltiples dimensiones. Fíjense que la experiencia de esta profesora supone un tiempo lleno de distintas tecnologías, un tiempo curricular diferente, un tiempo diferente de relación con sus estudiantes, pero en cualquier caso es un tiempo más lento. Hay que tener claro el criterio por el cual se decide cómo usar el tiempo, sentirse con la autoridad para hacerlo pero también pedir autorización, porque sin esa autorización del currículum y de la institución no hubiera podido hacerlo, y las dos cosas creo que son cuestiones a pensar.

Por otro lado, profundizando en el trabajo, para Carlos es lo maquínico y para mí el trabajo puede ser otras cosas, no es solo “tiempo libre” versus “trabajo”, el trabajo puede no tener esa función “utilitaria” de la formación laboral, aunque sí tener alguna utilidad o efecto, es algo que valdría la pena pensar más.

También en esta misma línea de poner matices al modo de “sí, pero”, convendría profundizar en la noción de tiempo. Recordé un texto de Georges Didi-Huberman²³, historiador del arte, que dice: “mirar una imagen exige un trabajo”, y equipara este trabajo al trabajo de parto, generativo, un detenerse, un esfuerzo, asumir la estupefacción. Hay que sostenerse allí, delante de la imagen, soportar la dificultad, y quizás para eso muchas veces nos falte alguien que oficie de sostén, que nos ayude a enfrentar el no saber qué hacer. Pero si lo pienso en relación a lo que hoy se observa con los medios digitales, los chicos no sostienen la mirada sino que muchas veces cambian de canal. Una

23 Romero, P. G., (2007) “Un conocimiento por el montaje”, entrevista con Georges Didi-Huberman, en *Minerva*, IV época, nro. 5.
Disponible en: <http://www.revistaminerva.com/articulo.php?id=141>

colega y amiga en México, Marina Kriscautzky, está investigando acerca de cómo los chicos buscan información en internet, con un abordaje clínico-crítico, y les plantea el problema de que la información que se busca en la red es muchas veces contradictoria, entonces analiza cuáles son los criterios que los chicos ponen en juego para decidir cuál información es verdadera. Si una determinada página dice que algo es de una determinada manera y otra dice lo contrario, ¿cómo se resuelve esa contradicción? ¿Cómo sé cuál es la *verdadera*? Para algunos chicos el criterio es que será verdadera la página más linda, mejor construida; para otros será un blog el que tenga la verdad, o Wikipedia. Lo que encontré muy interesante de este trabajo fue que los chicos afirman que si la investigadora no les planteaba este problema, ellos lo hubieran salteado. Es muy contundente esta afirmación acerca de que no les importa que la información sea verdadera o confiable. Además, esto se vincula al modo escolar en que lo que importa es lo que dice la profesora o el profesor, no si esas ideas son verdaderas; lo que importa es que están validadas por la posición del maestro. Este es entonces un problema que no es nuevo ni atribuible a las nuevas tecnologías, pero que ahora emerge con más fuerza porque no está la figura docente autorizando un saber, sino Google o el buscador o la página en cuestión. Vuelvo a la idea del tiempo escolar, y vuelvo al texto de Masschelein y Simons: el tiempo de las escuelas hoy no es un tiempo suspendido sino que es muchas veces un tiempo yermo, un tiempo que no permite que haya tiempo, paradójicamente un tiempo que también está apurado. Cada cincuenta minutos hay que cambiar de canal, tanto alumnos como docentes, y no es posible detenerse. Recuerdo otra profesora que entrevisté hace años y me decía “yo no tomo más examen escrito, no tengo tiem-

po de corregir. Todo el trimestre se va en los orales que hay que tomar para tener una nota de cada alumno, y ya no se da clases ni se hace otro tipo de trabajo”. Por supuesto, hay otros profesores que hacen otra cosa con ese mismo tiempo y esas condiciones, pero es cierto algo de lo que esta docente denuncia: que no hay condiciones para eso, y que hacerlo es mucho más trabajo. Como ven, estamos regresando a la cuestión del tiempo y el trabajo; hay otras acepciones de trabajo que existen desde hace mucho tiempo, que exigen un trabajo con el lenguaje, donde no todo lo dicho vale igual. Ante la enunciación de “es así, y no sé, lo dijo la profe, no sé...”, es posible retrucar “bueno, no, tomáte el trabajo”. La escuela, los alumnos y la profesora tienen que tomarse el trabajo de hacer otra cosa, de pelear por mejores condiciones, de pensar si lo que se hace a diario realmente sirve para algo, para los alumnos, pero también para los mismos profesores. Y la última cuestión, el último matiz, es la cuestión de los afectos, porque tenemos que pensar sobre la cuestión de contraponer los afectos a los pensamientos o las reflexiones; y ahí estoy de acuerdo con la cuestión de la afección y con que, en tanto sujetos que somos, somos también cuerpos que pensamos, sentimos, estamos y nos movemos. Otro libro viene a mi memoria ahora, *El espectador emancipado* de Jacques Rancière²⁴, donde dice que habría que abandonar la idea de un espectador pasivo y un productor activo. Uno es un espectador que está presente ahí, sintiendo, pensando; y no es que haya que pasar de un momento en que sólo se siente a otro en que sólo se piensa. Habría un pasaje de un dispositivo de lo sensible en el que cada uno siente y piensa de determinada manera a otro dispositivo de lo sensible con

24 Rancière, J., (2012) *El espectador emancipado*, Buenos Aires: Manantial. Traducción Ariel Dillon.

un vínculo distinto entre pensar y sentir, o con otros pensares y otros sentires. Es decir, habría que pasar del régimen de la opinión, el de *yo siento, yo pienso, yo opino* a otro dispositivo de lo sensible, en el cual los afectos y los pensamientos fuesen otros. La cuestión de los afectos no debería quedar de lado, ya fuimos excesivamente racionalistas, tuvimos o tenemos aún la hegemonía del pseudoconstructivismo y del sujeto racional, cognoscente, que parecería no tener cuerpo, no necesitar un vínculo, estar aislado frente al conocimiento. Es preciso encontrar un punto de equilibrio entre el puro racionalismo y la pura afección, porque somos ambas cosas. También sería bueno comenzar por definir qué entendemos por pensamientos o afección.

C.S.: Venimos de hacer un trabajo muy curioso sobre el tema del tiempo, bajo una idea que empieza siendo literaria pero termina siendo afección y pensamiento, reunidos de una manera muy singular. Y ese trabajo y esa idea han puesto en relación directa tiempo y normalidad, el tiempo y lo normal. La idea literaria proviene otra vez de Coetzee, otra vez de una novela, de *La edad de hierro*²⁵, donde un personaje dice en un momento “si no hay tiempo para conversar nadie puede ser considerado una excepción, todo debe ser juzgado y rápidamente”. Así que si no hay tiempo, hay lo normal: lo normal en el mal sentido de la palabra “normal”, es decir, lo normal como la sujeción y ese gobierno al que Inés se refirió antes. Pero si hay tiempo no necesitamos clasificar a nadie como normal en el buen sentido. Al interior de las escuelas esta cuestión es terrible, álgida. No se trata de si tenemos tiempo para ver qué hacer o para una conversación a propósito de los afectos, es

25 Coetzee, J. M., (1990) *La edad de hierro*, Barcelona: Random House.

tiempo porque si no adviene la norma, la idea de lo normal, el juzgamiento, generalmente de los adultos, hacia los niños, de los niños entre sí, de los adultos hacia otros adultos de la comunidad, hacia los padres, hacia los maestros. Por lo tanto abrir la brecha de la norma, tener tiempo, es una cuestión gravitacional, es cómo nos impedimos juzgar, y cómo padecemos su suspensión. Es un juicio de vida o muerte, “este es normal, este no es normal”. Agregó otro elemento: esa relación entre tiempo y norma, y lo sustancial de pensar el tiempo, trae los efectos del estigma. La falta de tiempo hace que haya que juzgar, que evaluar; por falta de tiempo hay que tomar decisiones inmediatas, por falta de tiempo hay vidas que quedan interrumpidas, por falta de tiempo tomamos decisiones que de otra manera no las hubiéramos tomado. Las prácticas institucionales implican tomar decisiones sin tiempo y con tiempo, dar tiempo es también evitar el juicio, dar tiempo es no juzgar. También podríamos pensar en el lenguaje que juzga al interior de lo educativo, y ese trabajo sí que abre una brecha donde ya no se conversa en los términos de si es normal o no lo es. Veamos cómo puede cambiar una conversación cuando el tiempo juega otro juego y quita lo normal de nuestro vocabulario, ni más ni menos. Éste podría ser un gran logro, quizás no altisonante, pero suficiente como para atenuar el efecto del principio de normalidad, que aplasta, mata y silencia a tantas personas. Abrir la brecha del tiempo podría significar quitar la idea de lo normal, no de lo regular, no de lo habitual, sino de lo normal. De lo normal en tanto “dedo acusador”. Cuanto menos tiempo más juzgamos y juzgamos más rápido, como dice Coetzee: “Si no tengo tiempo necesito de la norma, pero si tuviera tiempo no la necesitaría”. Establecer esta brecha es un abismo y un abismo entre el tiempo y la norma. Hemos

conversado en algunas escuelas, acerca de cómo cambia esa relación cuando hay tiempo y cuando no lo hay. Queda pendiente pensar cómo hacer ésto entre todos.

I.D.: Hay otro “sí, pero”, esta vez en relación con la norma: diferenciaría lo normal de la norma –el derecho–, porque vale la pena pensar en el valor político de una igualdad burocrática, acerca de qué pasa con lo singular y la ley. Cuando digo “igualdad burocrática” me estoy refiriendo a una particularidad esencial del derecho: debe incluir a todos, no importa de dónde provenga cada quien, no importa cómo se vista, todos tienen que estar en la escuela. ¿Recuerdan la película *¿Dónde está la casa de mi amigo?*²⁶, de Kiarostami? Es una película hermosa que inicia con una escena bastante violenta en la que un profesor entra y empieza a retar a los alumnos porque uno llega tarde. El profesor le pregunta: “¿por qué llega tarde?”, y el alumno responde: “porque vengo de lejos”, el profesor entonces agrega: “no me importa, levántese más temprano”. En otra escena ese mismo profesor hace llorar a otro alumno por haberse olvidado el cuaderno. Es en ese punto en que se anuda un drama, central de la película: la humillación que el profesor inflige al alumno. Pero después, cuando el chico ya no llora, le dice: “este cuaderno es importante porque si no, no podemos ver qué escribiste ayer...”. Si no hay registro, no hay historia, no hay inscripción. Vinculo esto con lo que producen los artefactos y las tecnologías –en un sentido amplio– en la escuela: el trabajo de inscripción y de acumular una serie de acciones que pueden tener muchos sentidos, no solamente el de la sumisión o el aplastamiento. En todo caso, habría que pensar cómo una cierta sumisión (a un lenguaje, a una disciplina) per-

26 *¿Dónde está la casa de mi amigo?* es una película del realizador iraní Abbas Kiarostami estrenada en 1987. El título proviene de un poema de Sohrab Sepehrí.

mitirá posteriormente enunciar otros lenguajes y elaborar otras disciplinas. La escena inicial de la película de Kiarostami es interesante porque nos conduce a preguntarnos si ese maestro, a quien es muy fácil criticar, no será también quien hace pensar. ¿Qué pasaría si la escuela no insistiera en algunas de esas tecnologías y en ese tipo de trabajo? Si la escuela no hiciera algo de eso, no necesariamente al modo de este maestro iraní, pero cargando o sosteniendo una imposición, ¿sería posible pensarla como igualdad burocrática? Desde hace quizás setenta u ochenta años, la escuela se ha ido abriendo y ha ido pensándose inclusiva, con toda una pugna por asumir otras formas y relajar la igualdad burocrática, que mereció oportunamente ser criticada por homogeneizante. ¿Qué era lo que producía, y en qué punto dejó de tener como horizonte la igualdad? Volvemos al tema de la norma o la ley y el derecho, y al hecho de que frente a la ausencia de tiempo, se usa la norma.

C.S.: La idea de “lo normal”.

I.D.: Es claro que conviven ambas cosas en la igualdad burocrática, pero quizás podría ser distinto. Me parece que ese movimiento de igualdad es importante, porque en él hay algo del derecho, de la ética y la política de hablar en nombre de *cualquiera* y de ser *cualquiera*, y no importa cómo venga vestido, ni cómo huelga o qué piense. En la escuela será *cualquiera*, es decir *todos*, y tendrá un lugar en el que, además, se le va a pedir que ponga la singularidad entre paréntesis, y eso claro que es un problema. Pero también tiendo a pensar –más todavía cuando veo lo que producen ciertas formas excesivamente informalizadas–, que después de tanta relajación de la igualdad burocrática se hace muy difícil volver a armar escuela, darse el tiempo, tener otras conversaciones, pugnar por otros lenguajes. Es más difícil hacer el trabajo que debería hacer la

escuela porque ha quedado abierto el amplio abanico de lo arbitrario, que también tiene sus peligros. Si todo queda ligado a la decisión de un director, directora o profesor, aparecen otras cuestiones que pueden generar otro tipo de dificultades. No está bien que las decisiones queden sobre las espaldas de los actores de la institución, porque puede producir una gran desigualdad que además –como hay gran cantidad de micro-decisiones– parece muy difícil de reconocer. ¿Abrimos una conversación entre todos?

Público: En ese dar tiempo para que no venga la norma, ¿no estaremos esperando algo que quizás no sucederá? ¿Qué pasa si no sucede lo que estamos esperando que ocurra? Ese bache se abre cuando los docentes nos atrevemos a dar tiempo y no sucede nada, entonces, ¿cómo justificar ese tiempo dentro de un proceso de aprendizaje?

C.S.: En el hablar con mis propias palabras que propuse estaba implícito el sentido de lo normal, no de la norma, no de la ley, sino de lo normal como lo normal lingüístico, lo normal corporal, lo normal del aprendizaje, sobre lo cual no tenemos certeza, ¿no Inés? O sea: establecer lo normal del aprendizaje sin ninguna teoría que deleve el misterio de cómo se aprende. Esta es mi primera aclaración. La conversación también tiene esta posibilidad, porque es una conversación de infinitas aclaraciones: “aclaro que aclaro que aclaro que aclaro que no quise decir eso, que sí quise decir aquello, que en realidad lo que quería decir era lo otro” y mientras Inés me convence puedo cambiar de parecer varias veces. Muchas veces no pasa nada, como en la vida misma, por más que llenemos los calendarios y los almanaques, los cronogramas y las agendas virtuales; ves que no pasa nada. La espera es una conversación que tiene una finalidad en sí misma, y el problema se llama “didáctica”.

Es una conversación sólo para conversar, no tanto para conocer al otro sino para reconocerse uno mismo y ver qué podemos hacer juntos y como conversamos sobre ello. Ahí creo que la conversación educativa no es como cualquier otra, tiene que ver con la derivación de una acción que ha ocurrido entre nosotros. Suspender el juicio, porque si lo que está en juego es una educación para *cualquiera*, se trata justamente de *cualquierizar-nos*, hay que *cualquierizar-se*, nos hablamos como si cada uno fuésemos cualquier otro. No cualquiera en el sentido peyorativo que a veces adquiere esa palabra. La *cualquieridad* es muy bonita, porque el mejor momento del sujeto que aprende es cuando puede conservar para sí ambas posiciones: la de ser cualquiera y a la vez, singular. Hay momentos en los que uno habla con alguien como si fuera cualquier otro, como decir: “esta conversación está destinada a cualquiera”, aunque sé que provoca efectos singulares. A veces la educación puede dar cuenta de la *cualquieridad* y otras veces intenta hacer algo con los efectos singulares. Yo creo que es imposible seguir los efectos singulares, eso que se llama aprendizaje, quizás también tengamos que conversar sobre esa responsabilidad del enseñar a *cualquiera*, a cualquiera independientemente de las formas en que afecte a cada uno. Creo que es eso lo que Inés quiere plantear, que quizás la norma sea justamente esa: “yo tengo que enseñar a cualquiera y no puedo partir de efectos singulares”. Para modificar esa ley que es común y universal, se enseña a *cualquiera*, y enseñar a *cualquiera* es una de las mejores posiciones que se puede tener, porque hay respeto y tolerancia que, si son verdaderos, son afecciones verdaderas. “Te hablo como le hablaría a cualquiera, no porque estés aquí, porque te llames como te llames ni porque vengas de donde vengas, ni porque estés vestida como estás vestida; no tiene

nada que ver con eso, esto que te digo te lo digo a vos como se lo diría a cualquier otro”. Pero esa relación de *cualquieridad* al ser verdadera, honesta y transparente es casi más difícil por los efectos que provoca la enseñanza singular. Es como decirle al otro: “Esos efectos son tuyos, podemos conversar sobre ellos, pero es algo que forma parte de cierta intimidad que no sé cuánto violentar, con esto de declarame el efecto que provoca en vos esta enseñanza que es para cualquiera”, es complicado. Pero cuando no pasa nada también es bonito, estamos aquí como mirando nada, haciendo nada, dándole un tiempo a eso, a que nada pase, para que no pase nada, siempre tiene que parecer que va a suceder algo. En eso hay un parecido al noticiero, en tanto sucesión de cosas que tendrían que acontecer, y no. Pero la escuela no es una productora de noticias, la escuela también puede ser un lugar donde suceden algunas cosas y otras no. Lo bueno es poder establecer una conversación sobre ello.

I.D.: Coincido con Carlos. Cuando no pasa nada, angustia, y quizás habrá que revisar los ideales o hablar más de los fracasos sin ponerse catártico. Me ha sucedido enseñando en posgrado –que es muchísimo más privilegiado que una escuela secundaria–, que aún cuando se supone que quienes están ahí lo están porque quieren, porque además están muy motivados, muy interesados, son adultos; pues allí también a veces tampoco pasa nada. Doy la misma clase y no produce nada y otras veces sí... ¿Tendrá que ver conmigo, o con quienes estaban ahí, o con lo que pasó en ese momento? Es el misterio del aprendizaje. Me acuerdo de una frase de Phillipe Meirieu que dice, “la instrucción es obligatoria pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender. Esta no es producto de ninguna causa mecánica, no se deduce de ningún modo de ser hipoté-

tico, no puede pronosticarse a partir de ningún análisis a priori. La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son propias de quien las adopta”²⁷. Esta idea de qué es lo propio, y estas razones propias que no lo son del todo, nos hablan de la multiplicidad de lenguajes, mandatos y otras cuestiones que están definiendo los aprendizajes: no todo depende de una sola cuestión. Vuelvo a esta idea de Carlos: “yo te enseño como le enseñaría a *cualquiera*, y a veces no pasa nada, y a veces pasa algo”. Pienso en enseñar a *cualquiera* y en la idea psicoanalítica de la designación, de “esto es para vos, esto lo pensé para vos”, y eso también vale, porque el lugar del docente es poder habitar esos dos lugares; a veces “esto es para vos, porque te escuché, porque tenemos una historia, porque somos cuerpos que estamos acá, te escuché y me parece que esto te va a gustar, esto te va a decir algo”. Es una posición que exige un tiempo, exige un tiempo de uno en el trabajo, exige un tiempo del otro con él, con los otros, que tampoco habría que desecharlo. Darse el tiempo para poder enunciar el *cualquiera* y también para poder singularizar el cada uno. El *cualquiera* le ingresa a cada uno, y por ahí no es a todos en el sentido de “a cada uno”, porque no hay vida que alcance, ni tiempo, ni ánimo que lo resista. También pensaba en los límites de lo humano, el darse el tiempo y la finitud, que es propio de la condición humana, de la vida: ¿Qué promesas uno arma en ese encuentro? Ojalá se den oportunidades, pero eso no siempre sucede. Habrá que considerar la posibilidad de que “no pase nada”, y aún así, después puede que algo pase...

C.S.: Por ejemplo, cuando ya no estamos ahí...

I.D.: Exacto, no estamos ahí, pero “ah, mirá lo que me

27 Meirieu, Ph., (1998) *Frankenstein educador*, Barcelona: Laertes, p. 79.

dijo...”, y lo que dijimos es retomado. Habría que quedarse con la idea de misterio, no saber muy bien qué pasa, no pasó lo que pensaba, pero quizás pasaron otras cosas. También hay que asumir una posición más humilde respecto a ese no saber, reconciliarse con él, no para darse por vencido y decir: “Ah, como no lo puedo gobernar entonces no sirve”, sino quizás con la idea de que el no saber puede ser también una ventaja, pueden estar pasando cosas muy interesantes que no vemos pero aun así, valen la pena.

Público: Se presentaron muchas cuestiones pero quiero hacer hincapié en el tema del tiempo, en lo que aquí se dijo sobre el “no pasa nada”. Muchas veces sucede que pasan otras cosas, no específicamente lo que uno anticipa que podría llegar a pasar. Por ejemplo, cuando venía para acá pensaba en el lenguaje con que abordamos lo educativo, y muchas veces me faltan las palabras, el tiempo de mirar, de sentarme y conceptualizarlo. Justamente creo que en una escuela pasan muchas cosas que no tienen que ver con ese espacio sino con cuestiones que se denominan “lo no escolar”: las cosas que pasan, las que es posible pensar cuando el cuerpo no está en el aula. En la escuela muchas veces suceden episodios que reclaman acciones rápidas, inmediatas, con alto nivel de responsabilidad y que incluso pueden implicar cuestiones de seguridad física. Por eso justamente es que debemos poder pensar las prácticas aunque no haya tiempo, aunque corramos de una escuela a la otra y de ahí a nuestros hogares y nuestras familias. Es preciso que los docentes además defendamos las condiciones en las que deberíamos trabajar: el tiempo debe traducirse en salario y ese tema es para discutirlo en el espacio escolar. ¿Pero qué pasa? Hoy muchos trabajamos en varias escuelas y apenas si nos vemos, si nos encontramos. Otro punto que relaciono con

el tema del tiempo es la necesidad de los profesores para elaborar proyectos a largo plazo, aunque haya chicos que concurren al colegio durante un tiempo y después no aparecen por meses... Hay que hacer equilibrio entre continuidad y trayectorias particulares.

C.S.: El tiempo es una forma, una figura que tiene duración e intensidad, tonalidad, hondura, quiebre, tiene rugosidades. Existen tantas metáforas sobre el tiempo porque existen diversas y múltiples sensaciones de su paso, *el segundo eterno*, *el día que no pasa nunca*; hay tantas relaciones humanas que suponen el tiempo. Cada vez me detengo más a pensar –aunque ya lo venía haciendo–, en la relación de la pedagogía con el instante, con la idea del instante. Quizás porque me tocó acompañar algunas experiencias parecidas a esa sensación de “mañana ya no lo veo, no está acá”. Dos experiencias en concreto marcaron mi convicción de que todo puede jugarse en un solo instante: “si no estás presente no podemos conversar”. Una fue más obvia, que es la pedagogía hospitalaria, donde a veces se trabaja chicos que al otro día no están, que han muerto o están en terapia intensiva. En esas condiciones no es posible pensar el tiempo como cronología, ni pensar en ninguna planificación. Es *ahora o nunca*, es en este instante: “lo que tengo para decirte te lo tengo que decir ahora, lo que se podría producir sólo se producirá ahora”. Yendo a algo menos extremo, hice una experiencia en *Educadores sin fronteras*, junto a quienes trabajan con refugiados o inmigrantes que hoy están y al otro día ya no, o de refugiados que de verdad no están porque hubo una bomba en el medio. Los *Educadores sin fronteras* han hecho estas experiencias y saben qué es el instante, solo que al instante hay que agregarle un detalle, un detalle poético diría yo –a diferencia de un detalle concep-

tual-, que es la importancia de tener la ilusión de que ese instante no termine, que de alguna manera habrá que hacer que ese instante dure todo lo que sea posible. Esto es lo que quiere un poeta ¿verdad? Un poeta lo único que quiere es que ese instante, capturado, ese amor, esa luna, esa flor, lo que sea, dure. Los alemanes románticos del siglo XVII no querían otra cosa que un instante que durase, y eran capaces de sostener la luna a esa altura todo lo posible. Quizás uno debería pensar en la pedagogía como instante o como un instante infinito, no como ese instante liviano o sin peso; al contrario, un instante que debe ser hecho, abierto, intenso. No es cuestión de tener más tiempo, sino de hacer el tiempo más intenso. Y esa propiedad es la del instante, no la de la cronología, la cronología es voraz, va hacia adelante, se puede postergar siempre, siempre, con nosotros y sin nosotros pero el instante es *inexcusable*, y lo digo en francés.

I.D.: Me gusta mucho esta idea del instante que dura, de la intensidad. Habría que ver si soportamos una vida con la intensidad del último día, aunque tampoco sería soportable una vida carente de intensidad. Me decía a mí misma, qué hacer con esto de no tener tiempo, con las condiciones muy concretas, y sí, vamos a pelear pero al mismo tiempo vamos a trabajar esa escuela, y hay que buscar algo de esa calidad intensa, en algún momento, con algunos. Pero tampoco habría que despreciar eso que parece gris y monótono, no es preciso inventar la rueda todo el tiempo ni disfrazarse de payaso cada cincuenta minutos para que nos presten atención y ser la mejor...

C.S.: No es preciso siempre una murga.

I.D.: Claro, no podemos estar todo el tiempo a tope porque no hay cuerpo que aguante. Vuelvo a la idea de finitud, de límite. Me parece que también hay que pensar una escuela que

acepte mejor esos límites y pueda trabajar dentro del confín que marcan; habrá que aprender de la pedagogía hospitalaria, de *Educadores sin fronteras*, de vidas más en el límite pero que tienen un lazo vital, y pueden ayudarnos a vitalizar otras experiencias. Con menos dramatismo, ¿qué es lo que se puede hacer en estas condiciones? No renunciar a encuentros, a encuentros de verdad. Se trata de probar, y si la primera vez no pasa nada, volver a probar un día tras otro, sabiendo que no depende solo de uno, que son muchas condiciones las que están en juego. Habrá que ensayar, probar, ver. Quizás hay un modo del lenguaje sobre el que no hablamos esta noche: el experimento, el ensayo responsable de intentar en vez de repetir, de marcar diferencias, de probar algo distinto. Quizás con expectativas más humildes, a veces también nos ponemos ambiciosos, nos ponemos objetivos que nos quedan lejos y después cuesta pensar en concreto qué es posible hacer en “esta” escuela en particular. Para pensar la escuela hay un trabajo escolar vinculado a un lenguaje más específico, riguroso... y poético. Lo digo así porque cuando se dijo aquí esa palabra me resonó; habrá que darse tiempo para leer poesía. Este es el tipo de trabajo que no hay que abandonar, sino quizás ir dejando la idea de que será lo no escolar lo que nos solucionará los problemas, buscar darle una vuelta a cuál es hoy la convocatoria que nos hace la escuela, para qué se convoca hoy en la escuela, pensar con qué textos, videos, música. No hay que resignar el trabajo escolar, al revés, creo que hoy más que nunca es momento de insistir en esto.

Pedagogías silvestres. Des-armando escuelas

Conversación entre Silvia Duschatzky
y Estanislao Antelo

Estanislao Antelo: Nos reunimos con Silvia en varias oportunidades y esta noche queremos compartir con ustedes nuestra conversación. Estuvimos pensando cómo hacer para que efectivamente se tratara de una conversación, porque no es sencillo conversar en serio con tanta gente mirándonos y prestando su atención a lo que es el objeto de nuestra charla. Las reuniones previas a este encuentro fueron fructíferas, y ahora es el momento de compartirlo con ustedes. Vamos a presentar esos interrogantes y dejar prosperar el intercambio de puntos de vista. En realidad, también podríamos llamar a esta reunión “encuentro de dos libros”, porque generalmente lo que hemos escrito se entromete en la charla, Silvia tiene un último gran libro, un libro hermoso, que les aconsejo no se lo pierdan, *Des-armando escuelas*, y yo acabo de terminar de escribir un libro de entrevistas que está en proceso de edición, que se llama *Pedagogías silvestres*. Conversaremos sobre ellos.

Acerca de lo silvestre, ¿qué es una pedagogía silvestre? Quizás ya lo hayan descubierto, pero en mi caso se trata de un hurto, uno más, al genial Sigmund Freud quien escribió un texto clásico sobre el psicoanálisis silvestre o profano –creo

que incluso él usa la palabra “lego”²⁸ que es un texto hermoso que volví a leer y que sugiero lo revisiten porque está lleno de ideas—. En ese texto Freud habla sobre el *furor sanandis* (el furor de sanar), que refiere a la compulsión por querer curar. De ahí surgió la pregunta por si es posible pensar algo equivalente en el campo de la educación.

Silvia Duschatzky: Estanislao, ¿no habría una especie de desencuentro entre lo silvestre y lo pedagógico? Para darle alguna chance a tu hipótesis podríamos pensarla como una paradoja, aunque no llegue a serlo: ¿lo silvestre no niega a la pedagogía, por lo menos en los términos convencionales, clásicos, en que se la ha entendido? La afirmación de una pedagogía silvestre ¿no nos obligaría a reformular el concepto de pedagogía?

E.A.: Lo silvestre evoca lo indómito, lo que brota por cualquier lado, lo que no está escrito en ninguna parte, ni tiene un orden. En ese sentido parece rechazar todo lo que lo vincule con la formación. Ahora, si la pedagogía es un saber sobre la formación, si efectivamente fuese eso —no lo sé—, siempre se encontrará con el problema de la omnipotencia, porque la figura misma del formador no se lleva bien con lo silvestre, lo que brota espontáneamente y sin sentido, sin plan. Si a lo silvestre se le opone la idea de formación, entonces habría un problema.

S.D.: Quisiera dar dos ejemplos que me parecen muy gráficos y que tal vez se acerquen a tu idea. Primero, una escena escolar descripta por una alumna de nuestro curso en el campus virtual de FLACSO. La escena consiste en lo siguiente:

28 Freud, S., (2000) “Sobre el psicoanálisis ‘silvestre’”, en *Obras Completas XI. Cinco conferencias sobre psicoanálisis, Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci, y otras obras (1910)*, Buenos Aires: Amorrortu.

ella dice que mientras está dando clase un grupo de chicos está con el celular, otro completando un cuadernillo para un curso de ingreso a la universidad y un alumno le pregunta –lo digo en los términos en que ella lo contó–: “¿Para qué carajo sirve lo que estás enseñando?”. La alumna relata las tres micro escenas y las “lee” como desinterés. A pesar del esfuerzo denodado que hace, no habría manera de despertar la atención de sus alumnos. La hipótesis de la docente es el desinterés. Se impone el *punto de vista*²⁹ escolar, aquel que busca confirmar sus representaciones previas. La realidad sólo viene a nosotros como déficit o confirmación. La pedagogía silvestre, ¿no podría ser un modo de perforar el *punto de vista* interrogando antes que evaluando? ¿Qué información, qué señales nos brindan las cosas? Hace unos días leí algo que me sorprendió del cineasta Godard. Escuchen: *¿Cómo decir lo que pasó? ¿Por qué todos esos signos que están entre nosotros terminan por hacerme dudar del lenguaje y me invaden de significación abogando lo real en lugar de liberarlo de lo imaginario?*³⁰.

Probemos una vuelta de tuerca al trillado desinterés. ¿Qué podría vincular a los tres grupos que tanto desgastan a nuestra profesora del relato? Los que juegan con el celular, los que le preguntan “¿para qué carajo me enseñás esto?”, y los que completan un cuadernillo. Nuestra hipótesis es que todos calculan. El que pregunta: “¿para qué carajo me enseñás esto?”, está tratando de calcular el valor de lo que se le ofrece. Los que hablan con el celular calculan cómo aprovechar mejor el tiempo. Y los que completan el cuadernillo calculan que de este modo

29 Para Silvia Duschatzky, el concepto “punto de vista” nombra lo que se presenta a partir de un conjunto de representaciones y tal modo de nombrar obtura el pensamiento educativo.

30 Véase la cita de J. L. Godard en el libro de Deleuze, G. y Guattari, F. (2003) *Deux régimes de fous*, Paris: Minuit.

podrán disponer de un plus de tiempo que les permitirá s para ver a sus novios o novias o hacer lo que deseen. En todos ellos se expone un rasgo de la subjetividad contemporánea: el cálculo. No se trata de moral, en el incierto universo del mercado, todos calculamos y es una lógica de vida que da por supuesto que la gestión de la propia vida es problema de cada uno.

Eventualmente podremos pensar que hay un valor en nuestra hipótesis y tomar la invitación a investigar con los chicos los modos en que nuestras vidas se traman en el cálculo, e incluso cartografiar sus posibles desvíos, sus eventuales fugas; esos momentos o vínculos que escapan al cálculo.

Tomo lo silvestre como el gesto que deja caer el juicio para hacer de las señales que nos encontramos materia de investigación. Arriesgo un poco más; lo silvestre desconfía de las iluminadas formaciones profesoriales.

E.A.: Hemos discutido bastante con Silvia acerca de lo que sería esta “obligación de formar”, o “la compulsión a la formación” o “el deseo de formar”, que como dije, siempre tiene como un costado omnipotente, megalómano. Como si formar fuese jugar a ser Dios, atribuirse aires de hacedor. También es cierto que sin el horizonte de la formación, buena aparte de la discusión se agotaría o se volvería difícil. Si no tuviésemos en el horizonte la ambición de formar: ¿Qué haríamos? Esta es la pregunta que responde la pedagogía silvestre. En mi libro, que está por salir, los entrevistados son todos maestros sin formación profesional. Veintidós: once mujeres y once varones, y no fue a propósito.

Casi todos ellos enseñan cosas, son maestros reconocidos en sus propios ámbitos de trabajo, y no han tomado ningún curso de pedagogía. Resuelven muchísimas cuestiones que en mi cabeza de pedagogo no están resueltas para nada, y avan-

zan. Eso es lo atractivo: ¿cómo es posible una pedagogía que suspenda momentáneamente el *furor por formar* y conserve toda su potencia?, esa es una buena pregunta para mí.

S.D.: Percibo que algo de esto es una sospecha que surge al indagar acerca de “saberes” gestados más allá de los circuitos académicos. Aunque Estanislao lo piense en términos de formación. Tengo la sensación de que en el material recogido en esas entrevistas destaca el valor artesanal del pensamiento y la producción de recursos. Se me ocurre otro ejemplo que abonaría una suerte de intuición emparentada al tanteo del artesano. En una escuela del conurbano una maestra muy agotada con un alumno que está en “cualquiera” decide echarlo de la clase. El chico arma territorio en la ventana desde donde sigue la clase. Otros chicos se le acercan y algo de escuela se arma en ese afuera. Un día, aparece el padre del chico sacado de la clase; un hombre de dos metros que aunque el termómetro marque dos grados, viene en musculosa. En tono provocador el hombre dice: “¿Qué pasó con mi hijo? Ojo que soy de *Los borrachos del tablón*³¹ y los voy a reventar a todos”. Su estilo atemorizó a muchos de los docentes que se encontraban en la escuela. De pronto llega una de las integrantes del equipo de orientación escolar (que relató esta escena). Ella se describe a sí misma como la *desorientadora* del equipo, caricaturizando la imagen cliché que se tiene de este tipo de tarea. Mira al padre y pregunta: “¿Vos lo conoces a Ramón Díaz?” (exponiendo así su manejo de ciertos guiños típicos de lo futbolero). En un segundo la tensión afloja. Asombrado el señor del *tablón* responde: “Sí, ¿por qué? ¿usted lo conoce? ¿Es de River?” y ella responde “No, no soy de River pero me encanta Ramón Díaz,

31 *Los borrachos del tablón* es el nombre que se da a sí misma la barra brava del equipo de fútbol River Plate.

y sí lo conozco”. El padre dice: “No se preocupe señorita, yo le voy a mandar un mensajito, por favor, dígale...”. Percepción *silvestre*: supo leer ese delgado y sutil hilo vinculante. ¿Cómo apreciar una situación, cómo imaginar bifurcaciones, allí donde el punto de vista escolar sólo teme, explica, devalúa, clausura?

E.A.: Silvia refirió a lo artesanal, y quería citar a Richard Sennett. Este autor afirma, en sus últimos dos libros: *Juntos*³² que es el último y el hermoso *El respeto*³³, que hay una diferencia entre el maestro y el artesano. El artesano es aquel que le explica a alguien cómo se hacen bien las cosas. El maestro es el que le dice al otro en qué se debe convertir. Me parece que esa diferencia está vinculada a la noción de lo silvestre, porque la misma formación indómita o no programada de la pedagogía silvestre obliga a pensar de otro modo lo que está sucediendo entre unos y otros. La pregunta que a mí me interesa en relación a eso, es si se puede ser educador y no ser idiota. Si la palabra “idiota” resulta fuerte, se la puede reemplazar por “imbécil”, que para quienes hemos estudiado educación su etimología no es ajena: *la necesidad de andar con bastón o de ser ayudado para*. Inés Dussel en el encuentro anterior, hizo mención a la esclavitud crónica del pedagogo, y al fin y al cabo de eso se trata: el pedagogo es alguien que lleva a *cocochó* al niño hasta la casa del maestro. Creo que esta idea puede sernos útil. Por otra parte, la posición de Silvia respecto a la formación me excede, pero me interesa mantener esa pregunta viva: si realmente se puede ser pedagogo...

S.D.: Si la formación implicase generar usinas de pensa-

32 Sennett, R., (2012) *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*, Barcelona: Anagrama.

33 -----, (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

miento sobre las condiciones vitales, entonces sí: llamémosla formación. Pero si esa palabra nos reenvía necesariamente a un modelo que tenemos que seguir y al cual debemos aferrarnos como si fuese un guión que pretende modelar una subjetividad, un alma, un cuerpo, etc., el lenguaje operaría como un obstáculo que carga en demasía con una significación.

E.A.: Silvia, en el libro³⁴ que escribió con Elina Aguirre –recomiendo enfáticamente que lo lean–, identifican algo que denominan *obsesión por que los chicos aprendan*, como si fuese una especie de compulsión; una agitación acerca del aprendizaje. No acerca de la enseñanza, sino del aprendizaje.

S.D.: Ayer un amigo escultor que da clases me comenta lo siguiente: una alumna intentaba esculpir una lechuza... algo que para él es horrible, pero la alumna quería hacerlo. Estaba obsesionada por lograr la lechuza que tenía en su cabeza. Entonces en un momento él se acercó y le dijo: “¿Por qué no mirás la lechuza que está en la madera esperando expresarse? No será la lechuza que tenés en tu cabeza, será la que te sorprenda cuando trabajes lo que esconde la madera”. Eso es un maestro para mí, porque no está intentando que su alumna haga lo que él quiere, él que odia las lechuzas, sino que se presta como condición para que el otro pueda atravesar ciertos límites, porque de eso se trata, atravesar ciertos límites.

Ensayo algunos balbuceos. Si despegamos la transmisión de su relación con el pasado en tanto tal –es decir pensándolo sólo como la clave del sentido y el legado a conservar– y con el presente como futuro –como preparación para alcanzar metas imaginarias–; lo que queda por pensar es su vínculo con el devenir. La transmisión no suprime el tiempo pero lo piensa

34 Aguirre, E. y Duschatzky, S., (2013) *Des-armando escuelas*, Buenos Aires: Paidós

y lo vive como invención (creación cuyo sustrato es todo lo vivido y lo imaginado que no es lo idealizado ni lo imaginario). El pasado ya no sería ese lenguaje que sustraído de su matriz sensible se vuelve razón explicativa de una historia sino la actualización de esos sentires que tramaron modos de vida social siempre en tensión.

Podemos afirmar que la transmisión es una suerte de “inagotable conversación” mediante la cual lo vivo se bifurca. Lo que está vivo puede no ser evidente en su actualidad. Es una fuerza, una intensidad, una pregunta que aún necesita de nuevas efectuaciones. ¿Qué hay de vivo en las luchas populares de los setenta y en las vanguardias estéticas de los años sesenta o en el rock naciente de esos años? Lo vivo no es una forma que pide defenderse, reivindicarse o replicarse.

La transmisión relata, cuenta, expone pero lo que “pasa” por ella son los núcleos vitales de las experiencias vividas que tocan –por su nota inconclusa y su conexión con sentires contemporáneos– sensibilidades presentes. Por eso vienen a “hablarnos” o a permitirnos abrir campos de problemas interesantes; en esos relatos viven fuerzas susceptibles de diferenciarse. El presente inventa el pasado y no al revés. Sólo por eso, como sostiene Blanchot³⁵, la *transmisión es de lo intransmisible*.

E.A.: Como un estilo ¿no?

S.D.: Sí.

E.A.: Sí. *El estilo es el hombre*, es una afirmación de Buffon³⁶ ¿no? Pienso que la trasmisión o en realidad la enseñanza, se ha

35 Blanchot, M., (1994) *La comunidad inconfesable*, Madrid: Arena Libros.

36 En el siglo XVIII, el ilustrado francés Buffon afirmó en la frase “el estilo es el hombre” su idea de que en la escritura literaria particular de un autor es posible encontrar rasgos de lo individual, personal o subjetivo de una persona. Este concepto fue tomado después por los autores del psicoanálisis francés, en especial por Jacques Lacan.

vuelto contravencional, una forma de *bullying*: enseñar algo al otro si no lo ha pedido, y eso de alguna manera pone patas para arriba la relación entre la oferta y la demanda. Me parece que hay en esa transformación un montón de cosas para pensar. Hace poco discutí con unos colegas respecto de este tema: la insuficiencia crónica de la cría *sapiens* empuja a la intervención externa adulta, Ignacio Lewkowicz³⁷ nos lo enseñó tempranamente. Y sin embargo ahora se publicó un libro de Michel Serres, un sabio, epistemólogo, historiador de la ciencia, llamado *Pulgarcita*³⁸. Serres sostiene que la oferta sin demanda murió anteaer, y es una gran idea para pensar, es hostil, porque nuevamente nos quedamos sin formación, nos quedamos sin trasmisión. Él dice que murió anteaer, y yo digo que se ha vuelto contravencional en el sentido de que se experimenta como una forma de violencia. Voy a dar un breve ejemplo, una escena que compartí con una “sabia digital”. Yo soy un desastre en ese campo, entonces mientras teníamos una conversación acerca del mundo digital, ella me preguntó: “¿Querés que te enseñe?”. Me lo deben haber dicho mil veces, pero creo que fue la primera vez que lo escuchaba y le dije: “No quiero, no quiero que me enseñes nada, tu enseñanza me molesta”. Le contesté exactamente eso y me fui, muy fastidiado y malhumorado. Probablemente la causa de mi huída intempestiva haya sido la constatación de mi falta de pericia en el mundo digital. Pero había algo en ese “¿Querés que te enseñe?” que no tenía la forma de la pregunta sino de un imperativo, y ahí empezó

37 Ignacio Lewkowicz (1961-2008) fue historiador y filósofo formado en la Universidad de Buenos Aires y dedicado al estudio de la subjetividad contemporánea. Entre sus libros, véase *Sucesos argentinos. Cacerolazo y subjetividad posestatal* (2002) y *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez* (2004), ambos publicados por Paidós.

38 Serres, M., (2013) *Pulgarcita*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

a tomar otra dimensión esta idea de Serres. Ese “¿Querés que te enseñe?” en realidad había sido: “¿Querés que te recuerde que solo no podés, que sin mí no vas a ningún lado?”. Repito, *la oferta sin demanda murió anteayer*. Lo mismo nos pasa, de alguna manera, con las ofertas de las telefónicas; todos tenemos una relación particular con esas empresas, no sé si alguno de ustedes ama que lo llamen por teléfono para ofrecerle algo. Creo que hay algo similar en la idea de Serres, es como si nos dijeran: “yo no te pedí el Peloponeso, ni el Tigris y el Éufrates, ni la literatura, no te pedí”.

En *Des-armando escuelas*, Elina y Silvia³⁹ nos proponen una diferencia bien interesante entre cansancio y agotamiento. Por un lado quería preguntar sobre eso y por otro lado también quería preguntar sobre una cuestión que nos interesa a ambos: la relación que como educadores –o como sea que decidamos llamarnos–, establecemos con la ignorancia. Casi todos los que han estudiado algo vinculado a la educación, y diría que casi todos los que están hoy aquí, recordarán lo que Philip W. Jackson⁴⁰, pedagogo norteamericano, sostenía acerca de la presunción de ignorancia. Este autor, afirma que para poder desplegar nuestro trabajo como pedagogos, profesores o maestros; se requiere, se precisa, es obligatorio contar con que el otro ignore algo. O podría decirse así: “¿Cómo hago para enseñarle algo al que ya está enseñado?, preciso fabricarlo como un ignorante, aun cuando no lo sea”. Quizás buena parte del cansancio y del agotamiento –quisiera que Silvia nos explique cómo lo piensa–; esté ligado a la suspensión de la ignorancia.

39 Duschatzsky, S., y Aguirre, E., óp. cit.

40 Jackson, Ph. W. escribió entre otros textos *Prácticas de la Enseñanza* (1992, New York: MacMillan); *La vida en las aulas; enseñanzas implícitas* (1999, Buenos Aires: Amorrortu).

La suspensión, en el sentido de que el saber parecería está ahí, disponible para todos. Pienso esto no sólo vinculado al mundo digital y a la tecnología, sino también en relación a la autoridad. Martuccelli⁴¹ ofrece un ejemplo: hasta hace muy poco tiempo atrás alguien mayor, un viejo, tenía la potestad de decir qué es lo que debe hacerse en la calle, cómo debía uno comportarse. Incluso si alguien gritaba o se comportaba mal, ese hombre mayor podía decirle al joven: “¿Dónde se cree que está?”, aún fuera del ámbito escolar. Eso, hoy en día se ha vuelto algo improbable. Esta sería entonces, la pregunta doble que estoy formulando.

S.D.: La diferencia entre cansancio y agotamiento es una idea de Deleuze⁴² de la cual nos apropiamos. Si buscan en internet *Quad*, una obra de teatro de Samuel Beckett escrita para televisión, en los años sesenta, para cuatro intérpretes. En ella se les da una serie de instrucciones a los actores (que nunca hablan) sobre cómo caminar, de qué punto a qué otro punto del escenario cuadrado debe desplazarse, con qué ritmo. Recorren todas las posibilidades; van de A a B, de B a C, de C a D, luego van hasta el centro, donde hay un agujero negro, para volver a recorrer el cuadrado. Los actores jamás se encuentran, se esquivan, cuando se están aproximando al agujero negro, se esquivan. Deleuze los describe: asexuados, desafectados, como a merced de una especie de inercia del ritmo. Salen un rato, vuelven a entrar y vuelven a recorrer todas las posibilidades del cuadrado. Entonces, afirma Deleuze que son personajes cansados, porque todo el tiempo están recorriendo lo

41 Martuccelli, D., (2009) “La autoridad en la sala de clase”, en *Diversia* nro. 1, Valparaíso: CIDPA.

42 Deleuze, G., (1992) «L'épuisé» en S. Beckett, *Quad*, Paris: Minuit. (Traducción al español (1996) “El agotado” en *Revista Confines* nro. 3, Buenos Aires: La marca/Eudeba).

posible, nunca terminan de agotarlo. Lo posible del cuadrado es acotado, es finito, no hay mil quinientas variables posibles para recorrerlo, y además, los actores esquivan el agujero negro, que es justamente lo no previsible. Si no lo esquivaran tal vez se encontrarían. El encuentro es en torno de un problema común: ese agujero que no es negro sino más bien un vacío que pide ser poblado. El agujero sin formas reconocibles en su interior contrasta con la saturación del cuadrado. En su análisis, Deleuze distingue entre cansados y agotados, dice: “El agotamiento es mucho más que el cansancio”, y describe su dimensión radical (“acaba con lo posible”⁴³). Agotar lo que el cuadrado brinda –podríamos decir; el currículo, los horarios, la rutina de la escuela– dispone a hacer frente a la desolación, a la incertidumbre, a ver qué hacer, qué combinaciones inventar. Ya se agotaron las combinaciones que están descriptas, pensadas, vividas. A nosotras nos resultaron útiles estas dos figuras porque nos parece muy provocador que toquen zonas sensibles a los modos actuales de habitar la escuela.

¿Qué nos cansa? ¿Lo que cansa son los problemas o aún no haber avizorado problemas interesantes? En una charla previa le decía a Estanislao que creo que no estamos en problemas (¡ojalá estuviéramos!). Cuando decimos: “¡Uh cuántos problemas hay!” lo que enunciamos es una sensación de desborde. Estar en problemas es estar disponibles para pensar lo que no sabemos: éso es estar agotado. Entonces, la idea del agotamiento, es movilizadora. Del cansado puede decirse mucho, pero del agotado solamente es posible decir que ya agotó lo posible y entonces lo único que le queda es lo que no sabe: o se muere o se reinventa. Es probable que el agotado no sea

43 Deleuze, G., *Ibidem*.

necesariamente la próxima *maravilla*, también podría morir en el agujero negro. Sin embargo es probable que pueda reinventarse, porque puede compartir recursos con otros, y pensar aquello que hasta ese momento no había pensado sino hasta verse “obligado” a hacerlo porque ya el modo habitual de vida se le había tornado intolerable. Ahora bien, desbordados de angustia no es posible pensar, pero desbordados de felicidad tampoco.

Público: Brevemente, como para enlazar lo que estaba diciendo Silvia con la pregunta de Estanislao, ¿qué relación puede existir entre ignorancia y agotamiento?, porque me parece que en ese cruce algo pasa.

S.D.: Pienso en la ignorancia como un motor. Creo que solo se piensa lo que no se sabe, solo se piensa cuando ingresamos a una zona de inconsistencia. No pensamos si sabemos, si estamos cómodos y tranquilos. Pensamos lo que no sabemos. Pero sucede con la ignorancia como con casi todas las otras cosas, cobra valor si se la pone a trabajar, si se convierte en recurso. Lo opuesto a la ignorancia no es el saber, porque todos sabemos algo. Lo opuesto a la ignorancia es la soberbia, la necesidad. Todos sabemos alguna cosa. El asunto es que ese saber es agujereado, precario.

Público: Al principio pusieron como ejemplos al artesano y al maestro, eso me hizo un poco de ruido, ¿cuál es el artesano? Para mí lo artesanal es un saber sin guion, es una práctica sin guion. El artesano carece del guion que eventualmente podría organizar su relación con la materia.

S.D.: Paolo Virno en *Gramática de la multitud*⁴⁴ también lo piensa así y a mí me resulta interesante esa figura del artesano,

44 Virno, P., (2006) “Gramática de la multitud. Para un análisis de la vida contemporánea”, en *Revista Tabula Rasa*, nro. 5, pp. 301-327.

una suerte de “manipulador” sutil de la materia. El artesano es siempre un aprendiz, un curioso, alguien muy metido entre las cosas. Alguien que intuye hacia dónde va el flujo de las cosas y, en el arte del hacer, lo aprovecha. Lo artesanal tiene la cualidad de la experimentación. El artesano explora lo que puede la materia. No lo sabe de antemano.

E.A.: Yo creo que la diferencia entre el artesano y el maestro es el dedo, el dedo índice. El artesano no lo usa. Hace poco planteé la hipótesis de que es prácticamente imposible dar clase sin usar el dedo índice. Dedo que por supuesto, invito a cortar, porque quizás así se pueda cambiar un poco el panorama. Cuando mencioné lo que afirma Sennett, me refería a la distinción que reconoce entre la ambición de formar y de transformar al otro. Ese deseo por que el otro se convierta en algo distinto de lo que es: clásica definición de la educación. Por eso me interesa particularmente poner en cuestión esa idea clásica de la educación, la idea de que hay que transformar a los otros está en el corazón mismo de la cuestión educativa.

Público: El pedagogo silvestre ¿por qué se convierte en artesano?

E.A.: El pedagogo silvestre no les dice a los demás en qué deben convertirse, me parece que lo que hace es mostrarse haciendo, compartir su quehacer. Todo lo demás, incluso la pedagogía *let it be* o la propuesta de quienes se denominan “facilitadores”, a mi modo de ver es más bien la necesidad de atribuirse el *copyright*, el derecho de autor, la noción de influencia. Quieren arrogarse la hechura del otro: como afirmar que algo de lo que el otro tiene “tiene que ver conmigo”. Ya lo dijo Fito Páez, *algo de vos llega hasta mí*⁴⁵, y eso parece indicar

45 Verso de la canción *Tumbas de la gloria*, letra y música de Fito Páez.

que algo de la enseñanza funciona. Invito a pensarlo al revés, y a decir que un maestro es aquel que se esfuma como tal, el que desaparece.

Público: ¿Puedo decir algo sobre el maestro y el artesano? Por ejemplo en el caso de la alumna que trabajaba la madera, tanto uno como el otro podrían transformar la pieza, la van a transformar en un objeto. En ambos casos se produce una transformación.

E.A.: Sí, pero también podrían fabricar un arma, o sea, no me convence el argumento porque la habilidad para hacer algo bien no tiene necesariamente que ver con el Bien.

S.D.: Creo que no todo es transformación. El cambio cosmético de una cosa no es transformación. La cuestión es pensar las derivas de los registros sensibles y las consecuencias que tiene en la invención de modos de ser.

Público: Tengo una pregunta para Estanislao. Nos contaste que estás armando un libro con veintidós entrevistas, y aparentemente lo que te movilizó a llevar adelante ese proyecto fue encontrar gente que está haciendo cosas importantes, desempeñan funciones enseñantes sin haber pasado por la instancia de la formación. ¿Qué vas pensando en relación a tu inquietud por la formación, mientras trabajás en las entrevistas? Soy profesora de música, y quisiera hacer un comentario respecto de la música y la intuición. Las personas que nos formamos en las décadas de 1960 y 1970 en general habíamos estudiado música desde chicos, era una tendencia evitar el aprendizaje “de oído”, informal. La moda era saber leer una partitura y todo lo intuitivo era desdeñado. La excepción fueron los muy pocos que siguieron fieles a su oído interior y pudieron desarrollar esa habilidad mucho mejor, además de leer la partitura. La tendencia hoy día, es al revés, no tanta

partitura, no tanta regla y sí confiar en el oído. En esta charla tuve la sensación de que oído interno e intuición son palabras similares, son elementos fundantes de la percepción humana; el escuchar, escuchar-se, tiene que ver con esto. Igor Stravinski, el compositor ruso, dice en su libro *Poética musical*⁴⁶ “pensar es darle forma a las ideas”, probablemente no sea muy original, pero lo vinculo con el darle forma al madero del escultor; darle forma a una idea es volverla materia, y eso no se logra sin mediar una tarea, un trabajo. Con respecto de lo artesanal, creo que se refiere a un proceso, el artesano enseña a un pequeño grupo de personas, nunca es producción en serie. El maestro, al contrario, suele tener que enseñar a un grupo grande de personas, y la transformación sucede igual, todos nos transformamos de alguna manera. El compromiso del artesano busca que su discípulo haga como él hace, no está preocupado por lo que vaya a hacer después y quizás el discípulo supere a su maestro pero habiendo dejado la copia para asumir formas propias, u otros instrumentos.

E.A.: Lo que vi en las veintidós entrevistas es otro vocabulario, absolutamente ajeno al institucional, a lo que es la formación profesional, otras palabras. Por ejemplo, la relación con el fracaso es absolutamente distinta de la que tenemos los que trabajamos en instituciones. Inclusive, diría, hay un olvido de la noción misma de fracaso. En la entrevista a una chef, le pregunté: “¿Cuándo fracasás?” y su respuesta fue: “Cuando no me llega la mortadela a tiempo, por ejemplo, eso para mí es un fracaso”. Lo mismo le pregunté a una arquitecta, a un músico, a un cantante, a un poeta: le hice la misma pregunta a los veintidós. Y el atractivo de las respuestas está en la ausencia de la

46 Stravinski, I., (2006) *Poética musical*, Barcelona: Acantilado.

jerga formativa, es decir, hablan en otro idioma, que tal vez sea el idioma de los artesanos. Me da la impresión de que el valor que tiene eso es justamente cierta prescindencia del componente moral, porque están obsesionados, no por el aprendizaje de los otros sino por compartir con ellos una experiencia. Se los ve ahí, se los ve inclusive con todos los elementos con los que trabajan, trabajan en el mundo de hacer cosas, cualquier tipo de cosas, y lo saben. Hay tanto puesto en lo que están haciendo, que se olvidan del Bien y el Mal.

S.D.: Algo interesante de lo que se dijo recién respecto de lo artesanal. Para mí no se trata de que el aprendiz copie lo que el artesano hace, para nada. Cuando Estanislao dice que sus entrevistados hablan con otra jerga y dice “ellos daban cuenta de su experiencia”, o no hablaban “del fracaso” –o en todo caso fracasar era que no llegase a tiempo la mortadela–, estaban leyendo algo de lo que les pasa, cómo sienten eso que les pasa, y tal vez cómo lo imaginan, cómo lo piensan, cómo lo resuelven, cómo *les pega*. Mientras que, el que está muy tomado por la jerga profesional, por la abstracción, en vez de hacer hablar a la experiencia, la someten al plano del sentido.

Leyendo a Henri Meschonnic –ensayista, crítico literario, estudioso y traductor de la Biblia– me sorprendió gratamente su idea del lenguaje. Dice: “las palabras no fueron hechas para significar, están ahí para situarnos con las cosas, si se las ve como designaciones uno demuestra que tiene la idea más pobre del lenguaje”⁴⁷. ¿A dónde me lleva tal palabra, a qué mundo de relaciones, a qué mundo de colecciones? Al estar presos del significado, permanecemos en la guerra del sentido. Creo

47 Meschonnic, H., (1999) “Manifiesto a favor del ritmo”, en *Confines* nro. 29, julio/agosto 2010. Selección y traducción de Gerardo Burton. Disponible en <http://confinesdigital.com/conf29/henri-meschonnic-manifiesto-a-favor-del-ritmo.html>

que lo artesanal podría ser una buena imagen que piensa el lenguaje como ritmo, cómo una melodía que va dibujando lo sentido y no proclamándolo.

Público: Me parecía interesante comentar lo artesanal, quizás una de las respuestas podría ser llenar la escuela con la creatividad de los artesanos, ya que la escuela y la formación docente están cargadas del “deber ser”, de todo lo que hay que hacer, de todo lo que debe cumplirse. A veces me parece que lo artesanal solo emerge adentro del aula. Pero una vez que estamos fuera de ella, nos chocamos con todo lo institucional que constantemente nos obliga a dejar de pensar lo creativo, lo intuitivo para regresar a lo formal, a lo que está bien, a lo que está mal. Cuando se habló hoy de los chicos con celulares, –ellos sí que tienen conocimientos bien artesanales–, y cómo construyen pensamientos vinculados con ese saber virtual. Quizás si atendiésemos a esto recuperaríamos entusiasmo, se nos quitaría un poco el cansancio y podríamos llegar a crear otras alternativas frente a tanta desazón, tanta falta de respuesta a nuestra propia vocación, renovando con ellos nuestras propias ganas de aprender.

E.A.: En mi última experiencia como pedagogo de estado, propuse modificar las entrevistas a padres, sobre todo en los jardines de infantes, con el objetivo de corrernos un poco de la jerga “psi”, que suele teñir las preguntas a los entrevistados. Entonces, propuse hacerle a los padres solo dos preguntas: “¿Qué sabe hacer usted?”. Bien, imaginemos que responde “soy albañil”. Segunda pregunta: “¿Quién se lo enseñó?” Y ése era todo el proyecto, que por supuesto no prosperó, como todos los proyectos que presenté a lo largo de mi vida en los ministerios. Mi fantasía consistía en que si nos conectábamos con los padres a través del conocimiento compartido (yo sé

enseñar, usted sabe levantar paredes), si es que efectivamente estábamos convencidos de que se trataba de una reunión que está vinculada a lo que se sabe, a lo que no se sabe, a la ignorancia y al saber, etc., algo podría caminar. Considero que vale la pena insistir en la diferencia entre el maestro y el artesano. La pregunta técnica “¿qué sabés hacer?” conduce a algo del orden del aprendizaje. Porque en definitiva estamos acá, hemos armado esto que se llama escuela porque tenemos cierto afán por intercambiar, repartir, hacer algo con el conocimiento.

La escuela desvelada, anversos y reversos

Conversación entre Patricia Redondo
y Perla Zelmanovich

Perla Zelmanovich: Ayer la previa a este encuentro tuvo otro escenario, una terraza. Hubo desvíos en la conversación, desvíos en torno a ella, a la “amada”⁴⁸, a quien nombra la canción que tanto nos gustó escuchar en la voz de Cecilia Balbi. Antes de iniciar la conversación, quisiera volver sobre el título de la canción porque pensándolo ahora –que ya es a posteriori de la decisión tomada–, cuando nos reunimos para organizar esta serie de encuentros lo que nos movilizó fueron las ganas de compartir nuestras conversaciones y hacerlas públicas, y en el momento de buscar un nombre para estas reuniones, el nombre fue éste, *Sola, fané y descangayada*. Debemos confesar, sin embargo, que en aquel momento no sopesamos el sentido de esas palabras, ¿por qué *Sola, fané y descangayada*? Fue más bien un nombre que “decantó”, dimos con esas palabras y creímos que nombraban de un modo interesante un camino que queríamos seguir.

48 La amada es la mujer protagonista de la letra de tango de dónde proviene el título del ciclo de conversaciones. Es la amada a quien el enamorado reconoce en la mujer que sale del cabaret, “sola, fané y descangayada”.

No podemos deshacernos del vicio de construir lecturas a posteriori y esa es la propuesta del convite, la invitación: leer a posteriori qué pasó con esta “amada”, la escuela. Para mí la escuela es un lugar amado, un lugar potente, un lugar practicado que hizo experiencia en mi vida. Eso no significa que siempre haya sido feliz allí; ha sido también un lugar de desvelos. Por eso, entre desvelos, fue que elegimos el título para la reunión de esta noche: *La escuela desvelada*. Entonces reunimos música y desvelo porque entre ambos hay una íntima relación; seguramente todos hemos tratado alguna vez de velar una noche insomne con música, y el mejor ejemplo de eso son las canciones de cuna, la mejor ayuda al momento de velar el sueño de otro.

¿Cómo despunta, cómo surge esta la idea del desvelo? ¿De qué manera construye trama con la música? La música es capaz de producir algo en nosotros, en nuestro cuerpo. Algo instantáneo que nos serena o entusiasma, algo que nos puede transformar aun cuando no podamos, o no haga falta, dar cuenta de qué es exactamente lo que nos sucede. Intentaremos abordar la cuestión de los desvelos, de qué es lo que vela: porque hay un punto ciego, un punto infranqueable que funciona como motor impulsando hacia otras músicas, otros velos. Iremos tratando de desagregar en nuestra conversación qué es aquello que nos desvela, y de qué manera pensamos el des-velo.

Patricia Redondo: Muchas cosas nos desvelan. Esta conversación es parte de los intercambios que habitualmente mantenemos quienes tenemos el privilegio de andar un mismo camino. Nosotras, como muchos otros, andamos por escuelas y escuchamos a maestros, a equipos de trabajo, y eso sin duda es un privilegio. Últimamente nos desvela lo que vemos ya que no son pocas las ocasiones en que al encontrarnos para tomar

un mate o un café compartimos la inquietud por aquello que está pasando en las escuelas. Andando surgen interrogantes para los que no hallamos respuesta, porque nos interpela tanto la novedad como la repetición; estamos viendo lo que no tiene velo.

Alguna vez escribí sobre el desasosiego y la obstinación⁴⁹. En estos tiempos, llego a nuestras reuniones desasosegada y cuento escenas en las que algo me tomó de sorpresa –aún después de muchísimos años de trabajo en educación– a veces me sucede algo inédito. Una de esas sorpresas es encontrar escenas de vacío.

P.Z.: Resonó algo en mí cuando Patricia mencionó recién que la nuestra es una conversación entre dos personas que solemos caminar juntas distintos lugares. Juntas hemos ido y seguimos yendo a las escuelas a ver, a escuchar y a pensar, con quienes están allí desvelados por lo que no se deja atrapar por la posibilidad de un saber hacer. La idea del vacío irrumpe ahí, entre la pedagogía, el psicoanálisis y otras disciplinas, en una escuela vacía. Quizás valga la pena describir escenas escolares, narrar qué es una escuela vacía, porque ese vacío es contrapunto del desvelo, lo que no nos permite dormir. Pero hay vacíos y vacíos: algunos que son necesarios, que nos movilizan, que nos hacen encender la radio, leer o que busquemos amparo las producciones culturales.

P.R.: Pero también hay otros que no. Esta conversación no propone absolutos o generalizaciones, sino más bien decir algo en nuestro nombre, o esta noche, cada una en su propio nombre. Cuando escuchaba el tango y porque hay aquí varios colegas que compartieron conmigo momentos muy distintos

49 Redondo, P., (2004) *Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación*, Buenos Aires: Paidós.

en tiempos diversos, pensé que muchos de nosotros hemos estado –y seguramente seguimos estando– “chiflados de amor por la escuela”. Algunos colegas de Bariloche, de la Patagonia, de El Bolsón, con quienes hemos hecho cosas por pura desmesura. Justamente se trata de eso: en este último tiempo encuentro que falta esa desmesura. Lo que creíamos imprescindible como condición de posibilidad, por ejemplo la pedagogía radical de Henry Giroux⁵⁰, el lenguaje de la pedagogía crítica, quizás esas condiciones están dadas, pero lo que falta es del orden de la chifladura. La ausencia de desmesura es lo que me desvela. Ayer llegué al encuentro con Perla desde una escuela absolutamente desvelada: ¿qué acontece cuando los velos han caído y lo que queda es pura literalidad? ¿Qué pasa cuando el relato está aferrado a la letra y es pura descripción traumática, donde parecería no haber ni siquiera deseos? Me pregunto por lo que sucede allí donde los sujetos, en este caso niños, adolescentes, jóvenes, son nombrados con apelativos cristalizados, fijados a su condición social.

P.Z.: Cuando nos referimos a la fijación o a la cristalización, es porque nos interesa qué puede hacer con ellas la chifladura. Podría decir que cada uno de nosotros tiene la suya propia, pero también están aquellas que tenemos en común, son las colectivas. En un intento por traducir lo que entiendo como chifladura, diría que es una insistencia en apostar, seguir apostando por algo. Patricia hizo referencia al oscilar entre obstinación y desasosiego. Quizás allí, en este *entre* radica la importancia de dar nuevos nombres a las salidas posibles.

Hay tensión entre la chifladura individual, singular, que es una apuesta personal por no abandonar el barco de la propia

50 Henry Giroux es un reconocido académico estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica.

apuesta y lo que está fuera de cada uno. ¿Qué es tal chifladura, tal apuesta? Podría ser no dejar la posibilidad de la música, de la literatura, de la ciencia, de las matemáticas; todo lo que no es vacío, puertas afuera de la escuela. Distingo entre vacío y vaciamiento: este último surge cuando falta lo que es el corazón de la escuela, es decir, de la cultura, mientras que el vacío es el que anima a servirse de las producciones culturales para seguir adelante. Cuando los sujetos son fijados a determinados lugares preestablecidos, en un intento por taponar el vacío que nos desvela, pero sin advertir el des-velo –juego de palabras–, el *des-velo que sería lo sin velo*. La educación viene a salvar toda la crudeza de ese agujero existencial, haciendo lugar a ese vacío, humanizándonos, amueblando la vida con producciones de la cultura. Otra cosa es cuando sobreviene el vaciamiento.

P.R.: Esa tensión cautiva, subjetiva, propia del sujeto con lo que está fuera de él, es una tensión macro que lo excede. Pero también está la micropolítica de la escuela. A diario podemos encontrar historias colectivas muy potentes y también políticas públicas. Entre ambas, hay una delimitación sustancial. Por eso además es posible encontrar escenarios donde existen las políticas pero los actores están ausentes; el obstáculo es, entonces, la ausencia de protagonistas para las políticas.

P.Z.: Poder ubicar lo paradójico es muy productivo, porque nos anima a reflexionar sobre la tensión e ir dirimiéndola, no tanto para anularla sino más bien para ponerla a trabajar. Retomo: estuvimos nombrando el proyecto personal, el de cada uno, “acá el área”, “nuestro programa”, cada uno se ubica en “un proyecto”, y desde ese lugar, establecemos la conversación. El nuestro equipo trabajamos sobre el tejido y el bordado de la micropolítica en las instituciones. Patricia afirmó que tampoco deberíamos perder de vista las políticas, lo macro. No

se trata de atender sólo a lo uno o lo otro. La macro política, sin la micropolítica, queda desencarnada y la micropolítica sola apela al voluntarismo individualista de los actores. Esto conlleva una labilidad muy importante, que como diría Ehrenberg⁵¹, es para cada uno la “fatiga de ser uno mismo”, al cargar con lo propio y con todo.

P.R.: En el caso de la educación, si se la despoja de sentido político, de la dimensión política del acto pedagógico, es muy difícil pensar en términos de una transformación posible. Personalmente siento una enorme inquietud. Quizás porque llevo muchos años, mucho tiempo trabajando y compartiendo con maestros y con equipos directivos o de gestión. Sus relatos siguen siendo desnudos, crudos, que narran una realidad descripta como dato objetivo. Hoy releí algunos textos pedagógicos de maestros de principios de siglo xx, porque de eso se trata también mi oficio: formar en la Universidad de La Plata a estudiantes que serán profesores. He leído al maestro uruguayo Jesualdo Sosa⁵², que trabajó en la Ciudad de Colonia. Fue un maestro inscripto en el movimiento de la *Nueva Escuela*⁵³, un maestro cuyas preguntas eran acerca de la belleza, de la posibilidad de lo bello en una situación de una enorme pobreza, y sus prácticas, que podemos rastrear también en maestros de nuestro país, fueron efectivamente de una gran belleza pedagógica. Entonces ¿dónde se han cortado los hilos de la trans-

51 Ehrenberg, A., (2000) *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*, Buenos Aires: Nueva Visión.

52 Jesús Aldo Sosa Prieto, más conocido como Jesualdo (1905-1982) fue un maestro y escritor uruguayo. Es autor de *Vida de un maestro* (1935) libro que narra las experiencias de la escuela rural de Canteras de Riachuelo, Uruguay.

53 El movimiento denominado Nueva Escuela, Escuela Nueva o escolanovismo refiere a un conjunto de principios surgidos a finales del siglo XIX y consolidados en el primer tercio del siglo XX. Surgió como alternativa a la pedagogía tradicional a partir de los conocimientos nuevos acerca de la infancia.

misión pedagógica de nuestras historias? ¿En qué momento nos hemos convencido de que la pobreza es un asunto social? Menciono la pobreza, pero bien podría nombrar otros temas que se entrecorren como sociales.

P.Z.: El desvelo o el des-velo, la crudeza, no está velado por lo que los maestros, los educadores podrían velar con la cultura, con la belleza. La belleza es uno de los tópicos, pero también el amor. La belleza y el amor permiten ir tejiendo y construyendo esos velos.

P.R.: Pensábamos el amor como lenguaje de la posibilidad, como lo que hace posible lo imposible. Este juego de palabras que ahora enunciamos, cuando esté escrito dejará en evidencia la tensión: *¿hacer lo posible o hacerlo posible?* Esa es la tensión cotidiana.

P.Z.: Podríamos reconocer qué es lo que cada uno puede en relación a la belleza, al amor y cuáles son los hilos que tejen el velo. El amor es paradójico porque en cierto punto es un engaño, porque siempre supone un desencuentro; podríamos citar a Jacques Lacan⁵⁴, que lo define diciendo “El amor es dar lo que no se tiene, a alguien que no lo es”. Es que el amor es una ilusión, sí, pero una ilusión necesaria, indispensable, porque es el piso fundamental sobre el que la transmisión se vuelve posible. Antes de salir para aquí, estuve viendo un documental por canal Encuentro⁵⁵. No recuerdo los datos concretos, pero relevaba una experiencia realizada en un barrio “difícil”. Allí, en esos monoblocs de un “complejo habitacional” del conurbano bonaerense, un director de escuela y sus

54 Lacan, J., (1967), “Pequeño discurso a los psiquiatras” (“Petit discours aux psychiatres”) conferencia dictada en Saint Anne, noviembre de 1967.

55 Primer canal de televisión del Ministerio de Educación de la República Argentina. Información, programación, transmisión en vivo y recursos para docentes, alumnos y padres.

alumnos pintaban murales. Ellos narraban cómo evitar que la crudeza de la realidad social se impusiera sobre su obstinación y las posibilidades del trabajo educativo.

P.R.: Aquí habría que reponer el diálogo con el tiempo. Esta noche hay muchos y muchas protagonistas de experiencias que transitan o han transitado alternativas, otras posibilidades. Debemos poner en discusión nuestro vínculo con el tiempo, si estamos ligados a él en tanto *cronos*, (cronológico) o si efectivamente nuestra tarea se liga al tiempo como experiencia. Si la escuela es capaz de producir experiencias, incluirá a los sujetos en una genealogía, en una serie histórica. Pero sino, será tan solo una respuesta inmediata que transcurrirá en circunstancias coyunturales. Todos hemos conocido alguna institución que nos pareció estar a la deriva, donde los sujetos se iban moviendo por efecto de los acontecimientos diarios, de próximo en próximo, faltos de conducción, como si no hubiese nadie a cargo del timón o careciesen de orientación temporal que los llevase hacia un horizonte.

P.Z.: La cuestión del tiempo tiene muchísimas aristas. De hecho, en el video⁵⁶ del primer encuentro de *Sola, fané y descangayada*, en el que conversan Carlos Skliar e Inés Dusel, también se habla del tiempo. Carlos decía: “La conversación, el trabajo subjetivo, requiere tiempo, conversar requiere tiempo”. Inés, en un contrapunto, agregaba: “Bueno, pero está el tiempo escolar: hay que terminar con el programa...”. No es nada nuevo: ambos tiempos coexisten. Sería interesante poder situar la cuestión temporal en el eje que antes trazamos entre macro y micropolítica, y en ese caso interrogarnos acerca de nuestros propios desplazamientos, de los puntos de inflexión,

56 Disponible en <http://flacso.org.ar/producciones-audiovisuales>

de las bisagras. La tensión entre lo macro y lo micro también puede considerarse en relación a lo temporal, porque las políticas generan una tensión inevitable, ineludible. Son puntos de desencuentro que no es posible evitar y sobre los cuales conviene estar advertidos, porque de lo contrario nos encontraremos en la nostálgica vía del tango que Cecilia cantó al comienzo de esta reunión. También es cierto que las políticas universales, al suponer un mandato para todos, establecen necesariamente discordancia entre los tiempos. Un ejemplo concreto de esto podría ser una escuela que visité en la que están trabajando a partir de la política del Plan de Mejora Institucional⁵⁷, que propone el uso de determinados recursos con dos o tres orientaciones muy definidas. Esa es una variable macropolítica que define líneas con las que cada uno podrá o no estar de acuerdo. Pero para que una determinada macropolítica pueda realmente encarnarse, *cuajar* –casi en el sentido literal de la palabra–, tiene que haber un bordado micropolítico, un delicado trabajo que transforme la demanda de lo macro en una oportunidad para no ceder, para hacer algo allí.

P.R.: Tal cual. Creo que el bordado permite profundizar en las políticas, siempre y cuando se establezca una relación dialéctica entre lo macro y lo micro. Personalmente considero que hay avances muy significativos. En estos días fui testigo presencial de algo que jamás había visto antes: una escena escolar donde padres o madres tramitaban el certificado que la ley exige para poder recibir la Asignación Universal por

57 Los Planes de Mejora Institucionales (PMI) –financiados por el Ministerio de Educación– son proyectos que diseña cada escuela según sus necesidades. Su aplicación se inició en 2006 con la educación técnica profesional, de modo que con la incorporación de las secundarias comunes se completa este proceso que busca mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas.

Hijo⁵⁸. En conferencias o congresos de política educativa, se han discutido los límites de una política como la AUH. En investigaciones rigurosas de nuestro país y del exterior se la ha confrontado con los datos más duros y en general resulta evaluada como una política relevante en América Latina. Pero es muy potente ver la escena concreta y cotidiana en la escuela, donde una madre jefa de hogar, con varios niños, tramita la certificación de la escolaridad como contraparte de lo que recibe como ingreso ciudadano. Pensar esta evidencia como una política relativa a la infancia y sus derechos, permite entender que se trata de un acto político realmente valioso. Espero que llegue el momento, “ese tiempo”, en que la propia institución pueda otorgarle a tales escenas una dimensión superadora del mero trámite administrativo, considerándola un acto de construcción de ciudadanía en tanto significa verdadera inclusión para muchos niños. Queda mucho por hacer aún, en Argentina el porcentaje de infantilización de la pobreza sigue siendo relativamente elevado. La evocación de una escena concreta de la cotidianidad escolar, claramente micropolítica, permite entender en un ejemplo qué es ese “bordar” al que hizo referencia Perla: las escuelas son espacios esencialmente políticos, son la arena de lo público, pero en la propia reproducción del tiempo escolar lo público aparece devaluado, ¿por qué los actos de ciudadanía que acontecen en el ámbito escolar no son nombrados en esos términos? Es difícil, pero debemos buscar y encontrar en la cartografía escolar lo que supere la mera retórica sobre la formación de ciudadanía política. Es preciso ir

58 Asignación Universal por Hijo (AUH), es un seguro social que otorga a personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil un beneficio por cada hijo menor de 18 años o discapacitado.

a la escuela y ver allí mismo de qué modo se construyen, qué actos de ciudadanía, qué prácticas, qué aconteceres y devenires, instituyen el bordado micropolítico.

P.Z.: Cuando conversamos sobre la cuestión de la cristalización, del fijar a un sujeto en un estereotipo, se hizo referencia al *habitus* –en términos de Bourdieu– endovenoso, como si por las venas de los que pueblan la escuela corriera la frase “hay que seguir el procedimiento, realizar el trámite” o “hay que remitirlo a la rama jerárquica”. En esa trama tiene lugar la convivencia. Es ella la que captura a cada uno según cada contexto particular, según cada momento. Considerar esta característica es poder entender que la fijeza se configura micropolíticamente cuando el sujeto queda sumido en la burocracia, o para decirlo del modo en que solemos oírlo –no como crítica sino como indicio, para mantenernos alerta–, es que “viene por la beca”. En el sintagma “viene por la beca” se expresa una cristalización en la micropolítica que deja a ese sujeto afuera, en una trama de vaciamiento, no de un vacío macropolítico –porque las políticas públicas existen y son una oportunidad– sino más bien de qué oportunidades, qué zonas han quedado “liberadas”, en el buen sentido, para poblarlas de los velos necesarios.

P.R.: ¿Cómo profundizar esto? Partimos del hecho de que cuando se llega a una escuela ya no siempre es posible verla. Por ejemplo, “vienen por la beca” es un enunciado como tantos otros de una lista larguísima que podríamos hacer aquí y ahora. Pero también no deberíamos olvidar que hemos ubicado a los docentes en otra lista igualmente estereotipada: “Trabajan por el 60%”. Entonces, me interesa poner en cuestión también cierto progresismo, que se sueña hablando en nombre de algún otro, capaz de tener la palabra justa... Esta noche,

hablando en nombre propio y en el de mi experiencia, diría que es muy difícil estar todos los días en la escuela. En ocasión de un reportaje la periodista me preguntó: “¿Usted qué opina de...?”; era una de esas entrevistas en las que esperan que uno conteste lo que ellos quieren oír. Entonces insistió con la pregunta: “¿Pero usted qué opina sobre cuánto faltan los profesores en las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, que no van a dar clases al turno noche de la villa 31, o de la villa 20, y qué de que las escuelas estén vacías?”. “Opino”, dije, “que no creo que usted pueda tomarse el tiempo para la explicación que yo podría darle antes de llegar a una conclusión tan taxativa. ¿O sí puede?”. “No”, respondió, “dígame rápido lo que opina”. “Bueno, rápido no puedo decir nada”.

Hubo una maestra, Norma Colombatto, que siempre decía “cuando yo no duermo, cuando estoy desvelada, que estén desvelados también algunos funcionarios de más jerarquía que yo”. Antes de decir “los profesores no van”, los funcionarios tendrían que ir a ver qué pasa, porque estar en las aulas es difícil. Hay un nivel de dificultad que no quisiera nombrar con facilismos, pero hoy el vacío está capturado por el vaciamiento. Quizás a partir de ese punto pueda ir encontrando algunas respuestas a mis inquietudes.

P.Z.: Sí, parece que desde afuera resulta más fácil opinar, pero hay que tener cuidado, un cuidado ético. Considero que conviene pensar y repensar, ir ensayando, pensar en borrador. ¿De qué oficio el que llega desde afuera? Porque hay otras escenas en las que quienes circulamos desde afuera, también estamos dentro. Por ejemplo: en nuestro trabajo en el profesorado, ahí, en esa escena amorosa –o no– con el otro, pasan cosas lindas y otras no tanto, allí trabajamos con cierta planificación, pero también “nos patean el balde” muchas veces.

Probablemente, el que viene de afuera vea el bosque desde otro lugar, y esa vista implica una responsabilidad de pensar junto al otro, no tanto para ofrecer una palabra precisa sino más bien para elaborar algo juntos a partir de esa situación de venir de afuera. Cuando un maestro nos dice “bueno, pero vení vos a estar acá todos los días con este pibe que se me esconde debajo de la mesa, que sale corriendo, que me putea, que...” la idea es que en esa demanda surja una terceridad que habilite relanzar la tensión entre el vacío y el vaciamiento.

P.R.: Alguna vez –hace años ya– charlando formalmente con Violeta Núñez⁵⁹, colega y amiga, le decía que “al menos en Argentina, las injusticias no se terminan nunca, la situación de la infancia es del orden del espanto”. Entonces, Violeta insistió con algo que quisiera recuperar hoy aquí: es preciso siempre sostener la necesaria ampliación de la responsabilidad del Estado respecto, por ejemplo en este caso, de la infancia. Debemos enfatizar esto porque la escuela sola no puede, y que se le adjudiquen cada vez más incumbencias hace que tenga más flancos débiles y se encuentre más sola. Entonces es fundamental el tejido con otras organizaciones sociales: la posición de la escuela en los barrios y municipios, las tramas que puedan tejerse con los responsables de la cosa pública, con quienes definen las cuestiones a nivel político... La ampliación de las responsabilidades del Estado es de enorme relevancia, y es importante sostener la tensión entre macro y micropolíticas de la escuela para poder exigir y denunciar –si hiciera falta– que un maestro, un director o un profesor, necesitan tener ga-

59 Violeta Núñez es profesora titular de Pedagogía Social del Departamento de Teoría e Historia de la Educación, de la Universidad de Barcelona. Es especialista en pedagogía social y asesora de programas educacionales en España, Argentina, Uruguay y México.

rantizadas las condiciones que les permitan enseñar. El punto de extrema labilidad tiene que estar resuelto. Hoy, en muchos casos, las condiciones materiales y el tejido de sostén para el docente han mejorado objetivamente de manera sustantiva, y otros casos todavía siguen siendo una deuda. Esa tensión entre la macropolítica de estado y la vida cotidiana en la escuela también es preciso sostenerla, porque si no, es difícil mantener un punto de vista progresista y al mismo tiempo cargar sobre la escuela un conjunto de cuestiones que allí no se puede resolver. Los funcionarios públicos se tienen que responsabilizar, hablo en concreto de nuestra experiencia particular de la provincia de Buenos Aires, pero seguramente podrá ser lo mismo para alguna otra provincia también...

P.Z.: No podemos eludir la mirada que nos indica que es momento de hacer *un corte y una quebrada*⁶⁰ y abrir esta conversación al diálogo, a las preguntas...

Público: Es bien interesante el planteo de una tensión entre deseo y obstinación, entre vacío y vaciamiento. La tiranía de la necesidad y la urgencia temporal de los procesos institucionales que es lo que en definitiva permitiría saber qué ocurre. Me interesó mucho la reflexión de Patricia, porque es verdad que todos andamos por las escuelas, cada uno desde su lugar, con máximo respeto hacia lo que sucede dentro, y siendo conscientes de que, en ocasiones, las condiciones de hostilidad, presencia de lo real y su literalidad, hacen realmente difícil la cotidianidad escolar. Es una pregunta bien interesante y amerita *parar las rotativas*, detener un poco el vértigo del

60 Referencia que Silvio Soldán, conductor de un clásico programa argentino de televisión dedicado al tango durante varias décadas, utilizaba para indicar el momento del corte publicitario. Esas palabras hacían alusión directa a un paso del baile de tango.

tiempo que nos tiraniza. Parar y preguntarnos qué operaciones podemos intentar dentro de las escuelas, dada la crudeza y la irrupción de lo novedoso, porque en las instituciones no hay protocolos para la toma de decisiones e intervención en todos los casos. Dotar de sentido político un hecho que dentro de la escuela devino puramente administrativo: el momento en que un padre o madre completa la ficha para recibir la AUH. No es un trámite sino que la escuela se vuelve *el lugar* donde el Estado efectiviza su condición de garante de los derechos a una ciudadanía más plena. Pero ¿qué operaciones podemos ir pensando en las cadenas intermedias? No tenemos respuesta porque todo es inédito. En verdad actualmente no disponemos de una partitura previa, entonces, este es un momento interesante para ir arrimando ideas.

Público: Quisiera volver sobre los términos con los que ambas se refirieron a la dificultad de modificar ciertos preceptos. Es algo que nos cuesta mucho movilizar. Si pudieran ampliar más sobre cómo entienden los dos términos que se barajaron en la conversación: fijeza y cristalización.

Público: Yo quería preguntar ¿a qué se refieren cuando piensan que la escuela nos desvela? ¿qué es lo que nos desvela de la escuela? Desvelo es una palabra que puede resultar ambigua, porque cada uno la puede entender de manera diferente, con su particularidad. Hay varias cuestiones que quisiera se analizaran con mayor profundidad porque son muy interesantes. Por ejemplo, cómo la escuela se pierde la oportunidad de trabajar cuestiones del ejercicio de ciudadanía vinculadas a la AUH. Como el uso de una tarjeta para su cobro resulta en un empoderamiento de los sujetos. Pero también, para poder terminar de entenderlo, que se explayen sobre qué es lo que las desvela.

P.Z.: Entramos en conversación. Con respecto a los conceptos de fijeza y cristalización podemos explicarlos a través del ejemplo de la AUH. Actualmente sería pensar que se llega a la escuela “por la asignación”, y ese tipo de pensamiento supone ideas que se construyen a la manera del prejuicio. Actualmente, estamos trabajando en una investigación que busca identificar cuáles son las representaciones que se van configurando: el “viene por la beca” es una. Queremos indagar en cada territorio particular cómo lo que se cristaliza luego pasa a naturalizarse, porque no hay espacio para ninguna metáfora, de modo que aquel sobre el que se predica determinada afirmación ya no sería un sujeto, sino un mero individuo. Ese tipo de cristalizaciones en torno a los jóvenes, los alumnos, los padres, pasan rápido al circuito de la burocratización e intervienen en el vaciamiento de las prácticas.

P.R.: Quisiera agregar aquí la cuestión de la construcción histórica del discurso. Ya desde el siglo XII, en las actas de la iglesia medieval, hay referencias que permiten ver cómo se fue construyendo una idea de “los pobres” que se puede reencontrar actualmente en los discursos sociales sobre la pobreza. En el discurso educativo han ido quedando restos de concepciones de otros momentos históricos que fueron acumulándose. En 1823 se crea en nuestro país la Sociedad de Beneficencia, y en ese contexto, una de las celebraciones y festejos era el Día del Niño Pobre, ya que ser un buen pobre era considerado virtuoso. Estas consideraciones se sustentan en la creencia de que hay familias –dentro del universo de familias pobres–, que se ocupan más de sus hijos, que procuran que sus niños estén limpios, por ejemplo. Como vemos, estas y muchas otras referencias, no son exclusivas de ciertos prejuicios actuales sino que son representaciones imaginarias que fueron construidas

a lo largo de muchísimo tiempo. Es muy interesante ir encontrando el hilván que une los desplazamientos en el tiempo de determinadas ideas sobre lo social. Rastrearlas nos muestra que son secuencias realmente largas.

P.Z.: Una suerte de palimpsesto, que se va reactualizando.

P.R.: Se reactualizan. Por ejemplo: un efecto actual, un tema muy presente y real, es el que supone una íntima vinculación entre educación, pobreza y seguridad. Ayer mismo, cuando salíamos de la escuela, la directora de la escuela secundaria llamó a un patrullero porque podía haber problemas debido a una cuestión pendiente entre dos adolescentes y cómo la dirimirían. Estoy segura, y creo que varios colegas presentes coincidirán conmigo, que una situación como esta era inimaginable algunos años atrás. Ninguno hubiese llamado a la policía para resolver una cuestión escolar cotidiana. Pero hoy ha dejado de ser una escena mínima porque está en el contexto de las situaciones que pueden verse potenciadas por muchas otras variables.

P.Z.: Podría decirse que lo que decanta en la cristalización es una figura hecha de toda esa trama histórica de discursos. Cuáles son esas figuras, necesita ser investigado en la micropolítica. No es una búsqueda de aquello en qué regodearse, ni se trata de identificar a posibles responsables, sino que es preciso hacerlo para poder luego tallar el cristal de una manera nueva, hacer lugar a la metáfora. Pongo un ejemplo de otro campo disciplinar: estamos trabajando con algunos colegas franceses que se desempeñan en el ámbito de la salud; contaba Elise -una de ellas- sobre una investigación acerca de cuestiones ginecológicas. En ese trabajo detectaron que, de manera recurrente, cuando los médicos atienden a mujeres migrantes y pobres, no solicitan estudios de laboratorio vinculados con el

virus del papiloma humano. En este caso, podría decirse que es la cristalización de determinado preconcepto sobre la mujer migrante y pobre lo que efectivamente interfiere o incide en la práctica profesional de los médicos.

P.R.: En el caso de los jueces, es factible ver cómo interfieren estas cristalizaciones en la no externación de las mujeres que están presas junto con sus pequeños hijos. Por mero sexismo, los jueces suelen facilitar con mayor frecuencia las condiciones excepcionales de los detenidos varones. En las cárceles del país hay aproximadamente unos doscientos veinte niños presos con sus madres, distribuidos en veinte cárceles, y sobre esos cuerpos se condensa un conjunto de estigmatizaciones que tienen que ver con la representación que la sociedad argentina hace de esas mujeres y sus hijos... Mucho más podría decirse de todo esto.

P.Z.: En relación a lo dicho, es cierto que hay un enlace entre la naturalización de alguno de los supuestos previos sobre los sujetos y el hecho de que no se constituya en un desvelo. Pero aun cuando a veces logre desvelarnos, los efectos pueden ser igualmente los de la segregación y la exclusión. Los estereotipos sobre los jóvenes son figuras de la segregación. Se los priva de la humanización, del acceso a la cultura, que es además la razón misma de la institución educativa. El desvelo ya es un paso importante, porque da cuenta de un agujero, que bien podremos taponar, llenar con una cristalización, o bien abrirlo aun cuando haya que soportar el desasosiego de que no tenemos partituras y que habrá que inventarlas. Si intento responder a tu pregunta sobre qué me desvela, pues no siempre es algo puntual, a veces puede ser puro desasosiego pero otras veces también es un impulso más productivo.

P.R.: Los maestros y los profesores tenemos una enorme

deuda con la escritura historiográfica, tendríamos que haber escrito todas nuestras historias. Las hay, pero una buena parte de ellas no han sido escritas. Afortunadamente, en la historia de la educación hay maestros que sí lo han hecho, y probablemente, si frente a lo que acontece hoy, recurriésemos a esos tesoros pedagógicos, encontraríamos algunas respuestas. León Tolstói⁶¹, que fue contemporáneo de Sarmiento, discutía con él sobre los castigos, o sobre la cuestión de la posibilidad de las experiencias educativas. No hablo de Makarenko⁶², del hombre nuevo en Rusia, sino de la señorita Olga⁶³; que es quizá lo que podemos conocer un poco más. Hay un conjunto, un yacimiento de experiencias educativas que es la tradición en la que podríamos inscribirnos como continuadores de la capacidad de invención. Lo que aparece claro actualmente es, en cambio, el olvido –que no es algo neutral– provocado por modas de amor por la reforma, y sostenido en la dificultad que tenemos por hacer el esfuerzo intelectual de recordar. La obra de Jesualdo está en Argentina y no en el Uruguay, los uruguayos no conservan su obra. Se la puede consultar en la librería *La Nube*⁶⁴. Es un precioso y maravilloso tesoro pedagógico. Si les interesa pueden consultar el libro *El exilio pedagógico*⁶⁵, que narra el exilio de los pedagogos y maestros republicanos. Nosotros, en Argentina, tenemos seiscientos maestros desapa-

61 Lev Nikoláievich Tolstói (1828-1910) también conocido en español como León Tolstói, fue un novelista ruso, considerado uno de los escritores más importantes de la literatura mundial. Entre sus libros más conocidos figuran *La Guerra y la Paz*, *Ana Karenina* y *La muerte de Iván Illich*.

62 Antón Makarenko (1888-1939), pedagogo renovador ruso.

63 Olga Cossetini (1898-1987), maestra y pedagoga argentina. Entre 1935 y 1950 desarrolló junto a su hermana Leticia una de las experiencias pedagógicas más interesantes de la Argentina.

64 Librería *La Nube*, Buenos Aires. Consultar <http://lanubecultura.wix.com/lanube>

65 Lozano, C., (1999) *El exilio pedagógico: estudios sobre el exilio pedagógico republicano español de 1939*, Barcelona: PPU

recidos, la misma cantidad de maestros aniquilados durante la guerra civil española. De aquellos pedagogos republicanos, una parte se exilia en México, y algunos otros, entre ellos Lorenzo Luzuriaga, en nuestro país, donde selecciona los títulos de la colección pedagógica publicada por la editorial Losada. La colección completa está en la Biblioteca de la Universidad Nacional de Tucumán. Conocemos muy poco sobre nuestras propias huellas pedagógicas. Y a veces creemos que en lo inaugural, en lo nuevo, está todo. Sin embargo me asombro al imaginar que en la historia de nuestro legado pedagógico hay un yacimiento enorme donde abreviar para inventar lo nuevo, como una vasija rota con cuya materia podría modelarse una nueva.

Público: Quería volver sobre el tema de los desvelos. Ayer estuve en el interior de la provincia de Buenos Aires, en la localidad de Chacabuco, conversando con maestros y profesores, y al finalizar, una maestra muy joven contó sobre sus desvelos. Dijo: “Me preocupa cuánto derecho tengo a ofrecerles a los chicos la promesa de que tienen la opción de un mundo mejor, no quiero estafarlos”. Esta maestra pudo compartir lo que le producía angustia y hacerlo sin estigmatizar; el caso de algún niño que viene a la escuela viviendo una situación dolorosa, por ejemplo, violencia familiar. Su preocupación era cómo no estafar a quien está en una situación delicada con la promesa de que hay otra experiencia posible. Lo que esta maestra no quería era mentirle a esos chicos.

Público: Les quiero contar uno de mis desvelos, que también evocó hoy Perla. He intentado muchas cosas en mi vida profesional, pero en este momento, cuando un docente o alguien que trabaja en la comunidad me dice “sí, te quisiera ver a vos”, honestamente no sé qué decirle. Por supuesto que

tengo elementos para compartir con esa persona, pero dentro de mí me pregunto “¿qué le digo?” porque realmente a diario hay situaciones muy serias. Eso me desvela: cuando me dicen “ya te quisiera ver a vos” y honestamente yo les diría “yo no quisiera verme en esa situación”. Y a ver qué inventamos, pero por lo pronto iré a leer a Jesualdo, porque es cierto: a lo mejor allí hay cosas que pueden ser de mucha utilidad. Cuando mencionaste a ese maestro uruguayo pensé que en otras épocas de nuestra historia, como seguramente en otros momentos de la historia de toda la humanidad, hubo también situaciones muy difíciles, pero cuando se trata de la propia coyuntura no siempre se sabe muy bien cómo ni qué hacer.

P.Z.: Actuar en esas situaciones siempre es hacerlo con otro. La maestra que dice “no quiero estafarlos” necesita dialogar, porque nadie tiene la caja de Pandora, nadie tiene todas las respuestas. Quizás se trate apenas de abrir algunos claros en el bosque para que no se obture la posibilidad de inventar, que no se detenga y a la vez discernir entre distinto tipo de situaciones, ya que en algunos casos, para que la escuela pueda hacer bien su trabajo, es preciso que las condiciones estén dadas, y conviene saber que es así. Lo que sí hay que poner en cuestión es cuando el “no se puede hacer nada” es algo anticipado. Este es un punto de mucha fertilidad para pensar la tarea. Cuando comenté que en el encuentro previo que tuvimos ayer conversamos sobre la idea de “frontera”, me refería al tipo que hecha de espacio y de tiempo nos permitiera ir –como los funámbulos–, de lo macro a lo micro. Pero sin nos quedamos esperando a que algo se resuelva, que se generen las condiciones, entonces no se hace nada y se genera un terrible desgaste. Esa es la tensión sobre la que tenemos que seguir trabajando: salir de la oscilación impotencia/omnipotencia, recortar los

puntos de imposibilidad para situar lo posible y trabajar con eso. Pensé también en textos clásicos no locales, como uno bello que editó Violeta Núñez para Gedisa, que se llama *La ética del chocolate*⁶⁶. El libro reúne tres artículos del maestro Siegfried Bernfeld sobre su experiencia de la educación social de niños, niñas y adolescentes de una comunidad escolar judía que albergaba huérfanos de guerra. Bernfeld cuenta un episodio de robo de chocolates, pero aunque no contaré cómo termina, esboza una manera de proceder cuando las condiciones son muy extremas, cuando la crudeza captura, y todos quedamos inmersos en esa situación, todos somos como vecinos...

P.R.: En *La ética del chocolate* se da lugar a la discusión sobre qué hacer frente al robo del chocolate. Y lo que por momentos es justamente descubrir la ausencia de toda discusión. Un efecto esperable en nuestro país es que, al considerar resueltas ciertas condiciones estructurales, se hubiesen producido mejoramientos sustantivos de la educación, pero el problema es que no se ha alterado el modo de ver ciertos problemas respecto de la atención educativa de sectores sociales con mayor complejidad. No generalizo porque sé que hay muchísimos profesores, muchísimas escuelas que producen algo diferente. Es evidente que al suponer cierta relación entre causas y efectos, al mejorar las causas también se modifican positivamente ciertos efectos, mejorando unas también cambian positivamente los otros, pero no siempre la relación es tan mecánica. No al menos en los términos de la micropolítica. Volvamos a la tensión entre lo macro y lo micro, a analizar la posición de los sujetos, a la cuestión del deseo. Hay distintos modos de ver. ¿Qué es lo que cada uno ve? ¿Qué se nombra al nombrar lo

66 Bernfeld, S., (2005) *La ética del chocolate. Aplicaciones del psicoanálisis en Educación social*, Barcelona: Gedisa.

visto? A mí me parece que cuando se nombra y se habla de la realidad, se está nombrando un punto de vista que nunca es la realidad total, porque lo real en tanto tal no existe. Ahí hay un problema, teórico y un problema político. Cuando se describen *realidades*, en verdad se están describiendo *puntos de vista*, sobre los otros, las comunidades, las familias. A veces se niega a los grupos familiares como sujetos de deseo, y se los ubica con expresiones del tipo “no acompañan la escolaridad”, “no llevan a los chicos a las clases de apoyo escolar”, “no miran los cuadernos”, pero al acercarnos a esa escuela y empezar a trabajar allí vemos que esa madre trabaja por hora, que después concurre a estudiar en el marco del Plan FinEs⁶⁷, que barre una vereda de La Plata y después va a clase, que tiene un grupo familiar numeroso... Es decir que hay un contexto que la escuela deja fuera porque no le compete, y ahí volvemos a la cuestión de cristalización de estereotipos...

P.Z.: Podríamos decir que el desvelo es un cachetazo a lo fijo del estereotipo. Vayamos por el desvelo, para seguir y preguntarnos dónde se ha removido el velo y entonces... volver a bordar, volver a tejer.

P.R.: Abramos la cuestión un poco más: una estudiante universitaria –hay muchos haciéndolo– trabaja en el Plan FinEs. todos son muy jóvenes, con poca experiencia laboral, y trabajan con adultos, mujeres y hombres, que están en cooperativas. Una de mis alumnas se acercó a preguntarme porque les había enseñado Foucault a estas mujeres que trabajan limpiando las calles de La Plata, y ellas se habían entusiasmado mucho con esas lecturas, y ahora le llegó el momento de pensar cómo seguir, jamás imaginó que las señoras que trabajan limpiando

67 El Plan de Financiación de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) es un plan que permite a jóvenes y adultos completar su escolaridad.

las calles fuesen a entusiasmarse tanto.

P.Z.: Es un lindo ejemplo, para pensarlo como una buena respuesta a la estafa, porque la estafa se produce cuando lo que brilla demasiado y se sobre-impone a lo educativo es lo social. No es este el caso, todo lo contrario.

Público: Dos cosas más. Me entusiasma mucho pensar lo micro, elijo ese lugar para posicionarme y recordé ese muchacho que estuvo en la cárcel, sobre el que Perla dio una charla, que ahora es poeta ¿no?

P.Z.: Camilo Blajaquis⁶⁸.

Público: Ahí veo una política microsocia, micro subjetiva, más allá de lo macro, de las realidades carcelarias y de todo eso. Por ahí puede ser un buen lugar para empezar, como dice el psicoanalista Jorge Alemán, cuando habla de lo común y la soledad, de la soledad en la singularidad. Con su singularidad, en esa cárcel, ese muchacho pudo entablar lazos sociales, salvando la clásica dicotomía entre lo macro y lo micro. Desde mi punto de vista lo micro es muy importante.

Público: Es la primera vez que asisto y, por experiencia, considero que soy más bien una persona práctica, soy muy técnico. Soy profesor en una escuela nocturna a la que asisten chicos que viven en la villa de Retiro, la 31, que venían a mi clase para aprender. Me preguntaba por qué vendrían, muchas veces entraba al aula pensando que no habría nadie, y sin

68 César González, cuyo seudónimo es Camilo Blajaquis, es poeta y cineasta. Nació en 1989 en Morón, en la Villa Carlos Gardel y es el mayor de ocho hermanos. Tuvo una infancia y adolescencia difícil, consumió drogas y delinquiró desde muy chico. Ingresó en sistema de institucionalización de la infancia y luego en el año 2005, con 16 años de edad, ingresó en el sistema penal para jóvenes de 16 a 18 años y finalmente en la cárcel de Marcos Paz, purgando una condena como cómplice de un secuestro extorsivo. Fue en ese momento que conoció a Patricio Montesano, un profesor que dictaba talleres en la cárcel. Comenzó a acercarse a la lectura y a interesarse por temas políticos, filosóficos y por obras poéticas.

embargo ahí estaban. Y en ese momento todavía no existía la AUH, pero estaban allí de todos modos, por algo venían. Les daban una vianda, un sándwich y una manzana, pero no creo que fuese por eso. Y me sorprendía que además tuvieran ganas de aprender lo que yo les enseñaba. Después también estuve en otra escuela, cuando todavía tenía ganas de enseñar... Lo digo porque en realidad las ganas de enseñar me las sacaron los que están arriba, las autoridades. Fui profesor de química en una escuela a la que iban alumnos que ya habían repetido seiscientas veces primer año, o segundo, o tercero. Y por supuesto que tenía un contrato con ellos, les había dicho que yo le enseñaría a todos los que tuvieran ganas de aprender, y a los que no, no. Pero el hecho era que estaban a la noche ahí, a las seis y media de la tarde, o a las siete, perdiendo su tiempo, quizás por una beca, pero aun así ya es algo, que estuvieran ahí; y no creo que fuese solo por la beca. O sea, algo buscaban y quizás como docentes actuamos algo que no deberíamos. Si ahora nosotros nos pusiésemos a hablarles a las hormigas, seguramente ellas no entenderían nada, porque no hablamos el mismo idioma. Por ahí uno se abraza al programa de la materia, pero yo iba más a lo que necesitaban. Les decía “Chicos, hoy vamos a ver esto, y lo que necesitan, y si no lo necesitan no vemos ni esto”. Quizás mi punto de vista sea lo práctico nada más, probablemente cambió el paradigma y ya el programa no sea lo más importante, enseñar lo que nos dicen que tenemos que enseñar. A lo mejor el paradigma ahora sea no tener que dar más información sino las herramientas para que la encuentren, ¿se entiende lo que digo?

Público: Perfectamente, te explicaste bien. Además que los chicos estuvieran allí, lo más importante fue que vos también estuviste. Y eso es lo que está faltando, eso es lo que me pare-

ce que es el desvelo de los adultos: nos preocupa la ausencia de adultos que se hagan cargo y que estén, que estén de verdad. Eso por una parte. Tengo una amiga antropóloga que dice que el tiempo es una metáfora, y es cierto, como esa canción de Atahualpa que canta Violeta Parra –pero cambiada–, “hay tantos tiempos que no los puedo contar”⁶⁹. El asunto es que la escuela, después de muchos años de verlo y velarlo, tiene que empezar a darse cuenta que debe transformarse en una escuela reflexiva, y no solamente transmisora. La transmisión es importante, pero si no está disponible el tiempo de discusión, y el tiempo de pensar lo que se está haciendo, lo que hacemos entre todos, va a ser muy difícil que podamos seguir estando en ella. La situación es mucho menos traumática que la realidad tan extrema que puede haber en los barrios más carenciados, más pobres; hay enormes problemas de educación. es difícil decir lo que intento decir: soy jubilada de un Instituto de Formación Docente, y durante muchos años fui a ver a los residentes haciendo sus prácticas y el aburrimiento era brutal, yo realmente no sé cómo los niños aguantaban. No creo que haya un solo acto educativo que sea realmente transformador, que sirva para la educación de los chicos. Obviamente estoy exagerando: hay excelentes maestros, excelentes proyectos y resultados, pero al mismo tiempo hay situaciones realmente pesadísimas, que son difíciles de soportar, y no sabemos cómo hacerlo. Los adultos que están en las escuelas parecerían no saber o no poder soportar nada.

Público: Distintos aspectos y muchas cosas resuenan en mí a partir de esta conversación. Ustedes utilizaron mucho el

69 *Los hermanos* es una canción cuya letra y música es de la autoría de Atahualpa Yupanqui, popularizada por la cantante chilena Violeta Parra. Uno de sus versos dice: “yo tengo tantos hermanos que no los puedo contar”.

lenguaje de los marineros, y supongo que es porque la reman bastante. Uno de mis desvelos es la falta de cartografía pedagógica, desde lo macro. O por lo menos la falta de claridad en el trazado de una hoja de ruta que nos permita saber hacia dónde vamos. Pero me quiero detener en lo que decía Perla. Se podría insertar “acerca” de la potencia que tiene el recorte del territorio micro, porque creo que ahí está la gran posibilidad política que tenemos cada uno de nosotros en el territorio en que nos toque estar, donde todas las tramas son complejas y hay diferentes niveles de complejidad. Patricia mencionó temas realmente densos, difíciles y dijo “yo no quisiera estar ahí”. Y es verdad, creo que cada uno vivencia distintos niveles de complejidad en las situaciones particulares. Pero quiero insistir en la potencialidad que cada uno tiene en su pequeño territorio y en que nuestra responsabilidad es advertir qué es posible allí. Haciendo referencia al primer encuentro, Carlos Skliar mencionó aspectos del tiempo, y de la queja por la falta de tiempo. Pues si tan valioso nos resulta, entonces aprovechemos cada instante; eso me pareció muy bello, porque cuando uno valora el instante, aprovecha la micro partícula de tiempo para hacer de ella lo más importante. Y me parece que esa es la dimensión del recorte del territorio político que nos compromete a cada uno, allí nos toca hacer lo más importante posible. Hay una fuerza en lo singular, que si estuviese en consonancia con lo universal haríamos un alto impacto. En cuanto a lo macro, me preocupa el desapasionamiento de la política general. Hoy mencionaron el “empacho de amor”, me parece una frase preciosa, pero quizá esa dimensión es la que los funcionarios ya no consideran, se han ido alejando de allí y no están tan empachados. Puede que coman demasiada comida rica, pero no están empachados.

P.Z.: Sigo desenredando la metáfora de navegar, navegar los mares, ser un navegante, y navegar este recorte de lo singular, como cuando citamos a Camilo Blajaquis, con su maestro Patricio, que cuando estaba ahí encerrado, castigado, le pasaba libros por un huequito de su celda o por la ventana. No es excluyente que esas micropolíticas tejan el trabajo hacia la hegemonización. Es lo que sostenía Ernesto Laclau⁷⁰, que falleció hace poco y a quien hacemos aquí este humilde homenaje. Como sostuvo Norma Colombatto⁷¹, hay que desvelar a los de arriba, y una política de los desvelos bien podría ser ir ubicándonos en esa trama, en esa frontera entre lo micro y lo macro, según las historias y las elecciones de cada uno. Porque en ese instante uno deja de lado el programa, como dijo recién el colega que se llamó a sí mismo “práctico” y que debe tener también muchísima teoría incorporada para ser capaz de ese gesto, y apostar al instante. Y ahí es donde se sucede la desnaturalización o la des-cristalización que nos permite la posibilidad de mirar de otra manera. Hay posibilidades de hacerlo de otra manera.

P.R.: Insisto con un pensamiento antiguo: probablemente

70 El experto en teoría política argentino, Ernesto Laclau (1935-2014) se desempeñó desde 1986 como Profesor de Teoría Política de Essex, Reino Unido. Allí fundó y dirigió el Programa de posgrado en Ideología y Análisis del Discurso y el Centro de Estudios Teóricos en Humanidades y Ciencias Sociales. Sus investigaciones produjeron aportes importantes e innovadores en torno al análisis teórico de fenómenos teóricos concretos (identidades, discursos, hegemonías). Fue un intelectual muy comprometido políticamente que debatió con destacados pensadores contemporáneos. Uno de sus libros más conocidos en Argentina es *La Razón Populista* (2015).

71 Norma Colombatto, fallecida en 2008, fue maestra durante más de 40 años. Casi siempre ejerció la docencia en zonas pobres, defendiendo una escuela que no excluyera a ningún adolescente. Desde 1989 fue la directora del secundario frente a la Villa 20, en Lugano y desde allí apoyó el esclarecimiento por la muerte de dos estudiantes en manos de la policía. Su lucha fue buscar que los sectores populares recuperaran su propia voz.

ya no sea fértil pensar en términos de macro y micro, que hoy pueden resultar primarios y excluyentes. No tenemos tiempo. Conviene quizás pensarlos más como una tensión que como explicación. Sin embargo esto no excluye abandonar la relación dicotómica entre ambos términos que, por otra parte resulta evidente: las políticas macro tienen efectos sobre la subjetividad. Queda planteada una tarea por hacer. Pensaba en lo que el colega dijo recién, en el acto de espera, como en las citas de amor, y en lo público, en la escuela. Cómo construir los sentidos públicos de la escuela pública parece algo redundante pero no lo es, y el hecho poderoso de que haya chicos en la escuela es tener –ellos y nosotros– una cita diaria de amor por la enseñanza. Tantas veces el amor por la enseñanza se desdibuja en un supuesto amor por los niños, que podría ser mejor definirlo como un deseo insistente por narrar, por contar, por decir lo que queremos. El gesto de tirar todo y volver a empezar cifra la pregunta que se hacen todos los profesores: ¿Por dónde empezar? Ese minuto de soledad ante el acto educativo en el que no hay nadie que acompañe al que enseña, ese momento en que cada maestro sabe que tiene que educar y tomar decisiones sobre qué es lo que hará a partir de ese instante.

A modo de cierre, quisiéramos compartir algunas palabras que consideramos oportunas y pertinentes. Pertenecen a una entrevista a Cortázar⁷², donde afirma que:

Desde muy pequeño, los anteojos, los vidrios de anteojos, me parecieron fascinantes. Tú sabes que yo viví en una de esas casas en las que se han ido acumulando objetos que pertenecieron a los pa-

72 Goloboff, M., (2011) "Entrevista a Julio Cortázar", en *Cuadernos de Sudestada* nro. 6, Buenos Aires: Editorial Sudestada.

dres, a los abuelos, a los bisabuelos, objetos que no sirven para nada, pero que se quedan ahí metidos en cajones. Fui un niño que exploraba ese mundo, y cuando encontraba tapones de frascos de perfume con casetas, esos que cuando los miras reflejan cincuenta veces la misma cosa, o cristales de colores que prisman y reflejan la luz, o lentes de anteojos que te dan una imagen más pequeña o más grande de lo que estás viendo, todo eso era un poco hacer con objetos de la realidad lo que en el otro plano yo estaba haciendo también con las palabras. Es decir, buscar todas las posibilidades de pasaje, hay algo en esa palabra, "pasaje", que yo he usado tanto porque no he encontrado otra que me explique mejor esa insatisfacción ante las cosas vagas. Yo creo que desde muy pequeño mi desdicha -pero también mi dicha- fue el no aceptar las cosas como dadas: a mí no me bastaba que me dijeran que eso era una mesa, o que la palabra madre era la palabra madre y ahí se acaba todo. Al contrario: en el objeto mesa y en la palabra madre, empezaba para mí un itinerario misterioso que a veces llegaba a franquear y en el que a veces me estrellaba. En suma, desde pequeño, mi relación con las palabras, con la escritura, no se diferencia de mi relación con el mundo en general. Yo parezco haber nacido para no aceptar las cosas tal como me son dadas.

En medio de la escuela. Lo político de la política

Conversación entre Myriam Southwell
y Dora Niedzwiecki

Dora Niedzwiecki: Hoy compartimos un encuentro que con Myriam llamamos *En medio de la escuela. Lo político de la política*. Según nuestro modo de ver, de entender y de pensar la vida en las escuelas, creemos que hay un hilo común entre aquello que conforma la política y lo político y ese hilo también da cuenta de la tensión entre ambos conceptos.

Myriam Southwell: Efectivamente, pensamos ese enunciado como punto de partida, pero amerita primero decir alguna palabra sobre la distinción que el título da por obvia, entre lo político y la política. Esa distinción sirve para pensar cosas de la escuela, siendo que habitualmente la política está más clásicamente asociada a instituciones, a representación, a formas de construcción institucionales y demás, pero lo cierto es que, en buena medida, la teorización de la teoría política contemporánea nos recuerda cuánto hay de lo político que está por fuera de esa previsión, del planeamiento, de lo que va a funcionar como representación y en términos institucionales. A su vez, la política podría ser aquello que se vincula a la administración, la puesta en funcionamiento de ciertas acciones, la organización de una previsión en instituciones de distinto tipo, etc. Pensamos, entonces, lo político

como algo que sería un exceso constitutivo, siempre pujando en tanto es más disruptivo, que supone un elemento vinculado al antagonismo, y que por lo tanto es menos previsible, menos planificable. Lo político está más allá, emergiendo de manera contingente, más radical, cuando no se lo espera, cuando no se lo prevé, cuando se supone que no va a tener lugar; irrumpe de pronto. Esta distinción ya la hicieron otros autores⁷³; lo que aquí llamo la política, Jacques Rancière lo denomina “la policía”, en tanto un hacer más vinculado a la administración y al control. Y política que yo en este contexto llamo “lo político”, aquello más ingobernable, más propio de lo contingente, que irrumpe, que encuentra un canal donde no estaba previsto, que construye en determinados momentos sujetos que no estaban contruidos antes. Lo político empuja, insiste, para armar lugares allí donde no los había, para nombrar a los innombrados, etc., y por lo tanto es contingente y disruptivo. Vale la pena pensar qué características tiene lo disruptivo, lo antagonista, lo imprevisible, cuando irrumpe en una institución que ha tenido entre sus mandatos, entre sus funciones, entre sus expectativas, prescribir, ordenar, organizar, observar, hacer una secuencia. Además, la institución escolar también tiene entre sus imperativos la evitación del conflicto en tanto este es la manifestación de algo que funciona mal. Nos interesa indagar esta dimensión de lo político y poder mirar cómo irrumpe de manera inesperada en lo escolar porque consideramos que es algo relevante. Por otro lado, la política (que algunos autores denominan “la policía”), en tanto formulación de acciones. Es decir, las políticas más generales se traducen en cuestiones mucho más concretas que tienen en cada caso notas parti-

73 Véase autores como Jacques Rancière, Ernesto Laclau, Michel Foucault, Chantal Mouffé, entre otros.

culares. Me refiero específicamente a la previsión de qué es lo que sucederá y cómo será canalizado en las instituciones concretas. Y luego efectivamente qué pasa en las instituciones y en la escuela en particular, que es la que nos interesa, con su traducción de las políticas.

D.N.: Me gusta lo de la conversación. Leí que la conversación es algo así como intercambiar, aceptar y hacer lugar a lo que viene del otro; la etimología dice que conversar es discurrir sin pretender tomar al otro, reunirse a dar vueltas. Algo que forma parte de mi pregunta, mi problema, mi inquietud, mi incomodidad o mi desvelo –como lo nombraron Perla Zelmanovich y Patricia Redondo en el encuentro pasado–, tiene que ver con las distancias. Me refiero especialmente a la que hay entre los cuerpos normativos escritos que en una nación organizan la vida social. El cuerpo normativo que indica los lineamientos generales –en este caso particular– de la educación, y las distancias que existen entre estas normas y lo que sucede efectivamente dentro de las escuelas. Una política prescribe, da forma, moldea de antemano los modos de proceder y propone a grandes trazos cómo hacer para educar a los niños, a los adolescentes, a los jóvenes. No me animo a generalizar, pero de tanto andar por las escuelas podría dar cuenta de las distancias en ocasiones oceánicas que existen entre lo que prescribe la ley y lo que de hecho sucede dentro de ellas. Mi desvelo además supone que lo que separa al texto normativo de lo que sucede puertas adentro, es el temor y el cuidado que deberíamos tener para que la brecha entre prescripciones políticas y el día a día no quede cristalizada como déficit, como aquello que no está, como lo que no hay, lo que no se presenta, lo que falta, lo que los chicos no traen, lo que la familia no aporta. Afirmo esto justamente porque las

denominaciones deficitarias tienden a clausurar rápidamente y hacen que perdamos la posibilidad de nombrar aquello que sí hay en las escuelas, lo que en ellas tiene un valor productivo, lo que efectivamente sucede, la vida que se expresa en lo que sucede allí dentro y que el escáner institucional, formateado por ciertas rutinas instituidas, no lee. En el encuentro anterior, justamente Perla y Patricia daban cuenta de este interjuego entre la macro y la micropolítica, y me interesa conversar con Myriam, cómo lo piensa ella, cuál es su punto de vista sobre el actual escenario educativo inédito en Argentina, merced a contar con una nueva ley de educación. Más allá de que podamos ser críticos, y que tengamos comentarios y diferencias, creo que es la ley de educación más inclusiva y justa que hemos conocido. Esta norma propone en su fundamentación pensar el sistema educativo como ampliamente inclusivo, y ese énfasis se conserva también en las regulaciones intermedias de la ley como las recomendaciones al Consejo Federal. Sin embargo sigo percibiendo una distancia larga entre lo que dictan estos textos y lo que pasa en las escuelas. Tampoco quiero generalizar, dado que en los recorridos por las escuelas nos encontraremos con experiencias maravillosas que sabemos que en ocasiones devienen en política pública.

M.S.: La verdad es que en nuestra historia (y no es algo excepcional de este país), todas las leyes de educación –incluso las más abarcativas–, apenas son formuladas ya suenan a poco. Cada nueva ley deja en evidencia todo lo que no fue previsto ni contemplado al momento de su redacción. Dicho de otro modo, cuán insuficiente es el sistema educativo para cubrir y para alcanzar a todos. Ante cada nueva legislación también resulta obvio cuanta necesidad hay de más discusión e interpelación mutua de todos los actores del sistema educativo.

La ley de educación de 1993, fue efectivamente muy confrontada, hubo una gran resistencia y una significativa discusión pública. Ese, podríamos decir, es el caso más cercano, pero pensemos en la promulgación de la Ley 1420, que durante mucho tiempo fue “la ley” que para nosotros regía la educación, y tuvo un valor simbólico muy potente. Fue una ley que regulaba solo a la educación básica, y en el tiempo de su promulgación, buena parte de los actores, por ejemplo, los inspectores nacionales (en el contexto de la discusión de esa ley), se preguntaban “¿es necesario formular una ley cuando todavía no hay escuelas en todos lados, no hay maestros formados con los cuales educar y es necesario ir a golpear las puertas de cada casa para conseguir una cantidad mínima de alumnos?” Ellos daban cuenta, iban tomando el pulso de la escolarización y sentían que la ley era extemporánea, parecía que no iba a poder ordenar una realidad que la excedía. O sea, las leyes establecen parámetros, y la cotidianeidad de las instituciones parece ir por otro lado. Pero también es cierto que no es lo mismo tener una ley o no tenerla porque aun cuando una ley esté y haya una distancia significativa entre lo que ella indica que debe alcanzarse y lo que efectivamente sucede, se establece un parámetro indicativo, es una voz pública sobre lo que es esperable o necesario que suceda, y a partir de ahí, con un ritmo particular, con un ritmo diferente, con un ritmo que va concatenado con cierta inercia, y aún con necesidades de otro orden que la ley no ha contemplado, se va condensando un magma respecto a las prioridades. La ley contribuye a poner en tensión algunos sentidos de la educación. Por eso, muchas veces nos hemos preguntado si son las reformas normativas las que modifican las instituciones o si estas reforman las reformas.

D.N.: Sí, desde la constitución del sistema educativo argen-

tino, y pasados los años y las décadas, me gusta pensar que la obligatoriedad de la educación básica, dispuesta por la Ley 1420, conforma nuestro ADN educativo. Nosotros y nuestros padres nacimos y ya existía la escuela obligatoria, pero esa era una escuela que tenía un patrón determinado sobre qué era ser un alumno, y había poco margen para jugar con el desborde de esa representación. ¿Cómo hacer para que el ímpetu inclusivo de la nueva ley no se cristalice en un discurso? Cuando hablamos de una ley de educación que sea inclusiva, lo que se afirma es que todos los chicos y todas las chicas tienen que estar dentro de la escuela; y cuando se sostiene que la educación debe ser de calidad, lo que se afirma es que no da lo mismo que se enseñe de cualquier manera ya que es preciso que los niños ingresen al sistema educativo, permanezcan en él y egresen habiendo aprendido contenidos significativos, importantes; esa es la responsabilidad del Estado. Pero además, deberán aprender otros contenidos que *viajan* en el modo en que son transmitidos. Me gusta decir en las escuelas que los chicos siempre reciben contenidos, ya por exceso o por defecto. No olvidemos tampoco que hay estadísticas que muestran datos no muy favorables respecto de la permanencia y el egreso, y si bien puede ser incómodo analizar esos datos cuantitativos, es cierto que en las escuelas hay un monto de insatisfacción con esos datos porque sienten que en ellas se está trabajando, pero aún así hay un juego que no siempre se arma, algo no pasa. Está la escuela, están los alumnos, están los docentes, están los contenidos a impartir, pero el juego no se arma. Y sin embargo, todos siguen yendo. En uno de los establecimientos que visito, una profesora me dijo: “Vienen pero están desinteresados, ahora en provincia se les ocurrió que para tener un mayor nivel de aprobación de materias previas y por ende de egreso,

hay que poner mesas de previas todos los meses. Sin embargo, los pibes vienen y dicen ‘no se preocupe, profesora, vengo el mes que viene’”. Y la pregunta es, mirando este ejemplo: ¿qué sería aquí lo político de la escuela? ¿Cómo puede la escuela diseñar estrategias de intervención que sean buenas porque lo que consiguen puede ser percibido por docentes, alumnos y toda la comunidad? ¿Qué podemos leer de estas permanencias de los chicos en las escuelas por fuera de aquello esperable como puede ser “aprobar las materias”? ¿Es posible que todos sientan que allí pasa algo más que tener que interpretar una partitura que les llega desde fuera?

M.S.: Con respecto a qué es lo político que sucede ahí, lo primero que me viene a la cabeza es el escenario histórico que Dora y yo trazábamos recién entre la Ley 1420 –que estableció la obligatoriedad de la educación básica–, y la ley del 2006 que estableció la obligatoriedad de la educación secundaria. Entre ambas hay un gran salto, porque efectivamente el ADN al que Dora hacía referencia no incluía la educación secundaria para todos; y entre ambas leyes pasó tantísimo tiempo. Ahora, el impacto de la escuela secundaria para todos se empieza a notar mucho más en la micropolítica de la institución, ya que se trata de hacerle lugar a sectores sociales para los cuales no solía estar destinada la educación secundaria. Muchas veces, las instituciones se paran frente a esta y otras situaciones desde una determinada cultura política, aquella que establece qué es lo que está o no permitido, cuáles son los lugares por los que circular, de qué manera es lícita la opinión, la participación, cómo tratar el conflicto. Todos estos elementos arman una cultura política en la escuela, siempre lo hicieron, aun cuando la escuela se autoproclamaba neutral y objetiva. Además, la escuela siempre construyó una determinada cultura política

desde la cual se procesaron las políticas más generales, los enunciados de la ley y las otras normativas. Un ejemplo de esta mirada netamente política en el contexto escolar es cómo se considera –hacia adentro de la escuela– el ingreso de estos nuevos sectores sociales y cómo esos grupos son rápidamente ubicados, clasificados o definidos como un “ellos” constituido por “los que vienen, los nuevos, los que no tienen códigos, los que no se interesan, los que tienen una actitud facilista”, etcétera. Frente a todo “ellos” hay un “nosotros”, que en la situación que estamos analizando estaría constituido por quienes “ya estábamos aquí, ya éramos parte de la escuela, los que estábamos socializados en este modo de funcionamiento, los que venimos ocupando un lugar en la escuela”. Esta perspectiva dual es permanente y contra ella se recorta todo: lo que “ellos” traen o no traen, hacen o no hacen, si “nosotros” los admitimos o no, si tenemos que hacerles lugar obligatoriamente, qué hacer con la idea de que la escuela sea para todos –y por lo tanto renunciar absolutamente a la posible construcción de un “nosotros”– . Y en esa falta de algo común, de lo colectivo, hay una construcción política institucional.

D.N.: Sí, la micropolítica que se juega al interior de cada escuela es así. Y parecería que hacia adentro de ella hay solo un “nosotros” posible. Hay escuelas en las que están pasando cosas muy potentes y seguramente, si ese trabajo se difundiera, toda *la* política se iluminaría. Creo que desde ciertas instancias del gobierno hay voluntad de que así sea, que el Estado, poniéndose a disposición, puede acompañar la gestación de algunas acciones, aportar recursos, subsidios, asistencias técnicas, que permitan materializar proyectos con voluntad micropolítica de construir un “nosotros” compartido. Pero también tengo cierto temor y por eso insisto en el cuidado que debemos tener

todos, estar atentos y evitar que las nuevas condiciones de época acompañadas de la nueva normativa no queden cristalizadas en “nosotros” paralelos que no se encuentren, que no se crucen. Cuidar que los bordes no se construyan demasiado rígidos, porque después es mucho más complejo trazar puentes. Insisto: los chicos están en la escuela, los chicos van a la escuela, los chicos van porque les pasan cosas interesantes allí, que a lo mejor los “nosotros” adultos no logramos decodificar y nos hacemos la pregunta “¿para qué vienen? Si no estudian, si no traen los trabajos, si no aprueban”. Pero evidentemente algo interesante les sucede en las escuelas, y al ser necesariamente asimétrica la relación que los adultos tienen con los chicos, deberíamos hacer el esfuerzo de desarmar ciertos caminos que tenemos contruidos, dejar caer alguna carga de la mochila y hacer espacio para poblar la distancia que nos separa y preguntarnos cuáles son todas aquellas cosas que tenemos en común, que podemos transitar juntos. De hecho hay un territorio común, el asunto es decidirse a ocuparlo, mirarlo también a través de los ojos de los chicos. Esto no quiere decir que en la escuela pase cualquier cosa, o que enseñar una cosa u otra cosa sea lo mismo. Pero creo necesario que los adultos nos acerquemos a los chicos y tratemos de mirar a través de sus ojos para ver qué están viendo y poder de este modo vibrar en frecuencias compartidas. Quizás ese sea un punto de partida que nos permita delinear un modo de hacer que ofrezca a los chicos la parte de la cultura que cada quien decidió abrazar, ¿no?

M.S.: Sí, y sobre la cultura me parece que hay una cuestión definitoria, y es que en un punto parecería que todos estamos desertando un poco de la idea de educar. Un ejemplo sería cuánto nos interpela el que los chicas asistan a la escuela a

pesar de que nada parecería motivarlos, interesarlos; o incluso el hecho de que muchos deserten. Las nuevas generaciones parecerían no sentirse interpeladas por aquello que sí convocó a nuestra generación –y a otras antes–: la conveniencia de estar en la escuela, su condición de algo necesario para el futuro, la apuesta a que educarse abriría otros horizontes; esa racionalidad que tuvo tanto sentido, parecería estar ausente para los más jóvenes. La insistencia en esa razón más instrumental “te va a hacer falta para el futuro, te va a hacer falta para tales y cuales cosas de la vida”, ya no conecta. Y hay algo del vínculo de esos estudiantes –estoy generalizando–, que parecieran buscar un diálogo con lo que la escuela podría proponerles, que está interrumpido; y además, me parece que la lógica instrumental no lo resuelve. Entonces, habría que poder buscar alguna manera, aun cuando sea una tarea difícilísima, de reconectarlos con la cultura, con la cultura en el sentido más amplio que podamos darle: la cultura como experiencia, como patrimonio colectivo, narraciones que la escuela ponga a disposición que sean discursos sobre la historia, sobre la lengua, sobre la matemática, sobre el lugar de los adultos, sobre cómo convivir, etc. Pero debemos estar atentos para que las narraciones que la escuela ofrezca alojen las preguntas que los jóvenes se hacen. Un joven que deja de ir a la escuela, por los motivos que fuere, o va a la escuela pero pareciera que está todo el tiempo escapándose de ella, tiene preguntas, muy interiores y personales sobre la vida, sobre cómo resolver el futuro, sobre la manera en que debe pararse frente a esa complejidad, tiene preguntas enormes. Y creo que hay una búsqueda ahí –insisto– difícilísima, de volver a enlazar con la cultura, de poder hacerles sentir su sabor y también hacerles sentir que ellos son dignos legatarios de todo ese patrimonio cultural, que no les es

ajeno, que les pertenece por derecho. Eso significa reconocerlos, reconocerles que van a poder hacer algo productivo con lo que reciben, que lo van a renovar y que eso es parte de la producción cultural: poder generar conexiones que los inscribirán nuevamente en el diálogo con la cultura, dado que las razones más instrumentales parecen ya no interpelar, no ayudar en esa reconexión que muchas veces nos parece tan débil.

D.N.: Un par de cuestiones en relación a lo que Myriam decía: por un lado explicitar claramente en qué suelo social se armaron subjetivamente los chicos que van ahora a las escuelas, desde la primaria en adelante. Nosotros, los adultos, armamos nuestra subjetividad en un suelo de certezas, más o menos previsible y anticipable. En aquel tiempo todavía funcionaba la propiedad transitiva, si hacías A y luego B, entonces, C: si ibas a la escuela, te esforzabas, trabajabas, y te graduabas, seguramente ibas a tener un universo de posibilidades, ingresarías al mundo del trabajo o podrías seguir estudiando. Nuestra generación fue testigo de cómo ese suelo fue mutando, y somos protagonistas de este tiempo en el que aquellos a quienes recibimos ahora en las escuelas como alumnos o jóvenes docentes, se armaron subjetivamente en un suelo de consumos, mercantilizado, donde el mercado arrasó al Estado, donde la palabra “ciudadanía” fue restringida a la idea de “consumidor”⁷⁴. Y entonces, al recibir a los nuevos en las escuelas no podemos soslayar esto, debemos tenerlo como premisa y pensar qué es lo que se ha perdido en el proceso. Me gusta decir en las escuelas que en realidad no es que se haya perdido algo, por ejemplo el tan mentado “se han perdido los valores” sino que para nosotros, si es importante que existan,

74 Sobre este tema véase García Canclini, N., (1995) *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*, México: Grijalbo.

la escuela tendrá un gran trabajo por delante, y deberá incluir esos conceptos de formación en su currícula, en su proyecto institucional y llevarlos adelante.

Público: Pienso en educación popular. Me asalta la pregunta ¿qué sería lo político de la escuela? o si más bien podríamos ampliar la pregunta y plantearnos ¿qué sería lo político de lo pedagógico? o ¿dónde está lo político de lo pedagógico más allá de los bordes de la escuela? Creo que hay algo más, que lo pedagógico desborda la escuela, y que justamente están pasando muchas cosas que a mi parecer son muy potentes, que tienen que ver con la emergencia, con lo que ustedes definían recién como lo político. Me refiero particularmente a la experiencia pedagógica que pueden tener, por ejemplo, los colectivos de mujeres, la experiencia pedagógica de los movimientos populares, donde también hay una puja por otros formatos que desbordan la escuela. ¿Podrían ahondar un poco en esa idea de lo político-pedagógico?

M.S.: Es una pregunta interesante. Me parece que efectivamente se arma allí una cuestión vinculada a lo político en la medida en que hay que hacer lugar a “un otro”, a un otro que además, pensándolo en términos pedagógicos se *escapa* radicalmente. Pensando lo político en lo pedagógico, y a nosotros como educadores, tendríamos que partir del derecho inalienable de todos a ser educados. Pero junto con ese derecho a la educación también hay que considerar que –y esto es un enunciado bastante político–, nadie se forma en el lugar del otro. Quiero decir que esa fuerte convicción de que todos son sujetos del derecho a la educación, del derecho a desarrollarse plenamente (estoy cuidándome de no usar la palabra “progreso”), el derecho a un progreso interior, al crecimiento: esa es la palabra. Junto con eso, también es igualmente inalienable

la libertad de ese otro. Y es cierto que ese otro se me escapa radicalmente, yo pienso cosas, lo busco, lo invito, le sugiero cosas, le pongo marcos, etc., pero lo cierto es que el otro es siempre eso: un otro. Ahora, efectivamente hay mucho de político en la escuela en la medida en que le hagamos lugar a ese otro, quien además trae consigo vivencias inenarrables, experiencias desconocidas, a las que también hay que hacerles un lugar. Hago una pequeña digresión para volver luego sobre esto mismo: en una investigación que hicimos en FLACSO hace relativamente no mucho tiempo atrás, queríamos indagar sobre la cultura política en la escuela. Y, por supuesto, las preguntas que nos formulamos tenían el punto de vista de nuestra generación, nuestra experiencia, y entonces, entre otras cosas, quisimos saber qué pasa con los consejos de convivencia, con las previsiones institucionales para los conflictos, cómo funciona el centro de estudiantes, y entrevistamos a estudiantes, etc. En ese proceso, muchas veces nos encontrábamos con que el centro de estudiantes no estaba, no existía, o tenía una presencia tenue, diluida. Entonces, tuvimos que refrenar nuestra primera reflexión que daba por sentado que la escuela está menos politizada, que los jóvenes tienen menos compromiso, participación, motivaciones que las que nosotros recordamos haber tenido. Creo que a veces tenemos una mirada muy autointuligente sobre nuestra propia experiencia, y nos consideramos parámetros de participación y de compromiso. Pero para contener esa primera conclusión tuvimos que aguzar nuestra mirada para poder ver en qué otras cuestiones estaba expresándose lo político en la escuela, cuáles eran las demandas, qué surgía en las pintadas. No había en las escuelas prácticas representativas al modo del centro de estudiantes, pero sí más asamblea, más de poner el propio cuerpo, más estar ahí,

demandando por distintas cosas. Una demanda que es siempre una manera parcial, incompleta, de litigar con algo más general, más amplio, con litigar algo del orden de la justicia. Pero volviendo a esta cuestión de qué hay de político en la escuela, a mí me parece que es sustantivo pensar de qué manera la escuela le hace lugar al conflicto y qué hace con él, qué construye en torno a ello que sin lugar a dudas deja reconfiguradas a las instituciones. Y además, la irrupción de lo político tiene que ver con lo que Rancière llama, (hablando sobre estética y política en particular) “la división de lo sensible”⁷⁵. En ese sentido, la política está en nombrar a los innostrados, en hacer que los incontados sean tenidos en cuenta e incluidos en una redistribución del mundo de lo sensible.

D.N.: Quisiera complementar la perspectiva de Myriam en relación a tu pregunta sobre de qué manera se expresa lo político en lo pedagógico. Sucede que no puedo pensar escindida de imágenes, de las cosas que veo y vivo en las escuelas. Cuando vos preguntaste, se produjo un desplazamiento rápido, casi automático en mí, -porque es algo que tengo casi naturalizado- de pensar lo político en la escuela como lo ético; y tuve la imagen de una directora, una directora con la que de tanto trabajar juntas nos hicimos amigas, que dice “cada uno que entra en mi escuela es alumno de mi escuela desde que ingresa hasta que egresa, no importa el tiempo que esto lleve, es una responsabilidad de la escuela tomar las medidas que considere apropiadas en cada situación para que ese alumno pueda egresar de la escuela habiendo aprendido todo lo que la escuela tiene como responsabilidad transmitir”. Y a mí me parece que estas palabras son una buena expresión de lo po-

75 Para ahondar en este concepto puede consultarse Rancière, J., (1996) *El des-acuerdo*, Buenos Aires: Nueva Visión.

lítico en la escuela. Hay una responsabilidad ineludible, que debe cumplirse de una determinada manera y que da cuenta del gesto de hacerle lugar a los modos de expresión y de participación de los chicos y chicas que están allí, porque no hay dos chicos iguales, y en cada curso puede haber 30 o 35 vidas. Cada vida es un universo y los profesores acompañados por todo el equipo de docentes de la escuela, tienen que poder *parar las rotativas* y decirse: “Bueno, las respuestas con las que contábamos hasta ahora no nos son fértiles para pensar lo que está pasando en la escuela”. Paremos y pensemos. Es un momento para hacer lugar al “no lo sabemos todo”. Haciendo referencia a Rancière⁷⁶, que citó Myriam, él también afirma que en ocasiones es necesario declarar la propia ignorancia, como una ignorancia fértil y no como un déficit docente, sino como posibilidad de hacer lugar a aquello que no sabemos, que está en las escuelas, y es nuestra responsabilidad poder estar a la altura de las circunstancias para poder diseñar un suelo, un territorio escolar que dé respuesta a las vidas que la pueblan.

Público: Yo soy docente especial, tengo un doble cargo en una escuela especial en Córdoba de chicos adolescentes que padecen también de problemáticas sociales. También soy fundadora de un centro de día para discapacitados, cuando las escuchaba pensé cuánto se juega lo normativo y aún con muchas diferencias en las dos instituciones donde trabajo, en lo político. Recién citaron ustedes a una docente que se preguntaba “¿a qué vienen estos chicos a este lugar?” y aunque no sé si fue literal yo me pregunto lo mismo en la escuela donde trabajo, porque todos los días surge una problemática distinta, y se trabaja con lo emergente, y no pensando en solucionar

76 Para ahondar en este concepto puede consultarse Rancière, J., (1989) *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Madrid: Laertes.

las cuestiones de fondo. Pero también pensé que la escuela es el espacio de ellos, es donde hay un otro que puede escuchar aunque sea el enojo. A veces creo que en la institución donde trabajo un día va a reventar todo, pero mientras tanto digo que hay que hacer un pliegue con eso, dejar que distienda, volver a tomarlo, abrirlo de nuevo y dejar que ocurra otra cosa. Es una reflexión surgida al oírlos a ustedes y constatar cómo se desborda lo pedagógico en esas instancias, ahora que prima más lo sensible sobre los contenidos pedagógicos. Yo hablo desde la institución en donde estoy en la que el director les dice, “este es su lugar, si ustedes no quieren venir no vengan”, y pienso que además ese es el espacio de los chicos. Ese es el lugar donde ellos pueden enojarse. Y lo sensible de cada uno de nosotros se juega en permitir que eso ocurra. Es una reflexión nomás...

Público: En este nivel de reflexión me preguntaba algunas cosas. Primero me preguntaba por los límites de la inclusión en lo político y recordaba un trabajo que leí en la revista de FLAC-SO donde se menciona una paradoja de la escuela: cómo una escuela que tiene que incluir, expulsa. Ese artículo coincidía en el tiempo con el momento en que estaba en boga el programa de televisión *Gran Hermano*, y se comparaba la escuela con *Gran Hermano*.

Público: Exacto. El “estás nominado” claramente habla de los alumnos como enemigos internos, y al mismo tiempo acerca de la diferencia entre cómo la escuela expulsa y no excluye, que es una diferencia importante. Cuáles son los límites –desde dentro de la escuela– de esta cuestión paradójica, teniendo en cuenta la ley que propone la inclusión educativa y al mismo tiempo la escuela que enuncia la pregunta “¿qué hacemos con ese otro?” Es que el otro aparece en el lugar donde se amplía

el campo de lo posible, pone su cuerpo allí, con una cultura juvenil que a veces resulta difícil de comprender. La paradoja es simple: cómo incorporar lo político en la escuela cuando consideramos al otro como alguien tan diferente.

Público: Acerca de lo que plantea el colega, también hay que tener en cuenta la cuestión de grupos –que cada vez son más numerosos– de alumnos de escuela secundaria que sienten, y así lo transmiten, que estar en la escuela es un tiempo que les es robado, y entonces ¿cómo incluir este grupo tan grande de alumnos, que están en una guerra entre la escuela que los quiere retener, los padres que los empujan a venir, y ellos que no quieren estar? Alguna de ustedes comentó de un alumno que decía “vengo el mes que viene a la mesa de examen, total...” y lo dilata, lo dilata, porque no quiere estar ahí. Entonces, ese tiempo que ellos sienten que les es robado, nos hace sentir a nosotros que somos responsables de ese robo. Hay algo que ellos esperan de la escuela que nosotros no se lo estamos dando. Y no sabemos... bueno... sí, sabemos que no sabemos. Sabemos que tenemos que construir un conocimiento pedagógico que no tenemos, y la pregunta es ¿cuántas décadas, o cuántas generaciones pasarán antes que estos conocimientos se construyan y podamos incluirlos? Ustedes plantearon reconocer al menos que uno no sabe, darle la palabra al otro, reconocer sus riquezas, porque tienen muchas riquezas para ofrecer y creo que eso es en parte el por qué de que se sienten expulsados: porque nadie los escucha.

M.S.: Empezaría por recordar que todos tuvimos una experiencia bastante parecida a la que vos contás en nuestra propia escolaridad secundaria, la verdad es que a todos nos resultaba bastante difícil ir, sostenerla, y lo hacíamos a regañadientes. No sé ustedes, pero en mi grupo siempre había algunos com-

pañeros y compañeras que a las “Aulas” les ponían una jota adelante, para que quedara claro que estábamos en la “Jaula 1”, en la “Jaula 2”. Lo que quiero decir es que efectivamente hay una tensión constitutiva de la escuela, al establecer una arbitrariedad, un determinado diálogo con el afuera. Además, como decía Dora, nosotros tuvimos que transitar la secundaria en una época en la que a pesar del malestar que sentíamos, a pesar de sentir que en esos tiempos parecía que no pasaba nada, que los aprendizajes no servían, teníamos en realidad alguna perspectiva de inclusión a futuro. Hay que tener cuidado con la generalización, muchos de nuestros profesores no se hacían estas preguntas legítimas que vos te estás haciendo, no había mucho lugar para preguntarse sobre el sentido, sobre de qué manera lo que la escuela piensa abre más caminos para los alumnos. Ahora, efectivamente ahí hay una cuestión con respecto a cómo podemos encontrar la mejor manera posible, –es una cosa difícilísima–, y por eso uno va rumiando cotidianamente con la insatisfacción, ensayando cosas que no resultan del todo satisfactorias y emprendiendo permanentemente nuevas búsquedas que nos permitan mostrarle al otro los caminos que hemos recorrido y abrirles ciertas puertas, ciertas posibilidades de recorrer esos mismos caminos, con la historia, con la literatura, con la música. Por eso insistía en volver a enlazar al sabor de la cultura. En relación a lo que decía el colega, muchas veces el otro aparece como alguien desconocido y ante lo desconocido buscamos maneras de poder lidiar con eso (esto lo recordé por lo que Dora dijo sobre la ética), que una mirada del lugar político que al otro le corresponde como ciudadano, como sujeto, supone también una interpelación, una disputa por algo, la participación en un espacio ya sea por acción o por omisión, y esto es, en buena medida, una cons-

trucción escolar, una mirada moral sobre ellos. A veces, frente a lo conflictivo, frente a lo no previsto, tenemos una mirada más moral sobre los estudiantes que parece decir: “Deberían haber hecho tal cosa, nosotros a su edad, en nuestra época, hacíamos tales y cuales cosas, en realidad lo que hicieron no es lo correcto...”. Hasta la mirada sobre sus modos de moverse y de vivir la vida reside más en sede moral que en sede política, y al hacerlo en sede moral hay menos maneras de incluirlos en un discurso que, aunque conflictivo, sea a la vez de convivencia, que les otorgue la entidad de sujeto disputante.

D.N.: Parecería que desde la moral no hay inclusión posible. Pero si la inclusión es un mandato moral, ahí estamos complicados, porque estaríamos trabajando en un plano donde lo que hacemos es seguir marcando la diferencia, y estableciendo la distancia de todo lo que al otro le falta para poder ser como uno. Si bien tenemos un marco normativo que prescribe la plena inclusión con calidad, tampoco es de logro automático. Creo que sí estamos atrapados, porque es una encerrona la premura que tenemos por que pasen cosas distintas en las escuelas, porque además los chicos que están en la escuela ahora los tenemos ahora, y quizás el tiempo necesario para hacer que se cumpla la ley sea más largo de lo que quisiéramos, pero es parte de un proceso. Se me ocurre que la manera de salir de la encerrona –estoy ensayando, no es una conclusión– puede ser pensar las escuelas como arenas de experimentación (en el mejor de los sentidos). Cuando Myriam decía “es difícilísimo” yo también lo creo así, porque no sabemos qué sería lo apropiado. Porque tal vez hay cuestiones que no funcionan muy bien en una situación y las queremos reproducir *ad infinitum* en otras situaciones, y no: a lo mejor serán el germen para que podamos desplegar algún otro tipo de estrategia. Es difícil. No

sabemos a ciencia cierta cuál es el modo, ahora tenemos a los chicos y de alguna manera tenemos que hacerles un lugar. Por eso mi propuesta es pensar las escuelas como laboratorio de creaciones y de experimentaciones que nos devuelvan a un terreno más cercano a la ética que al cumplimiento de un mandato moral. Sabemos que algo hay que hacer, aun cuando no sepamos bien qué. A lo mejor sí, a lo mejor hay escuelas que logran componer un proyecto que las motoriza muy rápidamente y todos pueden tirar para un mismo lado, si hay convicción por parte de los equipos de conducción y del cuerpo docente; entonces la cosa fluye, funciona. Según lo pienso es posible tironear de la encerrona si nuestra posición se constituye sobre el deseo de algo distinto, y aunque no tengamos la palabra única, debemos convocar también a los demás, en especial a los chicos y escucharlos, habilitar sus voces. Ese también es un movimiento netamente político hacia adentro de las escuelas. La directora a la cual yo hacía referencia comenta que en su escuela hay una instancia, creo que mensual, denominada “Consejo de alumnos” donde los chicos, representados por un grupo de cada año, los representantes de las autoridades y otros miembros del equipo docente de la escuela se habilitan mutuamente la palabra para organizar una asamblea, una discusión, un parlamento o una interlocución respecto de los problemas que cada grupo identifica y cómo cada grupo los evalúa. Me animo a decir que esta experiencia tiene un alto tenor político, y es absolutamente ética, aun cuando provenga de las formas antiguas de representación sobre qué es la política en la escuela o qué es lo político en la escuela. Remontándome a mi época de estudiante secundaria, no estaban permitidos los centros de estudiantes. Fui al secundario durante los años setenta, una época muy compleja. En ese tiempo la legitimidad

de lo político dentro de la escuela estaba dada por la militancia partidaria. Tal vez nosotros tengamos que hacer el cambio y pensar que la no existencia de un centro de estudiantes en una escuela no significa que no haya pensamiento político.

Público: Como soy profesora de arte, me surge una imagen. Trabajo con imágenes, con recuerdos y también con la propia experiencia como insumo fundamental para cuestionarse. Soy chilena, en Chile es muy movilizante lo que está sucediendo desde el año 2006, con el movimiento de estudiantes secundarios. Y pensaba en que hablábamos hoy de un “nosotros” y un “ellos”, nosotros como una generación ya adulta y ellos en tanto jóvenes. Hay un desafío o una interpelación, que muchas veces se manifiesta en poner el cuerpo que considero es algo que tiene mucho que ver con lo popular, con el feminismo, con la sexualidad, con una sexualidad que es más libre, que es más visible, menos solapada. El movimiento secundario en Chile hizo algunas manifestaciones que creo van a pasar a la historia, como por ejemplo la “Besatón”, donde muchas parejas se reunieron en la plaza de la Constitución para besarse exigiendo una educación pública de calidad. Me parece que estos jóvenes son distintos de los de mi generación –la que ahora tiene cerca de treinta años– y que fuimos herederos de hacer silencio u omisión. Recuerdo que desde chica, desde muy pequeña, ya sabía de qué cosas no se debía hablar, o si se hablaban en casa, que no salieran de ahí. Hemos crecido en el secreto y eso es muy pregnante. En mi experiencia como estudiante secundaria, el tema de la sexualidad siempre era reprimido, en los recreos no te podían encontrar con tu *pololo*⁷⁷ en el aula porque te suspendían. Y ahora que soy docen-

77 Localismo chileno para “novio”.

te, veo en los jóvenes una sexualidad mucho más explícita y abierta y tanto la heterosexualidad como la homosexualidad, con la experimentación y la exploración sexual. Mi generación –y obviamente mucho más la de mis padres–, fuimos las del “deber ser”, hijos del rigor, yo soy hija del rigor. Hay que ir a la escuela porque es lo que hay que hacer. Jamás me dejaron quedarme en mi casa, hasta con fiebre fui a la escuela muchas veces. En cambio, la generación de los más jóvenes está más movilizada por el placer, y quizá en el arte sea más evidente, pero esa movilización habilita la posibilidad de construir un conocimiento estético, placentero y que en ese placer está también su dimensión política. Entonces, de alguna manera cada estudiante –de los cuarenta a cuarenta y cinco que tenemos por curso– es una singularidad pero a la vez constituye una generación, otro “nosotros” distinto al nuestro. Esa cuestión generacional que construye un “nosotros”, lo hace a partir de la experiencia con el cuerpo, con la policía, con la represión, con el miedo, con el silencio o la palabra: esta forma joven de construir conocimiento es, desde mi punto de vista, también muy estética. O sea, los discursos de los jóvenes también están en sus manifestaciones estéticas, son constructores, como decían ustedes: están construyendo cultura todo el tiempo, lo que pasa es que desde nuestro punto de vista la política requiere de otras maneras. Mi generación se politizó bastante y desde ahí les cuestionan a estos jóvenes del 2011 que no hayan aprovechado lo que pasó en 2006. Posiblemente, nosotros debimos habernos involucrado más, ellos están proponiendo otra forma de hacer política, que me parece que es además mucho más transgresora. O sea, dejemos un poquito de lado nuestra mirada y veamos qué es lo que podemos aprender, que también tiene que ver con liberarnos de ciertas trabas y con formas

nuevas de construir militancia, que son igualmente normativas.

M.S.: Coincido mucho con lo que vos estás planteando. me parece que efectivamente hay una cuestión de filiación o de conflicto generacional, que es una disputa muy fuerte, a veces más larvada, a veces explícita. Y algo de eso intentaba decir cuando decía que nosotros fuimos a hacer investigación, tratando de encontrar algunas cosas que no encontramos, pero que tuvimos que hacer un examen exhaustivo de nosotros mismos, para evitar decir a boca de jarro “ah, no hay política”, sino implicarnos en un esfuerzo de poder mirar otros lugares donde originariamente no habíamos mirado. Poder entender que cada generación es otra, que no hace las cosas como las hizo la generación anterior, o como la generación nuestra las recuerda o cree que debieran hacerse, justamente por eso, porque son otra generación es que la cultura se renueva todo el tiempo. Y en buena medida, uno es hijo de su tiempo más que hijo de sus propios padres, o es hijo de ambos, pero ser hijo del propio tiempo nos marca de una manera definitiva, sobre todo en la juventud. Los mayores, entonces, tenemos que cuidarnos de no ofrecernos como el mejor espejo, y dejar que se corran del parámetro que creemos ofrecerles. Esto le cuesta muchísimo al ejercicio pedagógico, porque la omnipotencia, la omnipresencia parecen ser condiciones indispensables del trabajo pedagógico, y es hora de contener la mirada moral. Hoy hemos hecho referencia varias veces a Jacques Rancière y él tiene, hablando de estas cosas, una frase fantástica que por suerte traje esta noche y puedo leerla. Él la enuncia respecto de la generación francesa de mayo del '68, en ese momento mítico respecto de la beligerancia, de la renovación que la juventud hace de toda la cultura, etc. Él dice que los “sesentaochistas”, como llama a esa generación, afirmaban dos cosas

bien distintas a la vez: “No intentéis de nuevo como nosotros querer hacer la revolución”⁷⁸, y “Nuestra revolución es diferente de vuestro miserable movimiento reformista”⁷⁹. La cuestión es que el otro siempre está haciendo algo muy reducido respecto de lo que hice yo, respecto de aquella ilusión que yo encarné, etc. Realmente, el vínculo entre generaciones tramita de manera bien complicada, y la escuela es, yo creo, el mejor lugar para que esa vinculación de otras generaciones se trame de una mejor manera, de una manera que no invalide a los otros y que les dé un lugar de un sujeto productor, productivo, que tiene cosas para decir, aún con la incertidumbre y desazón que eso pueda generarnos.

D.N.: Me parece que esto también responde a una pregunta anterior del colega, que recorre el espectro de las intervenciones que hubieron aquí, porque si hablamos de generaciones y de inclusión, la pregunta sería: ¿cómo construir un sentido de autoridad apropiado para la escuela?, en el sentido de que las cosas no se hagan porque se deben hacer, sino porque es bueno, valioso y porque suceden cosas interesantes, donde las escuelas pueden pensar y pensarse en la gestión de lo cotidiano y del mandato que les toca cumplir. Porque las escuelas tienen que ejecutar un mandato social: no son un club, ni un hospital; son escuelas, lugares donde circula el saber y debe ser puesto a disposición. Pero también donde se autorice a ser autoridad –valga el juego de palabras–, corriéndose de los bordes tradicionales. Recuerdo otra escena –al ver aquí otro rostro conocido y amigo– en la que el sistema educativo de una provincia se piensa en relación a cuáles sean los niveles de

78 Rancière, J., (2011) *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*, Herder: Barcelona, p. 252.

79 *Ibidem*, p. 253

aprobación que tenemos en la escuela secundaria. ¿Qué podemos hacer como sistema jurisdiccional para problematizar que los chicos cierran el ciclo lectivo en diciembre, cuando el ciclo escolar cierra en marzo con tantísimos alumnos con notas por debajo del promedio esperado? Y ahí es donde la jurisdicción debería construir una escuela de verano donde, en bermudas y en ojotas, en distintas ciudades de toda la provincia, *se escuele*, por fuera del tradicional ciclo lectivo pero también respondiendo a un mandato que deposita la responsabilidad sobre la escuela. Por ahí el tiempo que indica el ciclo lectivo no fue el suficiente para que muchos chicos terminaran de aprender las cuestiones que los profesores consideran que deberían saber a fin de año, pero las escuelas pueden recrear, inventar otras formas que habiliten la posibilidad de que los chicos den cuenta de lo que saben, de lo que aprenden, porque eso también será un aprendizaje para ellas mismas. Hay algo en el trabajo pedagógico que a veces sucede por fuera de la estructura material de la escuela, de los ladrillos, de los bancos y también por fuera de su estructura simbólica hecha de horarios, en donde parecería que todos nos ponemos ojotas mentales, y podemos pensar un poco más de entrecasa, pero con un grado mayor de efectividad y de eficacia. A juzgar por las experiencias que hubo en esta provincia, los números cantaron, pero también cantaron los relatos de los docentes, de las familias, y de los chicos, que pudieron acreditar saberes estando en otra ciudad distinta de la que eran oriundos, pero con la suficiente confianza, sostenida como primer gesto de la política jurisdiccional. Algunas escuelas pudieron aceptar que si los chicos estaban en condiciones de acreditar esos saberes en una ciudad que no era la suya, con un profesor que no era suyo, eso no era lo más importante de todo, que lo más importante era que el saber

efectivamente pudiera suceder. Eso también tuvo un alto tenor político y ético. Y por ende, creo que también responde a tu pregunta por la inclusión pensada desde una perspectiva altamente política, y no desde una perspectiva de moral unívoca.

Público: La diferencia que hacemos entre lo político y la política puede hacerse en paralelo con una reflexión entre generaciones (chicos y adultos) como si unos fueran lo político y otros la política, y me parece que en los dos casos la escuela es el lugar por excelencia, maravilloso y hermoso, en el que esa diferencia se teje en el habitar un espacio común. Si esto sucediera, en el nombre que las aulas recibieron al principio, “jaulas”, los chicos pasarían en algún momento a borrar la jota a la que hizo referencia Myriam.

Público: Me quedo pensando en voz alta un par de cosas: la primera es en cómo los centros de estudiantes tienen espacios de reflexión y los pocos espacios de reflexión que tenemos los docentes. Allí hay un alerta, como diría Perla Zelmanovich. Se me ocurrieron dos alertas, la primera era la reflexión conjunta: los chicos reflexionan desde otro lugar, y los adultos tenemos un posicionamiento que muchas veces piensa la escuela en una gramática institucional ligada a la urgencia, y ahí aparece el desborde. La inclusión que busca al otro, creo, lo busca desde un espacio reflexivo y político; la referencia a esa directora, en realidad ella hace lo que dice la política, la Ley 223 de convivencia escolar. Esa ley de convivencia escolar dice que los consejos tienen que reunirse para la prevención primaria, no en momentos de conflicto, que es lo que suele suceder. Las escuelas en general no trabajan en prevención. En la comparación de esa asimetría, en esos dos “nosotros” que ustedes decían, me parece que hay cosas que pensar. Por ejemplo las condiciones de trabajo de los profesores y en cómo la gramá-

tica institucional nos lleva a que considerar la inclusión como una cuestión conflictiva, porque no hay una reflexión previa ni prevención alguna. Planteo esto como alertas ¿hacemos prevención? No, en general no la hacemos, actuamos sobre el problema. Pensemos cómo trabaja esa directora de tu ejemplo que habilita el diálogo, da la palabra y la posibilidad de analizar la convivencia, y de reunir el centro de estudiantes con los adultos que también forman parte de la escuela. En general los actores aparecen divididos en una puja de poderes y ahí también está la política. Reflexión y al mismo tiempo prevención.

Imágenes de la escuela, las promesas de la tecnología

Conversación entre Ana Abramowski
y Fabio Tarasow

Ana Abramowski: Les agradecemos por estar aquí y quisiéramos compartir con ustedes la particularidad de este encuentro. Dado el trabajo que realizamos en nuestros respectivos posgrados decidimos para esta noche interrumpir la clásica conversación hecha exclusivamente de palabras y mostrar imágenes “propiamente dichas” de la escuela. Yo trabajo en el Diploma Superior en *Educación, Imágenes y Medios*⁸⁰, y en ese espacio de formación, la reflexión sobre lo visual es central. Además, considero que las imágenes, por su polisemia y su apertura a múltiples significados, enriquecen la imaginación, permiten interrumpir algunas regularidades discursivas y favorecen el pensamiento. Esperamos que la selección que vamos a presentar contribuya a dinamizar la capacidad de cada uno de imaginar la escuela. No vamos a hacer futurología; no tenemos dotes para los pronósticos o predicciones, pero sí queremos acercarnos a una serie de promesas que se formulan alrededor de la tecnología y la escuela. Al respecto encontramos, en primer lugar, promesas de inclusión: acceder a la tecnología pro-

80 Véase <http://educacion.flacso.org.ar/formacion/diplomas-superiores/educacion-imagenes-y-medios-en-la-cultura-digital>

mete el ingreso al mundo, ser parte de él. Pero por otro lado, las tecnologías están asociadas a una suerte de pensamiento mágico ya que prometen la resolución inmediata y eficaz de todo tipo de problemas: como si tuviéramos todas las soluciones con solo apretar un botón. Ese pensamiento se formularía más o menos así: “La tecnología te permite hacer lo que se te ocurra y estás a solo un *click* de distancia de eso”. La promesa es facilitar las cosas, ahorrar tiempo, acortar distancias, desplegar ante nosotros un abanico de opciones vinculado a la personalización, el disfrute, la diversión, el confort, la variación constante, la seducción. Una escuela tecnologizada debería ser, entonces, una escuela atractiva, que mira al futuro, que se sacude de veras y de una buena vez por todas el polvo de la tiza y lo vetusto, y a la que realmente darían ganas de ir. A primera vista, la tecnología parece prometerle a la escuela que hará de ella otra cosa: dejar de lado el esfuerzo, los tiempos eternos y lentos, el sacrificio, la apuesta a un mañana que no permite mirar el hoy. Hoy en día es claro cómo la política educativa (y no pienso solo en clave local) ha asumido el discurso de la promesa tecnológica. Ahora bien, luego de enumerar las promesas que la tecnología le hace a la escuela, ¿cómo sería mirar el vínculo prometedor al revés? ¿La escuela le promete algo al mundo tecnológico? ¿El mundo tecnológico necesita la escuela? ¿Espera que ella formule o cumpla algún tipo de promesa?

Fabio Tarasow: En el PENT⁸¹, nos cuestionamos mucho sobre cuál es el punto de intersección entre educación y tecnologías. La sola manera de definir esta relación ya supone alguna discusión sobre el impacto o no, de estas últimas so-

81 Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías, véase <http://www.pent.org.ar>

bre lo educativo, si algo se modificará o no e incluso si ambas no se modifican mutuamente. Por lo pronto, cuando se ofrece algo que promete mejorar la educación, se convierte en “vendedor”. El gran público tiene formada una opinión en relación al mal funcionamiento de la educación –basada generalmente en el sentido común–. La modernización ha sido un argumento asociado a la tecnología que encarnó en los últimos tiempos todas las promesas de una educación mejor; sin embargo son pocas las veces que sobre el particular se consulta a quienes efectivamente podrían dar una respuesta adecuada: los pedagogos. Es común escuchar más bien a partes “interesadas” como las empresas que ofrecen dispositivos o las editoriales que han desarrollado toda una serie de contenidos digitales para combinar con los libros de aula. La educación y las tecnologías, a lo largo del siglo XX y el XXI, han sido una continuidad de promesas y desencantos, encuentros y desencuentros. Charlando con Ana, para decidir qué imágenes traer, vimos que había algo interesante en el modo en que a lo largo del tiempo y en distintos momentos se representó la educación del futuro, las aulas del futuro, la escuela del futuro, donde la presencia de lo tecnológico ya se suponía fuertemente involucrada. Nos pareció interesante analizar de dónde provienen esas imágenes sobre la tecnología, por qué circulan con tanta eficacia. Metodológicamente lo organizamos de la siguiente manera: primero hicimos una búsqueda en YouTube en español y reunimos las primeras respuestas o resultados que aparecieron aleatoriamente vinculados a las palabras “aulas de futuro”, “escuelas del futuro”. Incluimos también alguna palabra clave en inglés y por último de todo ese montón, elegimos los videos que han sido los más vistos, los que tienen más tráfico en la red; sin pensar inicialmente en el porqué de esto. Sencillamente

tomamos los videos más visitados. Los invitamos a que ustedes también ensayen una búsqueda como la nuestra para ver qué resultados arroja. Para mí fue un ejercicio de descentramiento en relación con cuan inmerso estoy en el discurso propio de la disciplina con la que trabajo y donde todo lo que “se dice” sobre tecnología suele parecerme obvio. Este ejercicio reveló algo que no me resultó fácil reconocer: que lo evidente para mí no lo es para los demás, que no todos pensamos igual, sino que cada uno tiene una frecuencia totalmente diferente y personal; me sorprendieron algunas de las cosas que aparecían en los videos; para mí, muchas cosas de las que vi nunca las había considerado...

A.A.: En relación con lo que está diciendo Fabio, que fuesen los videos “más vistos” no quiere decir que sean los que más nos gustan. No se mostrarán imágenes cosechadas a partir de una elección, no son nuestras imágenes preferidas. Elegimos el discurso publicitario porque plantea síntomas o marcas culturales de una determinada época. La publicidad, además, es interesante porque produce imágenes que vienen sin explicación; el discurso publicitario no explica, muestra, deja algo ahí. A eso se suma el posicionamiento bastante desprejuiciado que tienen los creativos, cuyo objetivo principal es vender lo que sea, como sea, incluso coquetean en el borde de lo políticamente incorrecto. Es bueno dialogar con estas imágenes, sobre todo para nosotros, los pedagogos, que siempre estamos tan preocupados por identificar cuál es el lado del bien y cuál es el lado del mal. En esta oportunidad, puede resultar provechoso que sean los publicistas, y no nosotros, los que dicen estas cosas sobre la escuela. Tal vez nos permita relajarnos, tomar alguna distancia y jugar un poco en una zona propicia para imaginar y pensar.

F.T.: Creo que el público clama ya por ver algo de lo que le estamos contando. Vamos al video⁸².

—Profe, ¿en serio puedo tener un ringtone de Gardel?

—González, ¿de qué se ríe?, ¿por qué no tuitea el cbiste así nos reímos todos?

—Profe, tengo este juego, ¡profe!

—¡Papelitos no, mensajitos!

—Para mañana tienen que hacerse un perfil de Facebook cada uno, y subir veinte fotos a la galería, ¿estamos?

Movistar, compartida la vida es más.

Lo que se dice aquí lo dicen los creativos y redactores publicitarios y no nosotros. ¿Qué clase de imaginación supone este video? Llegan a imaginar una escuela embebida en tecnología, y lo hacen con la operación más sencilla que es invertir las cosas: los niños al frente, son los maestros y usan los dispositivos, pero lo que es reforzado es el estereotipo más tradicional del modelo educativo, el que probablemente muchos de nosotros preferiríamos dejar de lado. En el video el modelo de la escuela creada por la modernidad aparece reproducido y reforzado precisamente a través del uso de la tecnología. Ya veremos más adelante, pero es una constante en muchas de estas imágenes que el uso de la tecnología no logra romper los imaginarios establecidos sino que los refuerza.

A.A.: Se ve, en este video, la dificultad de imaginar otras formas educativas más allá de lo escolar. El dispositivo escolar

82 Se transcribe el diálogo del video que está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=2nNytlyBV4g>

es idéntico al que nosotros –todos, cada uno en su época– conocimos: el día empieza con el timbre, hay que formar una fila para ingresar al aula, todos los alumnos se sientan en pupitres mirando el pizarrón: un aula bien *comeniana*. Algunos teóricos llaman a esta manera de incorporar la tecnología *vino viejo en odres nuevos*⁸³, porque se hace lo mismo de siempre pero con herramientas nuevas: usar la computadora como máquina de escribir, tomar dictados en las notebooks, suponer que Internet sirve para buscar palabras en el diccionario de manera más sencilla, serían ejemplos típicos de esta “tecnologización” de prácticas viejas. Entonces, en esta lógica, y volviendo al video, ahora –y gracias a Movistar– el machete se podrá escribir en el celular y en lugar de levantar la mano para pedir permiso para ir al baño habrá que mandar un mensaje de texto a la maestra. Pero las reglas escolares siguen siendo las mismas, la vigilancia es la misma, y las tareas se viven como tediosas aunque consistan en postear fotos en Facebook. ¿Qué sucede que la imaginación parece incapaz de poder pensar algo más allá de la forma escolar? En este caso la tecnología no lo está permitiendo, sino que refuerza las formas que todos conocemos.

Por otra parte, en esta publicidad de telefonía celular podemos ver que se invierten los roles típicamente escolares, ya que son los niños quienes les enseñan a los adultos. Es interesante detenernos a pensar lo que esta cuestión nos plantea a los pedagogos ¿Lo que pasa en esta escena se condice con lo que solemos entender por transmisión? En la década de 1970, Margaret Mead⁸⁴ había planteado distintas formas de

83 Véase el capítulo “¿Vino viejo en odres nuevos? Debates sobre los cambios en las formas de enseñar y aprender con nuevas tecnologías”, en Dussel, I. (2010) *Aprender y enseñar en la cultura digital*, VI Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires: Fundación Santillana. Disponible en <http://www.oei.org.ar/7BASICOp.pdf>

84 Mead, M., (1970) *Cultura y compromiso. El mensaje de la nueva generación*. Barcelona: Gedisa.

concebir la transmisión de la cultura: *la posfigurativa*, la *cofigurativa* y la *prefigurativa*. La manera posfigurativa sería la que prevalece en las sociedades tradicionales, en las que el pasado tiene un fuerte peso en la cultura y son los adultos los que les transmiten saberes a las nuevas generaciones. La forma cofigurativa se ubicaría en aquellas culturas en las que los pares o los coetarios comparten el conocimiento y la cultura se transmite de manera horizontal. Esa forma de transmisión entre contemporáneos tiene una fuerte presencia en las sociedades modernas. Mead escribe en los años setenta, al calor del Mayo Francés, y allí advierte que son los jóvenes los que les están enseñando cosas –muchas cosas– a los viejos. A esa modalidad de transmisión la llama prefigurativa. Para nosotros, tan modernos, tan herederos de Hannah Arendt en el modo de concebir la transmisión, no es sencillo aceptar esta inversión de roles y abandonar la idea de que la transmisión es el pasaje de la cultura de los viejos a los nuevos. Entonces, ante estos roles que parecen estar invertidos nos surge la pregunta: ¿Estamos ante otras maneras de transmitir o ya no se trataría de transmisión propiamente dicha? Porque en este caso lo que está en discusión es la vigencia o la caída del concepto mismo de transmisión. Varios intelectuales contemporáneos plantean la caducidad de esta categoría. Paula Sibilía, en su libro *Redes o paredes*⁸⁵, tiene un capítulo que se llama algo así como “Cae el mito de la transmisión”. Michel Serres, en *Pulgarcita*⁸⁶, dice que todo el saber está ahí, en la red, disponible y accesible para todos, así que no le encuentra mucho sentido a la vieja idea de transmisión. Es decir, ni siquiera está planteando aquella idea

85 Sibilía, P., (2012) *Redes o paredes. La escuela en tiempos de dispersión*, Buenos Aires: Tinta Fresca.

86 Serres, M., (2013) *Pulgarcita*: Buenos Aires, FCE.

de los roles invertidos, de los nuevos orientando a los viejos. Los pedagogos, en cambio, no aceptan esta idea, la conciben demasiado estrecha porque para ellos la transmisión no implica meramente distribuir información. Se trata de la inscripción en la cultura de unos seres nuevos que llegan al mundo necesitando que los adultos les ofrezcan algunos medios de orientación. En este sentido, la transmisión es constitutiva de la especie humana, más acá o más allá de las transformaciones tecnológicas. Desde la perspectiva de los pedagogos, negar la transmisión supondría aceptar que los nuevos llegan ya orientados y con posibilidades de buscar lo que necesitan por su propia cuenta. Pero quizás el debate no sea tan radical y lo que ocurre, simplemente, es que pedagogos y comunicólogos están hablando de cosas distintas: los primeros hablan de cómo un recién nacido deviene humano y los segundos de cómo van cambiando las modalidades de distribución de información.

Otra discusión, que yo situaría en plano didáctico más que en el pedagógico, es qué sucede en el aula; es decir, en qué medida el ingreso de computadoras portátiles interrumpe aquella enseñanza sostenida en el método simultáneo (un maestro enseñando al mismo tiempo lo mismo a un grupo de alumnos). El uno a uno (una computadora por alumno) vendría, por primera vez en cientos de años, a interrumpir el aula frontal global, dispersando la atención, corriendo de foco al docente, y, sobre todo, desafiando la idea de lo mismo al mismo tiempo. Ahora, esa lógica se cuestionó y se intentó romper mucho antes, y sin dispositivos tecnológicos portátiles.

F.T.: Sí, uno diría que en el video se muestra la representación más obvia de los nativos digitales, que en su momento fueron definidos como quienes enseñan a los adultos porque han nacido sabiendo, han nacido utilizando los dispositivos y por lo

tanto qué más natural que sean ellos quienes enseñen lo que saben a las otras generaciones. Este tema es una discusión que vengo teniendo ya con muchos colegas desde hace bastantes años; desde mi punto de vista, discuto con quienes hablan de esta idea de *nativo* en tanto que posibilidad de prescindir del rol –no sé si transmisor– pero sí educador que cada generación precedente tiene sobre la que le sucede. En un momento utilicé la metáfora de *nómades digitales*, para indicar que esta generación de jóvenes que nacieron con la disponibilidad de los dispositivos no siempre tiene una cultura de su uso. Como cualquier joven, los alumnos que tenemos hoy en nuestras aulas, atraviesan un proceso educativo que debería permitirles darle sentido a la realidad que lo constituye y hacerlo de una manera crítica. El uso de estas tecnologías en educación necesariamente nos está obligando a pensar en un espacio que tenga que ver menos con la materialidad del artefacto y más con las propuestas y modelos de mundo que están por detrás de estos dispositivos. Somos la generación que ya ha transitado parte de nuestra vida ya, tenemos experiencias que trascienden lo que se lee en nuestro *currículum vitae*, y allí hay algo que deberíamos lograr transmitir a las generaciones que nos siguen, para que no tengan que empezar todo desde cero. Entonces, podríamos decir que en realidad lo único que saben los nativos digitales sería manipular con facilidad los dispositivos, y manejarlos, lo cual no implica necesariamente un uso crítico, pensado, razonado, sobre qué significa la mediación que estos artefactos establecen entre ellos y la información. Hoy por hoy, habría que estar alerta a todas las implicancias de todas las acciones vinculadas a la información, a cómo se diseminan las huellas digitales que dejamos, en su registro y almacenamiento ya que es muy difícil deshacer esas actividades.

Estas cuestiones no necesariamente son comprendidas por los adultos y mucho menos por un adolescente: la preservación de las imágenes en el tiempo, la irreversibilidad de algunas acciones. Una de mis preocupaciones es lo que se ha dado en llamar *big data*, el flujo incalculable de información que la tecnología permite manipular, ordenar y secuenciar en base a fórmulas matemáticas que no están exentas de contenidos ideológicos aunque a primera vista sea difícil detectar las estrategias de su manipulación sobre la cultura. Desde ya, la búsqueda de información que realiza cualquier alumno o maestro en su computadora personal se descompone en una fórmula que brinda información precisa a las corporaciones sobre gustos y perfiles personales. Son maneras de penetración ideológica, de dominación y vigilancia sutiles y que en tanto adultos responsables de la educación deberíamos empezar a desnaturalizar. El *big data* –grandes flujos de información– modela la realidad y no es la realidad misma: tiene un claro contenido ideológico que no debe ser subestimado y en tanto usuarios críticos de la red, los docentes tendrían que estar atentos a esta cuestión. Comprender la noción de un tiempo futuro es complejo para el nivel cognitivo de púberes y adolescentes y suelen conservar su ingenuidad en el uso de los dispositivos, desconociendo la necesidad de una formación crítica que deberían recibir de parte de los adultos. Repensar con los docentes estas cuestiones es fundamental para no promover o cristalizar la divulgación de ese rol de *analfabetos tecnológicos* con respecto a sus alumnos. No se trata de que maestros y alumnos compitan a ver quién sabe más sino que ambos sepan que sus modos de vincularse con los recursos tecnológicos son distintos. Suelo pensar esta cuestión como si fueran carriles paralelos, y no como una competencia. Es posible que jóvenes

y niños tengan un uso más eficiente, efectivo y veloz de los dispositivos, pero es el adulto quien puede preguntar lo necesario como para problematizar el uso que hacen los chicos y ofrecerles la oportunidad de un uso más reflexivo.

A.A.: En relación a lo que dijiste acerca de los adultos, el lenguaje publicitario permite presentar una imagen bastante polémica –en este video que vimos, pero también en otros, sobre todo en las publicidades de telefonía celular– que es la del *adulto salame*, el que no tiene nada para decir, no tiene nada para contar, no sabe nada, está desorientado, está perdido. Hay otros comerciales en los que literalmente los adultos aparecen visualmente empequeñecidos y el niño agrandado. Esa es una imagen de la adultez frecuente hoy en día en la publicidad, que la exhibe incluso de manera graciosa, pero que nos da algo para pensar. Si el adulto está desorientado ¿quién lo orientará? Sí, los niños. Por otra parte, creo que hasta hace unos años circulaban discursos más apocalípticos respecto de la tecnología. Y jugando un poco con esa vieja fórmula de Umberto Eco de apocalípticos e integrados, diría que no sé si los adultos estamos integrados o entregados. Porque en este comercial los adultos están como entregados a estos niños totalmente integrados. A los grandes parece no quedarle demasiada opción: ni apocalípticos ni integrados sino desorientados y entregados.

Y en relación con la dificultad para imaginar otras formas de transmitir la cultura, creo que no deberíamos perder de vista que los publicistas juegan su juego, que es vender productos; y si tienen que mostrar una escuela *demodé* y descascarada y a un adulto medio tonto porque eso les sirve para vender celulares a sus potenciales compradores, lo harán. Sin embargo, tampoco debemos perder de vista que si pueden apelar a esas imágenes –y que las mismas resulten naturales a los especta-

dores—, es porque están disponibles como algo compartido en la sociedad.

F.T.: Cuando se dice “el adulto es aquel que le puede hacer las preguntas al niño”, se da por sentado que todos los adultos tienen esa capacidad. Y mi pregunta es si eso realmente sucede, si todos los adultos somos capaces de orientar a la infancia, si tal capacidad nos es dada con la llegada a la adultez. Creo que no. Muchas veces nosotros mismos decimos “a los chicos hay que acompañarlos en Facebook, hay que acompañarlos en el uso de las redes” dando por sentado que los padres tienen esta capacidad de problematizar lo tecnológico y me doy cuenta de que no es necesariamente así. Hay una carencia de formación, hace falta que los adultos se junten para pensar estas cuestiones, que organicen algo como “grupos de autoayuda” para padres de adolescentes, porque muchos de nosotros no sabemos siquiera cómo regular el uso que nuestros hijos hacen del celular. No existe formación para esto, es un espacio vacío y es necesario que se promueva en diferentes instancias. ¿Sería invitando padres a la escuela, a las municipalidades, a las instituciones intermedias del barrio para charlar, para formarse? Digo “padres” y pienso que los de los chicos que están hoy en la escuela, esos papás, pueden tener poco más de veinte años, o sea, pertenecen a la misma generación digital que sus hijos y seguramente aprendieron a abrirse paso en el mundo de la tecnología por sí mismos.

Para muchos autores y especialistas, la escuela de la modernidad está desapareciendo y creo que quizás esto no sea algo totalmente devastador. Debemos definir qué es la escuela moderna como la conocemos y vivimos y pensar a qué dará lugar... Ya lo hemos dicho: criticar la educación escolar es muy fácil y cualquier solución que se ofrece parece vender como

pan caliente. Pero la verdadera preocupación mía es tratar de identificar hacia dónde es que mutará lo escolar. Creo que irá cambiando y será un cambio lento, no imagino como la panacea todo lo que se ofrece como educación en línea. Estoy convencido que la escuela es por ahora el mejor lugar conocido para la socialización, la contención y el aprendizaje de la infancia, pero en el futuro deberá ser un espacio al que se concurra a diario donde lo que suceda adentro tendrá que haber cambiado de manera radical. Allí seguramente seguirá habiendo docentes, que deberán estar cada vez más capacitados. No veo que haya opciones tecnológicas de reemplazo de la escuela de calidad que nos proveyó la modernidad. Veamos el siguiente video⁸⁷.

A.A.: Con ustedes, *La escuela del futuro*. Y el maestro como el vigilante de la calidad de la educación.

F.T.: En este video todavía es vigilante, pero la vigilancia terminará extinguiéndose.

A.A.: Hace alrededor de 10 años en la revista *El monitor*⁸⁸ del Ministerio de Educación, teníamos una sección que se llamaba “Cómo te imaginás” en la que preguntábamos por la escuela del futuro, el recreo del futuro, el examen del futuro. En esa sección, nuestros entrevistados no planteaban cosas totalmente descabelladas sino lo que todos ya conocemos sobre la escuela, pero más efectivo, más controlado, más preciso, más tecnificado. Y tengo también otro ejemplo similar. Hace más o menos veinte años, una compañera investigaba el futuro de los rituales escolares y sus entrevistados se imaginaban que se iba a izar la bandera en el mástil con un control remoto. Supongo que eso ya existirá. Otra vez

87 Este video está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=kW01M6FVimg>

88 *El monitor*, publicación del Ministerio de Educación, véase <http://elmonitor.educ.ar>

la promesa de la tecnología facilitando, ahorrando tiempo y energía, pero la escuela intacta con su mástil, su bandera y su ritual. Yo creo que este límite en nuestra capacidad de imaginar otras cosas da cuenta del éxito –si se quiere, entre comillas– de la forma escolar. Creo que esto es algo para seguir pensando: por qué nos cuesta mucho trascender estos límites. Cuando vi este video por primera vez, pensé en el texto de Deleuze, de 1990, *Post-scriptum para las sociedades de control*⁸⁹, y sus afirmaciones acerca de que las sociedades disciplinarias están destinadas a desaparecer, ya que serán reemplazadas por sociedades de control. Este video es un *mix*, porque tiene muchos elementos de la sociedad de control (el *mocap* registra los movimientos de los ojos de los estudiantes para controlar su concentración) pero los alumnos permanecen sentados en los pupitres de sus aulas, es decir, en espacios de encierro. Esto es llamativo, porque se supone que en las sociedades de control ya no harían falta espacios de encierro.

F.T.: Este video es súper interesante para analizar, tan rico como un bife de chorizo jugoso y succulento. Primero, la idea de la tecnología que sigue reforzando el modelo escolar moderno pero buscando controlar más y más. Yo he trabajado bastante en escuelas tratando de promover el uso de las tecnologías, y mi experiencia es que cuando presento a los maestros algún programa nuevo o propongo algún modo distinto de organizar las cuestiones curriculares, la clase, el laboratorio de computadoras, no los entusiasma nada. Pero todo suele cambiar cuando pronuncio la frase mágica “Con este botoncito se bloquean las computadoras de los alumnos, y con este boton-

89 Deleuze, G., (1990) “Post-scriptum sur les sociétés de contrôle”, en *L'autre journal*, nro. 1, reproducido en Deleuze, G., (1991) *Qu'est-ce que la philosophie?*, París: Ed. Minuit y traducido en (2006) Polis, nro. 13, <http://polis.revues.org/5509>

cito se toma el control”. Ese es el momento feliz de los docentes, esa posibilidad de control logra hacerlos felices. Nunca me falló: “Con este botoncito se controla”, es el poder. “Bloqueás” y si alguien estaba dudando, aburrido, y no me escuchaba, a partir del momento en que oía la palabra “controlás”, mis ideas generaban aceptación, entusiasmo desbocado. El lenguaje del control lo veremos aparecer esta noche en otro de los videos. Este video que vimos, aunque traducido del francés al castellano, es heredero de aquella tradición escolar francesa donde lo primero que hacen es hablar del dictado, y del lápiz, que debe ser tomado de determinada manera, donde automáticamente se controla hasta el mínimo movimiento corporal. O sea, no se cuestiona si el dictado debe o no existir, no hay ninguna posibilidad de que se lo cuestione. El dictado sigue en pie, y lo que hace la tecnología es simplemente automatizar el control y la lectura de lo que escribe el alumno, un reconocimiento automático que hará innecesario que el profesor lo corrija. Otro elemento que está marcado en este video, donde hablan de 2030, 2040, es que la inteligencia artificial va regulando el curso y los aprendizajes de los alumnos. Aparece la idea de la modelización, el seguir entendiendo la educación como un trayecto lineal reducido simplemente al aprendizaje de contenidos, y donde entonces lo que la educación hace, es modelizarlo para cada alumno, en la medida en que se pueda equivocar, allanándole el camino.

Esta idea se emparenta con lo que ya comenté, y que aunque parezca ciencia ficción es bien real: Axel Rivas⁹⁰ presenta en su libro la idea de utilizar las técnicas de *data mining* y *analytics* sobre los datos provenientes del uso de cada compu-

90 Rivas, A., (2014) *Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación*, Buenos Aires: Debate.

tadora para estudiar la conducta a nivel masivo. Por ejemplo, Google paga mucho dinero por conocer esos metadatos y poder pensar cómo planificar y tomar decisiones sobre el contenido de la red. Otra de las cosas importantes que señalaría de todos estos videos es que presentan su uso sin siquiera comentar la opacidad de los mismos dispositivos. Los artefactos tecnológicos no dejan ver a los legos las variables de la programación que condiciona todo lo que una computadora puede o no hacer. Cuando una persona busca, por ejemplo, una imagen de alguna pintura clásica –por ejemplo *El grito*, de Munch– sobre los márgenes de la página aparecen cuestiones vinculadas a esa obra y sus intereses asociados. Esto puede enriquecer la búsqueda, pero también empobrecer las posibilidades alternativas porque lo que nos ofrece ya está todo pre-configurado a través de un algoritmo. No hay disidencia posible. Cuando se nos plantea la alternativa de presentar los contenidos escolares con la forma y la estética de los juegos, hacerlo todo más entretenido, ahí también sucede algo interesante: en las infinitas posibilidades que la tecnología ofrece a la educación, es falso que resulta más eficaz hacer todo más divertido. La tecnología deslumbra y atrae sólo los primeros cinco minutos, pero si la tarea no es interesante en sí, la atención del alumno decae. Entonces, la escuela debería buscar cómo despertar el pensamiento científico de los alumnos y no entender que la transmisión de la cultura está asociada puramente a la acumulación de información, ya que muchas veces se la ha entendido así. La transmisión de la cultura tiene que ver con acceder al pensamiento, a la información pero básicamente para producir conocimiento. Y esto no es lo que la escuela ha estado haciendo con sus alumnos.

A.A.: En el video una de las palabras clave es “des-mediati-

zación” y se la enuncia como si fuera portadora de un plus de valor, como si la educación mediatizada o la intermediación de los otros fuera el verdadero problema que necesitamos sacarlos de encima. La propuesta del video es que debemos quitar del medio muchos estorbos para acceder de manera directa, sin interferencias, a la retina del niño, a la cabeza del niño, a la mente del niño, al cerebro del niño, para saber lo que está pensando exactamente y poder evaluarlo. Quitar mediaciones, como si de ese modo se pudiera tener un acceso transparente al otro, como si se pudiera llegar a una zona donde se ubica, por fin, la verdad respecto del otro. En la sección “Cómo te imaginás” de la revista *El monitor* –el ejemplo sobre el que les conté antes– preguntamos por el examen del futuro. Y una persona respondió que imaginaba que se le pondría un chip en la nuca al que rindiera para que el profesor pudiese leer y evaluar qué había estudiado. Eso implicaba para quien rendía examen evitar la situación de estrés, la horrible experiencia de estar contándole a otro lo aprendido. El chip en la cabeza resolvía la cuestión de manera sencilla y “objetiva”, determinando qué había sido aprendido y qué no. En esta propuesta de des-mediatización vemos que lo que molesta son las personas, el error, la debilidad, el miedo; es decir, lo humano.

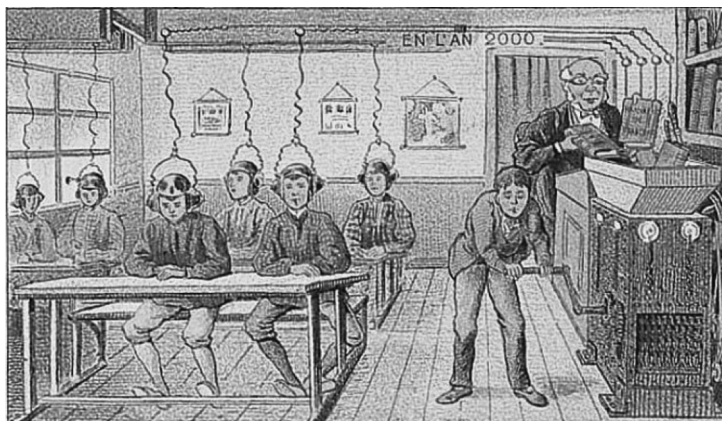
Creo que el tema es poder pensar por qué se propone la desmediatización como imagen de la educación del futuro, por qué sería beneficioso borrar al profesor como portador de un saber (era otra de las cuestiones que decía el video), qué es lo que se considera un estorbo. Pero deberíamos pensarlo sin ubicarnos en una posición reactiva o corporativa. No me gustan los planteos nostálgicos como tampoco aquellos que asumen que las tecnologías son frías y que lo que se necesita es contacto cara a cara, voz a voz, cuerpo a cuerpo. No obs-

tante esto, en cuanto a la des-mediatización, creo que no hay educación sin mediación, que educar es poner *entre*, ponerse *entre* y todas las combinaciones que se les ocurran. Hay educación cuando hay uno que tiene ganas de contar cosas a otros, y cuando hay unos otros que tienen ganas de escuchar a ese que tiene algo para contar. Eso es mediar, eso es educar: hacer algo frente a la pregunta central de la transmisión que plantea, como dice Debray⁹¹, “cómo hacer para que aquello que pensamos, sentimos y vivimos no muera con nosotros”.

F.T.: Esta idea de que la des-mediatización lleva directamente a considerar que lo mejor sería poner en cada persona un chip de conocimiento y ya está. O sea, ¿por qué no? Me implanto un chip de 10 gigas y ya sé lo que tengo que saber de geografía, me pongo otro de matemática y ya lo sé. La fantasía es esa, y es la misma que está en la imagen de Villemard⁹², que imagina la escuela del año 2000 con noventa años de anticipación: y lo que dibujó fue un aula de chicos sentados, un gran aparato al costado cuya parte superior era un embudo por donde se introducían los libros. De esa máquina salían cables que iban directamente a unos auriculares que los alumnos tenían puestos.

91 Debray, R., (1997) *Transmitir*, Buenos Aires: Manantial.

92 La viñeta “En la escuela” (À l’École) forma parte de la serie *Visions de l’an 2000*, realizada en 1910 por el artista francés Jean-Marc Côté/Villemard. La serie se conserva en la Biblioteca Nacional de Francia. Disponible en <http://expositions.bnf.fr/utopie/feuille/index.htm>



Entonces, la idea era que la tecnología del futuro serviría para transmitir información de manera directa y al modo industrial, a los alumnos en cuyos cerebros quedaría guardado el conocimiento contenido en aquellos libros. Veamos otro video⁹³.

F.T.: Al ver este video, no me queda claro si es la propaganda de un producto educativo o de Espadol. El nivel de asepsia de este mundo es terrible, es la asepsia total, no se ve suciedad, no se ve ninguna mancha, nada de desprolijidades. En suma: nada de contacto, ningún conflicto. O sea, no hay ningún momento de tensión emocional, de cosas que trasciendan la interacción en la pantalla. Y por otro lado, creo que la traumatología será la profesión del futuro porque la generación que viene padecerá de un alto promedio de tendinitis: ¡todo el día con la muñeca así doblada sosteniendo la tableta!

A.A.: La generación del pulgar, que Michel Serres llama

93 El video se puede ver en <https://www.youtube.com/watch?v=relFdbjZYDI>

*Pulgarcita*⁹⁴. Sí, a mí básicamente me provoca aburrimiento, quiero que se termine tanta felicidad junta. Las escenas del futuro que vimos antes eran muy grises y frías, representando esa versión de la tecnología como lo deshumanizado, distante y muy centrado en el control. Y al contrario, esta escena, que quiere ser cálida, resulta contrastante. Pareciera que los publicistas se dieron cuenta de que tenían que mostrar una versión de la tecnología compatible con lo humano, con la calidez, con el contacto cara a cara. Entonces pusieron mucho color, mucha luz, mucha florcita. Igual es un espanto de aburrimiento, y uno está todo el tiempo esperando que alguien diga algo, que se queje, que grite...

F.T.: ¡Que pase algo, algo emocional en ese mundo! Claro. Y después por supuesto que en el momento seguimos viendo que se sigue usando la tecnología, se sigue usando para lo mismo de siempre. Primero, todos sentados, porque tienen que estar sentados, nunca están haciendo ninguna tarea significativa que no sea más que coleccionar una fórmula precisa, un bit de información que luego la máquina va a contestar si está bien o mal. El profesor en el medio, subrayando sobre un texto en la pizarra digital y nunca están trabajando, resolviendo una tarea concreta, interesante, desafiante, pensando algo de verdad y discutiendo realmente con información, buscando información o sacándose las dudas para llevar adelante el proceso. O sea, todo es bello en esta cosa tecnológica, mediatizada, donde la interfase nos atrapa, nos llama la atención, y no tiene importancia que lo que se haga en ese aula sea la misma porquería de siempre. Completar lo que está incompleto o poner la palabra correcta en su lugar son cosas que no llevan a pensar el

94 Serres, M., óp. cit.

mensaje lingüístico completo integral, movilizador, desafiante y con relativa opacidad. El aprendizaje se reduce a un proceso de asimilación, a sumar información.

A.A.: Vuelve a aparecer la dificultad para imaginar una forma educativa más allá de lo escolar para transmitir la cultura, y lo que vemos es el mismo dispositivo: los largos pasillos, el levantar la mano, los pupitres... es más de lo mismo. Deberíamos además situar otra cuestión: la relación de la escuela con la tecnología no es reciente, es decir, esta vinculación no se produjo en el siglo XXI con la llegada de las tabletas o las *netbooks*. El vínculo entre escuelas y tecnologías es fundacional. La escuela en sí misma nace de la mano de la imprenta para responder a las necesidades de la nueva tecnología: enseñar a leer para crear un público lector. Ahora bien, hoy hay quienes plantean que estaríamos ante un salto tecnológico de dimensiones parecidas a la invención de la imprenta y que esta transformación radical estaría precipitando el agotamiento del modelo escolar tal como lo conocemos. Es decir, si la escuela nació vinculada a un formato tecnológico como la imprenta, a la palabra escrita, al libro, persiguiendo la producción de ciudadanos lectores, un salto tecnológico de dimensiones equiparables con la invención de la imprenta nos lleva sí o sí a preguntarnos por la vigencia de las instituciones escolares en su capacidad de dar respuestas a las demandas –al menos, las tecnológicas– de la sociedad. Y aquí hay varias preguntas para hacernos. ¿En qué consiste este nuevo salto tecnológico? ¿Estaría siendo provocado por la invención de las computadoras o por la emergencia de Internet? Porque lo que parece estar desafiando radicalmente las paredes de las escuelas es la conectividad, la conexión directa e inmediata con el afuera a través de las redes, y no la mera presencia de las pantallas. El afuera se mete por los

cables y las antenas, el adentro sale por los mismos canales, y las paredes –como metáfora del encierro– no solo se verían desbordadas sino que ya no tendrían demasiado sentido. Pero más allá de la supuesta caducidad de las paredes escolares vale preguntarse, además, si acaso está verdaderamente agotada la necesidad de formar ciudadanos lectores. Si esto fuera así, ¿qué tipo de sujetos serían los requeridos por este salto tecnológico? ¿Serán los llamados *prosumidores*⁹⁵? ¿Habrán que formarlos sistemáticamente a través de un dispositivo o una nueva forma educativa –no escolar–?

F.T.: Creo que parte de las dificultades de esta escuela del futuro es la naturalización del modelo presente, sin vislumbrar que este modelo que tenemos fue –y sigue siendo– conformado por tecnología. Entonces, el aula no es tecnológica, pero está llena de tecnologías: desde la disposición de los cuerpos, la organización de los tiempos, la secuencia por grados, la separación por edades, la diversificación disciplinar, todo eso es tecnología y ha formado un modelo muy exitoso y resistente. Cuando hablamos hoy de utilizar las tecnologías, lo primero es pensar de manera tal que sea posible desnaturalizar eso que la escuela es, visibilizar toda la tecnología que hoy por hoy permanece oculta y decir: es hora de empezar de nuevo. Si hoy nos diésemos la oportunidad de imaginar la escuela del futuro, cuando termine esta charla, compartiendo informalmente y habiendo tomado algún vinito, ¿cómo pensaríamos la escuela? Estoy seguro que llegaríamos a modelos que trascienden por mucho cada una las propuestas que hemos visto en las aburridas imágenes que vimos, y en el futuro diremos, “qué suerte

95 Este término fue acuñado por el escritor estadounidense Alvin Toffler, quien en el libro *La tercera ola* (1980) sintetiza en un mismo término las palabras (en inglés): ‘consumidor’ y ‘productor’.

que lo estudiamos hace mucho, con perspectivas mucho más ambiciosas que estas que vimos en estas imágenes hoy”.

Les dejaremos tarea para ustedes. Hoy no hemos visto ninguna imagen que ofrezca una propuesta alternativa, diferente, de un uso superador de las tecnologías sino que todo parecería reforzar el modelo escolar de la modernidad. Hacer un rastreo por YouTube es un trabajo, hacerlo completo es mucho, así que no puedo decir que no haya ninguna imagen mejor que lo que hemos mostrado hoy, pero estos son los que saltan así, a simple vista, entre los más vistos. Y ninguno de ellos logra romper el modelo conocido.

A.A.: Veremos ahora otro video.

F.T.: Este video⁹⁶ fue filmado por un realizador de cine y no lo hizo para una empresa sino para presentarse a un concurso de cortos cinematográficos. Y me parece interesante porque lo que muestra no es la visión comercial, sino la visión del imaginario popular, del imaginario de la gente de la calle, sobre lo que podría ser la utilización de tecnologías utilizadas en la escuela del futuro. Así que veámoslo.

En este hay un poco más de imaginación: por lo menos fueron al laboratorio a mezclar líquidos ¡por lo menos fueron a un laboratorio! Igual, fíjense que, en la medida en que todo va siendo normalizado por exámenes automatizados, está hiper segmentado, mucho más de lo que quisiéramos. Entonces, en lugar de pensar en enfoques transversales para entender la realidad, lo que están haciendo es ir cada vez a lo más micro; hasta las partes más pequeñas y mensurables a través de los objetivos que se ponen: cuántos pasos avanza cada uno. Cuando vimos el otro video, el diseño y éxito de los videojue-

96 El video puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=uZ73ZsBkcus>.

gos tenía que ver con una apelación más directa a producir algún efecto en partes más inconscientes de nuestro cerebro, a partir de aquello que produce placer, activando los centros desde donde se controla esta emoción. Los videojuegos pueden volverse adictivos porque logran conectarse con los centros de placer en el cerebro. Los neurocientíficos definen a los videojuegos bien desarrollados como una droga, como una droga ilícita, porque afectaría o tendría contacto con los mismos sectores del cerebro. Lo que quiero señalar cuando es que quienes proponen *gamificar* la propuesta tecnológica vinculada a lo escolar, finalmente olvidan que la educación es algo del orden de lo racional y no un énfasis para los deseos incontrolados y exacerbados por los jueguitos. La escuela propone una racionalidad ilustrada.

A.A.: Pensé que ibas a decir que los querían hacer adictos a la escuela. Si es con la lógica de la adicción, y la escuela es como un videojuego, llegaríamos a ver adictos a la escuela. En este video vemos algunos elementos de la promesa tecnológica: el placer, la satisfacción inmediata, la satisfacción de los deseos, el “todo ya”, el sin límite tecnológico que hace posible estar donde uno quiera, conectarse con quien uno quiera, en el lugar que uno quiera. Es algo muy vinculado con el empoderamiento. Pero algo paradójico sucede actualmente: a medida que aumenta el optimismo tecnológico, también aumenta el pesimismo en otros órdenes de la vida. En el ámbito escolar hay mucho discurso pesimista frente a este optimismo sin límite facilitado por la conectividad y los dispositivos, y acá, en este video, pareciera que tratan de cruzarse. Insisto, creo que estos creativos están viendo que la tecnología tiene que tener cierto color, cierta música de sala de espera... y también hay un mediador, un profesor, lo que podría indicar que los creativos

consideran que si se quiere que la gente se haga amiga de esas promesas, es preciso encontrar lugar para lo humano. Veamos otro video⁹⁷.

Este otro video es un poco más rockero y nos sitúa ante otro gran debate de estos tiempos, el de la tecnología del libro. Este corto nos plantea el problema que supone ir a una biblioteca, buscar información, etc., cuando ya todo está sólo a un *click* de distancia. Es decir, ¿para qué recorrer tanto espacio, para qué desplazarnos, para qué acumular tantas hojas si se puede resolver todo desde el living de casa? Es algo que decía antes, estamos ante la versión de la promesa de la tecnología que nos propone ahorrar tiempo, esfuerzo, caminos innecesarios y que pone todo al alcance de la mano. ¿Y acaso está mal? ¿Acaso no nos encanta poner una palabra en Google y encontrar en menos de un segundo lo que estamos buscando? Creo que contestarle a este video celebrando las salidas a la calle y la valiosísima posibilidad de que nos sucedan cosas inesperadas en el camino, no resulta demasiado provechoso. Es cierto que está bueno salir a la calle, tomar aire e ir a la biblioteca, ¿pero es esa la pelea que queremos dar? Creo que no. Otra de las discusiones es el soporte en el que se accede al conocimiento: ¿Papel o *e-book*? Aquí, algunos detractores del video apelarán a la nostalgia del papel y la tinta, el olor, el fetiche del objeto, pero creo que el debate va por otro lado y que involucra muchas otras variables vinculadas al mundo editorial que exceden esta charla.

F.T.: Claro, porque para lo que sirve este video es para demostrar que el copiar y pegar no es un problema que empezó con las computadoras, sino que existía antes. O sea, fren-

97 El video se puede ver en <https://www.youtube.com/watch?v=Kt2Z4NhlCWg>

te a la tarea de responder una pregunta, lo único que hay que hacer es ir a un libro, encontrar la respuesta y copiarla a modo de contestación. Esa operación no genera nada nuevo, solamente se reúne información, como si sirviera de algo saber qué día fue la batalla de Gettysburg. Pero al hacer un poco de memoria de nuestro propio recorrido en el sistema educativo, (que sospecho todos los presentes lo hicimos sin computadora) la mayoría de las tareas que teníamos era de copiar y pegar. Nos daban un cuestionario y después abríamos el *Manual del Alumno Bonaerense*, o el *Peldaño X* que tocaba, y buscábamos la respuesta que estaba allí en la página x. Las preguntas estaban secuenciadas de tal manera que las respuestas vinieran también una después de la otra. En todo caso, si la maestra tenía un arranque más romántico, nos mandaba a la biblioteca del barrio, y caminábamos hasta allí y la bibliotecaria nos ayudaba con la tarea dándonos el libro y diciéndonos, “la respuesta que necesitás está acá”, y como ese libro estaba tan usado venía ya subrayado y todo lo que hacíamos era copiar, aunque la excursión a la biblioteca tenía algún rasgo de aventura epistemológica. Aunque sólo hubiéramos copiado, lo mismo que se hace hoy, y en ninguno de los dos casos se va más allá de la obtención de la información, no se cuestiona la idea de que construir conocimiento es trascender los hechos y los datos y hacer algo con ellos. Eso es lo que no se cuestiona en este video, ni se cuestionó en nuestro recorrido educativo, y me parece que es parte del desafío que tenemos por delante quienes trabajamos con docentes. El realizador del video, que creo que es un estudiante universitario, no se cuestiona: confía en Google y en lo que Google le provee, porque al poner la pregunta en el motor de búsqueda (“¿Cuándo fue la batalla de Gettysburg?”) el primer resultado que le ofrece es el que

copiará sin dudar, sin preguntarse por quién será el autor de esa respuesta.

A.A.: Otra cuestión es cómo hacen estos videos para que centremos la discusión en la cuestión del acceso a la información. Sí, es evidente que hay un cambio en la accesibilidad a la información, que ya no está atesorada en lugares sagrados y custodiados, sino que está mucho más al alcance de todos y hay una puesta a disposición mucho más amplia. Pero la pregunta que nos está faltando es si educar, transmitir la cultura, es una cuestión de dar información. Si nuestra tarea tiene que ver con ponerla a circular o hacer que los otros busquen datos, que estén informados. Esta pregunta no parece estar presente en la imaginación de las escuelas del futuro.

F.T.: Me parece que hay una serie de herramientas que proponen las nuevas tecnologías en relación a producir colaborativamente, (por ejemplo los webinar, wikis, o los blogs), que se pueden utilizar para producir algo colectivamente, donde podría ofrecerse una visión crítica y una producción para generar algún modo de comunicación, generar una idea nueva entre varios. En esos espacios colaborativos, cada uno tiene su rol; hay mucha potencia en esas nuevas herramientas y llama la atención cómo cuesta implementarlas en el ámbito educativo. A veces vemos en la escuela que los maestros son usuarios de la tecnología, por ejemplo, de las redes sociales. Pero dentro del aula hay otro formato curricular que los exige y no logran integrar ese uso que sí hacen en su vida cotidiana, no logran usar esos recursos con una intención pedagógica y así resignificar su uso. Hoy en día, el hecho de que los chicos tienen otra manera de pensar las cosas está claro y es evidente: se ve con los cuadernos, las lapiceras y los libros. Me parece que sí hay otra vuelta de tuerca de las tecnologías que no ha aparecido

en las imágenes que vimos hoy y que sí las podríamos utilizar, hay muchas propuestas piolas que ayudarían en el proceso. Quizás la próxima oferta de FLACSO debería ser un “Taller de imaginación sobre la escuela del futuro”, ¿no les parece?

A.A.: Volviendo a Deleuze⁹⁸, a ese texto tan cortito y que tanta tela da para cortar aunque ya tiene sus muchos años de publicado, allí el autor nos da una especie de patada, de la que tanto podríamos acusar recibo tanto como hacernos los distraídos; pero ahí está él diciendo que las sociedades disciplinarias están destinadas a desaparecer y que nosotros, lo que estamos haciendo, es administrar su agonía. No es muy alentador. Es como un poco terrible que alguien te pregunte: “¿Vos a qué te dedicás?” y responderle: “Y... yo administro la agonía de una institución que está destinada a desaparecer”. Pero Deleuze no dice solamente eso, está diciendo también que no hace falta que estemos encerrados para que el poder se haga efectivo y agrega que no se trata de temer o esperar -porque liberaciones y servidumbres hubo y habrá- sino que se trata de imaginar nuevas armas. Yo sé que el argumento de Deleuze puede sonar terrible, sobre todo porque nos localiza como seres que estamos trabajando en lugares agonizantes, pero no sé por qué nos escandalizamos ante la afirmación de que la escuela disciplinaria está destinada a desaparecer si durante todo el siglo XX no hemos hecho otra cosa que esperar que esto suceda, criticando de mil maneras posibles a estas instituciones de encierro. Desde el movimiento de la escuela nueva en adelante nos la hemos pasado quejándonos del disciplinamiento. Ahora bien, el argumento de Deleuze no es que la tecnología va a ser la culpable de hacer desaparecer a la escuela. A Deleuze

98 Deleuze, óp. cit.

no le preocupa eso. A él le interesa pensar el poder, la gubernamentalidad, la producción de sujetos. Entonces, hablar del agotamiento de la forma escolar supone advertir que se estarían necesitando otras regulaciones para producir otro tipo de subjetividades.

F.T.: No trajimos ideas nuevas, sino las que están datadas desde final del siglo XIX, y del siglo XX. Estamos tratando de decir: “Muchachos, oigan, hace ciento cincuenta años que hay ideas de otros formatos escolares que podrían servir y sería muy bueno utilizar estas nuevas posibilidades tecnológicas”. Lo que pasa es que hay una disociación entre esta crítica pedagógica, el discurso de la pedagogía, y las posibilidades de imaginar. Quizás por cómo se desarrollan las cosas a nivel social, porque los que piensan los dispositivos son ingenieros y no pedagogos y piensan –además– desde su propia historia educativa, es que creen que lo que ellos diseñaron puede ser aplicado a la educación, entonces hablan con el encargado de marketing de la empresa, que es pedagogo, y así terminan inventando o proponiendo artefactos que refuerzan todo aquello que ya está dado, sin que esté mediado por el discurso de crítica o de nuevas ideas que circulan en ámbitos pedagógicos.

En el movimiento pendular, pasamos de un lado al otro. Se corre el riesgo de ir de la clase frontal positiva, de ser el maestro situado en el centro del aula a la nada. Sin embargo es bueno que alguien hable, es bueno que alguien cuente, es bueno que el otro nos cuente su manera de ver las cosas. Todos podemos recordar el impacto que tuvo sobre nosotros algún docente o maestro, por su actitud docente, por cómo nos presentó la materia que dictaba, por habernos abierto la cabeza, etc. En este mundo de futuro tecnológico, siempre termino recalcando la idea del valor artesanal del trabajo del docente.

Hay algo que lo emparenta al artesano, porque conoce bien su especialidad, hay algo del saber del docente acerca de cuándo intervenir, cuándo no, cuándo preguntar, cuándo no preguntar, cómo hacerlo, que es un trabajo absolutamente artesanal.

Eso es la especificidad, el corazón de la especificidad del trabajo docente.

Acerca de los autores

Ana Abramowski

Máster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO Argentina, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente es doctoranda en la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del Área Educación de FLACSO Argentina y coordina el Núcleo de Estudios Sociales sobre la Intimidad, los Afectos y las Emociones. A su vez se desempeña como coordinadora académica del Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital, en colaboración con el Área Comunicación y Cultura de FLACSO Argentina. Es profesora regular de Problemática Educativa en la Universidad Nacional de General Sarmiento y de Teorías de la Educación en la Universidad de San Andrés. Ha publicado artículos y ensayos en el país y en el extranjero. Es coautora junto con Estanislao Antelo de *El renegar de la escuela* (Homo Sapiens, 2000) y autora de *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas* (Paidós, 2010), Mención Especial en el Premio Nacional de Ensayo Pedagógico, Secretaría de Cultura de la Nación Argentina (2012).

Estanislao Antelo

Doctor en Humanidades y Artes por la Universidad Nacional de Rosario, máster en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos y licenciado en Ciencias de la Educación por

la Universidad Nacional de Rosario. Es investigador del Área Educación de FLACSO Argentina. Codirige junto con Patricia Redondo el Diploma Superior en Infancia, Pedagogía y Educación y el curso Educación Inicial y Primera Infancia. Ha participado en numerosos proyectos de investigación en el campo pedagógico. Actualmente dirige en la Universidad Nacional de General Sarmiento la investigación “El desprecio a examen. Un estudio sobre el funcionamiento del desprecio en el campo educativo”. Es profesor del Seminario Problemas teóricos de la educación en la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de la Plata y en la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés. A su vez dicta clases en el doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos y en el doctorado en Ciencias Sociales de FLACSO Argentina. Es codirector de *Cuaderno de Pedagogía Rosario*. Publicó numerosos artículos y capítulos de libros en medios argentinos e internacionales. Entre sus libros se destacan *Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes* (Santillana, 1999); *El renegar de la escuela, en coautoría con Ana Abramowski* (Homo Sapiens, 2000); *La escuela más allá del bien y el mal* (AMSAFE Ediciones, 2001); *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, en coautoría con Andrea Alliaud (Aique, 2009); *Lo que queda de la infancia. Recuerdos del jardín*, compilado junto con Patricia Redondo y Marcelo Zanelli (FLACSO/Homo Sapiens, 2010); y *Padres Nuestros que están en las escuelas y otros ensayos* (Homo Sapiens, 2014).

Silvia Duschatzky

Máster en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural por IDAES/Universidad Nacional San Martín, licenciada en Ciencias

de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora del Área Educación de FLACSO Argentina, desde donde dirigió los proyectos de investigación “Violencia, escuela y subjetividad. Sobre las formas de violencia contemporánea, su relación con la experiencia escolar y con los modos de producción subjetiva en jóvenes urbanos” (CONICET) y “Formas contemporáneas de agenciamiento educativo” (FONCyT-MinCyT). En el marco de dichos proyectos de investigación ha sido coordinadora general de los documentales *Entrelíneas*, *En la esquina* y *La batidora*. A su vez dirige el Diploma Superior y la Especialización en Gestión Educativa, coordina el Curso Pedagogía Mutante y el Seminario Subjetividades Mediáticas y Educación. Es autora y coautora de numerosos artículos y libros, entre los que se destacan *Chicos en banda* (Paidós, 2002), en coautoría con Cristina Corea; *Maestros errantes* (Paidós, 2007); *Imágenes de lo no escolar en la escuela y más allá* (Paidós, 2011), en coautoría con Diego Sztulwark; *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo* (Paidós, 2010), en coautoría con Gabriela Farrán y Elina Aguirre; y *Des-armando escuelas* (Paidós, 2013), en coautoría con Elina Aguirre. Forma parte de la revista digital *Tráfico de experiencias*.

Inés Dussel

Doctora en Educación por la Universidad de Wisconsin-Madison, máster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO Argentina y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Es profesora e investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN (México). Dirigió el Área Educación de FLACSO Argentina entre 2001 y 2008. Codirige junto con Luis

Alberto Quevedo el Diploma Superior en Educación, Imágenes y Medios en la Cultura Digital de FLACSO Argentina. Sus temas de investigación se estructuran alrededor de las relaciones entre saberes, escuela y política en perspectiva histórica y sociopolítica. Actualmente investiga las relaciones entre escuela y cultura digital y visual contemporánea. En ese marco desarrolló proyectos de producción de materiales audiovisuales (documentales educativos, cortos animados, programas infantiles de TV y videojuegos educativos). Ha sido profesora invitada en numerosas universidades nacionales y del exterior. Escribió siete libros, compiló tres y publicó más de cien artículos y capítulos de libros en medios reconocidos internacionalmente. Entre sus publicaciones se destacan *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar* (Santillana, 1999), en coautoría con Marcelo Caruso; *La escuela como máquina de educar. Tres ensayos sobre un proyecto de la modernidad* (Paidós, 2001), en coautoría con Marcelo Caruso y Pablo Pineau; *La educación alterada. Aproximaciones a la escuela del siglo XXI* (Eduvin, 2010) en coautoría con Fernando Peirone, Viviana Minzi, Paula Sibilia y otros; *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur* (Teseo, 2014).

Dora Niedzwiecki

Máster en Ciencias Sociales con orientación en Educación y diplomada en Gestión Educativa por FLACSO Argentina, docente y psicopedagoga. Actualmente es doctoranda en FLACSO Argentina, investigadora del Área Educación de FLACSO Argentina y coordinadora del Programa Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación. Investiga sobre cuestiones relativas a la

vida cotidiana de las escuelas y el trabajo de los actores institucionales en contextos de universalización de cobertura. Es responsable del Núcleo Vida Cotidiana y Escuelas y del proyecto de investigación “Preceptores y otras mediaciones institucionales en contextos de universalización de cobertura” de FLACSO Argentina. Desarrolló tareas de docencia en el Diploma Superior en Gestión Educativa y participó del armado del Seminario La Educación Secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana. En el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) es responsable de contenidos en la Especialización docente de nivel superior en Educación y TIC. Es miembro del Comité Académico Asesor de las Licenciaturas en Enseñanza de la Física, de la Matemática y de la Química que dicta la Facultad Regional Avellaneda de la UTN. Realiza asistencias técnicas en organismos nacionales e internacionales con funcionarios, y capacitaciones a equipos de conducción de escuelas medias, tutores y preceptores. Desde 1998 trabaja en la Escuela de Capacitación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires con directivos, tutores y preceptores.

Patricia Redondo

Máster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO Argentina y doctoranda por la Universidad Nacional de La Plata. Es investigadora del Área Educación de FLACSO Argentina, donde codirige junto con Estanislao Antelo el el Diploma Superior en Infancia, Pedagogía y Educación y el curso Educación Inicial y Primera Infancia. Sus temas de investigación están enfocados en la educación, la primera infancia y la desigualdad. Es profesora adjunta de la cátedra Fundamentos de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata. Es ase-

sora pedagógica de la señal infantil Pakapaka. Dirige distintos Proyectos de Voluntariado y Extensión en la FaHCE-Universidad Nacional de La Plata. Fue Directora de Nivel Inicial de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires. Es profesora invitada de distintas universidades extranjeras: Universidad de Barcelona (España); Universidad de la República (Uruguay); Universidad de Maringá (Brasil) y Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), entre otras. Es integrante del Comité Científico de la revista *Infancias Latinoamericanas* de la Asociación de Maestros Rosa Sensat (Barcelona). Es autora de publicaciones nacionales e internacionales, entre las que se destacan *Escuelas y pobreza, entre el desasosiego y la obstinación* (Paidós, 2004); *Igualdad y educación: escrituras (entre) dos orillas* (Del Estante, 2006), compilado junto con Pablo Martinis; *Lo que queda de la infancia. Recuerdos del jardín* (FLACSO/Homo Sapiens, 2010), compilado junto con Estanislao Antelo y Marcelo Zanelli, Premio ALIJA 2010; e *Inventar lo imposible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas* (La Crujía, 2015), compilado junto con Pablo Martinis.

Myriam Southwell

Doctora por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex, máster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO Argentina, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata. Es investigadora independiente del CONICET y del Área Educación de FLACSO Argentina, desde donde dirige el Núcleo Estudios sobre Escuela y los Vínculos Intergeneracionales y coordina el proyecto “Asesoramiento y formación a las redes de instituciones de desarrollo profesional y formación docen-

te inicial, continua y/o en servicio del MERCOSUR”. Es titular de la cátedra Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata. Actualmente está a cargo de la Secretaría Académica de FLACSO Argentina. Es autora de trabajos sobre temas de historia, teoría y política educacional publicados en Argentina y el exterior. Se destacan entre las publicaciones recientes *La escuela y lo justo: ensayos acerca de las medidas de lo posible* (UNUPE: Editorial Universitaria, 2012), compilación junto con Antonio Romano; *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (FLACSO/Homo Sapiens, 2012), compilación; y *La escuela ante nuevos desafíos: participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones* (Fundación Santillana, 2013).

Carlos Skliar

Doctor en Fonología con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana con estudios de posdoctorado en Educación por la Universidad Federal de Río Grande do Sul y por la Universidad de Barcelona. Es investigador independiente del CONICET y del Área Educación de FLACSO Argentina, donde es director académico del Diploma Superior en Pedagogías de las Diferencias y del curso Escrituras: Creatividad Humana y Comunicación, en colaboración con el Área Comunicación y Cultura. Coordinó el Área Educación de FLACSO Argentina entre los años 2008 y 2011. Fue profesor en distintas universidades del país y del exterior. Escribió ensayos educativos y filosóficos, entre ellos *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia* (Laertes, 2001), en coautoría con Jorge Larrosa; *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (Del Estante Editorial, 2005), en coautoría con Graciela Frigerio; *Lo*

dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura (Miño y Dávila, 2011), Tercer Premio en el Premio Nacional de Ensayo Pedagógico, Secretaría de Cultura de la Nación Argentina (2012); y *Desobedecer a linguagem. Educar* (Autêntica Editora, 2014). Además de sus publicaciones académicas y ensayísticas ha publicado varios libros de poemas y microrrelatos.

Fabio Tarasow

Máster en Comunicación y Tecnología Educativa por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE, México), licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, doctorando en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina. Cursó estudios del Bachelor of Arts en Cine y Televisión en la Universidad de Tel Aviv. Es investigador de FLACSO Argentina, donde se desempeña como coordinador académico del Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías (PENT), del que se desprende el Diploma Superior y la Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. Dirige junto con Gisela Schwartzman el proyecto de investigación “Educación en línea: tendencias y nuevas experiencias”. Es docente en diversas universidades, consultor y asesor de instituciones nacionales e internacionales (Perú y México). Compiló junto con Gisela Schwartzman y Mónica Trech el libro *De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción* (FLACSO/Homo Sapiens, 2014). Publica regularmente su columna en el sitio web del PENT

Perla Zelmanovich

Doctora en Ciencias Sociales por FLACSO Argentina, máster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por FLACSO Argentina y licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Es investigadora de FLACSO Argentina y directora académica del Núcleo Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Aportes para abordar el malestar educativo: investigación, formación y clínica socio-educativa, del que se desprende el Diploma Superior y la Especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas. Actualmente dirige el proyecto “Figuras y procesos de segregación en instituciones del campo jurídico-social, de salud, educación. Su correlato en el malestar de los profesionales”. Es profesora adjunta en la cátedra Psicología del Aprendizaje y de la Adolescencia, sub-área Psicología de la Adolescencia, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (CCPMES/UBA) y profesora de la cátedra Sujetos de la Educación en ENS7 de la ciudad de Buenos Aires. Integra la Red Inter-universitaria de Estudios en Infancia e Institución(es) que reúne instituciones e investigadores del país y el exterior. Es profesora titular del Taller de Dispositivos Institucionales Interdisciplinarios (TDII) de la Especialización en Infancia e Institución(es) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Trabaja en la formación y acompañamiento de las prácticas de los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y de Asistencia Socio-educativa (ASE) de la Ciudad de Buenos Aires. Codirige la *Revista Científica Multimedia sobre Infancia e Instituciones INFEIES*. Es autora de numerosos artículos en revistas y libros especializados.

