

(Notas, fragmentos, incertidumbres)

Este libro busca un lenguaje para dar a la educación un sitio peculiar dentro de las relaciones y las experiencias esenciales de la vida. Poco parece quedar de los gestos, rostros, acciones, sonidos y silencios con que recordamos ciertos momentos que nos "hacen", cuando el registro se vuelve un engranaje desapasionado.

Carlos Skliar muestra ese cambio de "voz" en esta obra: de una lengua que comienza materna (por la infancia, el canto, la narración, por su ritmo y prosodia) y que se transforma enseguida en paterna (por el patrón, la gramática, la ley, el poder). Una lengua que empieza abierta al tiempo libre y a la que se fuerza, luego, a ser lengua del esfuerzo de la tarea, de la mercancía, del consumo. Una lengua que pronuncia la reconstrucción de su memoria educativa en términos de gestos, rostros, textos y que luego se proyecta casi sin cuerpo, como expresión acabada de una autoridad sumida en la planificación y la evaluación. O, si se quiere, la mutación de un lenguaje desde un deseo de enseñar hacia un lenguaje infectado por la razón evaluadora.



CARLOS SKLIAR

Pedagogías de las diferencias

CARLOS
SKLIAR

Pedagogías de las diferencias

noveduc

ISBN 978-987-558-517-7



Noveduc.com

La educación no es sino liberación. Arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes de las plantas; irradia luz y calor.

Friedrich Nietzsche

Educar, enseñar, evaluar

Evaluar el currículum de las escuelas, dicen.

Evaluar a los alumnos, sobre todo, pero también a los maestros, a los directores, a las familias.

Incluso evaluar la evaluación, dicen.

Todo el tiempo, cada vez más, a cada instante, sin casi poder hacer otra cosa, sin poder enseñar.

Pero, si evaluar es irremediable, ¿cuándo evaluaremos el currículum de los canales de televisión? ¿Y el de las sociedades secretas? ¿Y el de las industrias del consumo? ¿Y el de las publicidades? ¿Y el de los gobiernos?

Después de todo, y antes que nada, nuestra vocación o deseo o intención o profesión –o como bien se llame– es la de enseñar y no la de evaluar.

Nadie, en su infancia, ha jugado nunca a evaluar nada; de nadie se dice que “desde niña ya tenía el tipo del evaluador”, de ninguno se dirá que “desde pequeño ya quería ser evaluador” o que “siempre quiso ser evaluador”.

Pero sí que es cierto que desde muy pequeños jugábamos a enseñar, es decir a contar, a narrar a otros nuestras percepciones del mundo y de la vida, a compartirlas, a querer saber los efectos que se producían en ellos – fueran muñecas, soldados, patos, hermanos, amigos imaginarios o lo que hubiera al alcance de la voz –, a desear la conversación.

Enseñar tiene que ver con recuperar ese juego y con hacerlo en serio, así como lo hacíamos cuando éramos niños.

Educación, desconocidos

Dentro del sinnúmero de definiciones sobre el educar, más o menos efectistas, más o menos conmovedoras, me gusta aquella de pensar que se trata de una conversación entre desconocidos: conversación acerca de la duración del mundo, del tiempo y de la existencia; desconocidos nuevos, anónimos o con nombre propio, seres por venir que llegarán a un espacio que habrá que hacerlo común, público, en igualdad inicial, para destituir la idea del “orden natural de las cosas”, provocar nuevos desordenes en el pensamiento, la percepción, el lenguaje y la sensibilidad, y promover destinos que nunca están trazados de antemano.

Tomó la figura de los desconocidos a partir de fuentes literarias y filosóficas bien diferentes: la de Elias Canetti (2005: 179), quien sugiere que hablar con desconocidos es como retrasar la muerte: *Lo más importante es hablar con desconocidos. Pero hay que ingeniárselas para que ellos hablen, y el papel de uno es hacerles hablar. Cuando esto resulta imposible, ha empezado la muerte*; la de Witold Gombrowicz (2002: 93), dirigida más a la figura del extraño y su ascendiente en nuestras vidas: *Escucha mi Consejo, será mejor que te relaciones con extraños, con Extranjeros, piérdete, Disuélvete entre Extranjeros*, y la de Cees Nootboom (2012: 37) – las historias de amor entre desconocidos son las más misteriosas y las más desconcertantes –: *De todas las formas de amor, la que surge entre desconocidos es la más enigmática y la más convincente*.

Aquello que ponemos en juego en el educar, es decir, lo que ofrecemos, lo que donamos, lo que intentamos poner en común, debería dirigirse a cualquiera, a esos otros que nunca pierden su carácter de desconocidos y a quienes quisiéramos recibir tanto en su generalidad como en su singularidad.

Desconocer no es ignorar ni pretender, más tarde, conocer al dedillo: se trata más bien de una posición desde la cual poder mirar a cada quien como si mirásemos a quienquiera sea, sin adelantar prejuicios, sosteniéndolo en su vitalidad por ser y estar entre nosotros, escuchándolo y estando atento en cualquiera de las direcciones desde las que ese alguien toma la palabra o se ahonda en su silencio, percibe, se mueve, juega, escribe, dibuja, lee.

“Hablar con desconocidos” es, así, una metáfora de las relaciones educativas y una imagen que describe la intensidad y la intención de una forma peculiar de comprender sus prácticas.

En tiempos en que se insiste con cierta obsesión en que hay que educar a todos, en que hay que incluir a todos, no es menos pretenciosa – pero sí sin afectaciones ni palabras de moda – la amorosidad con que pudiéramos asumir la responsabilidad de enseñar a los demás. Enseñar como mostrar, como dejar signos que otros – cualesquiera sean – descifrarán a su tiempo y a su modo.

Con afectos y efectos también desconocidos.

Pues todo encuentro con otro resulta una bisagra en la vida: verdades o formas de presencia que asombran, conmueven y modifican la vida convencional de la que cada uno y cada una es capaz. Así, el amor, las amistades y los libros, en éste o cualquier otro orden, han jugado un papel esencial: ofrecen aquellas vidas que no hemos podido ni podremos vivir; nos conducen a tientas hacia lugares que no conocíamos y nos conceden la ilusión de un tiempo del que no disponemos.

Es en este sentido que pienso la educación y siento la literatura: como la intensa posibilidad de quitarnos a nosotros mismos de ese centro de gravedad de la existencia para surcar mares incógnitos, espacios misteriosos, tiempos detenidos y rumbos inciertos.

Educación, tomar partido

Yo sé que la cuestión "¿De qué lado estás?" está mal formulada, quizá mal planteada, pero también sé que hay momentos en la vida —sin distinción ninguna entre la vida particular y la vida profesional, por que son la misma cosa, están hechas de una misma respiración y de un mismo cuerpo— en que determinadas situaciones exigen "tomar partido", sin vueltas, sin miramientos, sin justificaciones construidas de antemano.

"Tomar partido" es una expresión que se parece mucho a la decisión, a escoger un lugar desde donde hablar, a tomar la palabra —determinadas palabras—, a hacer surgir una voz que ya no duda en su contenido ni en su trayectoria.

Y uno, dándose cuenta o no, sabiéndolo o no, "toma partido" ante cada situación, a cada instante, porque es imposible una supuesta neutralidad a la hora de sentir y pensar lo educativo.

¿A partir de qué signos, con qué intuiciones, para cuáles momentos es necesario quedarse de un lado, asumir una posición irreductible —y radical, si se me permite la expresión—?

Yo creo que ocurre cuando vemos el ensañamiento con la debilidad, con la fragilidad; esa suerte de violencia despiadada arrojada contra una posición de indefensión. Y creo, además, que es cuando advertimos ese doble juego —juego oscuro, juego inclemente— de la impunidad y la inmunidad. Impunidad para decir y hacer cualquier cosa en nombre de la "normalidad", a favor de ella, de sus laberintos y tiranías, e inmunidad en relación a un otro particular, específico, cuyos gestos parecen no afectar ni sentirse próximos.

Ese "tomar partido" nos hace pronunciar un lenguaje despojado, sin rodeos; es una voz que intenta no dejarse seducir ni atrapar por las trampas de la tecnificación de la pedagogía ni por las falsas fronteras entre la exclusión y la inclusión. Un lenguaje que está allí para interrumpir el "orden natural de las cosas", un orden que no existe, que ha sido inventado a través del artificio del privilegio o del privilegiado, a

quien —o a quienes— le interesa conservar para sí una posición de altura, pero sin riesgos.

Sin embargo, "tomar partido" no anuncia ninguna virtud o excelencia individual, no pretende ninguna asunción de la verdad o de la luz ni quisiera asumir una posición de altura ni de conmisericordia o, como bien decía, de salvación: es, apenas, un punto de partida, la ocupación de un sitio desde el cual el enunciado espera, impaciente, su qué decir. De lo que sí estoy seguro es de que se trata de un lenguaje que ha escuchado primero, que ha mirado antes, y que no se impone a esas percepciones, ni lo hace con voz alta y proverbial.

Educación, tiempo libre

El dilema del tiempo nace con la filosofía y no hay forma de resolverlo, aunque se trate, justamente, del único problema que vale la pena pensar: ¿somos el tiempo que pasa o somos aquello que pasa en el tiempo?

La temporalidad es la experiencia subjetiva del tiempo y sabemos, desde los griegos, que esa experiencia es diferente en la infancia, la juventud y la adultez. De ese choque entre intensidad, oportunidad y cronología deriva la mayor parte de los laberintos pedagógicos: se entiende la educación como una cuestión secuencial y lineal, pero la experiencia de los niños es disyuntiva a esa cronología y la experiencia de los jóvenes se expresa en oposición a la construcción moral.

Se hace crucial aquí la diferencia entre "tiempo de trabajo" (en cuanto tiempo de productividad, en cuanto tiempo utilitario) y "tiempo libre" (en relación a su independencia del mundo del trabajo).

No todo puede ser convertido en ocupación ni todo puede transformarse en un espectáculo permanente. Recuperar la idea de "tiempo libre" tal vez ayude a mediar en una concepción de escuela que no es sedentaria ni tampoco un *reality show*.

Pero no hablo de un "tiempo libre" como tiempo vacío, sino de ese tiempo liberado de la carga de que todo debe tener una finalidad, un

producto, un objeto. Ese "tiempo libre" es esencial para que la infancia no entre en la desdicha de un mundo que todo lo ve desde la óptica del éxito, del suceso, del logro.

De todas las palabras que habitan nuestro vocabulario, quizá "éxito" sea la más venenosa, la más corrupta.

Supongamos —es un decir—, que preguntamos a los niños en el camino a su primer día de escuela primaria adónde se dirigen y qué es lo que harán allí; imaginemos, por ejemplo, que la mayor parte de ellos desborda de ansias y expectativas al ir por primera vez a la escuela, y que supone que en ese lugar y tiempo jugará, correrá, hará amistades, leerá, escribirá, dibujará, descansará, tendrá horas para no hacer nada, etcétera. Supongamos, ahora, que esperamos a los niños a la salida de ese primer día para preguntarles de dónde vienen y qué han hecho; imaginemos, tal vez, que buena parte de sus respuestas enuncian, con voz cansina, que vienen de la escuela y que no han hecho otra cosa que trabajar.

Entre la ida a la escuela y la salida de la escuela algo ocurre, y no ya en el terreno ficcional: es la abrumadora sensación de que vamos a un tiempo libre pero que regresamos del trabajo; la dura percepción de que vamos desde la infancia y nos devuelven con la pura adultez.

Educación, contra el orden natural

Desde hace algunos años, una idea ronda mi pensamiento, a veces de una forma nítida pero generalmente difusa, imprecisa, fragmentaria, y se esfuma delante de un tiempo urgente y negligente caracterizado por las formas que ha asumido el trabajo en las últimas décadas, ese trabajo que exige que seamos útiles, pragmáticos y provechosos y que hagamos todo rápido, sin pausas, desenfrenadamente; la idea puede ser presentada más o menos así en su propia precariedad: que la educación es, podría ser, lo ha sido por momentos el gesto de ir "contra el orden natural de las cosas".

Sin embargo, cada vez que he intentado ir más allá de la frase, cada vez que he querido pensar esta idea, ciertos hechos me han impedido seguir adelante. Tal vez porque para pensar el pensamiento educativo

haya que realizar un extraordinario proceso de excavación sobre las razones que han llevado a considerar la educación un hecho "natural" en sí y porque poco y nada se ha debatido sobre la naturalización de las figuras del profesor, del alumno, del conocimiento, del enseñar y del aprender, más allá de ciertas mejoras en su apariencia.

La impresión más fuerte que asiste a mi pensamiento es que la educación moderna en Occidente no ha sido otra cosa que un persistente proceso de naturalización de sí misma, de su necesidad, sus funciones, sus tareas, sus tiempos, sus espacios, sus estructuras, su organización, su arquitectura, su origen y su porvenir: como si educar fuera un hecho que por sí mismo exime de mayores reflexiones; ya está dado, su necesidad es indiscutible y toda duda al respecto forma parte de la fragilidad o necesidad intelectual.

El pensamiento que piensa la educación es por lo menos complejo, contradictorio, y aún nos debemos un debate serio en ese sentido: es un pensamiento que se ve forzado una y otra vez a tener que pensar, a la vez, como ya mencioné antes, al individuo, al Estado y a la nación; a la individualidad y a la comunidad; a las edades, las cronologías, las generaciones; a la sociedad y a la singularidad; al mundo y a la vida; al currículum, a las didácticas, a las evaluaciones; al juego y al trabajo; al niño, al joven, al adulto y al anciano; a la homogeneidad y a la diversidad; a la cultura, a lo universal y a lo particular, etcétera.

Pero no solo es complejo y contradictorio por la variedad y cantidad de problemas "naturales" que lo componen, sino además por el insistente mecanismo de cambio, también naturalizado en su propia fisiónomía y lógica que, por momentos, lo vuelve nómada de sí mismo y otras veces totalmente sedentario de sí.

Y, además, aún restaría el problema de intentar establecer en qué lengua se expresaría ese pensamiento que piensa la educación, si es que por acaso exista un lenguaje de la educación, para la educación: ¿técnico, jurídico, ético, disciplinar, filosófico, estético, académico, económico, político, moral, antropológico, etcétera?

Quisiera dejar formuladas de manera muy sencilla tres cuestiones, tres preguntas o subrayados que considero valdría la pena poner en juego a

este respecto. La primera, es si es posible afirmar que la educación tiene un lenguaje propio, común, universal, del cual pueda decirse –aun filtrado, tamizado o mediado por experiencias singulares– que mantenga una relación de identidad consigo mismo.

Lo segundo proviene de 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 vestidura, donde lo educativo formulado de manera jurídica “oscurece” aquello que en su propio lenguaje sigue anunciándose como destino ético? ¿Cómo hacemos para que ese lenguaje educativo, cooptado por el jurídico, derive entonces hacia lo ético?

Me parece que hoy el ejemplo más emblemático en este sentido tiene que ver con la llamada “inclusión”. Si la pensamos desde estos tres posibles 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 la segunda cuestión: ¿debemos, como parece, conversar lo educativo sólo en términos jurídicos?

Y la tercera es una formulación muy débil: si es posible conversar lo educativo “con nuestras propias palabras”, 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 de contar desde la posición de un “yo” que sólo relata su vivencia. Es decir: por un lado, tengo la impresión 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 tibieza de la afirmación; ¿será suficiente? ¿Alcanza? ¿Será cuestión de soltar lo que nos pasa, de decir lo que nos pasa?

“Ir contra el orden natural de las cosas”, eso escribí líneas más arriba.

Yo creo que quien enseña va contra el orden natural de las cosas, sobre todo en esta época en que enseñar se ha vuelto una profesión técnica, una estrategia derivada de cierta forma de hacer y entender burocráticamente la política, un aliado de la falsa idea del empleo, un modo de

postergar el presente para sumarse a los discursos voraces y falaces del futuro –el futuro ciudadano, el futuro trabajador, el futuro lector, el futuro padre-madre de familia– e, incluso, una figura ahora desprestigiada y confinada a un papel de mediador entre las informaciones y los aprendizajes de los sujetos.

Ir contra el orden natural de las cosas supone, así, una cierta rebeldía, una determinada insatisfacción y un deseo de pensar de otro modo la educación: rebeldía para negarnos a la hipocresía del discurso de salvación de lo educativo, insatisfacción por parecer solo administradores de informaciones, un deseo de recuperar la estética del enseñar.

Y aunque es cierto que no son éstos buenos tiempos para desnaturalizar una percepción de escuela que funciona en términos de éxitos y fracasos, nuestra búsqueda, incesante y desesperada, consistiría en separar esa identidad perversa entre mundo y vida, sobre todo el mundo horroroso que naturaliza las guerras, el hambre, la miseria, la humillación, la hipocresía, para resguardar, proteger las vidas singulares que son el principio y el destino de toda educación y de toda comunidad.

Hasta hace poco tiempo pensaba que educar significaba unir en un mismo gesto, en una misma acción, el mundo con la vida o la vida con el mundo. Pero ahora no estoy tan seguro: si el mundo –o cierto mundo, o un cierto mundo emparentado con la escuela– solo desea formar secuestrados para un mundo tecnificado, si ese mundo solo plantea un conocimiento utilitario, pues habrá que imaginar una separación que cuide las vidas y que, con ese cuidado, quizá, cree nuevas relaciones en el mundo.

Educar, méritos

¿Méritos? ¿Ideología del mérito? ¿Otra vez?

Preguntemos, entonces, al que se levanta a las tres de la mañana para cargar bolsas, enharinar las fuentes de pan, desarrollar las redes de pesca, viajar cuarenta kilómetros por día para ir a la escuela, buscar trabajo como quien busca su vida, no conseguir una silla de ruedas

o recibir golpes o morir por ser mujer. Esa cultura del trabajo y del esfuerzo sólo vale para sostener privilegios y ocultar el origen más cruento de la desigual existencia.

Aquí no se trata de méritos, sino de juzgar.

La verdadera cuestión está en la igualdad primera, donde no importa de dónde se proviene, con qué apellido se nace, en qué barrio se ha criado, de cuál familia se procede.

Ningún mérito sin igualdad, pero no la igualdad del después, la del fin de los tiempos. Ahora, ahora, ahora, para que después (y siempre) no se acuse impunemente al débil de su debilidad, al vulnerable de su vulnerabilidad y al frágil de su fragilidad.

Educación, igualdad

Desde ya que el primer reto educativo es pensar en una idea de igualdad totalmente distinta de la contemplada hasta ahora: una igualdad solo propedéutica (puesta en el futuro) que no ha hecho más que postergar el sentido presente de la acción educativa.

Creo en la igualdad como gesto inicial, como gesto primero, como si se tratara de una atmósfera a crear inmediatamente, de paridad, no de equivalencia ni de identidad, sino de un encuentro entre pares.

Además del problema de la igualdad, y concomitantemente a ella, surge la cuestión de la singularidad y las formas de conversación sobre los efectos de la enseñanza: si bien toda acción educativa se dirige a todos y todas por igual, sabemos que los efectos son diferentes en cada uno, en cada una.

Por último, y más allá de la igualdad y la singularidad, surge el dilema del aprender: no es que se aprende naturalmente y que, lamentablemente, hay algunos que no lo hacen, sino que el pensamiento pedagógico nace en ese exacto instante en que la fragilidad por aprender las cosas importantes de la vida nos iguala a todos.

Por eso nunca creí en la igualdad como promesa, como utopía, como aquello que ocurriría "después", "más tarde".

Si la palabra "igualdad" pudiera decir algo, su sentido debería estar al principio mismo de los gestos, en el inicio, en el comienzo; una igualdad primera, una igualdad "a primera vista", aquí y ahora, así en la educación como en la política, en la cultura, en la literatura, en la amistad, en el amor.

Muchas igualdades prometidas se sostuvieron a través de pequeñas y largas desigualdades, infinitas humillaciones e hipocresías, volviendo insoportable el "mientras tanto" de la igualdad: mientras no hay igualdad hay violencia, sometimiento, destrucción, desierto.

Si algo quisiera decir "igualdad" no es equivalencia, ni identidad, ni "lo mismo", sino la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas, común y singular al mismo tiempo, una suerte de "atmósfera" que impregna la vida para que nada ni nadie se sienta llamado a arruinarle la vida a ninguno desde una posición de privilegio, superioridad, autoritarismo, soberbia.

Hoy se habla de igualdad y se deja sin trabajo a miles de personas.

Siento la misma pena que la de aquellos que han sido arrojados al mar de la indiferencia y la desidia.

Siento la rabia de la hoguera de los desiguales.

Siento deseos de más y más y más y más igualdad.

Educación, época

Habría muchos modos de nombrar estas épocas, muchas maneras de rondar por las guerras, las muertes, las tecnologías, las políticas, las nuevas civilizaciones.

Algunos hablarán sobre lo "líquido", otros acerca de las "turbulencias", muchos pronunciarán "tinieblas" y un grupo aún se contentará con el mote de lo "nuevo". Algo que todavía no hemos comprendido cabalmente habrá ocurrido para que hayamos olvidado los consejos de los ancianos y estemos delante de la figura del *coaching*, como la máxima expresión de la formación y la transmisión entre seres humanos.

Supongo que, de todas las palabras que abundan o que están disponibles en nuestro torpe lenguaje, sin duda "hipocresía" será una de las más utilizadas cuando se hable de estos tiempos: la hipocresía que da valor distinto a dos muertes idénticas, la hipocresía de decir sin cuerpo, la hipocresía de creer más en un zócalo de noticiero que en la vida misma; la hipocresía, en fin, de decir en lugar de hacer y de no haber hecho lo que con tanta vehemencia se dice que se dice que se dice que se dice que se dice (y así hasta el infinito).

No es nada fácil encontrar en la literatura pedagógica de estas épocas un espacio abierto a la multiplicidad de preguntas, dudas y perplejidades que la tarea de educar invoca y provoca a cada momento.

Se me ocurre que la principal virtud de la educación es la de la detención, la pausa; hacerse un tiempo para pensar lo que por su propia mutación ya no es tan evidente ni obvio: la jactancia del currículum y las didácticas como las formas nodulares y naturales de recrear y reinventar lo educativo.

Quizá una de las cuestiones más interesantes –y por ello la más preocupante, la más compleja– sea la de entender al educador como aquel que da tiempo a los demás –tiempo para pensar, para leer, para escribir, para jugar, para aprender, para preguntar, para hablar– y se da tiempo a sí mismo –para escuchar, para ser paciente, para no someterse a la lógica implacable de la urgencia por cumplir metas, finalidades, programas–.

La educación, se sabe, es una acción que involucra al tiempo y la temporalidad de muchas maneras: en el trazado de una planificación, en las pautas evaluativas, en la duración de los ciclos o series, en la extensión de un contenido; pero también tiene que ver con el encuentro difícil, arduo, entre la infancia y la adultez, la juventud y la adultez; imágenes de edades, experiencias y generaciones que van transformándose todo

el tiempo y que provocan diferentes intensidades en las prácticas pedagógicas a cada instante.

Tal vez el principal obstáculo que la idea de detención encuentre en el mundo de hoy es que hemos adoptado, naturalizado, una imagen de tiempo voraz, hambriento, devorador de todo y todos.

¿Es posible, en los tiempos que corren, imaginar otra formación docente, otros modos de hacer con que los educadores entren en escena sin repetir esa imagen de la prisa y la urgencia? Y aún más: ¿no hay una discusión previa al currículum y a la didáctica, o bien junto a ellos, que intente establecer con claridad la relación compleja entre tiempo y enseñanza, tiempo de enseñar y tiempo de aprender, tiempo presente y otros tiempos?

Mis preguntas, lo sé, no tienen ni desean una respuesta rápida.

Porque no se trata sólo de la transmisión del mundo. De un mundo siempre revuelto, siempre incógnito, siempre cambiante y, también, siempre en peligro. Es en la relación entre mundo, vida y escuela o entre enseñanza, existencia y escuela donde aparecen las preguntas más álgidas y más interesantes.

Por ejemplo, la pregunta por la transmisión del mundo de una generación a otra en cuanto a sus efectos individuales; o la pregunta por los diferentes mundos que habitamos, al mismo tiempo, a partir de nuestras vidas distintas; o la pregunta por nuestra relación con el mundo, que afecta otras vidas; o la pregunta sobre qué haremos con el mundo, qué vida nos permite pensar y hacer el mundo y quién lo hará; o, en fin, la pregunta interminable acerca de la relación entre qué mundo/s, qué vida/s y qué escuela/s.

Pero hay algo más, siempre lo hay.

La relación entre el tiempo, el mundo y la enseñanza no es transparente y tengo la sensación que la hemos simplificado demasiado. Quisiera adoptar aquí la figura del enseñar como aquella que nos proviene de los griegos: enseñar como mostrar, como señalar, como apuntar hacia algo, como indicarlo y ofrecerlo.

Mostrar, señalar, apuntar, ofrecer signos del mundo; signos al interior de una relación y, por ello, acciones de contenidos que, enseguida, se vuelven verdaderos asuntos de conversación: leer, jugar, mirar, pensar, estudiar, escribir, escuchar, percibir, imaginar, dibujar, inventar, etcétera.

Si adoptamos ese sentido para el enseñar es posible que la tarea de educar también sea entendida como una responsabilidad de transmitir el mundo en forma de vidas y no dejar solos a los demás apenas con sus propios recursos para que se les arreglen como bien o mal puedan.

Y también significa decir que entre el enseñar y el aprender hay un abismo, una distancia infinita.

Ofrecer signos que otros descifrarán a su tiempo y a su modo: esta es la cuestión. La enseñanza no puede atravesar ambos aspectos de la misma manera; puede interesarse por ello, sí, claro está, pero no puede garantizar que lo que se aprende es lo que se enseña, ni que lo que se aprende se aprende al mismo tiempo que se enseña.

Y ello nos pone de frente a la segunda dimensión esencial de esta discusión: ¿cómo pensar y cómo hacer para que la educación sea, en efecto, para todos; es decir, ni para unos ni para otros, sino para lo común, para el bien común?

Yo quisiera entender lo común como lo público, lo de todos, en efecto. Pero apenas se menciona el "todos", la "totalidad", también siento que algo se me escapa.

De cierto pasado hegemónico a cierto presente plural, algo se ha debilitado en el proceso de construcción pedagógico. Juzgamos el pasado de las instituciones escolares como excluyente, homogeneizador, y deseamos para el futuro unas escuelas que escuchen las vidas singulares. Pero, ¿cómo habitamos las instituciones en el presente, entre la idea de lo homogéneo y la idea de lo diferente?

Las confusiones son habituales y cierto desánimo parece ocupar el lugar de la utopía. En principio, cabe afirmar que las escuelas no están hechas y hay que hacerlas. Parece una verdad algo torpe y demasiado

evidente. Y, sin embargo, vale la pena insistir en ello: las escuelas no poseen un modelo externo a sí mismas y es su diario quehacer en la cotidianidad de los gestos, las palabras y las acciones quien lo produce.

Cualquier intento por mostrar un modelo de interioridad escolar desde la exterioridad –sea ésta extranjera o nativa– provoca un cambio de lenguaje, una cierta intraducibilidad.

Quisiera aquí resumir esa confusión en una idea no del todo clara, pero que quizá ayude a disolver la oposición entre lo singular y lo común: educar se educa a cualquiera y a cada uno, a cada una.

Aquello que tengo para enseñar –es decir: lo que ya sé y lo que todavía no conozco, lo mucho y poco, lo relevante o superfluo, lo que está cerca y lo que está lejos de mi vida o de otras vidas– debería ofrecerse a cualquiera, más allá de cómo lo reciba, qué haga con ello, cuándo. Si no me dirijo a cualquiera, sería imposible siquiera comenzar a conversar.

Ésta es para mí la noción de igualdad más reveladora y más certera: considerar a cualquiera, sin excepción, un igual. Así, la igualdad no podrá ser algo que ocurra después por los efectos de un cierto tipo de propuesta educativa, sino que debe ser inmediata, primera. Pero es evidente que también lo que se enseña produce efectos diferentes en cada uno. Por eso mismo es que si el comienzo de lo educativo está demarcado por la igualdad, su destino será, siempre, la singularidad.

En todo ello se convierte el arte de educar: en saber, de algún modo, en qué momento nos dirigimos a cualquiera y en qué momento nos dirigimos a cada uno.

¿Y el futuro? Tengo problemas con la idea de futuro en educación. No me convencen esos futuros preconstruídos o prefabricados de antemano. No me conmueve la imagen de lo que algo, alguien, será después.

Y tengo la impresión de que en nombre del futuro hemos postergado el presente, nuestro único tiempo real, nuestro único tiempo existencial, donde tiempo, vida y mundo poseen, acaso, algún sentido.

Educación, pensamiento, crítico

Todo pensamiento es "crítico", de otro modo, no sería pensamiento.

Será complacencia, abuso de privilegios propios, contentarse con lo que ya fue pensado y adoptado como "natural".

Un pensamiento que no es "crítico" consigo mismo, no sigue pensando: se adormece en su tibieza y su mortandad.

El pensamiento optimista es ciego por definición: no mira a los costados donde se tiende la miseria y la humillación. Prescinde del dolor, no padece la vida ajena, se reconforta con una sonrisa efímera demasiado parecida a una cierta alegría publicitaria.

"Crítico" quiere decir incómodo, perturbado, inquieto, clarooscuro.

Prefiero miles de veces el dolor que surge de un pensamiento "crítico" que la felicidad que nace del pensarse sólo a sí mismo.

Educación, mirada

Si lo que hay ante una imagen es exposición, la mirada es claramente una posición, un punto de partida, una dimensión inaugural, posee un valor de principio: revela la posición de quien mira, desde dónde mira, qué altura se atribuye al mirar, en qué lugar deja o ubica a quien es mirado. No se trata tanto de mencionar su dispositivo biológico ni el aparato cultural que lo gobierna, sino los modos de posicionarse al mirar y al mirarse.

En educación el tema de la posición es prioritario, porque se mira desde una superioridad aparente, desde una jerarquía moral, y quien enseña parte de esa posición y no parece que desee abandonar el privilegio de su mirada.

Hay decenas de explicaciones acerca de cómo se construye la mirada pedagógica y quizá sea necesario hacer mención a la tradición de en-

tender la formación y el saber como posición de desigualdad (desigualdad de saberes, de edades, de experiencias, de funciones).

Si bien la mirada ofrece una dualidad compuesta por focos y por bordes poco explorados, sabemos que en las instituciones educativas se toman decisiones a diario, como producto de la naturalización de la mirada. Más allá del lenguaje técnico y especializado, más allá de los legajos e historiales, más allá de las evaluaciones y diagnósticos, incluso más allá de las relaciones puntuales al interior de las aulas, notamos que ciertas decisiones acerca de quién podrá o no podrá aprender, quien podrá o no podrá incluirse, quien podrá o no podrá "tener" futuro, dependen mucho más de un juego (muy serio, muy grave) de miradas.

Miradas que tienen que ver con el poder, es cierto, pero también con la posición desde la que parten, del lugar donde se forman y de los sujetos a los que van destinadas.

Creo que la formación docente también tiene que ver con ese "educar la mirada": cómo mirar a la infancia, cómo mirar a los pares, cómo mirar las familias, cómo mirar los ambientes, cómo mirar el saber, cómo mirarse a uno mismo; en fin, en cuanto a los efectos "ópticos" del acto de educar.

Educación, universidad, experiencia

Un sigiloso pero repetido resquemor recorre las aulas, los gabinetes, los pasillos y los extrarradios de las universidades, y quien desee detenerse en ese secreto a voces puede escuchar con claridad cierto agotamiento de un sistema que, por asumirse como naturalizado o simplemente crear conductas de extrema adaptación, no deja de llamar la atención y sorprender en su propio artificio: la sensación de que las "altas casas de estudio" solo son capaces de conservar su pretensión de altura (de jerarquía, del entronizarse personas, grupos y autoridades, de separación con la *polis*), pero parecen haber perdido tanto su carácter de casas (hogares, atmósferas, microclimas de acogida y hospitalidad) como también, y más aún, de ser sitios de estudio, es decir, de poner en juego aquel ejercicio solitario y silencioso del gesto de percibir, pensar, leer y

escribir que luego se convertiría en comunitario a propósito de publicar –hacerse público– y de conversar sobre tales *políticas* de lo percibido, lo pensado, leído y escrito.

Las razones de este desapego son tan variadas que el intento por desentrañar sus orígenes, causas y derroteros puede convertirse en una tarea cicolopea y, aun así, inmensamente virtuosa: poder comprender un estado actual reñido con la hiper-productividad, el hartazgo intelectual, el apego a la novedad, el saber tecnológico y la tiranía de las lógicas evaluativas, que transformaron en un breve lapso una institución destinada en apariencia a sostener el legado histórico del conocimiento y la cultura y transformarlo, inventivamente, en otra cosa (otro mundo, otra vida, otro saber), en una estructura de impiadosa adecuación al provecho y el utilitarismo del mercado actual del conocimiento y del trabajo.

La tiranía del método, el lenguaje academicista, la razón evaluativa, la dependencia de la financiación según ránkines creados *ad hoc*, la sumisión de los más jóvenes a prácticas arteras de publicación, las clasificaciones de investigadores e investigaciones, de revistas, editoriales, el curioso y solitario género literario de las tesis, etcétera, configuran un panorama oscuro y espeso que nos retrotrae a aquel conglomerado de cuestiones lanzado por el filósofo Jacques Derrida hace ya algunos años:

¿Y quién somos en la Universidad donde aparentemente estamos? ¿Qué representamos? ¿A quién representamos? ¿Somos responsables? ¿De qué delante de quién? Si existe una responsabilidad universitaria, ella comienza por lo menos en el instante en que se impone la necesidad de escuchar estas cuestiones, de asumirlas y de responderlas” (Derrida, 1999: 83).

Sin embargo, hay algo previo: ¿es que acaso hubo acaso una anterioridad universitaria satisfecha de sí misma, a la que hoy debemos prestar homenaje o pleitesía? ¿Existió de verdad una universidad centrada en la experiencia y la riqueza de sus lenguajes y saberes? ¿Fue quizá la Academia de Platón el punto de partida del ejercicio del pensar, pero también de la idea del eterno aprendiz y del sedentarismo? ¿O es que

siempre la universidad y sus antecesoras han sido escenarios de inconformidad consigo mismas, quizá de ciega filiación con el mundo coyuntural y de sorda separación respecto de las vidas singulares?

El planteo inicial puede esbozarse del siguiente modo: si educar consiste, en cualquiera de sus niveles, dimensiones y/o procesos, en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, una de las causas que nos impulsan a criticar y repensar la universidad estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural la preparación para el mundo y no para la vida, entendiéndose además que “mundo” significa, casi con exclusividad, “mundo del trabajo”. Así lo expresa Fernando Bárcena:

Tenemos, por tanto, que la escuela tiene como función que salgamos afuera (al mundo) y que salgamos a esa parte del mundo que es el centro de trabajo. Hay educación porque, primero, hemos nacido –es la natalidad la que justifica que exista educación– y, segundo, porque hay mundo, porque hay un afuera y la posibilidad de un viaje y de una exposición. Pero lo que las reformas educativas de la universidad están poniendo en evidencia es otra cosa: que el interés por la educación (de los jóvenes) no es ahora enseñar cómo es el mundo y que se encaminen hacia él –para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir–, sino que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado (como si mercado y mundo coincidiesen), que se encaminen, bien pertrechados de competencias, a la fábrica o al puesto de trabajo, aunque no sepan nada del mundo. Que se ganen la vida, que aprendan a mantenerla, en vez de aprender a vivirla (Bárcena, 2014: 32).

En un mundo gobernado por el exceso de racionalidad jurídica, la búsqueda del conocimiento lucrativo y el progreso como novedad tecnológica, la peor injusticia que hoy la universidad nos presenta es la de pensar que nada puede hacerse para impedir que las vidas continúen acotadas, desprovistas de experiencia, sujetas únicamente al conocimiento lucrativo, arrojando alumnos al mundo del trabajo pero no al mundo de las vidas, insistiendo nosotros mismos en sentimientos satisfe-

chos de nosotros mismos, escribiendo solamente para pares e ignorando que, quizá, no haya nadie dentro de uno ni del otro lado.

Quizá por todo ello haya que volver a las aulas, ese espacio-tiempo donde ocurre lo inédito o lo repetido, lo original o una mala copia del mundo voraz. Así, de ese modo, regresando al aula podríamos hacernos esa pregunta esencial, la más decisiva de todas:

(...) la pregunta que cada hombre se debería de hacer a solas y aun hablando con los demás, la que debería de constituir el centro de todos los debates y que, por el contrario, viene a ser constantemente soslayada: la pregunta de si es posible que el hombre exista sin decaer en una condición infrahumana si se entrega solamente a la actividad de la que se derive un lucro inmediato, y si el conocimiento ha de estar medido y sometido a su poder de aumentar el progreso técnico (Zambrano, 2007: 143).

Educación, escuelas

Las escuelas son o podrían ser un paréntesis en el vértigo de una cierta idea del mundo, sobre todo de ese mundo mediático y publicitario que atosiga a la infancia, a la juventud y a los adultos, con un devenir irremediable de consumo, exitismo y autoayuda.

La hipocresía es evidente: se pide a las escuelas que sean el sitio de la formación por excelencia, mientras alrededor el mundo desangra y se desangra, hace doler y duele.

El ejemplo emblemático es, a mi entender, el de los cuerpos: insistimos en las escuelas con ideales que intenten huir de la pretensión de un cuerpo normal, de un aprendizaje normal, de un comportamiento normal, pero ese mundo instala al mismo tiempo la violencia, la violación, la anorexia como modos de relación; en fin, una noción de belleza y de normalidad que echa a perder toda la potencia de las diferencias de lo humano.

Educación, lo viejo y lo nuevo

La formación docente es un punto de encuentro en medio de un tembladeral: conviven allí biografías diferentes, disciplinas diferentes, generaciones diferentes, modos disímiles de ver el mundo, experiencias de vida distintas.

Estamos delante de una complejidad de tal magnitud que, creo, habría que tomar algunas decisiones con respecto a la "figura del maestro": ¿Deseo de enseñar, de emprender una travesía junto a otras edades? ¿Una figura ética y/o jurídica? ¿Qué relación debería guardar esa figura con la lectura y la escritura? ¿Un maestro investigador y/o lector? ¿Celoso del aprendizaje del otro o donador de tiempo y de palabra para que el otro pueda aprender? ¿Acatamiento, adaptación, indiferencia o rebelión?

En resumen: esa figura es centro de un debate incesante que aún no encuentra una cierta estabilidad.

Sucede que quizá yo pertenezca a una "vieja" escuela y siga creyendo en la centralidad y responsabilidad del docente en cuanto al dar a los demás una cierta pasión, un cierto amor por el mundo y/o por la vida.

No dudo de la necesidad de incorporar lo nuevo en la educación, pero sí del hecho de pensar la educación como una asimilación permanente y dócil de las "novedades". Como si las escuelas siguieran el curso inevitable de una cierta y determinada idea de progreso y abandonaran su sensible e imprescindible relación con lo contemporáneo y con el pasado.

El gesto de conciliar la novedad con la educación es permanente, lo que no altera su mirada más ancha y honda: una relación compleja y ambigua con un mundo que no se compone apenas de lo nuevo y novedoso, sino que ejercita una suerte de detención en el tiempo y se abre a la memoria de todo aquello que es anterior a cada uno de nosotros.

Aun así vale la pena insistir en que los docentes no somos ni deberíamos ser meros "gestores o mediadores del aprendizaje" de los alumnos. Esa figura, cada vez más creciente y difundida en los medios académicos y en ciertas políticas educativas, elude asumir una responsabilidad ma-

yúscula y ética, como la de enseñar, en el sentido de un gesto que invita a una travesía desconocida, con palabras desconocidas, hacia un conocimiento conmovedor pero aún ignorado, y que no solo busca transformar niñas y niños actuales en futuros empleados —o desempleados—.

Lo público de las escuelas nada tiene que ver con el mérito, la calidad, los talentos "naturales" y las exigencias.

Se está allí para no dejar a los otros librados a su propia suerte, la mala suerte. Se está allí para ir contra el orden "natural" de las cosas, esa "naturalidad" que algunos piensan que es inefable y que no se puede contradecir ni torcer.

Se está allí para que el mundo no se acabe y para que los nuevos hagan otras cosas con el mundo anterior.

Se está allí porque, si no, las publicidades, buena parte de los medios, las empresas y cierta política convertirían a los niños y a las niñas solo en consumidores y trabajadores sin decisión, vocación ni pasión.

Se está allí para que sea uno de esos lugares que luego recordaremos, quizá, como uno de esos momentos en que fue posible transformarse uno mismo por la presencia de otros y otras diferentes.

Se está allí para que la infancia y la juventud de un pueblo, de una ciudad, de un país, no se conviertan rápidamente y antes de tiempo en una vejez indefensa. Se está allí, en fin, para que ningún hombre se encoja y la fatalidad no gane la partida.

Educación, incluir

Desde hace ya más de tres décadas se viene hablando de la educación inclusiva, con diferentes matices y en múltiples dimensiones.

Si bien es cierto que en su origen era necesaria una visibilidad extrema del problema de la exclusión y de la inequidad, y se hacía imprescindible un sistema de derecho revulsivo que modificase de raíz la condición existencial de algunas poblaciones abandonadas, desprotegidas o ignoradas,

ahora los retos son otros y los resumiría en cuatro cuestiones centrales: que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de las escuelas públicas a los niños y jóvenes mal entendidos como "diferentes"; que el lenguaje del derecho no se enquite apenas en una estructura político-formal sino en una ética de las relaciones —una ética singular, una ética de la responsabilidad, de la afección—; que la organización de las escuelas modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en consideración de las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares y que las prácticas educativas se concentren en una idea del enseñar a "cualquiera", desprendiéndose de toda idea de "normalidad" y "control" sobre el aprendizaje.

Soy de aquellos que sienten y piensan la inclusión como un término que todavía hoy expresa un deseo incumplido, una falta, un vacío. Su reiterada pronunciación no indicaría sino su ausencia de vitalidad, su inexistencia, una apelación a veces desesperada a una presencia fantasmagórica. En las prácticas educativas más centradas en la búsqueda de experiencias y el lenguaje narrativo, "inclusión" es una palabra que sobra, que no necesita ser enunciada: la relación —así como las prácticas— está presente o no lo está, existe o no existe.

En ese sentido me inclino a pensar que, a pesar de los esfuerzos denotados por acrecentar la cantidad de población incluida en el sistema educativo, aún resta por saber qué haremos juntos y, sobre todo, cómo lo haremos bajo condiciones de igualdad.

Como ya señalado, la igualdad es primera, es inicial, se pone en juego al comienzo, no puede ser apenas una promesa que se posterga indefinidamente. La clave está, a mi modo de ver, más en el enseñar que en el aprender.

Sé que asumo aquí una posición a contracorriente, pero sostengo que enseñar es nuestra responsabilidad y que aprender —más allá de su misterio y encantamiento y del hecho de que en verdad ignoramos cómo se aprende— es responsabilidad del otro. Para ser aún más preciso: habría que desprender el enseñar del aprender pues, por lo poco que sabemos, siempre se aprende otra cosa que lo enseñado, con otros signos y sentidos y en otro momento de la vida.

La tentación inclusiva atraviesa todo el sistema educativo y lo excede, hasta cubrir el arco de la vida entera: se refiere a lo escolar, sí, pero sobre todo a lo educativo en su sentido más amplio y, por ello mismo, difuso: ciudades, barrios, instituciones, medios de transporte, arquitectura, generaciones, edades, sexualidades, géneros, cuerpos, medios de comunicación, lenguaje.

No abogo por hacer de todo esto una suerte de "paraíso de lo políticamente correcto", sino más bien por el hecho de comprender cuánto afectamos y somos afectados en la convivencia cotidiana.

La formación –en su zozobra actual, en su vaivén de sentido, en su raro privilegio de concentrar la mayor parte de la formación– se plantea un desafío inocultable: ¿Qué significa "conocer" a otros, relacionarse con ellos e idear una experiencia educativa que dé sentido no sólo a una presencia sino a una existencia común?

A mi entender, no ha habido todavía ningún consenso al respecto: ligadas a la inclusión se observan formaciones altamente tecnocráticas y/o centradas en un exceso de razón jurídica, y/o apenas moralizantes y moralizadoras, y/o fundadas en un terreno economicista.

El reto, que sí lo hay, es ampliar la dimensión de la formación no sólo "incluyendo" el relato de los hasta aquí supuestamente "silenciados y silenciosos", sino el de generar espacios de libertad y de igualdad donde ir hacia el encuentro, escuchar, percibir, atender, permanecer y construir una formación acerca de lo común.

Y lo común aquí no significa necesariamente lo universal, sino más bien aquello que, destinado a cualquiera, afecta a cada uno.

Educación, saber y sabor

He tenido el gusto –sí, el gusto– de haber consultado algunos textos filosóficos y literarios a propósito de esa intensa y honda vinculación entre el saber y el sabor, y comprender cuánto las metáforas sobre la comida tienen que ver con la lectura y el lenguaje, por ejemplo: saborear un texto, quedarse con un gusto amargo en la boca, lo que está por

decirse y permanece en la punta de la lengua, lectores voraces, lectores que devoran la lectura, y tantas otras imágenes al respecto, como bien lo refleja un reciente trabajo de Kempinska (2015).

De hecho, podemos leer en el filósofo Lévinas (1995: 19) que:

Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autenticidad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transmite ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor.

Está claro que un saber debe saber a algo: a la propia vida, a vidas distintas que se tornan próximas, a vidas ancestrales, a la potencia de la vida, a la vida por conocer o desconocer, a la vida en otros tiempos y otros lugares, a un mundo que ignoramos y deseamos hacer cuerpo. Y es cierto, también, que aproximar las figuras del saber al sabor provoca una necesaria relación entre conocimiento y cuerpo, conocimiento, disociada en la actualidad por una absurda pretensión de dominio técnico del mundo que genera, sin más, la separación, la disolución y el fin de una cierta forma de comprender y habitar la tierra.

Podríamos realizar aquí, sin embargo, una comparación odiosa entre los gestos de cocinar, comer y educar, de acuerdo a los dictados de la nueva época, la época hiper televisiva e hiper mediática: el sabor como un refinamiento inútil, la competencia cada vez más infantil de mejores o peores cocineros, la rivalidad entre naciones culinarias y la metáfora de la vida y la comida como mercadería y no como encuentro, el dictado "dime qué comes y te diré quién eres".

En esa transformación entre el sabor "humanista" y el sabor "mediático", idéntico al que asistimos en la educación, podemos apreciar aquello que el filósofo Peter Slöterdijk (2013) sugiere como la mutación de la figura de quien enseña, es decir, el trazado de la hipérbole entre la ancianidad, la sabiduría de los ancestros, de un lado y en un origen, y la imagen actual de un *personal trainer*.

Para decirlo de otro modo: si el ideario humanista del acto de educar —con toda la ambigüedad que esta expresión denota— supone la presencia de lo viejo como centro de gravedad en el pasaje hacia lo nuevo, el ideal mediático reemplaza esa figura por la del entrenador personal, privado, que está a nuestro servicio para mejorar aquello que los propios medios insisten en cambiarnos, esto es, la presencia única de lo nuevo, de la novedad en el individuo aislado, fuera de toda historia y todo presente.

El contraste no es caprichoso ni ocioso: buena parte de lo que viene presentándose como cambio en las políticas educativas no es sino la porosidad absoluta hacia lo nuevo como emblema de transformación y, aún más, de la novedad como único símbolo hacia el cual tienden los procesos de formación y autoformación: quien enseña debe estar actualizado, informado, al tanto de las últimas novedades, ser él mismo agente de innovación, la formación como actualización, la imposición de las nuevas tecnologías, el olvido de las tecnologías de época (por ejemplo, el libro) y la idea naturalizada de que ser un buen profesor significa saber qué hay de nuevo, qué es lo último.

Pues bien, éste es el momento de desnaturalizar buena parte del andamiaje sobre el que se cimentó el proceso de cambio en las últimas décadas, cuya trayectoria fue la de formar masivamente a los profesores en las nuevas tendencias, imposibles de ser criticadas: hacer creer que sin unos conocimientos de novedad se quedarían al margen de la educación, aun cuando la asimilación de esos conocimientos despersonaliza y desplaza al profesorado de sus posibles “vocaciones”.

La cuestión es que podemos argumentar en una dirección opuesta a la naturalización anterior: según sabemos a través de algunos informes internacionales, los estudiantes no creen que un buen profesor sea aquel que domine las nuevas tecnologías, simplemente porque suponen que eso sería saber lo mismo que ellos ya creen saber; esos estudiantes no parecen estar animados por la idea de un profesor cómplice y amistoso, complaciente y semejante, sino que sugieren algo que está muy presente en la historia de la enseñanza desde la antigüedad: la existencia de una necesaria alteridad y no de una artificiosa autoridad, es decir, algo que los contradiga, que les muestre otras cosas, que los lleve a travesías no realizadas y, en otro sentido, que cuando tomen

la palabra tengan algo para decir, y que eso que se diga juegue algún papel en la filiación diferenciadora y múltiple del tiempo.

Pero hay algo más que vincula sabor-comida y conocimiento-educación; algo que fuera expresado recientemente por Masschelein y Simons: la idea de que educar es, en cierto modo, “saber poner la mesa”:

Aquí es importante tener en cuenta que precisamente al convertir algo en juego, al mismo tiempo se lo ofrece para un uso libre y nuevo. Se lo libera, se lo suelta, y se coloca sobre la mesa. Es decir, algo (un texto, una acción) es ofrecido y, simultáneamente, se lo separa de su función y de su significación en el orden social (Masschelein & Simons, 2014: 72).

Enseñar querrá decir poner sobre la mesa, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él, se supone que mejorándolo, haciéndolo más justo, más igualitario, más público todavía. La expresión “poner la mesa” también ayuda a separar sin esfuerzos las prácticas generosas y mezquinas de los contenidos en exposición: ¿qué pondremos sobre la mesa para que otros puedan tomar decisiones sobre su propia vida? ¿Pondremos apenas lo ya conocido, lo ya probado, lo ya reconocido, lo que ha perdido su sabor porque ha sido masticado una y otra vez? ¿O poner la mesa es una forma de exposición que quiere multiplicidad y potencia?