



entre miradas

ESCENAS EDUCATIVAS DE LA VIDA COTIDIANA
PREGUNTAS, REFLEXIONES Y POSIBLES RESPUESTAS



Entre miradas



Entre miradas

Escenas educativas de la vida cotidiana
Preguntas, reflexiones y posibles respuestas

Mariano Harracá Di Lorenzo
María José Vila Costa



Harracá Di Lorenzo, Mariano

Entre miradas: escenas educativas de la vida cotidiana preguntas, reflexiones y posibles respuestas / Mariano Harracá Di Lorenzo; María José Vila Costa; ilustrado por María José Vila Costa. - 1a ed. - San Juan : Felipe Javier Echevarria, 2020.

108 p. : il. ; 20 x 14 cm.

ISBN 978-987-86-3740-2

1. Ciencias de la Educación. I. Vila Costa, María José. II. Título.

CDD 370.7

Entre miradas

Mariano Harracá Di Lorenzo y María José Vila Costa

Contactos: marianoharraca@gmail.com / vilamariajose@gmail.com

Editorial Abdulah

Contacto: *facebook/Abdulah Libros*

Edición y compaginación: Felipe Echevarría

Diseño de tapa: Por lxs autorxs del libro. Intervención digital sobre dibujo en tinta de la autora del libro y fotografía de María Paula Vila Costa.

Ilustraciones: Por la autora del libro. Intervención digital sobre dibujos en tinta.

Impreso en San Juan. Argentina.

Primera edición: San Juan, enero de 2020



Abdulah
• facilitador de libros •

Entre miradas por Mariano Harracá Di Lorenzo y María José Vila Costa se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Reconocimiento - Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios.

Ser Derivar - Si usted mezcla, transforma o crea nuevo material a partir de esta obra, usted no podrá distribuir el material modificado.

*A les niñes todes, fuente inagotable de inspiración,
portadores del futuro en el aquí y el ahora.*

A Juan y Alen, por ser.

*A la familia y les amigues que ya son familia. A les colegas,
con quienes aprendemos en el intercambio diario.*

A María José y Mariano por animarse a escribir este libro.

A Inti Munay.

A la vida, que nos ha dado tanto.

A quienes están en camino a habitar este maravilloso mundo.

Índice

Introducción	11
Escenas	13
I. Educación para el año 2100 (parte 1)	13
II. Pensar, decir, sentir y hacer	21
III. ¡A jugar, es en serio!	24
IV. Jornadas institucionales en el profesorado	28
V. Impresiones de nuestro paso por las escuelas de California	31
VI. Contradicciones	37
VII. Necesidad de lo maravilloso	43
IX. Entre miradas	47
IX. Educación militante	62
X. Innovación educativa: un ruido en las tripas	73
XI. Educación para el año 2100 (parte 2)	80
Referencias bibliográficas	83
Otras voces sobre estos temas	86
Perspectivas, consejos, recursos	93
Cuentos	97
Escribí tus propias historias	101
Despedida y hasta pronto	108

Nota del editor

Estimado lector:

La diferencia a lo largo del texto en el uso del lenguaje inclusivo ("e", "@", "x", "el/la"), responde a una voluntad de reflejar fielmente el proceso de cómo las personas vamos incorporando este tipo de lenguaje en nuestras vidas y así también en nuestras producciones.

Introducción

Somos docentes —en secundarias para adultos, profesorados, universidad pública—. Somos madre —biológica y de corazón— y padre —de corazón y biológico—. Somos investigadores. Somos aprendices. Somos pareja. Somos. Somos lo que hacemos con lo que han hecho de nosotros. Somos también lo que todavía no sabíamos que podíamos ser. Escritorxs con voz propia. Cuenta cuentos.

Bienvenidxs a esta travesía. Que las imágenes enciendan la magia, que revoloteen los recuerdos, que las ideas y fantasías se materialicen con la sutileza de un arroyo y su murmullo en primavera. Bienvenidxs a este jardín de historias y juegos.

¡Qué se despliegue su imaginación y creatividad!



Escenas

I. Educación para el año 2100 (parte 1)

EDUCACIÓN
PARA EL
AÑO
DOS
MIL
CIEN

3L FU7URO Y4 LL360

Ayer escuché por primera vez hablar del año 2100. El hijo de mi pareja —Juan, 13 años— a veces me hace escuchar sus canciones: artistas como Duki, lilkillla, lucas SSJ, bhavi. Entre ellos aparece un rapero, #clickyoungsavage, que dice así:

*Salgo a las calles modernas, no se ven más piernas
Los caminos son más cortos es difícil que te pierdas
Las zapatillas limpias ahora nadie pisa tierra
Las plazas están vacías ya nadie hace una mierda*

*No hay explicación, para terrible desgracia
Busco a los pibes, ya nadie sale de casa
El hip hop fue reprimido, por recibir amenazas
No se escuchan ladrar perros, solo hay gatos de raza*

*Tengo ganas de fluir, pero no encuentro el sonido
Solo veo gente huir de este mundo tan podrido
La tecnología al hip hop lo ha vencido
Y los chicos matan por pantalla a sus enemigos*

(Año 2100. Click YS¹)

Me impactó. El año 2100 ¡wow! Nunca me había proyectado tan lejos. ¿Qué hago con esto nuevo que me llega? Pongo en Google “año 2100”. Lo primero que me sale es el rap en Youtube. Pero no puedo encontrar nada de la persona o el artista que lo canta. Imposible rastrearlo. ¿Qué edad tiene? Lo que sé es que Juan, que nació en el 2005 —cuando yo tenía 20 años— lo escucha. Que algo a él le dice. Y que alguien ya piensa en el 2100.

Entonces se me ocurrió aplicar esa idea del 2100 a lo que hago, a la educación. Esta actividad donde siempre estamos con “lo nuevo” que ya es viejo. Como cuando escuchamos decir a directivos, funcionarios o colegas “en el siglo XXI la educación deberá ser así así y así”. Pero, ¡hace casi 20 años que estamos en el siglo XXI! ¡Y la educación sigue siendo la de siempre! Un pizarrón, un grupo de estudiantes sentados en hilera, una maestra al frente impartiendo un contenido que quien enseña “sabe” y quien aprende “no sabe”. Nada profundo en esto cambió.

O quizás sí. Porque este rapero le canta hoy al año 2100. Y eso es una novedad, es una enorme invitación; un vórtice y un pliegue espacio-temporal, una nueva manera de percibir el tiempo,

1 Click YS. [Click YS] (19 de octubre, 2017) Click YS – Año 2100 [YouTube] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=orMZCI2DtEo>

que nos grita a lxs docentes “¡El futuro ya llegó!”. Al instante me sentí arrojado y cayendo por ese vórtice, como un torbellino de creatividad desde el cual yo también le podía cantar al año 2100, a mi manera. Esto es, haciendo la educación del año 2100. Me di cuenta de algo clave: si pienso la “educación del siglo XXI”, del 2000, ya estoy atrasado. El siglo XXI ya pasó. O, en otras palabras, el siglo XXI trajo como novedad la constante transformación. Pensar la educación de hoy es estar observándola un paso adelante, desde el futuro, en el año 2100, siglo XXII.

¿Y qué más dice Google del 2100? Les comparto una selección de fragmentos de lo que aparece en la primera página de la búsqueda:

Año 2100, ¿la humanidad se extingue sin dolor?: de la superpoblación a la subpoblación²

Las proyecciones demográficas de la ONU muestran que hacia fin de siglo las familias dejarán de tener la cantidad de hijos suficiente para remplazar las muertes y la población mundial empezará a encogerse. Qué países perderán más habitantes y cuáles son los mayores riesgos de este proceso.

En 1950 vivían en la Tierra 2.536 millones de personas. En los 67 años que pasaron, la población mundial se triplicó, llegando a 7.550 millones. En los próximos 83 años continuará el crecimiento, pero a un ritmo muy inferior: los 11.184 millones de 2100 representarán una suba de sólo 48 por ciento.

¿Cuánto falta para que la población mundial llegue a su pico y comience a disminuir? Ocurrirá durante la primera o la segunda década del siglo XXII, es decir, dentro de unos 100 años.

2 Mizrahi, D. (12 de agosto, 2017) Recuperado de <https://www.infobae.com/america/mundo/2017/08/12/ano-2100-la-humanidad-se-extingue-sin-dolor-de-la-superpoblacion-a-la-subpoblacion/>

En el año 2100, según la ONU, La población del planeta Tierra continuará creciendo hasta tener 4.000 millones más en unas décadas. ¿Cómo quedará estructurado el mundo? Un informe de Naciones Unidas lo explica.³

Se espera que haya unos mil millones más de personas en el mundo en los próximos 15 años, con lo que la población total mundial pasaría de los 7.300 millones datados a mediados de 2015 hasta los 8.500 en 2030, y, como cabría esperar, esta cifra irá en aumento: 9.700 millones en 2050 y 11.200 millones de personas en 2100. Es decir, en 85 años habrá alrededor de 4.000 millones de personas más en el planeta.

¿Cómo viviremos en el año 2100?⁴

El futuro no se puede predecir y si no que se lo digan al eminente físico Lord Kelvin quien en el año 1895 aseguró que “las máquinas voladoras más pesadas que el aire son imposibles”. Pocos años después, en 1903, los hermanos Wright hicieron volar el primer avión demostrando que el futuro no se predice, sino que somos nosotros quienes lo creamos con nuestros actos.

Esta es la moraleja de la exposición ‘Experimento 2100. ¿Qué nos espera en la Tierra del futuro?’ que se estrena este miércoles y se prolongará hasta el 29 de enero.

Pues bien, aunque el futuro no se predice sí que se puede estudiar. Según los análisis prospectivos llevados a cabo por la Agencia Europea del Medio Ambiente, lo que

3 Ramos Sanz, A. (19 de agosto, 2015). Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-08-19/cinco-cambios-radicales-que-habra-en-el-mundo-en-el-ano-2100-segun-la-onu_975729/

4 Morte, C. (9 de octubre, 2018) Recuperado de: <https://www.heraldo.es/noticias/ocio-cultura/2018/10/09/como-viviremos-ano-2100-1270947-1361024.html>

nos espera es vivir en una megaciudad consecuencia de la sobrepoblación del planeta, lo que a su vez potenciará la inmediata necesidad, que ya existe a día de hoy, de evolucionar hacia un modo de vida sostenible si no queremos que la Tierra tal y como la conocemos desaparezca. Aunque el futuro es incierto, tal como lo prevén los expertos pinta muy negro. Por ello, en la última estancia de la exposición se aborda la necesidad de evolucionar hasta una sociedad del conocimiento y es que, la ciencia y la tecnología podrían ofrecernos las claves para superar con éxito el futuro que nos espera y que estamos a tiempo de cambiar.

Si no leyeron los recortes anteriores, porque les resultaron largos y aburridos, quiere decir:

- a) que tienen menos de 20 años
- b) que están mirando mucho Youtube y series de Netflix, perdieron su capacidad de concentrarse.
- c) a + b
- d) que si son docentes tienen que repensar qué tipo de lecturas les dan a sus estudiantes. ¡Si ustedes se aburrieron imagínense ellos y ellas!

De todas formas les hago un resumen. No sabemos NADA de lo que va a pasar. Quizás, tan sólo tres cosas:

- 1) Cada día somos más personas en el mundo.
- 2) Nuestra forma de vida vinculada al consumo sin límites no es sustentable en el planeta Tierra. O cambiamos —evolucionamos— o nos vamos a otro planeta.
- 3) Los títulos de las noticias y sus contenidos respectivos, no tienen mucha relación. Juan también me enseñó sobre esto: en Youtube se llama *clickbait* —carnada para hacer *click*—, y consiste en poner un título llamativo para que hagas *click* y sumes vistas al canal, pero luego el contenido no coincide del todo con ese título, o no desarrolla el tema prometido.

Vamos a analizarlo en la primera noticia. El título parece indicar lo contrario de su contenido: que vamos a ser cada vez menos —de la superpoblación a la subpoblación—. Pero si leemos “la letra chica del contrato”, lo que no sale en un primer vistazo rápido, nos damos cuenta del engaño: la población empieza a caer recién en 2100. Hasta ese año crece. Y encima ¡para ese año ya no vamos a poder subsistir en la Tierra! O sea que ni siquiera es pertinente esa caída de población porque no vamos a estar, y es imposible lo que el título indica, que la humanidad se extinguirá sin dolor.

Este es un simple y claro ejemplo de lo que nos toca vivir en el siglo XXI, de lo que es pensar en la educación del 2100. Ya no se trata solamente de aprender a leer: A, B, C, D. Ma-má, pa-pá, pe-rro, ga-to. Ahora también tenemos que aprender a leer “entre líneas”. Lo que nos dicen es tan solo una manera de presentar y mostrar la realidad, no es la realidad misma. Esta es una función cognitiva y un contenido de aprendizaje que vemos como deseable en las escuelas del siglo XXI, y que será de alfabetización básica en el año 2100. Así, la educación del año 2100 funciona como una guía de lo que tenemos que construir y desarrollar ahora, en este presente, y no como un listado de deseos bonitos a futuro. Si hoy no desarrollamos en serio esta capacidad de lectura crítica en las escuelas, el analfabetismo habrá crecido de forma descomunal para el siglo XXII. Y ojo que no estamos hablando de nada muy elegante, como la “alfabetización digital” u otros términos de moda, que también puede ser importante analizar. Estamos hablando de capacidades básicas para entender lo que pasa; estamos en un nivel 0, epistemológico, que hace a la base de la construcción de cualquier tipo de conocimiento. Nos encontramos con esta nueva situación: En la sociedad de la información, **la información no nos dice cosas, sino que somos dichos** —influidos, manipulados, estandarizados, convertidos en patrones de consumo— por ella, desde el estímulo constante y la superproducción de información ¿Qué capacidades, cognitivas, analíticas y tecnológicas deberemos desarrollar para poder decidir sobre

lo que vemos? ¿Cómo vamos a superar la estimulante y planificada sensación de que “elegimos”, la cultura *ondemand* —yo elijo qué, cómo y cuándo veo con Netflix, Youtube y Spotify—, para entender que las elecciones reales, las transformadoras, son mucho más profundas, como por ejemplo elegir qué vamos a hacer con nuestro tiempo?

¿Qué es entonces la educación del año 2100? Sería algo así como: todo lo que tenemos que saber sí o sí para vivir en el 2100 y que se convierte en **una tarea para el presente**. Por ejemplo, estar alfabetizados en el análisis crítico o lectura “entre líneas” que mencionamos recién.

Otro ejemplo. Si para el 2100 no vamos a poder vivir más en el planeta Tierra porque agotamos sus recursos, otro contenido básico de la educación del año 2100 es la práctica ambiental sustentable. **3R**: las tres erre de la ecología —Reducir, Reutilizar, Reciclar—. Esto se propuso en un encuentro de Cumbre del G8 en 2004, ¿cuántos de ustedes las conocen?, ¿cuántos las ponen en práctica?, ¿cuántos las vieron en la escuela?, ¿y en la escuela de sus hijxs? Por supuesto, hay quienes dirán que el contenido básico no debe ser este, sino aquel que nos permita reanudar la conocida “carrera espacial” y desarrollar tecnologías que nos permitan habitar otros planetas. El otro día me contó María José que se están armando paquetes turísticos al espacio. Es la nueva moda. Adaptarnos a vivir en otro planeta. Yo lo llamo de otra manera: aceptar convertirnos en parásitos o depredadores, que llegan, toman los recursos y se van. Esos no son los contenidos que elegimos quienes en este libro tomamos la palabra para decir y hacer la educación del año 2100. Decimos sí a los avances científicos y tecnológicos, y no las carreras, a ningún lado, o el progreso sin escrúpulos o sin elaboraciones éticas básicas⁵. El

5 Estas situaciones dieron lugar en las ciencias sociales contemporáneas a dos hermosos conceptos que hoy empiezan a ser usados: a) somos seres *sentipensantes*, dice el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda (2015), una mezcla de razón y sentimiento. b) debemos construir una ecología de saberes, donde se complementen y no compitan entre sí los saberes científicos, populares, artísticos, ancestrales (Santos, 2006a).

gran ejemplo ya lo tuvimos hace un siglo: En 1945, en una guerra cuyo resultado ya estaba decidido, EEUU lanza una bomba atómica sobre población civil para demostrar su poderío. Esa carrera armamentística y espacial, no será parte de la educación del año 2100. Tan sólo si así lo decidimos, **aquí y ahora**, en los contenidos, las modalidades y los ejemplos diarios de lo que hacemos y enseñamos.⁶

⁶ Sobre este punto recomendamos tener en cuenta el artículo V. sobre la beca de capacitación docente en California donde se nos ofrecía tomarnos fotos en un buque de guerra conocido como “el garrote”.

II. Pensar, decir, sentir y hacer

Ayer estábamos jugando a la pelota con Juan (13). Le pido que me espere un segundo, que ya seguimos. Mando dos audios de Whatsapp a una entrevistada para la investigación de doctorado que estoy haciendo:

1- “¿Cómo puede uno evaluar u observar que existe una mejora en los aprendizajes? ¿En qué creés que se puede ver?”

2- “Y otra pregunta relacionada con la anterior, o quizás previa: ¿qué elementos te ayudan a vos para lograr esa mejora en el aprendizaje, como estudiante y como docente?”

Juan percibió algo en el tono de mi voz, en mi actitud. Algo había cambiado notablemente entre el muchacho en cuero que jugaba a la pelota y el señor que hacía preguntas por teléfono. Apenas terminé el audio miré a Juan. Me miró a los ojos y en un tono burlón repitió mis palabras: “¿cómo creés vos que se puede relacionar la mejora del aprender y blablablablablabla?”.

Juan percibió algo y lo compartió. Con ello se abrió algo importante, la conciencia de la enorme distancia entre las palabras pronunciadas y la situación concreta de enunciación (pelota, cuero, malla en verano en el fondo de la casa con la pileta pelo-pincho recién armada).

Juan en su breve comentario logró “recortar” una distancia, la que existe entre un fondo colorido —verde y soleado— y un tono de voz opaco —serio y adulto—. Esta distancia es la que como adultos solemos reproducir entre el decir y el hacer, o también entre el decir y el ser/estar. Un viejo dilema, muy comentado y nunca resuelto.

Me pongo a pensar y me llegan algunas frases sobre esto:

a) “Mejor que decir es hacer, mejor que prometer es realizar”.
 Aquí aparece en primer plano la contradicción entre lo ideal y lo material. Está en un nivel muy conciso, primario y potente, separa lo que es de lo que no, lo que existe de lo que no tiene sustancia. Incluso, se abre la perspectiva del engaño y permite enganchar

con otra frase popular “si no lo veo no lo creo”. Es bueno recordar al mítico líder carismático dueño de esta voz y sus propios actos, donde el uso de la palabra, el mito, la liturgia, el discurso y lo simbólico fueron y son un engranaje central en la construcción de un movimiento político y una forma de vida para muchos y muchas en la Argentina. La batalla cultural como parte central de la lucha por la justicia social.

b) “Hacé lo que digo pero no lo que hago”. Esta conocida frase recupera el tema del engaño, esta vez desde la distancia que puede existir entre el deber ser y el ser. Se aplica en muchos casos en situaciones educativas, donde el modelo a seguir (adultx/docente) imparte una serie de preceptos morales que en la práctica no lleva adelante: “No mientas” y ven a los padres mentirle a los hermanos, o a los vecinos; “No digas malas palabras” y escuchan cómo hablan; “No sean egoístas” y los ven poniendo siempre por delante el propio interés. Aquí aparece el dilema hecho carne en el cuerpo adolescente. La injusticia se expresa como venganza o berrinche: Si el otro-adulto no cumple el código, yo tampoco lo voy a cumplir. Pero a mí me castigan por no cumplirlo. La gran contradicción con patas que es esta sociedad, queda desnuda en el territorio volátil de las identidades de nuestros púberes y adolescentes. Llenamos sus mochilas todos los días con estas bombas de tiempo —el decir una cosa y hacer otra—, y luego nos agarramos las cabezas y preguntamos “¿por qué, por qué?” cuando explotan.

c) Hay otra aproximación, de otras tradiciones: “Cuidado con lo que piensas, porque se convierte en palabras. Cuidado con lo que dices, porque se convierte en acciones. Cuidado con lo que haces, porque se convierte en hábito. Cuidado con las rutinas, porque se convierten en tu destino”. Esta vez es una mirada introspectiva, en primera persona, que llama a una auto-observación y una reflexión sobre la potencialidad y las consecuencias de cada uno de los pasos que damos. Tiene la virtud además de concatenar toda la serie de operaciones como un todo integral (pensar-decir-hacer).

A partir de estas voces, sobre todo de la última, me animo a preguntarme por la importancia de lo que hacemos de manera previa a lo que solemos considerar “una acción”. Esto es, la importancia de lo que pensamos y de lo que decimos, y su integridad o no con las prácticas que luego realizamos. Como ya dijimos, esto es evidente y particularmente traumático en las situaciones que se pretenden educativas. Cuando estos pasos no están integrados, se rompe una cadena que pretende ser un cimiento, una piedra basal, un modelo, que al instante se desmorona.

Otro ejemplo típico se da (como en la anécdota con Juan) cuando usamos un lenguaje específico de un área, como ser el lenguaje académico-científico. ¡Cuántas veces ese intento de ser precisos y técnicos se convierte en una pedantería pomposa, en una solemnidad sin épica, en un soso monólogo sin chispa, sin vida ni sentido! Estoy seguro que algo de eso es lo que Juan percibió.

El ejemplo más claro con que me encontré hoy: Cuando me subo al auto y Juan viaja al lado mío, si le pido que se ponga el cinturón, se enoja. Si me lo pongo yo, él se lo pone al instante. Da que pensar...

Pensar, decir, sentir y hacer. Todo junto. Ser.

III. ¡A jugar, es en serio!

"La creación de algo nuevo no se realiza con el intelecto sino con el instinto de juego que actúa por necesidad interna. La mente creativa juega con el objeto que ama"

CARL JUNG, 1923

Jugá, saltá, y hacelo con alegría. ¡Es en serio!

De todas las edades, sin importar religión, color de piel, ideología o condición social, a lo largo y ancho del mundo las personas jugamos. Juegos inventados, espontáneos, juegos de mesa, naipes y dados, juegos de adultos, videojuegos o jueguitos electrónicos, juegos clásicos, fáciles, difíciles, de correr y de saltar (en portugués jugar es brincar), solitarios o en grupo. Todos y todas, antes o después, alguna vez, jugamos.

En el corazón de esta actividad parece encontrarse un misterio que nos iguala y hermana. Una condición atemporal que nos acerca en la distancia. Una identidad compartida como humanidad, y más allá —¿Quién no jugó alguna vez con su perro, gato, pez, loro, iguana, erizo o cualquier otra mascota?

El origen de esta palabra viene del latín *iocari* —hacer algo con alegría—, derivado de *iocus* —broma—. Se la puede asociar a jocoso, juglar, juego y juguete. Su raíz indoeuropea es **yek* —palabra, lengua, declaración—. Pero existe en español otro uso de este término, con una connotación muy distinta. Jugar es también no tomar un asunto en serio o tratar a una persona sin la debida consideración y respeto que se merece —“No juegues con eso” “Esto no es un juego” “No estamos jugando”—. De hacer algo con alegría, pasamos a la broma y a la falta de respeto ¿Qué extraña alquimia sucedió aquí? ¿Qué consecuencias tienen estos usos tan dispares del mismo término para nuestra vida cotidiana? ¿Es posible jugar y hacerlo en serio?

Para ayudarnos en esta reflexión vamos a tomar el origen y uso de esta palabra en otras lenguas. En portugués, como diji-

mos, se usa el término brincar, que nos acerca a su sentido de actividad física y recreativa. En inglés el origen latín de la palabra se asocia al término *joke* —broma— o *joker* —bromista, bufón—. A su vez, el sustantivo para juego es *game*, mientras que el término *play* es el que expresa el verbo jugar. Nos encontramos aquí con unos matices muy interesantes para observar. La palabra *play* también significa representar —una obra—, tocar un instrumento o reproducir una grabación. Como sustantivo puede significar una obra teatral, una jugada o movimiento en un juego. Hoy, además, se popularizó “la play” como la consola de videojuegos más popular —derivado de la PlayStation de Sony—. En la raíz de este término tan polisémico está la palabra del inglés antiguo *plegian* —ejercitar—. Como en el caso del portugués donde jugar es brincar, en el origen de la palabra *play* se encuentra la práctica, el ejercicio, el movimiento. Esto se ve muy claramente en la frase en inglés “Let’s play a game”. Mientras que en castellano “Vamos a jugar un juego” suena casi redundante, en inglés vemos la profunda diferencia entre el juego a ser jugado —*game*— y la acción de jugarlo, ponerlo en movimiento —*to play*—.

El violinista Stephen Nachmanovitch se pregunta sobre estos temas en su libro *Free Play*. Allí nos recuerda una vieja palabra sánscrita que designa esta actividad: *lila*. Nos cuenta que *lila* significa “juego divino, el juego de la creación, el plegarse y desplegar del cosmos [...] es a la vez el deleite y el goce de este momento, y el juego de Dios. También significa amor” (p. 13).

De esta manera, nos invita a pensar en el juego como una actividad creativa y profunda, muy alejada a aquel sentido de juego como algo superficial o poco serio: “El proceso creativo es un camino espiritual. Esta aventura es sobre nosotros, sobre lo profundo del yo, sobre el compositor que todos tenemos adentro, sobre la originalidad, en el sentido no de lo que es totalmente nuevo, sino de lo que es total y originalmente nosotros mismos” (p. 26).

Para este autor, es la actitud lúdica y la entrega al juego el requisito esencial del acto creativo. Sin esta práctica, esta con-

centración y este riesgo, no hay creación posible. Dirá que sin el juego el aprendizaje y la evolución son imposibles. Que el juego no es tanto lo que hacemos sino cómo lo hacemos, porque “en el juego todas las definiciones resbalan, bailan, se combinan, se hacen pedazos y se recombinan” (p. 60). En el juego juntamos elementos que estaban separados, adoptamos secuencias novedosas, nos liberamos de las restricciones arbitrarias y expandimos nuestro campo de acción. “El juego vuela frente a las jerarquías sociales” (p. 60). El juego nos permite reordenar nuestras capacidades y nuestra identidad misma para poder usarlas en formas imprevistas. Juego es diferente de partida o pasatiempo (lo que en inglés sería *game*). “Juego es el espíritu de exploración en libertad, hacer y ser por puro placer (...) Es posible participar en ellos como *lila* (juego divino), o como rutina, como apuestas por el prestigio social, e incluso como venganza” (p. 61).

El autor también nos recuerda que en el mundo de los mitos, el juego divino está representado por el Tonto (The Fool), el Gracioso y el Niño. En estas figuras se canaliza la voz directa del inconsciente sin “el temor a la vergüenza que inhibe a los adultos normales”⁷ (p. 64).

La musa más potente de todas es nuestro niño interno, el “yo que todavía sabe jugar” (p. 65). Cuando, como adultos, acudimos a esta fuente se despierta una “fuerza creativa que no depende de nadie, hay una liberación de la energía, de la simplicidad, del entusiasmo”⁸ (p. 67) Sin embargo, nos recuerda Stephen, “sólo por ser aceptados es posible que olvidemos nuestra fuente y nos pongamos las rígidas máscaras del profesionalismo [...] Nuestra parte infantil es la parte que, como el Tonto, simplemente hace y dice⁹, sin tener que obtener un diploma o mostrar sus credencia-

7 Recordamos aquí el viejo dicho: “Los locos y los niños dicen la verdad. A los locos los encierran y a los niños los educan”

8 Entusiasmo viene de las raíces griegas *en* y *theos*. Significa que estamos llenos de *theos*, de divinidad.

9 Hace y dice. La coherencia e integridad propias del Tonto o del Niño, como figuras arquetípicas, es a lo que nos referimos en la escena II. *Pensar, sentir, decir y hacer.*

les [...] el niño es la voz de nuestro propio saber interior” (p. 68)
Por eso...

¡A jugar, es en serio!

*Es en el juego y sólo en el juego
que el niño o el adulto como individuos
son capaces de ser creativos
y de usar el total de su personalidad,
y solo al ser creativo
el individuo se descubre a sí mismo.*

WINNICOTT, 1971

IV. Jornadas institucionales en el profesorado

Ayer participé por primera vez de las jornadas institucionales que propone el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación a todas las instituciones educativas. En este caso en el Nivel Superior, con docentes y estudiantes de los profesorados de psicología y tecnología. Se dio inicio a la jornada con la lectura en voz alta de un PowerPoint proyectado en el salón de actos. Mientras la rectora leía, comentaba de manera rápida sobre algunos puntos pocos claros del documento. El mismo consistía en una serie de organigramas y siglas administrativas que incluía el nuevo plan de formación, más el desarrollo de unas pocas citas y definiciones conceptuales (competencias, capacidades y habilidades, como nuevo paradigma de trabajo), desarrolladas por el especialista a cargo del ministerio de San Juan.

Luego de la lectura se separó a lxs estudiantes de lxs docentes para trabajar en grupos.

Lxs docentes nos dividimos por profesorado. Nos tomó alrededor de 40 minutos compartir la consigna de trabajo, todo en un clima de bullicio y conversaciones paralelas. La sensación era surrealista, casi como estar en una escena de cine o teatro, armada para mostrar la contradicción entre el decir y el hacer del mundo adulto¹⁰, entre la exigencia que le dábamos a lxs alumnxs (que sean prolijos y organizados) y la propia práctica.

Llegado este momento, los profesores de la institución (17 mujeres y 2 varones incluyéndome, promedio de edad 50 años), comenzaron a compartir de manera desordenada impresiones personales sobre los alumnos¹¹. **Todas** las caracterizaciones destacaron aspectos negativos: vagos, chantas, que visten mal, que

10 Sobre este tema ver los apartados II. y III. de este mismo libro.

11 Nótese que hablamos de “profesores” y “alumnos”, en masculino, respetando las formas que se propusieron en las jornadas, aunque la realidad mostraba una situación muy diferente, con clara mayoría de mujeres tanto entre el cuerpo de docentes como el de estudiantes.

no son comprometidos, que hablan mal, incluso que “tienen el poder y lo usan contra nosotros”.

Sentí una mezcla de compasión, frustración, enojo y tristeza. Vi un grupo de personas angustiadas, sin el control de sus vidas, que pensé reflejaban quizás el estado general de nuestra humanidad. Una inmadurez enorme, basada en el miedo, caracterizada por la ansiedad, la superficialidad, el apego a lo conocido y la falta de atención al presente.

Intervine levantando la mano (tomó casi un minuto y varios comentarios en el medio hasta que me dieran la palabra, en un grupo de 8 personas). Dije que para mí era muy importante escucharlos y escucharlas, que estaba hace poco en la institución y ellos ya la conocían, que veía las cosas de manera muy diferente a lo que escuchaba y me parecía importante poder compartirlo.

Comenté que lo más importante para mí era preguntarnos qué hacíamos ahí, en qué punto era especial nuestro trabajo respecto a otros. Que si el objetivo era enseñar (“si me preguntan a mí, algo casi soberbio”, dije: “creer que le puedo enseñar algo a alguien”), sin dudas teníamos que pensar que nosotros también estábamos aprendiendo, y que quizás lo más importante era generar un clima que promoviera ese aprendizaje. Conté una situación personal de esa misma tarde, en la que tuve una discusión con la persona que amo y eso casi me hace desistir de toda actividad, incluyendo la jornada. Compartí lo importante que era para mí generar un espacio que invite y motive a lxs estudiantes a estar ahí. Y dije que no me preocupaban los vagos y los chantas porque, por más que me doliera en el corazón, quienes no pudieran responder a las exigencias de la institución, iban a irse, a “caerse” solxs (en ese sentido, no era necesaria ni relevante, la propuesta más repetida de la tarde: “aumentar la exigencia”).

Algunas caras asentían a medias, algunas miradas estarían recorriendo prejuicios obsoletos para tratar de interpretar esa opinión; alguien sintió en lo profundo el comentario y calló.

La reunión siguió apuradísima, bajo tiempos imposibles para empezar a atender en profundidad cualquier tema. Se acentuó

que “los chicos no tienen cultura, hablan mal, no saben leer”. Se acordó en ese punto, se propuso ampliar el tiempo del curso de ingreso nivelatorio. Tomé la palabra y propuse que hubiese articulación entre ese curso y el desarrollo de la formación de grado, que si queríamos desarrollar la capacidad de comprensión lectora, todas las materias desarrolláramos actividades para trabajarla, recuperando lo hecho en el ingreso. Se retomó esta propuesta, concreta. La sentí aislada a lo comentado en primera instancia.

Cuando llegamos a la puesta en común, 10 minutos más tarde de lo acordado, lxs estudiantes de 1º, 2º y 3º ya habían leído sus conclusiones y devoluciones a lxs docentes. Pudimos escuchar sólo a 4º y al otro grupo de colegas.

La sensación fue la de haber participado en un cacareo colectivo de 3 horas de duración. Haber sido testigo y protagonista de una instancia de buenas intenciones y pobrísimo resultados, por falta de sentido común e inteligencia, sensibilidad y criterios básicos de los adultos responsables, los “docentes modelo” de esta institución de formación docente.

De todas maneras, no me parece que sea muy difícil cambiar esta realidad. Sólo hay que tomarse un momento para verlo y oírlo. Luego decirlo. Y actuar en consecuencia.

¿Nos animamos?

V. Impresiones de nuestro paso por las escuelas de California



Docentes y directivos, beneficiarios de la beca *Fulbright* 2016 en el *Big stick* (palo grande o garrote), un buque de guerra usado para “domar aquellos países que se portan mal”, según palabras del guía.

Fotografía: Martín Barrios

Escena:

Fuimos citados para ir a la UCLA muy temprano por la mañana. Dividieron en dos colectivos el contingente de 80 docentes y directivos de diferentes provincias argentinas. La variedad y la riqueza cultural era enorme, sin embargo, había algo característico del ser en esta profesión, no sé, su modo de proceder en lo social, su consumismo, su “pasión mesiánica”. El grupo de docentes y directivos de todos los niveles educativos se encontraba pisando suelo estadounidense, donde lo voluptuoso a la percepción se vuelve lo ineludible.

Luego de recorrer nuestro trayecto a la universidad, llegamos al hotel de la UCLA “¿Cómo, la universidad tiene hotel?” Sí, y hasta un Centro Comercial. Entramos a este monumento al lujo, lejos estábamos de la Universidad Nacional de San Juan y su edificio, y al girar a mano derecha después de un pasillo se encontraba una mesa de unos 10 metros de largo con contenido culinario que esperaba por nosotros. El desayuno incluía salmón rosado, bacón, yogurt y cereales, huevo revuelto, miel y dulces varios, masas finas de todo color y tamaño, frutas y verduras con igual variedad. Los ojos de los docentes argentinos fulbright estaban más grandes que de costumbre, pues todo este largo viaje, en algo había valido la pena. Cada uno podía escoger lo que quisiera, las veces que quisiera. El futuro era previsible: más de uno acabó con problemas digestivos después de tocar con los pies el jardín del edén universitario, cuyo decano era curiosamente argentino.

Es sabido que los intercambios culturales y académicos tienen fines políticos y económicos concretos. Podemos hacer una lectura y elucidar lógicas estatales a partir de sus políticas internacionales, en tanto, nos habla del foco de sus intereses. Dado que el intercambio significa un aprendizaje global de modos de vida, lenguas, pensamientos, prácticas profesionales, entre otros, los países con mayor poder lo promueven como forma de dar circulación a su cultura y así lograr hegemonía. Se espera, de quienes son beneficiarios de estos dispositivos, que puedan transferir posteriormente lo aprehendido en su lugar de residencia. Esa es la prueba fehaciente que la inversión ha dado los resultados planificados. En este sentido, la promoción del intercambio hacia EEUU y Finlandia por parte de la gestión de Cambiemos apuntala qué políticas de la percepción se están poniendo en juego y cuáles son los horizontes trazados para quienes trabajamos en educación. Aquí buscamos dar luz a los mismos. Es por eso que se presenta a continuación una serie de características del sistema educativo estadounidense que se fueron desplegando en

función de las experiencias del intercambio, y que, de haber sido obnubilados por los lujos materiales de este país, hubiéramos pasado por alto.

El programa incluía cursos extensos con académicos formados en diferentes áreas como: educación multicultural, la ciencia del cambio, epistemología, entre muchos otros que no recuerdo. Sobre todo se centraba en lo multicultural y multilingüístico y esto puede explicarse porque el desafío educativo de California se basa en la integración, primero económica y después social, del 80 % de su población no norteamericana. Es decir, que en la quinta potencia económica mundial (el Estado de California) la mayor parte de su población es extranjera. Son más “los otros”. Son más “los extraños”.

La dinámica reinante en los espacios de formación fue la exposición oral utilizando herramientas audiovisuales con gran potencial tecnológico, la vieja y conocida disertación, aunque en algunas oportunidades se utilizó una dinámica grupal (por lo general tan corta que no permitía ningún tipo de intercambio real, tan sólo completar la “tarea”). Las interrupciones por los parlantes en alto volumen, ofertando algún aparato o producto de las tiendas del campus universitario, no pasaron desapercibidas. A estas se sumaban las inevitables idas al baño que elegimos para tomar un descanso de la disertación, lo que nos dio la posibilidad de establecer conversaciones con el personal de limpieza. Entre ellas María, que se vino a Los Ángeles con 16 años y 3 hijos a buscarse la vida. En California el 75 % de los niños que van a la escuela son latinoamericanos, entre otras poblaciones no estadounidenses. O sea, el motor para que tanto lujo sea posible es latino. La mayoría al servicio de la minoría (incluso hay un término para esto “minority majority”) por eso el miedo más grande para el/la norteamericano/a es que los “otros” los superan en número y pronto vengan los tiempos del “fin del territorio”.

Dentro del programa de estudios estaba también contemplado realizar visitas de diversa índole, como la foto más arriba lo muestra, donde las escuelas no podían dejar de estar en la pla-

nificación. A nosotros nos tocó visitar la preparatoria de Roosevelt en Los Ángeles. La mayoría de los estudiantes que asistían eran provenientes de familias inmigrantes, muchas de ellas indocumentadas. En estos casos entraba en juego en la alianza familia-escuela la fuerza pública, donde la policía suele buscar alumnos por sus domicilios para que asistan a la escuela, y como consecuencia, normalizar la ilegalidad. Muy interesante observar a la escuela como mediadora en las políticas de migración del país, esta es una función que no compartimos por lo menos en San Juan, donde podemos contar con los dedos de las manos las veces que vemos extranjeros durante una semana, aunque esto está cambiando paulatinamente.

En esta visita se revelaron algunos detalles sutiles pero que promueven un análisis contundente. Uno muy importante, es el recibimiento en la dirección de la escuela donde desayunamos burrito con café enlatado mientras nos mostraban un *spot* publicitario de la escuela, era realmente un acto de compra y venta. El financiamiento privado es fundamental en estas escuelas y atraer matrícula asegura la subsistencia. Aquí observamos un vínculo muy estrecho entre las instituciones escolares y el mercado. No solo por el origen de los fondos, por los medios publicitarios presentados a la comunidad, sino también, por la lógica de la competencia a la que se someten las instituciones, los directivos, lxs docentes y lxs estudiantes. Si las primeras no son competitivas arriesgan su subsistencia y es responsabilidad de los segundos, si los docentes no promueven el éxito en sus estudiantes podrían ser removidos de sus cargo o como mínimo algunos obstáculos tendrá que sortear, si lxs estudiantes no hacen mérito, el sistema hará una fuerte selección social determinando su posición social, sus futuros estudios y empleos. Observamos dos rasgos del sistema educativo, con tonos casi perversos, que pueden explicar la afirmación anterior:

- El primer rasgo es la *autogestión del conocimiento*: Esta característica hace referencia a que cada alumno es el propio gestor del proceso de aprendizaje. Aquí la palabra gestión cobra gran

fuerza, porque es una capacidad que se supone que todos la tienen lograda. Esto implica que los estudiantes deben “aplicar” a materias según los créditos que les otorga y les interesa sumar puntaje. Existe una plataforma virtual donde se cargan los datos de cada estudiante, sobre todo los resultados de las evaluaciones y de manera automática el sistema informa si están en condiciones de *aplicar* (este término hace referencia al sometimiento a procesos de evaluación estandarizadas) para el ingreso a determinadas universidades de acuerdo a su desempeño en cada área. Ejemplo: Tu *score* en lectura comprensiva, si obtienes un puntaje de 3.8 en nivel primario no estás apto para el nivel universitario que exige un 10.0. Entonces, esto que a muchos les sucede que en la primaria tenían dificultades con cualquier área de conocimiento pero en la trayectoria educativa lograron transformar las dificultades en fortalezas, no existe. Los primeros pasos por el sistema marcan un campo de posibilidades en su futuro. Saber “aplicar” se vuelve condición para garantizar el éxito. Esta noción muy mencionada en el lenguaje de quienes, en términos generales, se han comunicado con nosotros como organizadores de la beca, la hemos visto en todas sus variantes. Aplicación (en el sentido de aplicaciones para el teléfono móvil, o app) proviene del mismo verbo en infinitivo: las calles en San Francisco estaban empapeladas con un eslogan publicitario de una universidad que decía “make app not war” (hacé aplicaciones no la guerra, tomado a su vez de la famosa consigna pacifista de los '60 *Make love not war*: hacé el amor, no la guerra). Claro, el desarrollo de software está dirigiendo el desarrollo del conocimiento, otra vez nos topamos con el vínculo formación profesional y mercado, ya que gran parte del financiamiento de las universidades proviene de capitales privados.

- El segundo rasgo es un docente con alta responsabilidad en el proceso de aprendizaje y de evaluación estandarizada de contenidos. Si los estudiantes no alcanzan el nivel de las pruebas estándar, los docentes corren grandes riesgos de perder sus trabajos. El/la docente es un mero ejecutor de programas y estrategias

para garantizar la promoción de pruebas diseñadas por el Estado y el mercado que, en forma conjunta, decidieron cuales son las habilidades que deben tener al terminar la escuela secundaria obligatoria. Ejemplo de esto es el paquete de actividades prescriptas KAGAN (¡Aunque parezca un chiste no lo es!) que compró la preparatoria visitada. Estos mismos paquetes sirven para publicitar las metodologías de trabajo. Cabe mencionar también que se tienen en cuenta los resultados de las pruebas PISA de años anteriores para diseñar dispositivos escolares, expresado en este tipo de paquetes, cuyo objetivo es aumentar la posición en el *ranking* de países.

Por todo lo observado, pensado y sentido consideramos que la función social de la educación en EEUU se relaciona directamente con disciplinar para el mundo del trabajo y formar para el ingreso a la universidad que, posteriormente, no todos podrán solventar. Aquí se abre un mundo de préstamos e hipotecas familiares para hacer frente a estos gastos ¿qué padre no querría que sus hijos escriban una nueva historia diferente a la de ellos?, ¿quién no se endeudaría para que sus hijos estudien y se arraiguen en este país de tanta exuberancia, de tanto confort? Eso mismo nos contaba un taiwanés, arquitecto y también chofer de Uber para llegar a pagar los estudios de sus hijos.

Para cerrar tomamos un dato, tal vez el más importante de todo nuestro viaje, dado que muestra por donde “hace agua”, como dicen los viejitos, el esquema. Lo más interesante es que no era información destinada a los becarios, para transferir en las provincias a las que pertenecían, sino por el contrario, es un dato que se filtró en los pasillos. Una psicóloga nos contó que la segunda causa de muerte en EEUU es el suicidio de niños y jóvenes de 10 a 24 años. Cada 1:35 h unx se quita la vida. Esto no es más que el resultado siempre oculto de un sistema con fallas estructurales. ¿De este país debemos transferir prácticas? ¿Este es el horizonte para los educadores argentinos que viajaron? Como dicen las abuelas, “no todo lo que brilla es oro”.

VI. Contradicciones

Trabajar en un ISFD es, a mi criterio, encontrarse con los aspectos escolares más crudos que hemos estudiado en la carrera de Ciencias de la Educación. Esta vez, se trata de un acto patrio, que ya no son los de antaño. En este recorte de espacio-tiempo y después de observar muchos de ellos puedo dar cuenta de lo visto: docentes que tienen que pagar de su bolsillo el “sonido” a causa del deterioro de la infraestructura escolar; recortes discursivos extraídos de internet de manera acrítica; un profundo pesar por parte de quienes les toca organizar dicho evento; un sentimiento de incomodidad por parte de la comunidad educativa, con un claro deseo “de que todo termine” para poder irnos a nuestros hogares, también incluidos lxs docentes; y un par de perros vagando por el patio, tal vez, los únicos con ganas de permanecer ahí y no a causa del acto, sino por el mero intercambio de una caricia.

Este texto emerge con la lectura de una nota de Adriana Puiggrós publicada en Página 12¹² y compartida en un grupo docente de WhatsApp, donde se pregunta si la escuela es la última plataforma de la patria. La noticia me interpeló y generó algunas contradicciones sobre esta problemática que no logro resolver. Posterior a eso me surgieron preguntas y las compartí con los colegas del grupo. Como no podía ser de otra manera, dado los tiempos de la sobreinformación, para cuando me enteré quién había escrito el artículo (Puiggrós es una referente académica y política de este grupo docente), todo el proceso ya estaba en marcha. “¡Oh no! ¡En la que me metí!”. De todas maneras, decidí continuar.

Cuanto más estudio y leo, más se acrecientan las dudas, no así las certezas. Contradicciones que obviamente quedan al descu-

12 Puiggrós, A (30 de mayo, 2019) La escuela, plataforma de la Patria. Página12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/197070-la-escuela-plataforma-de-la-patria>

bierto cuando doy clase. Me inquieta. Suelo disentir con posturas de mis colegas, pienso que debería dedicarme a investigar, después de todo la docencia tiene algo de extroversión que no me invita. Hay una gran responsabilidad en esta tarea.

Recuperé de la noticia aquellas frases de Adriana con las que resueno:

Que los 25 ministerios del país sigan el modelo nacional, es decir que lleguen a ser ministerios sin escuelas, todo lo cual significa una pérdida de soberanía nacional, así como lo es el abandono de los rituales patrios, símbolo de este gobierno.

Han sido dañados deliberadamente aspectos subjetivos del sentimiento nacional. Pero debemos ver también que hay una épica que está desactualizada. El otro día, 24 de mayo, en el subte, un buen músico tocó el Himno Nacional y nadie se dio por aludido. Las vistas siguieron en los celulares y las conversaciones no se interrumpieron. Cuando llegué a mi destino, que era una escuela, la observé vestida de fiesta y todos cantamos el himno [...] Me pregunté si la escuela es la última plataforma de la Patria. ¿Habrà que reinstaurar los rituales tradicionales? La escuela misma los ha venido cambiando y asociando a nuevos ritmos. Ha resistido la política de barrido de la simbología nacional de M. Macri, de su convocatoria “¡al mundo!” ¿Se trata de abandonar nuestra identidad, nuestras canciones patrias, la Marcha, el conocimiento de la historia, cultivar el desentendimiento y la liviandad? ¿O de recuperar la inscripción en la vertiente de la historia nacional y latinoamericana, en una geopolítica que vuelva a colocar al país en un lugar internacional digno y soberano”. (Puiggros, 2019)

Primero que nada quiero decir que acuerdo en absoluto en la descripción que hace el artículo en general respecto al desmantelamiento que M. Macri llevó adelante en aquellos puntos no-

dales para el desarrollo comunitario y la ciudadanía en los que se avanzó durante la gestión anterior. Esto no entra en discusión. Sin embargo, el planteo es mucho más profundo, mucho más estructural y con mayores consecuencias.

Considero que, lo que Adriana describe como el abandono de los rituales patrios, no es directamente atribuible solo a este gobierno, ni tampoco a otro, ni a la descentralización. ¿Por qué? Porque para mí se relaciona con un proceso de transformación social global e histórico, que no se reduce al mundo de lo económico y sus efectos en la política y viceversa (sin que esto suponga dejar de advertir su relación e incidencia). Es un cambio propio de un devenir hacia nuevas formas de pensamiento, de estar en el mundo, abiertas a un multiverso de posibilidades. La escuela como dispositivo genealógicamente construido y ejecutado de la mano de los Estados Nación queda sin poder dar respuesta de manera concreta a su función específica, a esto se le suma la nula capacidad de autoevaluación y reconstrucción de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Dudo que se construya identidad nacional en este contexto cantando un himno, armando un cuerpo de bandera o en un acto evocando a algún prócer. Considero, que si de soberanía se trata, si de límites nacionales estamos hablando, un mundial de fútbol construye más identidad nacional, que cantar un himno¹³. Sin embargo, aún esto, está cayendo en desuso.

Creo que el escenario de construcción de la escuela y del Estado Nación, y por consecuencia, la identidad nacional, no es el mismo que el de sus inicios, esto es correlativo al cambio abismal provocado por el avance de la tecnología de la mano del conocimiento científico y viceversa. El rol fundamental de construir ciudadanía, por parte de la escuela, empieza a desdibujarse en tanto el Estado sigue la misma lógica de disolución. Existen una serie de condiciones que nos separan de aquel contexto de surgimiento, si tenemos en cuenta que en los últimos 50 años el

13 Sobre este punto recomendamos el video de un niño cantando "No juguemos con Gloria a morir":Demartín, C. [Claudia Demartín] (26 de agosto, 2018)<https://www.youtube.com/watch?v=OFjHZTfLr9Q>

mundo cambió más rápido que nunca antes. Esto implica que los parámetros de existencia y pensamiento han cambiado acorde a este ritmo.

De mi maestro, escuché decir que el Estado es lo único que puede garantizar derechos de los ciudadanos, que si no el mercado nos comería crudos. Quizá hoy sí, pero la humanidad está asistiendo a un punto de inflexión, a un cambio de paradigma, o más abarcador aún, a un cambio de marco epistémico. Me pregunto por el lugar de las instituciones de la modernidad en este cambio, el Estado, la escuela, la familia, etc. Hay mucho escrito en epistemología sobre las revoluciones y las crisis, también sobre el cambio de la cosmovisión del mundo. Tal vez, me encuentro anticipando algo que pueda ocurrir en 200 años, la disolución o al menos mutación de estos dispositivos propios de la modernidad. Existe un movimiento inextricable, puede observarse en la fusión de la esfera del mercado y del Estado, en tanto sus fronteras hoy no son tan visibles. Como tampoco las fronteras de las naciones, ni las del género y la sexualidad, ni las identitarias; el mejor ejemplo de esto es que les jóvenes instituyan el género fluido como posibilidad. No hay camino de retorno, hay algo que aún no superamos como humanidad, y es la irreversibilidad del tiempo. Esto se constituye en el nuevo “es lo que hay”, lo que se muestra (Badiou en Cerletti, 2008). La pregunta pedagógica para mí es, ¿cómo se incluye la escuela en “eso que hay”?

Anteriormente mencioné que un mundial puede construir más efectivamente identidad nacional que un acto donde se canta el himno. Miren qué interesante, porque para marcar las fronteras de las naciones, entre los equipos que ganan y los equipos que pierden, nos colocan en posición de comparación y competencia. De diferenciación y odio. Aun así, hasta el fútbol ha perdido convocatoria para algunxs niñxs, lo observo en mi familia de clase media, quizá sea una cuestión de capital cultural y social. No así, los juegos en red, el wi-fi, que se vuelve lo vital y necesario, acá de manera inclusiva para todxs. En los entornos virtuales donde habitan las infancias y las juventudes, se arman grupos espon-

táneos, con participantes de muchas naciones, se unen para un mismo fin, a veces sorteando los límites impuestos por el idioma como medio de comunicación.

La globalización y el avance de la tecnología pueden pensarse como una nueva forma de colonización. Me gusta ver qué hay más allá de esta crítica, observo que, además de todo esto, también nos presenta una nueva lógica de pensamiento, una forma de conciencia más abarcadora, sin perder lo particular y singular como parte de ese todo. Nos trae la posibilidad de una construcción subjetiva diferente, de una conciencia global, por ejemplo de los recursos naturales que tenemos en común con todas las naciones más allá del extractivismo como lógica económica.

Pero... ¿Qué ve Adriana en la escena del tren? ¿Cuál es el cambio en la subjetividad que hace que percibamos las cosas de manera diferente? Para mí, hay un paso de los procesos de identificación propios de un momento histórico, a procesos de desidentificación propios de otro momento histórico. Uno es un movimiento hacia lo particular, hacia lo uno; y el otro, hacia lo general, hacia el todo. En la escena descrita, ella se identifica con el himno argentino y con un ritual de creación de un sentimiento nacional, por lo tanto, algo singular. Mientras las personas que estaban en el subte siguieron mirando sus celulares, ella advirtió que no existe el mismo interés. ¿Por qué no los convocó? ¿Desde qué lugar Adriana se posiciona para observar esa escena? Como pedagoga, como referente del ámbito educativo, ella observa desde allí. Entonces lo que para ella es trascendental, “para el común” de la gente, tal vez no lo sea, a eso me refiero con que los rituales escolares han perdido la potencia de crear identidad. ¿Qué tienen en común las personas del subte que no tienen en común con Adriana? Acá se presenta una línea interesante de desarrollo de la construcción de lo común que plantean Christian Laval y Dardot (2015).

Ahora bien, en mis experiencias pedagógicas cotidianas, mucha de la literatura que se comparte con los estudiantes toma un tono nostálgico, de la escuela, el Estado y de las formas de

construcción del pensamiento de otrora. Se dice: “no escriben, no leen como antes, no pueden pensar como antes”. También que la escuela y sus métodos de enseñanza están en crisis y que la tecnología (no el uso de la misma) es contraproducente. Esto nos coloca al margen de lo que sucede en las calles, en la sociedad. Sin embargo, no hay cambios radicales. Los pedagogos en lugar de ponernos a investigar cuáles son las nuevas funciones psicológicas superiores que se promueven en el contexto actual, nos quedamos añorando los tiempos pasados.

Tengo profunda esperanza en las nuevas generaciones y advierto que, como dice Adriana, la generación adulta no siente que son sus legítimos herederos, por eso llama a la crisis educativa como orgánica. Ahora, que los pedagogos optemos por esta posición, no condice con el leitmotiv de este dispositivo escolar: formar a lxs adultxs del futuro.

En todo lo dicho en este manifiesto, y con la renuncia al narcisismo que significa animarse a tomar la palabra, le propongo a esta gran referente en el campo educativo, si es que me cabe el lugar: No volvamos a los símbolos patrios, a la soberanía nacional y la división entre los unos y los otros. La nación justifica el dominio de unas personas por sobre otras, la exclusión de los territorios, la existencia de las fuerzas militares, el patriarcado.

Lamentablemente ninguna gestión se salva, porque esto está arraigado en el corazón del Estado. No quiero decir que todas son lo mismo. Insisto, mis planteos refieren al núcleo de la democracia como sistema de relaciones humanas, un sistema que nació con jerarquías, es decir, se apoya en la desigualdad, y que hoy hace agua. El Estado genera exclusión cuando impone la forma escolar homogénea para todxs, un método obsoleto que no nos habla de lo cotidiano, del propio acontecer del mundo. Recordamos con Walter Benjamín la tremenda paradoja según la cual “No hay documento de cultura que no sea a la vez un documento de barbarie” (2007, p. 28) ¿Seremos capaces de crear juntxs una respuesta coherente ante este dilema? Está en nuestras manos dismantelar esta persistente contradicción.

VII. Necesidad de lo maravilloso

Escena uno

En la provincia de Catamarca se desarrolla un encuentro de formación docente. El conferencista presenta la relación entre locura e Historia. Entre Historia y vida, entre vida y escuela, entre escuela y locura. Define la locura de una manera muy especial, como *verdadera necesidad de lo maravilloso*.

“Si es cierto que ‘las supersticiones más ridículas se implantan en el espíritu con un carácter enfermizo, y es en ellos más que en otros en quienes encontramos desarrollado en alto grado una verdadera necesidad de lo maravilloso, no es verdad que estas cosas sean papita para el loro, hay toda una experiencia en colmar esa ‘necesidad de lo maravilloso’. Les hago una pregunta, no para que me contesten ahora, para que la piensen: ¿no perciben entre sus alumnos esa ‘verdadera necesidad de lo maravilloso’? No en todos, en algunos... ¿Por qué creen que a la mañana temprano tienen esa ‘caripela’? ¿Porque es de mañana temprano? No sean ingenuos... Los profesores tenemos mucho que decir y hacer al respecto [...] ¿Qué pasó delante de los integrantes de la comunidad educativa, me incluyo y los incluyo, para que quedáramos así de planchados?” (Trímboli, 2012)

Escena dos

La sala del centro cultural de Las Grutas, provincia de Río Negro, empezaba a mostrarse repleta. No sabemos si atribuirlo al número de asistentes a la capacitación sobre educación y terrorismo de Estado (alrededor de 100 docentes, directivos y supervisores de la provincia) o a la hora-reloj rayana al mediodía y su calor conciso. O incluso al movimiento propio del encuentro, que iba ganando en intensidad, en corporeidad, palmo a palmo.

Lo cierto, que nos recorría un estado como de inminencia, algo venía asomando en este “purgatorio del saber”...

Ante una consigna amplia, algo imprecisa, el primer grupo en levantar la mano arremetió atolondrado. Eructaron todas juntas todas las recetas, todo lo que se esperaba que dijeran desde lo políticamente correcto. Ante esto, tuvimos la necesidad de tomar la palabra.

De-tener. Dis-poner. De-morar. Des-ensillar. Inter-venir. Hacer una pausa. Y luego preguntar:

—¿A qué te referís con “los militares”? ¿A aquellos que fueron represores?

—Sí, a ellos, a los represores.

—¡Ahh! Ellos... pero ¿Quiénes son ellos?, ¿y quiénes somos nosotros?

Después de esta pausa, de este dar morada a la tensión que se abría, empezó a circular la palabra. Así, la promesa de un debate profundo y sincero empezó a tomar forma. La pausa: Misteriosa antesala de un secreto que sólo el viento es capaz de portar. Intervención mínima, sutil, clandestina. Después de esto, la brisa marina no tardó en llegar y recorrerlos. Fuimos libres.

~

“La intervención clandestina del docente allí donde aparece la fisura, el hueco, el quiebre, allí donde parece no haber posibilidad para el encuentro o para que algo pase... allí la intervención sutil, ingeniosa, perceptiva, pareciera ser vital para que algo pase...” (Foro, 2013)

Clandestina no por oculto o ilegal, sino por gesto anónimo ¿No se trata acaso de percibir y hacer venir lo entre, lo que tensiona, la locura, la vida? ¿No se trata acaso de des-aplanar existencias? Es decir que una intervención siempre es en una relación y para hacer venir posibilidades (Duschatzky et.al, 2011). Agregamos, con Trímboli, hacer venir la posibilidad de lo maravilloso.

¿Qué puede una escuela? (Duschatzky, 2014a) Compartimos un problema: ¿puede la escuela percibir diferentes necesidades, sensibilidades, potencias? ¿puede leerlas? ¿puede explorarlas?

“Los VHS se nos presentan como forma que jamás se descompondría espontáneamente. Arrumbados en algún cajón conservan en nosotros la ilusión de que guardan una historia que necesitamos archivar. Lo mismo podría suceder con los formatos escolares, con la pequeña diferencia que mientras en un caso se cae en un desuso superado por tecnologías de última generación, en el otro se cae en la puesta en escena (como sí) de su uso”. (Foro, 2013)

¿Es la escuela un como sí de la vida? ¿Qué puede desde allí?

“Lejos, muy lejos de los problemas. Lejos, muy lejos de un pensamiento entre las cosas. A extrema distancia del mundo, el pensamiento no piensa: reconoce, representa...” (Aguirre, 2014). Entonces... ¿Cómo hacer que la cosa suceda? Porque “hay un discurso sin la cosa en la escuela” (Foro, 2013).

“Aprender es primero sentir, pero no registrar un sentimiento personal, sino corporizar alteraciones, en los modos de ver, de significar, de recibir los afectos, de vincularse, de preguntarse. Lo otro es ilustración, recuerdo, información, uso de saberes, pericia, competencia. Nada desdeñable. Sólo que parece que todo esto obsesiona”. (Aguirre, 2014).

¿Qué riesgos estamos dispuestos a correr para desplegar potencias? “Para hacerse cómplice del juego de lectura con un niño¹⁴ hace falta desembarazarse de la obligación de enseñar”

14 Sobre el vínculo entre juego y aprendizaje recomendamos la lectura del apartado III. de este mismo libro.

(Foro, 2013). ¿Podremos asumirlo?

Volvemos a la intervención clandestina. Será mínima, “mezclada con lo que va sucediendo al tiempo que atenta y activa”. Minúscula... “No es necesario que todo el tiempo discrimine su presencia... pero está siempre presente” (Foro, 2013). Será sutil: pensar la sutileza de esa tensión que viene a provocar a la cosa para que extraiga otra cualidad de sí misma.

~

Juan (14) va a la escuela por la tarde. Tiene casi todas las mañanas libres. En casa, elige quedarse en su cuarto todo lo que puede (en este barrio no tiene amigos, sí los tiene en el barrio donde vive su papá). Se queda en la cama hasta el almuerzo si lo dejan. Quizás recupera sueño por dormirse tarde, o mira el celular que no volverá a usar libremente hasta las 20:30 horas.

Muchas veces se levanta con pereza, con esa “caripela” de la que hablaban más arriba. Esta mañana, a las 7:00 a.m. estaba despierto. No había “pasado de largo” por los videojuegos o por “estar conectado”. Se levantó con su propio despertador para ir a jugar el torneo de rugby del cual participa. Esa es su otra actividad (escuela+celular+Fortnite+rugby). Un espacio donde crece, se ejercita, comparte, se divierte, se entrega, hace macanas, se maravilla de lo hermoso que es compartir la vida con amigos. ¿Levantarse a las 7:00 a.m. sólo? ¿Una locura para un adolescente? ¿O verdadera necesidad de lo maravilloso?

IX. Entre miradas

Las reflexiones de este apartado son producto de una práctica experiencial llevada a cabo en espacios de formación que corresponden a diferentes niveles educativos. Algunos de esos espacios son: el curso de actualización Educación y Territorio en el que participaron estudiantes, egresados y docentes de la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ); la cátedra Psicología General en el ámbito de las carreras de Ciencias de la Educación y Filosofía de la UNSJ, también un grupo de Acompañamiento Pedagógico perteneciente a las mismas carreras mencionadas; un curso con docentes en el pequeño pueblito de La Majadita, Valle Fértil. Todas ellas llevadas a cabo en San Juan, una provincia relativamente pequeña (y con altas probabilidades de movimientos tectónicos) de la gran Argentina.

Es también resultado de un recorrido que emprendimos conjuntamente para estudiar los límites de la forma escolar y las implicancias que conlleva la ruptura con la misma. Como formadorxs de formadorxs sentimos el compromiso cotidiano de buscar nuevas maneras de educar en tanto advertimos que los síntomas analizados y minuciosamente estudiados dan cuenta del agotamiento irreversible de los sistemas educativos. Otra opción: que reflexionemos sobre los cambios necesarios para que la praxis educativa adquiera significatividad real en la vida de quienes transitan por ella.

El cuerpo: en la búsqueda de los universales

Si hay algo que tenemos en común, es que todos tenemos una biología, un cuerpo. Tal vez naciste en Timor Oriental, o tal vez eres parte del movimiento de resistencia de mujeres libres del Líbano, o por qué no, miembro de alguna comunidad africana conocida por su Ubuntu (el concepto-cosmovisión que destierra toda posibilidad de competencia). O donde sea que fuere tu lugar en la tierra, tienes un cuerpo, tenemos un cuerpo. Aquí, en

lugar de cerrar en conclusiones, se nos abre un mundo en común porque nadie puede quedar fuera, de aquí la afirmación que el primer territorio es nuestro propio cuerpo. Este se constituye en el universal fundante de nuestra existencia en la tierra, donde todos estamos incluidos.

Si tenemos en cuenta el malestar en la cultura del que habla Freud (2017), (específicamente las causas de sufrimiento del sujeto a partir de nacer inmerso en ella), veremos que la relación con el propio cuerpo es la primera enunciada. Saberse finito, conocer las propias limitaciones, nos coloca en situación de vulnerabilidad y esto causa sufrimiento.

En función de nuestras investigaciones podemos decir que la separación entre los aprendizajes escolares y el cuerpo, refuerza dicha angustia primaria. Tal como muestran las experiencias y los testimonios, en el trayecto escolar la educación física brindada proviene de concepciones militaristas donde lo que prima es un entrenamiento corporal de corte marcial. El mismo, muchas veces provoca mayores niveles de frustración en quienes no pueden responder a los logros esperados. ¡Cuánto de lo militar está presente en nuestras escuelas! El test de Cooper, la marcha con la bandera, la posición de “firmes” ante la entonación de un himno, tomar distancia, etc.

Está claro que existe un mensaje de disociación cuerpo-mente en las prácticas educativas: estés como estés, vengás de donde vengás y hayás comido lo que hayás comido, las posiciones esperadas de los cuerpos son las mismas para todos. Creemos que la escuela ha hecho todo lo posible para mantener una separación con el cuerpo, el cual ha sido contenido, limitado, estudiado, utilizado y corregido, pero nunca integrado. Nos queda una toma de conciencia pendiente y necesaria para comprender de otro modo el vínculo cuerpo-conocimiento. El cambio es profundo, y debe empezar tanto por casa como por la escuela. Trabajar la propiocepción es la tarea que está en juego, si bien este término es usado en la fisioterapia, en este caso, la usaremos en su sentido más amplio, como conocimiento de uno mismo, de nuestro

cuerpo en un entorno circundante.

El enciclopedismo occidental que enaltecía la razón como bastión de las sociedades modernas y sus constructos los Estados Nación, se propuso disciplinar el cuerpo para cumplir un importante papel en los crecientes sistemas productivos y desplegar así una ciudadanía acorde a esas sociedades. Numerosas pedagogías emergieron cuestionando al enciclopedismo y la forma escolar cristalizada, entendiendo por tal:

(...) la organización del tiempo y del espacio escolar; las modalidades de clasificación y distribución de los cuerpos en la escuela; la definición de las posiciones de saber y no saber; las formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza; las modalidades de evaluación, promoción y acreditación de los estudiantes (comp. Baquero, Diker, Frigerio, 2007, p. 8).

Aun así, estas pedagogías hace aproximadamente un siglo que se mueven en los márgenes del sistema, muchas veces ligadas a iniciativas privadas y con grandes resistencias de reconocimiento por las estructuras ministeriales jurisdiccionales. Podemos mencionar como ejemplos con cierta popularidad la pedagogía Waldorf de Rudolf Steiner y la pedagogía Montessori, entre cientos de otras que se han desplegado en Argentina unidas en su naturaleza antagónica con la escuela tradicional. No podemos dejar de mencionar las escuelas libres, las escuelas experimentales del sur del país, las de diversos movimientos políticos como los bachilleratos populares. La mismas que, muy recientemente en la historia, condensan sentidos y propuestas en la llamada Educación de Gestión Social. Este campo heterogéneo y diverso en sus formas de educar se convierte hoy en un crisol de posibilidades a explorar.

La división mente-cuerpo presente en las escuelas, fue expresión de un pensamiento dicotómico que separó los campos del saber y, como consecuencia, constituyó las nacientes discipli-

nas científicas, donde en el reparto pareciera que a la medicina le tocó el cuerpo y a la psicología la mente. Efecto de esto, hoy existe una hegemonía relativa en el *modus operandi* médico de tratar la enfermedad como síntoma aislado de los procesos mentales o emocionales. Para otro artículo, nos queda la separación mente-cuerpo y espíritu, este último monopolio histórico de las religiones.

Con la reciente apertura epistemológica a la ecología de saberes, las sabidurías del cuerpo propias de la cultura oriental y los pueblos originarios de Latinoamérica —cuyas coincidencias a veces sorprenden—, adquieren un nuevo lugar en la historia de la episteme.

...la posibilidad de que la ciencia entre no como monocultura sino como parte de una ecología más amplia de saberes, donde el saber científico pueda dialogar con el saber laico, con el saber popular, con el saber de los indígenas, con el saber de las poblaciones urbanas marginales, con el saber campesino. (Santos, 2006, p. 26)

Emergen saberes que se mantuvieron en los márgenes o en exclusión en relación al conocimiento considerado verdadero. Herencia del positivismo y su racionalidad científica, la competencia por la legitimidad ha desatado sucesivas querellas, quedando fuera un vasto mundo de saberes construidos de diferentes modos, lo que se ha dado a llamar epistemicidio.

Convertido en conocimiento único y universal, la ciencia moderna occidental, al mismo tiempo que se constituyó en vibrante e inagotable fuente de progreso tecnológico y desarrollo capitalista, arrasó, marginalizó o desacreditó todos los conocimientos no científicos que le eran alternativos, tanto en el Norte como en el Sur. Tengo designado este proceso como epistemicidio. (Santos, 2006 a, p. 155)

Retomamos la separación mente-cuerpo situada en la escuela y observamos que la educación no logra integrarlo de manera activa. Un ejemplo de esto es cómo la forma escolar propone la supremacía de algunas asignaturas por sobre otras. En términos neurológicos, las actividades escolares estimulan el desarrollo del hemisferio izquierdo del cerebro —de estilo activo, establece juicios, percibe de manera fragmentaria, caracterizado por las operaciones racionales, lógico-matemáticas y analíticas—, dejando de lado aquellas que corresponden al hemisferio derecho —su estilo es reflexivo y receptivo, utiliza las imágenes y la metáfora, puede albergar ambigüedades, es intuitivo, aprehende la totalidad del conocimiento— sin permitir un desarrollo equilibrado entre ambos hemisferios.

Las actividades mentales propias del dominio de la razón es lo que promueve la educación tal y como está planteado el currículum prescripto. Solo basta mirar la carga horaria de Lengua y Matemática por sobre las Artes o cualquier otra área de menor jerarquía en el *ranking* de conocimientos válidos y legítimos.

Michel Foucault pondrá de relieve en su libro *Vigilar y Castigar* (2002) el proceso de domesticación de los cuerpos desde la edad media a la modernidad, y cómo el uso de la fuerza es sustituida por otros mecanismos en las sociedades de disciplinamiento a partir de técnicas para enderezar conductas. La disciplina prescribe maniobras, controla las actividades, les da un tiempo y un objeto específico, impone ejercicios creando segmentos sucesivos con un fin. Según Foucault (2002), la disciplina se pone en marcha a través de los medios de vigilancia jerárquica, de la sanción normalizadora (que otorga premios y castigos), y el examen, es decir, de todos los actos de prueba, de sanción o vigilancia que nos clasifican, califican y castigan. Rápidamente podemos encontrar infinitos ejemplos donde la escuela se muestra como institución de disciplinamiento social, escenario en el cual se expresa el despliegue de los medios de vigilancia, sanción y examen.

La tarea

Una de las prácticas desde la cual partimos para romper con esta monocultura del saber escolar que separa mente y cuerpo, consiste en pararse frente a frente y mirar sesenta segundos a los ojos a un/a compañero/a. Posterior a este momento cada cual ocupa su lugar y se abre un espacio para la escritura. En algunas oportunidades hemos colocado una música de fondo para generar un ambiente cálido.

Tomar por sorpresa a los estudiantes con esta actividad, es sin dudas el vacío que se potencia desde lo grupal y que da lugar a la circulación de un plus que se percibe recorriendo el aula. Ese vacío puede ser el camino para recrear la falta y convertirla en creación (Jasiner, 2007). Después de una experiencia de esta índole el vínculo entre todos habrá llevado a cabo una transformación que no corresponde a la lógica escolar. Lejos de ser sólo una técnica utilizada para impactar en una neurología, todo lo que emerja a partir de allí es puesto en juego como posibilidad de transformaciones profundas, algo que de un tiempo a esta parte elegimos llamar “construir saberes emancipatorios”. Sobre este punto cabe mencionar que buscamos profundizar concepciones previas, como aquella propuesta por P. Meirieu (2013) sobre los saberes emancipadores, según la cual:

Estamos frente a saberes que perdieron su sentido, su significación en la historia de los hombres y que el alumno no puede percibir en su capacidad emancipadora, por eso yo soy de aquellos que piensan que hay que enseñar no solo los saberes, sino la historia de esos saberes. (2013, p. 8).

En este caso vamos a considerar que, más allá de los contenidos de los espacios curriculares que permitan construir dichos saberes, o de la historia de los mismos, hacemos ecología y construimos potencial emancipatorio cuando otorgamos entidad a todos aquellos saberes que pueden significar un nuevo orden sensible. En palabras de Rancière (2003, 2011), la posibilidad

de poder ver, decir, escuchar algo que está por fuera del orden sensible. Esto es un acto singular, nunca algo permanente; es por eso, que consideramos un saber puede ser emancipatorio para algunos y para otros no, de acuerdo a los condicionamientos de cada uno. Es decir, hacemos referencia a saberes y prácticas vinculadas a actos emancipatorios, en cuanto proponen, permiten y/o potencian oportunidades para poner en acto una decisión que sólo el sujeto, desde su singularidad, es capaz de tomar y a partir de la cual se auto-emancipa de sus propios y singulares condicionamientos. Esto se vincula de manera fuerte con la perspectiva que desarrolla Rancière:

La emancipación no es llegar ser consciente de una explotación, de una alienación o de una indiferencia (...) El acto de la emancipación es el acto de alejamiento del modo por el cual se tiene asignado un lugar en el orden social (...) La emancipación no es un cambio en términos de conocimiento, si no en términos de ubicación o de posicionamiento de los cuerpos. En y con este acto se confirma el poder de la igualdad (...) confirma y demuestra la igualdad de una capacidad: la inteligencia como capacidad de hablar y de pensar. (Simons, Masschelein, Larrosa, 2011, pp. 22-24).

Hemos observado que muchos estudiantes en general, pero por sobre todo, quienes más han escalado la montaña del conocimiento (docentes universitarios que toman un curso de posgrado o actualización, por ejemplo), no están preparados para hacer algo diferente a sentarse y escuchar al maestro iluminado de otrora. En una época donde un niño ha consumido una cantidad mayor de información que un viejito en sus últimos 30 años, algo está desfasado. No hay tiempo, ni condiciones psicofísicas en el mundo de la sobreinformación para escuchar 4 horas al docente y su *speech* incansable. O en casos más alarmantes, vemos que docentes y estudiantes se encuentran agobiados de esa repro-

ducción, pero hay pocas posibilidades o disposiciones al momento de encontrar los intersticios a esa forma escolar que permitan construir algo nuevo.

En este sentido, la presentación de la tarea de las miradas despierta resistencias de diverso tipo para movernos o disponernos a hacer algo con nuestro cuerpo. Al principio, cuando éramos novatos en nuestras exploraciones, nos veíamos implicados con esas resistencias; con el pasar del tiempo las esperamos con los brazos abiertos como signo de que algo se está moviendo, que hizo mella la tarea. Una vez que presentamos la actividad, hagamos lo que hagamos, se abrirá un mundo de emergentes que pueden ser trabajados. El solo hecho de moverlos de su posición habitual promueve la construcción de saberes. Imaginen a profesionales de diversas áreas como ingenieros químicos, electromecánicos, biólogos, comunicadores sociales, geólogos, entre muchos otros, implicando el cuerpo en un aprendizaje. Es realmente desestructurante y con potencial de estructurar una nueva percepción mucho más integral.

Presentamos a continuación algunos recortes relevantes de los ejercicios de escritura que son parte de la tarea (le llamamos bitácoras¹⁵) a fin de complementar lo expuesto:

“A pesar de todo eso pude percatarme de que, en ese momento (el de los ejercicios corporales), no pude salir de mi singular rigidez, no por incredulidad, sino por temor a la exposición ridícula, por los prejuicios personales, que hacen que me mantenga al margen en ciertos vínculos interpersonales queriendo mostrar una imagen que, muchas veces, no es tan necesario mantener y que lo hago de manera automática en casi todas las situaciones con las personas con las que no tengo contacto permanente o familiar. Esto quedó aflorado en el ejercicio de las miradas”

15 Este concepto y propuesta la tomamos del proyecto de investigación *La condición dramática de la relación pedagógica*, dirigido por el Dr. Héctor Mugas (IDICE-FFHA-UNSJ)

(Punazzo, comunicación personal, 2017).

“Uno de los aspectos más importantes que pude detectar como resultado de las propuestas áulicas de los docentes responsables del módulo, es la soltura que generaron los dos primeros encuentros, luego de estos noté claramente que las expresiones de cada uno de mis compañeros se volvieron menos acartonadas, más sinceras y sencillas, respecto a los módulos previos. Interesante también me resultó el clima generado por estas actividades innovadoras. Al principio debo confesar que me sentí un poco intimidado, pero luego pude comprender que eran parte de algo mucho más profundo cuando María José y Mariano hablaban sobre cambiar las prácticas dentro del aula. Acuerdo plenamente en que las metodologías actuales de la práctica docente en el aula están agotadas (Comenio estaría en su salsa) y claman por un giro importante que propicie el verdadero aprendizaje significativo, la construcción de saberes en lugar de la mera y vacía transmisión de información” (Rochetti, comunicación personal, 2017).

Esta tarea centrada en las miradas, la hemos fundamentado desde diversos aportes y perspectivas. Entre ellas podemos considerar que la constitución de la subjetividad parte de la mirada de otro, es decir, la imagen que construimos de nosotros mismos indefectiblemente involucra a ese otro que en momentos de desamparo original se ocupa de nosotros (Butler, 2006). Desde la primera infancia se va construyendo una imagen especular acerca de un Yo que se muestra ilusoriamente unificado. Este proceso es descripto por Lacan en el Estadio del Espejo; según el autor, esta construcción es condición *sine qua non* para dar lugar a lo simbólico.

Este acto, en efecto, lejos de agotarse, como en el mono,

en el control, una vez adquirido, de la inanidad de la imagen, rebota en seguida en el niño en una serie de gestos en los que experimenta lúdicamente la relación de los movimientos asumidos de la imagen con su medio ambiente reflejado, y de ese complejo virtual con la realidad que reproduce, o sea con su propio cuerpo y con las personas, incluso con los objetos, que se encuentran junto a él (Lacan, 2009).

Ha sido muy estudiado desde la psicología las consecuencias aparejadas cuando este proceso por diversos motivos no se ha logrado, las cuales se ponen en evidencia en la praxis educativa.

Hay que entender que toda la educación es una cuestión de miradas y perspectivas en el sentido que construimos conjuntamente una cosmovisión sobre la vida en la tierra, sobre procesos biológicos, sociales, comunicacionales, tecnológicos, entre otros, y otorgamos sentido a la existencia. Sin lugar a dudas, la escuela busca transmitir una mirada de mundo que considera legítima en base a un conocimiento considerado experto. A partir de este imperativo o mandato fundacional emerge la necesidad de la transposición didáctica, de la transformación de un saber erudito a un saber escolar.

Lo que se pone en evidencia cuando llevamos a cabo esta práctica, y otras de la misma naturaleza, es que pocas veces sostenemos nuestra mirada con quienes nos comunicamos. Nos hablamos sin mirarnos, no sabemos cómo miramos y cómo nos miran. Por lo tanto, tomar conciencia de esto ya es un gran aprendizaje y un pasito en el conocimiento de cada uno respecto de las formas de mirar, de pensarnos mirados, los condicionamientos a partir de esas miradas, y muchas cosas más. Al construir un metalenguaje de nuestras formas de atención y pensamiento, nos estamos abriendo al entendimiento de los procesos de construcción simbólica.

Lo escrito

Para Fernando Ulloa “la escritura es una de los caldos de cultivo donde crecen las colonias del inconsciente...” (2012, p. 36). Nos recuerda que “narración” proviene del vasco *narría*, que significa arrastrar el trineo. Este arrastre, mediante la escritura, permite que aflore lo inconsciente en tiempo presente.

Raramente en el ámbito educativo los sujetos llevamos a lo escrito nuestras experiencias y plasmamos lo que se despierta en cada una de las mismas. Ese proceso de subjetivación-objetivación-subjetivación que por sí mismo es enriquecedor, es también la puerta de entrada a la meta-comprensión.

Los emergentes puestos en palabras después de esta práctica que abre cual espectro una caja de pandora, son una joya para trabajar aspectos esenciales de nuestras relaciones interpersonales. Las mismas, son abordadas como la segunda causa de sufrimiento (la primera era el vínculo con el propio cuerpo) descritas por Freud (2017) en el artículo mencionado anteriormente. En este sentido, establecer vínculos con nuestro entorno circundante implica ceder algo de nuestros impulsos más primarios y abrirse a las contingencias de un devenir que desconocemos por completo.

Si bien lo escrito en las bitácoras siempre refiere a una singularidad, las mismas empiezan a concatenarse. Frases como: “los ojos son la ventana del alma”, la recomendación de la película *Eye Origins —Orígenes* en castellano—, o bien, “me sentí desnudo”, fueron mencionadas por diversas personas en contextos con condicionamientos totalmente diversos. Desde perspectivas jungianas podemos pensar que son parte del inconsciente colectivo, o tal vez, del imaginario social desde Castoriadis (conceptos que, aunque de naturaleza totalmente diferente, son susceptibles de ser tomados en cuenta ante este evento). Aquello que se presentó como singular y a la vez como compartido, es uno de los interrogantes que nos motivó a recopilar y profundizar la trayectoria de este viaje que emprendimos.

Un primer elemento común fue la descripción de una inco-

modidad por mirar al otro durante tanto tiempo y la risa como la forma más eficiente de vehiculizar aquellas emociones. Algunas afirmaciones que ilustran esta perspectiva son las siguientes: “Un minuto puede ser una eternidad” (Anónimo, comunicación personal, 2018) “Me costó mucho la ejercitación porque uno no se toma mucho tiempo para mirar a las otras personas” (Anónimo, comunicación personal, 2018). “¿Alguna vez me detuve a mirar por 60 segundos a alguien, con tanto silencio alrededor? No, nunca. Es incómodo pensar qué pasa por la cabeza de esa persona, qué siente” (Anónimo, comunicación personal, 2018). “Pude sentir lo insegura que soy cuando alguien pone atención en mi persona y me observa fijamente. Sentí tensión, incomodidad (...) me sentí vulnerable” (Anónimo, comunicación personal, 2018). Nótese que en estos casos la presentación del escrito era anónima, algo que puede haber influido o no en el tipo de escritura; para seguir investigando. A continuación otro fragmento, ahora firmado por su autor:

Poniéndonos permanentemente en lugares incómodos, demostrándonos también que el cambio es un proceso donde hay errores y aciertos, pero una vez que se transforma no hay vuelta atrás. Solo depende de nosotros si queremos pasar ese límite y salir de nuestro espacio de confort y que lo naturalizado se convierta en un estado de permanente cambio (Nieto, comunicación personal, 2017).

A partir de este primer punto nos preguntamos ¿Por qué la mirada del otro es incómoda? ¿Qué operaciones de pensamiento se disparan a partir de este contacto? ¿Qué cambios son necesarios realizar en las lógicas de pensamiento para percibir a ese otro como activo constructor de una realidad compartida?

Es increíble cómo puede constituirnos, cómo puede definirnos, cómo puede condicionarnos esa mirada externa; casi somos a partir de ese otro. En esta práctica hay un juego, y a veces lu-

cha de las identidades, acá entra en conflicto todo lo que somos, todo lo que fuimos, y seremos. Nos paramos frente a ese otro, y depende de nuestro trabajo y desarrollo de la propiocepción: puede ser un otro que subyuga, que emite juicio de valor o todo lo contrario.

Un segundo elemento común que advertimos fueron los diferentes niveles de observación. Por un lado personas que hacen hincapié en aspectos físicos tangibles: “Tenía rico perfume, ojos lindos y su rostro reflejaba picardía” (Heredia, comunicación personal, 2018). Por otro, personas que avanzan en la interpretación o desciframiento de aquello que no se ve de manera tangible: “Se nota que es una persona tímida, con temor” (Anónimo, comunicación personal, 2018).

Traer a la conciencia en qué aspectos hice o no foco en mi observación, nos brinda la posibilidad de abordar las propias lógicas y mecanismos de pensamiento, nos permite conocernos y a partir de allí se abre la posibilidad de establecer cambios. Cabe mencionar en este punto, que en la formación de educadores Waldorf la observación (recuperada de Goethe), es algo ampliamente ejercitado, donde no se parte del contenido conceptual, sino de lo vivencial. Como ejemplo podemos mencionar la práctica de observar diariamente por un periodo de tiempo un objeto en particular, escogido por cada uno (una birome, una silla, un animal), con el propósito de registrar cuáles son los cambios en el mismo y qué niveles o lógicas podemos encontrar tanto en el observador como en el objeto.

Un tercer elemento común del análisis de la escritura sobre la experiencia de las miradas, fue el énfasis de la descripción puesto en tres instancias:

- a) lo que le sucede al otro
- b) lo que me sucede a mí a modo de espejo
- c) la relación interpersonal

“Se notaba que estaba incómoda, entonces yo trataba de transmitirle tranquilidad” (Anónimo, comunicación personal, 2018); “Me di cuenta que tenía que mirar hacia arriba porque mi

compañera es muy alta, pero además me di cuenta, que siempre me siento chiquita o inferior cuando miro al otro” (Anónimo, comunicación personal, 2018); “Al principio estábamos nerviosas y nos reímos mucho, pero luego de pasar el tiempo nos fuimos tranquilizando” (Anónimo, comunicación personal, 2018). Tomar conciencia del foco de mi observación puede promover la circularidad voluntaria del foco, dando una visión complementaria y no recortada de los acontecimientos.

En cuarto lugar, observamos que se disparan reflexiones con una gran capacidad de abstracción y reflexión. Es decir, a partir de la experiencia llevada a cabo, se disparan procesos de pensamiento caracterizados por su abstracción del suceso, alcanzan a formular verdaderas reflexiones filosóficas, algo más refinado en su expresión.

“Encuentro con otro, intriga, compromiso. ¿Cómo miramos cuando miramos? ¿Cómo experimentamos la mirada? ¿Cómo nos atraviesa el silencio? El silencio y los gestos dicen más que mil palabras” (Leiria, comunicación personal, 2018).

“Creo que todos deseamos el cambio, pero ¿hasta dónde estamos dispuestos a que nos duela, nos incomode o nos deje expuesto a nuestras debilidades? Sin dejar de mirar nuestros ombligos y poder mirar al otro que está tan asustado como yo. Si no somos capaces de cambiar, transitando y viviendo el proceso, ¿cómo podemos creer que el otro lo va a poder lograr?” (Nieto, comunicación personal, 2018).

Por último, mencionaremos solo dos elementos, entre muchos otros, que intervienen fuertemente en estas situaciones descriptas. Por un lado, cuestiones de género. Así, leímos frases como: “Sentí que ella estaba nerviosa y eso me hacía sentir más poderoso” (Luluaga, comunicación personal, 2018). Cabe aclarar que

fue dicha por un alumno con mucha participación en clase desde una posición de cuestionamiento de las posturas expresadas por los autores, y las expresadas por parte del equipo de cátedra de Psicología General. Otro elemento es la antigüedad del vínculo entre quienes se están mirando: cuanto más tiempo acumulado, más conocimiento y buceo en la profundidades del ser es posible. Quizá, dado que toda cuestión superficial es dejada de lado en estos casos, los ojos del otro se convierten en una ventana para mirar el universo intangible, después de todo, gráficamente la pupila es un agujero negro. Es el caso de amigxs, hermanxs, parejas que además comparten estos espacios de formación. No contamos con registro escrito para este caso pero apelamos a la memoria de lo expresado en la práctica.

Para finalizar, creemos que educar la mirada construyendo lo común es nuestro horizonte. En un mundo de crecientes polarizaciones en el que urge preguntarnos, pero por sobre todo actuar, para construir una educación que nos permita no solo integrarnos a la sociedad adaptándonos a sus lógicas de funcionamiento; más bien, integrarnos a nosotros mismos en las dimensiones presentes del ser humano. Entendemos que el pensamiento occidental compartimentalizó el conocimiento del ser humano en miles de objetos para cada disciplina. La escuela, como reflejo de esto, debe dar ese salto cualitativo hacia la posibilidad de actuar desde una lógica de complementariedad y generar así las condiciones para una educabilidad integral, significativa para los tiempos que corren y acorde a las subjetividades presentes. No optamos como vía posible por una perspectiva nostálgica donde el pasado siempre fue mejor. Por el contrario miramos el futuro y lo que pueda traer con absoluta ecuanimidad. Nos abrimos a comprender y abrazar los inagotables procesos de transformación que nos atraviesan, en este constante devenir de la vida humana en la tierra.

IX. Educación militante

En el año 2010 nos dimos el gusto de convertir un sueño en realidad. Unimos esfuerzos entre una organización territorial de base, un colectivo de trabajadores autogestionados y una cooperativa de educadores populares. Así nació una escuela para jóvenes y adultos en el barrio de La Boca, el Bachillerato Popular Germán Abdala. Las siguientes líneas relatan algunas de las profundas reflexiones que suscitó ese proceso.

1.

V: ¿Por qué armar un bachillerato popular y no una escuela tradicional?¹⁶

M: Bueno, esa pregunta es buenísima y la verdad es que no tengo respuesta. Las respuestas muchas veces en la vida me parece que son mucho más pragmáticas. Uno resuelve en función de lo que existe y también se mezclan cuestiones un poco idealistas. Más allá de que en La Boca hay varias escuelas, incluso escuelas de adultos, como CENS, esas escuelas no estaban dando respuesta a la necesidad educativa. Es decir que las personas que llegaban a ir a esas escuelas, más allá de tener algún que otro profe “piola”, la institución, las reglas, la normativa no les permitía en muchos casos recuperar las cosas que la gente ya sabe, lo que se llama los saberes populares, los conocimientos previos. La escuela tradicional termina siendo una estructura normalizadora. Vos llegás y tenés que generar una ortopedia de conocimiento: tenés que acompañar una línea de estudio, un currículum, un plan ya predeterminado donde tenés que encajar y si no encajás, fracasás. La idea de la educación popular es tratar de romper eso. En qué medida lo logra, en qué medida no, es otra discusión.

16 Este apartado recupera fragmentos de una entrevista realizada al autor por Valentina Guffanti en el marco de su tesis de licenciatura.

Por lo menos parte de la idea de que lo que traen las personas a la escuela va a ser parte del conocimiento, que no está creado ya, sino que se va construyendo en conjunto. Son puntos de partida diferentes.

Como sabés muy bien, después es muy difícil hacerlo realidad. Uno termina agarrándose de lo que ya sabe: va con un tema que unx como docente conoce y el/la otrx como estudiante no, y lo “baja”. Cambiar eso es lo más difícil. Existen muchas líneas que trataron de cambiar la mirada normalista y ortopédica. Entonces, esta nueva mirada parte de un reconocimiento y una confianza en el estudiante. En vez de decir, “vos no sabés”, le dice “vos sí sabés”. Y esa confianza súper básica me parece que es casi lo único que va a permitir que alguien que “fracasó” o no fue aceptado en el sistema educativo, pueda ver la confianza en sí mismo para atravesar sus estudios.

V: ¿Cómo elegían los contenidos a dar? Más allá de la confianza en el estudiante, que es una de las premisas más importantes de (Paulo) Freire, ¿qué otras cosas tiene la educación popular o el laburo que se hizo en el Abdala para poder tener una concepción más liberadora y no reproducir contenidos, solo que contra hegemónicos o de izquierda? ¿Qué se intenta hacer para que los estudiantes sean críticos y liberadores?

M: El hecho de no estar trabajando hoy en el bachillerato, junto con la cantidad de años de trabajar ahí todos los días, me dio una perspectiva. Esto me llevó a decir algo en una reunión: “tenemos una hermosa caja de zapatos”. Eso dije del bachillerato. Me refiero a que el desafío sigue siendo no reproducir un contenido, que uno o una tiene masticado, a otra persona. Creo que eso no está superado y que en ese sentido la “caja de zapatos” refleja una estructura básica tradicional, que quizás sea “hermosa” o “hermoseada” porque nos permitimos compartir mates, decorar las paredes y pintar la escuela juntxs, tener asambleas, etc. Sí me parece que desde la educación popular unx tiene herramientas

que explicita y tiene espacios para discutir, que ayudan al momento de intentar trascender esa “traba” internalizada, que es el propio sistema educativo en que unx se formó operando sobre unx. Una cosa fundamental fue que en La Boca había un trabajo muy fuerte con las familias, hecho previamente, y con los pibes que estaban en la esquina y que de repente habían ido a un taller cultural o a jugar a la Play; esto había generado un pequeño vínculo de confianza con quienes después fueron profesores. Todos partimos desde esa “buena leche”, de conocer cómo era el barrio en particular, cómo era la vida ahí, y no de decirle “vos sos un burro”. Lo más lindo de ir a un territorio es encontrar las mañas, los pequeños gestos únicos. En un comentario filoso y cortito de un estudiante se encuentra una inteligencia y una sensibilidad enormes. A veces estos comentarios se hacen para cortar el contenido que vos venís “bajando”, pero en esa misma actitud encontrás que ese pibe, piba o adultx es un/a capo/a. No importa tanto el desarrollo del concepto, que en este caso se cortó, sino que con esa participación está sucediendo algo en común, alguna cosa está pasando en la escuela, quizás un encuentro entre la cultura escolar y la cultura comunitaria¹⁷. La pregunta es cómo integrarlo a un trabajo conjunto y sostenido en el tiempo. En el bachillerato hay una disposición de escuchar al/la otrx que hace que los contenidos puedan generar algo real. El conocimiento no está en el currículum o en el contenido, sino que se produce cuando hay un intercambio, un vínculo construido de manera conjunta. Quizás hay más aprendizaje en una jornada pintando la escuela, donde no hay contenido concreto, que en una clase, donde se intenta bajar contenidos para un examen y no lograste que nadie diera bola.

El bachillerato tuvo una constitución tradicional de ciertos contenidos, con la particularidad de que siempre se trató de trabajar con un equipo pedagógico y no con un docente solo. Hubo intención de trabajar en forma grupal. Eso se hace en muchas

17 Recuperamos esta pregunta por el vínculo entre vida y escuela en el apartado VI. *Necesidad de lo maravilloso* de este mismo libro.

escuelas tradicionales del mundo. La construcción del contenido se basó en un programa existente, lo interesante es que ese programa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires no tenía contenidos mínimos. Cuando pedimos al Ministerio de Educación de la Ciudad los contenidos de ese plan de estudios, no existían, nadie los había redactado. Era una carcasa vacía que sirvió para llenarla de contenidos con los que uno estaba más de acuerdo, con una mirada social, más de izquierda, más latinoamericana que europea. Aunque esta perspectiva da la ilusión de que uno introduce variaciones, creo que armar una planificación desde el minuto cero y proponerse “darla” es absolutamente ortopedista, tradicional y normalizante, más allá de que uno esté dando la vida y obra de Paulo Freire o lo que sea. Lo único que puede generar otra cosa es lo que se genera con el estudiante durante el proceso de aprendizaje, donde uno acepta que también va aprendiendo. Me parece que va por ahí la cosa.

V: Volviendo a la organización: los bachilleratos estaban contruidos con la comunidad. ¿Qué poder de decisión real te parece que tuvieron los estudiantes sobre las formas de organización del bachillerato? ¿Qué se puso en discusión y qué no?

M: ¿Qué poder de decisión real? Cero. ¿Qué potencialidad de decisión? Cinco, en escala de cero a diez. ¿Por qué digo esto? Cualquier organización tiene cimientos y una mirada institucional. Lo más difícil es una organización que sea profundamente crítica de sí misma, porque necesita fortalecerse y avanzar y considera que se hace sobre esos cimientos. Creemos que tenemos que hacernos más fuertes y muchas veces no nos permitimos volvernos sobre nuestros pasos, o repensarlos, salvo que algo externo lo haga necesario. A esta altura de mi vida creo que esta perspectiva de la “necesidad de fortalecerse” genera una cultura institucional demasiado rígida, que no aporta a un crecimiento genuino y orgánico. Hay grandes lineamientos de qué es un bachillerato y qué queremos construir. Los espacios donde se

tomaron decisiones fueron abiertos, todo el mundo estaba invitado. De todos modos, hay voces que generan autoridad mayor y otras menores. La única manera de generar un espacio donde el poder real esté diseminado es que la propia autoridad busque relevar ese lugar, que diga: “No, yo no tengo nada para decir, tomen la posta ustedes”. Eso es muy difícil cuando se arma un proyecto donde no hay financiamiento, cuando hay que ir para adelante. ¿Qué sucede? Esa voz que tiene autoridad, legítima, ganada —no es autoritarismo, sino autoridad— toma muchas decisiones y el resto termina aceptando las decisiones de esa autoridad. Eso no es un poder democratizado, no porque haya ningún tipo de impedimento, sino porque termina funcionando así, casi hasta en términos de psicología de grupos.

La idea de lo horizontal siempre aparece con la educación popular, es una idea muy atractiva, porque nos iguala a todos. Pero la verdad es que todos somos diferentes y aportamos desde esa diferencia. En todo caso, podemos pensar cómo democratizar el poder o la toma de decisiones. Una opción es abriendo espacios de participación, que eso sí lo hizo el bachillerato, por eso la potencialidad de los estudiantes y de los docentes de tener poder real sí estuvo. En lo concreto, ningún organizador quería “soltar la manija”, no por una cuestión mala, sino para poder llevar adelante el proyecto. Pero en la medida en que quien lleva adelante el proyecto no suelta la manija, nunca va a estar del todo diseminado, me parece, el poder de decisión. Es una paradoja. El desafío es ese mismo, el sueño con el que se armó una vez el bachillerato: que los propios estudiantes se conviertan en profesores; que la propia comunidad sea tomadora de decisiones. Esa trascendencia no va a llegar hasta el momento en que uno se anime a soltar un poco el barco, y en el ir y venir y resolver del día a día parece que nunca es el momento indicado para eso.

V: ¿Cuál es el rol del Estado en relación al trabajo del Bachillerato Popular Germán Abdala? Entiendo que hay bachilleratos

que tienen distintas posiciones frente al Estado, pero me interesa particularmente el BPGA.

M: Vuelvo a algo que me quedó colgado de la primera pregunta, que es la parte más pragmática de cómo se llevan adelante las cosas. Me parece que la constitución de un bachillerato popular y no de una escuela tradicional tiene un elemento pragmático fundamental, y es que yo no puedo armar una escuela desde el barrio, porque las escuelas las arma el Ministerio de Educación de la Ciudad. En cambio, yo sí puedo hacer un bachillerato popular y después lograr un reconocimiento del Estado, que es lo que se hizo. Por eso, también un bachillerato popular y no una escuela tradicional, porque eso no estaba en las manos de ese grupo de la comunidad armarlo.

Ahí aparece el rol central del Estado, que es de alguna manera terminar de dar un reconocimiento a los títulos de nivel secundario de la escuela, que siempre fue un gran problema. Nos preguntábamos: “¿Vamos a hacer una escuela en la que luego de tres años de esfuerzo la persona no va a recibir el título? ¿Qué vamos a hacer con eso? ¿Vamos a decirles que ya va a llegar el título?” Hubo algo importante que fue la solidaridad entre bachilleratos: el primero fue reconocido en 2007, el IMPA. Hubo una decisión política de la directora de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, Adriana Puiggrós¹⁸, que generó un movimiento de reconocimiento y abrió el paraguas para que ese bachillerato solidariamente empezara a decir “vos hace tres años estás trabajando, el Estado no te reconoció, tus estudiantes van a recibir el título legalmente por acá”, para que no se queden con las manos vacías. Lo mismo nos pasó a nosotros hasta mediados de 2011, cuando el bachillerato de La Boca consiguió su propio reconocimiento: estábamos amparados por el bachillerato del MOI, de la CTA. Eso quiere decir que si en tres años no lográbamos

18 Casualidad o causalidad, el nombre de Adriana Puiggrós se repite en el libro de manera no planificada, desde menciones muy diversas. Ver el apartado VI. *Contradicciones*.

el reconocimiento, había un libro matriz donde estaban nuestros estudiantes inscriptos. Además, el primer año varios estudiantes cobraron sus becas de estudios a través de otros bachilleratos ya reconocidos; esa solidaridad interna permitió no estar a expensas del Estado.

El rol del Estado es importantísimo en reconocer un proyecto educativo que viene de la comunidad. Por supuesto que en la medida que el Estado da, tiene que haber una cuestión de co-gestión. Se le pide financiamiento para el lugar, para los docentes. Es una negociación. El Estado, considero yo, es imprescindible como actor. Hay que ver qué puntos de negociación y de encuentro puede haber.

V: Uno de los puntos de negociación me parece que es el tema de la idoneidad. Para participar como educador del bachillerato popular no es necesario tener un título. ¿Por qué tomaron esa decisión, y qué pasa con esta decisión que va en contra de los concursos públicos del Estado, que es como querría convocar el Estado a los docentes de las escuelas?

M: Lo interesante es que esto es una crítica al sistema educativo en general. En lo personal considero que el sistema educativo está pensado para otro momento del mundo. Es un sistema del Siglo XIX, pensado para un momento normalizador o de constitución del ciudadano o del trabajador, pero que con el mundo del Siglo XXI, con las tecnologías, no tiene mucha razón de ser. Estas propuestas alternativas vienen a decir “yo no puedo elegir a docentes por acto público, porque necesito una persona que tenga una cierta disposición especial, que entienda que no es que uno llega con el conocimiento y lo imparte a otra persona”. A mí no me sirve el acto público. Preguntale a muchos directorxs de muchas escuelas tradicionales del país y te van a decir lo mismo. Al mismo tiempo, el acto público parecería una medida democrática laboral. En definitiva, lo que se muestra es que el sistema educativo tiene que modificarse desde la raíz.

El Estado le pregunta a los bachilleratos populares: “¿Por qué tienen otras reglas?” Y es porque, en realidad, esas otras reglas son necesarias para todas las escuelas. Hay que empezar por algún lugar, entonces buenísimo que se empiece por bachilleratos, que son escuelas que se encuentran en barrios de sectores populares. Darle aire a esos espacios me parece bárbaro.

Yo creo que lo mejor es que no se hable de ‘idoneidad’, que cualquier persona que venga al bachillerato y quiera dar clase tenga que tener una doble formación, no ninguna: tiene que tener una sobre lo que implica la educación popular; y otra de tres años, más tradicional si querés, respecto de la educación. Todos los docentes, de un bachillerato y de cualquier lugar, debieran tener una educación integral de lo que implica construir conocimiento de manera colectiva y la docencia desde la didáctica y la pedagogía. Hay que ir por más, no por menos. Que los propios bachilleratos podamos generar espacios de formación para esa pata, y que haya terciarios o instituciones que ofrezcan espacios de uno o dos años para que los docentes tengan el título.

Volviendo a lo pragmático, en lo concreto eso es muy difícil: los docentes de bachilleratos o no cobran sueldos o lo reparten entre dos. Entonces, se hace desde un lugar voluntarista y muy militante. Llegan personas que no tienen una trayectoria docente pero tienen mucho para aportar y uno los quiere y los tiene que incorporar. Ahí aparece lo de la idoneidad, que a veces mal entendida es como bajar la vara, como decir que “no sabe nada pero da clases porque tiene buena onda con los pibes”. A eso respondo dos cosas: 1- tener buena onda con los pibes es tan importante como la formación de doctorado. 2- sí, vamos por la formación también tradicional.

V: Si tuvieras que decir una cosa que esperabas y tal vez no pasó o no salió como te hubiera gustado en tu laburo de años en el bachillerato, ¿cuál sería?

M: El axioma de que la educación popular es la construcción

de conocimiento de manera conjunta: eso no va a ser posible mientras la escuela tenga un programa establecido, haya profesorxs y estudiantes o mientras lxs profesorxs vengan de afuera del barrio y lxs estudiantes de adentro del barrio. El desafío es la cuestión más integrada, donde nos saquemos realmente el corsé de estudiar la vida separada en asignaturas. Eso va a llevar su tiempo, porque el bachillerato tuvo y tiene un doble desafío: que lo reconozcan como escuela, y al mismo tiempo ser una escuela que supere a la escuela. La doble tarea: fortalecerse como institución y ser lo suficientemente fuerte como para permitirse transformarse desde adentro. Se manejan esas paradojas todo el tiempo, y eso hace que sea muy difícil. Yo entiendo que en este momento se está discutiendo en el bachillerato trabajar por proyectos en vez de por asignaturas, por ejemplo. Son los tiempos de una escuela que tiene siete años¹⁹. Tiene que tener sus propios tiempos de proceso. Eso es algo a seguir trabajando.

El bachillerato popular todavía está pensando cómo es la educación popular y creo que va por el buen camino. Hay algo poco sustentable en la propuesta voluntarista y militante de la organización, de nunca terminar de recibir los fondos para mantenerse de forma autónoma. Siempre se termina dependiendo o de aportes voluntarios o de una organización como una central de trabajadores o del Estado. Es necesario, en el corto o mediano plazo, generar una base sustentable de financiamiento que permita crecer, sino no se pueden armar equipos de trabajo. Eso tiene un tiempo de vida, me parece. Ahí hay un desafío a encarar que es fuerte y al que hay que buscarle la forma.

V: Si tuvieras que pensar un rol social clave de los bachilleratos o una característica realmente transformadora del Bachillerato Popular Germán Abdala, ¿cuál sería?

M: Me acuerdo de la primera entrega de diplomas en el teatro

19 Esto fue al momento de la entrevista. En 2019 se cumplieron diez años de la creación y en marzo del 2020 diez años del inicio del primer ciclo lectivo.

de al lado sobre la calle Brown, que fue con un escenario y unas cortinas, bandera y todo eso, y era un quilombo la organización. Fue un momento muy tradicional y muy emotivo al mismo tiempo, que después se fue dando a cada año y con más estudiantes, y eso también estuvo buenísimo. Esa primera entrega de diplomas fue fuertísima, fue decir que era real, que se estaban graduando de un proyecto que se armó desde la comunidad, y creo que eso tiene un potencial realmente transformador. Yo creo que la educación, el único camino que tiene por delante, si tiene alguno, es que esté anclada a las necesidades comunitarias. El bachillerato hizo lo que pudo, le falta mucho, pero también logró sus cosas. Otro vínculo interesante fue el que se logró con la Universidad Nacional de Avellaneda, en el que tuve la suerte de participar²⁰. Hay una pregunta: ¿es posible que quien no terminó sus estudios a los 20 años, o está marcado como que va a ser chorro, siga una carrera universitaria y la termine? Me parece que se planteó esa pregunta y aunque no tengo la respuesta definitiva, se abren dos cosas: la comunidad que arma una escuela y la posibilidad de que eso desemboque en un cambio de destino social, como se lo suele llamar. Me parece que ahí hay dos cosas hermosas para seguir investigando.

2.

Recuerdo una de mis primeras clases en el barrio de la Boca. El grupo era heterogéneo: mujeres con hijos, jóvenes, adolescentes, pibes y pibas de acá y de allá compartiendo (otro) lugar en común. Otra esquina, otra encrucijada.

“¿Para qué estudiar?” No sé cómo, pero llegamos ahí. Era el 1^{er} año de un proyecto educativo nuevo en el barrio, y un poco entre todxs, nos preguntábamos qué estábamos haciendo ahí. “¿Qué

20 A partir de esta articulación estudiantes del bachillerato continuaron sus estudios superiores. Se produjeron encuentros, escritos, revistas, participaciones en jornadas y foros, así como material audiovisual. Ver Harracá, M. [Mariano Andrés Harracá Di Lorenzo] (24 de marzo, 2018)

es la cultura?” habíamos pensado. La cumbia es cultura, la esquina es cultura, también. Y las preguntas se volvían, casi sin darnos cuenta, interrogatorios escolares ante los no-educados de esta incipiente comunidad. Consigna: “¿Por qué para vos es importante estudiar?” Respuesta: ¿Por qué es importante para vos (profesor) saberlo? —y me acuerdo de Cantet y su película *Entre los muros*, cuando un estudiante le pregunta al profesor: “¿Por qué te metés en mi intimidad?”

Lo íntimo, en todo caso, es lo compartido. Así que, casi como devenir inevitable, indispensable para la promesa de nuestra comunidad, se propuso la intimidad: “¿Por qué para vos, profesor, es importante estudiar?”, me devolvieron entonces como cierre de la actividad.

Quizás la respuesta ya no importaba; el aprendizaje se desplegó en la posibilidad de la pregunta misma. Sin embargo, la respuesta llegó desde los sentires y la escucha que prometía la pregunta: “Yo me harté del estudio, me agoté. Y en ese momento, me enamoré. Sí, de una profesora en la facultad. No tanto de ella, sino que me enamoré de sus lecturas y sus clases y sus textos. Y me enamoré de la facultad. Y la terminé. Y me di cuenta de que no había terminado nada en realidad, que más bien empezaba. Como ahora empiezo a dar clases, como empiezo a estar con ustedes acá. Estudiar me sirvió para poder estar acá”.

X. Innovación educativa: un ruido en las tripas

Esta mañana me llegó por la agenda CONICET una convocatoria: “Escuela de invierno en educación y tecnología: tecnologías para la educación centradas en las personas”.

Ingreso a ver de qué se trata. Cuando le doy clic al botón de + información, me lleva a la misma página pero en inglés. Me entero así que el idioma oficial del evento es el inglés, que las postulaciones tienen que ser en dicho idioma. El evento se llama, entonces: “Edtech winter school - human centered technologies for education”.

Me llamó la atención este agregado de “centrado en personas” o “human centered”. Pienso que es quizás una vuelta de tuerca interesante, una perspectiva crítica de la mirada tecnocrática y eficientista que muchas veces inunda estos espacios. Cuando reviso el programa, leo una propuesta prometedora:

Durante una semana de actividades académicas, los participantes adquieren valiosos conocimientos, habilidades y perspectivas significativas en los campos de EdTech, innovación educativa e inclusión social.

Allí es cuando aparece un dato, al menos, curioso. El lugar del encuentro será el *Hotel del Lago Golf & Art Resort*, Punta del Este, Uruguay. <https://hoteldelago.com.uy/>. ¡Wow! Parece el sueño de todo académico vuelto realidad: una semana paga para aprender y hacer contactos sobre el tema que uno investiga, en un hotel de lujo de una de las playas más exclusivas de Latinoamérica.

Y es ahí es cuando lo siento. Un ruido ronco que sube desde las tripas. Mi cuerpo me informa que algo no está del todo bien. Esta preocupación toma la forma de una pregunta —una imagen o una sensación, más que un pensamiento—: ¿cómo combinar producción de conocimiento innovador centrado en la persona, desde una perspectiva de inclusión social, con el *Hotel del Lago Golf & Art Resort*?

Allí empieza una lucha mental entre mi ego y mi sombra:

Ego: “¡DALE, ANOTATE! ¡ESTÁ BUENÍSIMO! Podés ganarte otra beca, mostrar que sos muy inteligente, que hablás en inglés, estar en un hotel de lujo, engordar el CV, demostrar que sos MEJOR que el resto, que te reconozcan. Si no lo hacés, te vas a quedar ATRÁS, el resto va a tener más premios y becas que vos y nadie te va QUERER”.

Sombra: “Ya sabés qué es todo esto [pausa]. No tengo nada nuevo que decirte [pausa] ¿Necesitás que lo repita? Espejitos de colores, los de siempre [pausa]. Vos creés en emanciparte, crecer, elevar la conciencia, hacer del mundo un lugar más lindo para vivir. Y sabés que esto es un paso en otra dirección [pausa] ¿O ya te olvidaste de California?”

Ego: ¡¡¡GUITA, JODA, PLAYA, PRESTIGIO, ÉXITO!!!

Sombra: [silencio]

La sombra es ese lugar al que a veces es tan difícil llegar, quizás porque sabemos que nos pone en una dirección auténtica y eso implica más trabajo. El modo de la sombra es el silencio. El del ego la imagen hiper-estimulante. Por eso, acallar la mente nos ayuda a centrarnos. Porque casi siempre implica acallar un rato el ego. Eso hice. Después de mil vueltas. Después de ponerme excusas. Por supuesto, tuve ayuda de afuera: me fijé en el calendario y esa semana tenía agendado un encuentro en Entre Ríos. Ese evento realmente era la sombra de la EDTECH WINTER SCHOOL. Un evento sobre un tema del que sé muy poco —no soy prestigioso ni reconocido— en una ciudad pequeña dentro del país que ya conozco —adiós al “subidón” del hotel de lujo en Punta del Este— donde ya me avisaron que no habrá publicación con ISBN de lo que escribamos —adiós engrosar el CV—. Para el ego, la nada misma. Y allí vino en mi rescate, otra vez, el amor. En esta actividad es probable que compartamos el espacio con mi enamorada, mi compañera —mientras tanto ego estaba haciendo planes para pagarle a ella todo, ida y vuelta más hotel de lujo en Punta, resolviendo racionalmente ese tema para que sea completamente justificado el plan—.

La sombra, amparada por algunos años de trabajo y auto-observación, logró hacerse escuchar desde su silencio. Recordemos ahora la última palabra que pronunció y su eficacia simbólica: “California”. Ahí les cuento²¹.

California fue un gran masaje al ego que nos ocurrió en 2016. Ganamos —junto con mi compañera— una beca todo pago para ir dos semanas a la prestigiosa Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) y tomar cursos sobre innovación y gestión educativa. El grupo fue de ochenta docentes y directivos de toda la Argentina. El primer día, recién llegados a la habitación del hotel, quería compartirle una sensación a Martín, supervisor de Salta, mi compañero de cuarto. La sensación venía también de las tripas. Lo miré, boquiabierto. Articulé sólo dos palabras: “esto es...”. Y él, con gran sensibilidad, completó de forma magistral la frase: “Obsceno”. Estábamos en un hotel donde la cama de cada uno era para tres personas. Eso nos hacía ruido, como dije más arriba. De repente no entendíamos qué hacíamos allí. Esa obscenidad fue la constante en las dos semanas. La primer actividad fue ir al campus de la UCLA. Nos pasearon por salones que sólo puedo describir como los halles de hoteles de lujo en nuestro país. Antes de entrar al salón de conferencias que oficiaba de aula, estaba la “gran zanahoria”: Mesas y mesas de comida elaborada, para un desayuno obsceno: desde el huevo y la panceta, pasando por todo tipo de pastelería, hasta salmón rosado y carnes. A todo esto, nos atendían mozos de etiqueta —luego averiguamos que la mayoría eran latinos de clase media, como nosotros, pagando sus estudios en la UCLA—.

Ahora, esa sensación que Martín tradujo tan bien como obscenidad, implicaba al mismo tiempo una serie de tácticas y estrategias con un objetivo muy preciso. Un objetivo que se cumplió para la mayor parte del grupo —que quizás estaba demasiado estimulado para escuchar el silencio de su propia sombra—. Nos mostraba claramente, la **opulencia**, la **riqueza**, el **éxito**, el **pro-**

21 Pueden ir al artículo V. *Impresiones de nuestro paso por las escuelas de California* de este mismo libro para profundizar sobre este tema.

greso que se respiran en la tierra de las oportunidades. Nos mostraba también, sin decirlo, las diferencias. ¿En qué más que en eso podía pensar la docente de escuela rural sin estufa de Santiago del Estero, que compartió conmigo la mesa? La infraestructura que vimos—entre salones, pantallas, campus y computadoras Apple en escuelas— era una afirmación fáctica casi irrefutable: esto es la **innovación educativa**, esto es la **tecnología educativa**. Esto es el **progreso** y la promesa de opulencia a la que estos términos vienen siempre asociados.

Y allí me di cuenta de algo. Como si fuese la trama secreta detrás de una novela policial, que por fin se revelaba: en muchos de los eventos que hablan de *innovación educativa* y *tecnología*, aparece de una forma u otra la opulencia. Desde los hoteles y salones de lujo, hasta el *merchandising* o los suvenires costosos de los congresos, o sus páginas web de atractivo diseño. Esto parece algo menor. Pero no lo es en el campo de las llamadas “Humanidades”, que no acostumbra a manejar grandes presupuestos o contar con holgados financiamientos para sus actividades. Para este campo, el mundo de la innovación y la tecnología educativa promete algo diferente ¡Por fin tendremos Congresos Internacionales en hoteles de lujo! ¡Todo pago, como los médicos! Y allí es cuando es elocuente de nuevo el silencio que nos propone *la sombra*. Luego de la pausa, viene la pregunta: “¿Quién financia esos Congresos de medicina sino la corporación farmacéutica, la gran dueña de la salud —y así también de la enfermedad— en nuestras sociedades?” Ahí es cuando empieza a tomar otro color la cosa.

Entonces, vamos otra vez. Para la docente de Santiago del Estero, para cualquier profe que hizo apoyo escolar en una villa de emergencia o un barrio popular, para quien conoce o trabajó en una escuela rural, ¿cómo hacer coherente el congreso de innovación y tecnología educativa desde la perspectiva de inclusión social con el *Hotel del Lago Golf & Art Resort*?

Sabemos, desde hace mucho tiempo, que vivimos en sociedad. Que estamos intervenculados como especie, como seres huma-

nos. Que lo que sucede en un costado del mundo repercute en el otro. Para bien y para mal. Esa opulencia en un espacio y un tiempo tiene su sombra, su contracara, su equilibrio. Desde hace un tiempo a esta parte la crisis del sistema económico es de superproducción: No faltan alimentos, ropa, medicamentos, el problema es que tenemos que venderlos y comprarlos. Hoy el progreso técnico permite que la población mundial esté alimentada, alfabetizada, con acceso a sistemas de salud y educación. Lo que no permite esto es la forma de organización económica y social que nos damos como seres humanos: el acceso es para quien tiene posibilidad de *consumir*. Si sobra leche se tira, porque es más barato que dársela a quien no tiene. Esto es una *decisión* que tomamos. La tomamos al poner un objetivo por encima del resto: ser exitosos, ricos, reconocidos. Progresar en la vida [pausa].

¿Progresar hacia dónde, bajo qué premisas? El mercado puede tener sus propias reglas de oferta y demanda, puede ser la mano invisible tan publicitada por la perspectiva liberal. Lo que sí está en nosotros, lo que es nuestra total responsabilidad, es convertirla en la mano de Dios [pausa]. Es decir, dejar que guíe ciegamente nuestras vidas y nuestro destino como especie.

Esto quizás tiene uno de sus puntos más altos en la gran paradoja del progreso que se vivió hace más de 60 años y que mencionamos en el apartado I. de este mismo libro. La evolución del pensamiento en su máxima expresión fue convertida en el arma de aniquilación de seres humanos más eficaz jamás vista: la bomba atómica. Y la arrojamos. Elegimos usarla. Ni siquiera en espacios “deshabitados” — como si la tierra, la flora, la fauna no fueran un hábitat, una existencia—, sino sobre poblaciones humanas ¿Todo por qué? Por la **riqueza**, la **ganancia**, el **éxito**. en este caso bajo la forma de la **guerra**, la industria más prolífica de los últimos siglos.

Este es el claro límite que nunca nos cuenta la seductora perspectiva de progreso. El crecimiento desenfrenado, obsceno, sin límite, sin reflexión ética, sin sombra, sin equilibrio, sin transformación ni crecimiento. Allí reside, ni más ni menos, que la semilla

de nuestra propia destrucción. Walter Benjamin vio y habló sobre esto en 1940, el año de su propia muerte, cinco años antes de que tiráramos la bomba. Se valió de estas bellas palabras:

Hay un cuadro de Klee que se titula *Angelus Novus*. Se ve en él un ángel, al parecer en el momento de alejarse de algo sobre lo cual clava su mirada. Tiene los ojos desorbitados, la boca abierta y las alas tendidas. El ángel de la historia debe tener ese aspecto. Su rostro está vuelto hacia el pasado. En lo que para nosotros aparece como una cadena de acontecimientos, él ve una catástrofe única, que arroja a sus pies ruina sobre ruina, amontonándolas sin cesar. El ángel quisiera detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo destruido. Pero un huracán sopla desde el paraíso y se arremolina en sus alas, y es tan fuerte que el ángel ya no puede plegarlas. Este huracán lo arrastra irresistiblemente hacia el futuro, al cual vuelve las espaldas, mientras el cúmulo de ruinas crece ante él hasta el cielo. Este huracán es lo que nosotros llamamos progreso. (2007, p. 29)

Creo que la innovación más radical, puede venir como un sencillo ejercicio de pausa o demora. Darle morada al silencio de la sombra. Y desde allí observarnos. Escuchar el ruido en nuestras tripas. Ver dónde elegimos pararnos y qué estamos haciendo. Desandar las tramas secretas que recorren nuestras acciones al abrir e investigar desde otros puntos de vista. Lograr —quizás— una mínima coherencia entre pensar, decir y hacer²².

Dimos el giro de 360°. Volvemos al punto cero, donde la pregunta sigue abierta pero transformada —porque en este proceso de reflexión nosotrxs mismxs nos hemos transformado—: ¿Cómo hacer coherente el congreso de innovación y tecnología educativa desde la perspectiva de inclusión social con el *Hotel del Lago Golf & Art Resort*? Ahora estamos en condiciones de dar una

22 Ver apartado II. de este mismo libro

respuesta más integrada y completa. Y en buena ley, decidir o no participar. Lo que hagamos estará bien. Dejemos que ego y sombra nos informen, de manera equilibrada. Y seamos honestos con nosotrxs mismxs ¿Queremos innovar en educación? ¿Queremos un montón de plata y un auto de lujo? Lo lindo es que la respuesta nunca va a estar mal. Tan sólo, somos responsables por ella.

XI. Educación para el año 2100 (parte 2)

EDUCACIÓN PARA EL AÑO DOS MIL CIEN

3L FU7URO Y4 LL360

Hoy vimos con mi compañera una película muy linda. No la vimos en Netflix o en Miradetodo.io, tampoco descargué el Torrent por Piratebay. Llegó de una forma muy extraña: en un CD-ROM adentro de un libro. Dos objetos de otro tiempo. Artefactos, objetos, cosas que mezclan las líneas de tiempo y hacen todo más divertido. Fue así, entonces, desde una película adentro de un CD adentro de un libro, donde germinó la semilla que el rap del año 2100 había plantado. Esta película se llama *Elogio de la escuela*. Muestra en 53 minutos un trabajo de investigación de lxs propixs estudiantes sobre la historia de una escuela que en 2009 cumplía 75 años. Ellxs mismxs hicieron las fotografías, las tomas, las preguntas, las investigaciones, las propuestas. Y en medio

de todo eso se mostraba el día a día de la escuela, con su huer-
ta, sus clases de pintura, sus proyectos de teatro, su gallinero, su
espacio para construir objetos diversos con madera. Una nueva
forma de estar en la escuela, un lugar donde me gustaría haber
ido. Un lugar donde unx mandaría con gusto a sus hijxs. Donde
ya nació la educación del 2100, porque es el lugar donde quie-
ro estar ¿A qué escuela me gustaría mandar a mis hijxs, lxs que
todavía no nacieron? A la escuela del año 2100. ¿Cómo es esa es-
cuela? Un espacio abierto a la creatividad y a las diferencias que
hacen a nuestrxs hijxs únicxs; que promueva realizar las activi-
dades desde la colaboración y no desde la competencia; donde
sea importante mirar al otro cara a cara y no estemos sentados
mirando las espaldas; un lugar donde jugar y equivocarse sean
parte del aprendizaje, donde los cuerpos estén en movimiento y
encuentren su equilibrio con la actividad mental; donde se ense-
ñe a estar en calma, a expresar y manejar las emociones; donde
los aprendizajes no sean paquetes de contenidos divididos por
materia a rendir sino experiencias útiles para la vida diaria; don-
de se practique la vida en comunidad; donde disciplina no signi-
fique castigo por correrse de la norma sino forjar un camino de
autonomía responsable; un lugar donde se cultive y se coseche
la propia comida, se fomente el vínculo con la naturaleza y des-
de esa misma práctica se haga evidente que somos parte de un
sistema más grande que nosotros, de una ecología. Un lugar que
sea parte del futuro, que ya llegó, y que parece imposible habitar
con los sistemas de referencia y pensamientos tradicionales a los
que nos aferramos. Nosotrxs creemos que sí se puede habitar
ese futuro en este presente. Si actuamos **ahora** lo que seremos
en el 2100. Si escuchamos lo que escuchan y tienen para decir
nuestrxs hijxs. Año 2100, #click Young savage (el joven salvaje).

Dice así:

*Me desperté recién, año 2100
No hay grafitis en las calles ni grafitis en el tren
El rap ya no existe, hay algo que no está bien
Tanto tiempo dormido es como volver a nacer
Después de una larga charla me explicaron lo ocurrido
El rap se había esfumado mientras estuve dormido
Pero para suerte mía no estaba extinguido
Todavía había chance de que el rap siguiese vivo
Un pibe con vicerita vino al centro de la ronda
Y siguiendo el ritmo se puso a bailar break
Y así fue como el rap volvió a la onda
Cuando desperté en el año 2100²³*

23 Click YS. [Click YS] (19 de octubre, 2017) Click YS - Año 2100 [YouTube] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=orMZCI2DtEo>

Referencias bibliográficas

- Aguirre, E. y Duschatzky, S (2014) *Des-armando escuelas*. Buenos Aires: Paidós
- Badiou, A. (2012) *Elogio del amor*. Buenos Aires: Paidós.
- Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (Comp.) (2007) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- Benjamin, W. (2007) *Sobre el concepto de Historia*. Buenos Aires: Piedra de Papel.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Cerletti, A (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Click YS. [Click YS] (19 de octubre, 2017) Click YS – Año 2100 [YouTube] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=orMZCI2DtEo>
- Cuentos Zen. (19 de febrero, 2013). Recuperado de: <http://ifks.es/cuentos-zen/>
- De la Parra, M.A. (2010) *Crear o Caer. Creatividad: La clave del siglo XXI*. CELCIT.
- Deleuze, G. (2006) *En medio de Spinoza*. Buenos Aires: Cactus.
- Demartín, C.[Claudia Demartín] (26 de agosto, 2018) No juguemos con Gloria a morir: último verso del Himno Nacional Argentino[YouTube] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=OFjHZTfLr9Q>
- Duschatzky, S (2014) *La cuestión del poder. Un problema de investigación en la escuela*, Clase 10 de la Especialización en Gestión Educativa, FLACSO.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011) *Imágenes de lo no escolar: en la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Dustchatsky, S. (2014a) *Qué puede una escuela. Notas sobre el poder*. Recuperado de: <http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Que-puede-unaescuela.pdf>
- Fals Borda, O. (2015) *Una Sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: CLACSO
- Foro (2013). Diplomatura Superior en Ciencias Sociales, FLACSO.

- Foro (2014). Especialización en Gestión Educativa, FLACSO.
- Foucault, M. (2002) *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (2017) *El malestar en la cultura*, trad. de A. Brotons Muñoz. Madrid: Akal.
- Gamero, A. (4 de diciembre, 2005) *Parábola de los Seis Sabios Ciegos y el Elefante*. Recuperado de: <http://lapiedradesisifo.com/2005/12/04/par%C3%A1bola-de-los-seis-sabios-ciegos-y-el-elefante/>
- Harracá, M. [Mariano Andrés Harracá Di Lorenzo] (24 de marzo, 2018) Entrevista I. Rosa Arias egresada del Bachi y estudiante de la UNDAV [YouTube] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=IBWuhhhcff8>
- Harracá, M. [Mariano Andrés Harracá Di Lorenzo] (24 de marzo, 2018) Entrevista II. Liliana Elsegood, Secretaria de Extensión UNDAV [YouTube] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=qirdjr5h2FQ>
- Harracá, M. [Mariano Andrés Harracá Di Lorenzo] (24 de marzo, 2018) Entrevista III. Pablo Rodríguez, Coordinador del BPGA UGEE N°11 [YouTube] Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=9KXBW2LxNbE>
- Jasiner, G. (2007). *Coordinando grupos. Una Lógica para los pequeños grupos*. Buenos Aires: Lugar editorial.
- Lacan, L. (2009) El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. Comunicación presentada ante el XVI Congreso Internacional de Psicoanálisis, en Zurich, el 17 de julio de 1949, pp. 99-105.
- Laval, C; Dardot, P. (2015) *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Meirieu, P. (2013) *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Conferencia. Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Mizrahi, D. (12 de agosto, 2017) Año 2100, ¿la humanidad se extingue sin dolor?: de la superpoblación a la subpoblación. Infobae. Recuperado de: <https://www.infobae.com/america/mundo/2017/08/12/ano-2100-la-humanidad-se-extingue-sin-dolor-de-la-superpoblacion-a-la-subpoblacion/>
- Morte, C. (9 de octubre, 2018) ¿Cómo viviremos en el año 2100? Heraldo. Recuperado de: <https://www.heraldo.com.ar/>

- es/noticias/ocio-cultura/2018/10/09/como-viviremos-ano-2100-1270947-1361024.html
- Nachmanovitch, S. (2017) *Free play: la improvisación en la vida y el arte*. Buenos Aires: Paidós.
 - Pal Pelbart, P. (2008) “Conversación con Peter Pal Pelbart: Políticas de la percepción”, Viernes 28 de Noviembre de 2008, en Diploma Superior en Gestión Educativa, FLACSO
 - Puiggrós, A (30 de mayo, 2019) La escuela, plataforma de la Patria. Página 12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/197070-la-escuela-plataforma-de-la-patria>
 - Ramos Sanz, A. (19 de agosto, 2015) Cinco cambios radicales que habrá en el mundo en el año 2100, según la ONU. El Confidencial. Recuperado de https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-08-19/cinco-cambios-radicales-que-habra-en-el-mundo-en-el-ano-2100-segun-la-onu_975729/
 - Rancière, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
 - Rancière, J. (2011) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
 - Santos, B. (2006) *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
 - Santos, B. (2006a) *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. Porto: Ediciones Afrontamento.
 - Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce Editorial.
 - Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (ed.) (2011) *Jacques Rancière, la educación pública y la domesticación de la democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
 - Trímboli, J. (2012) *Espía vuestro cuello. Memorias y documentos de trabajo (2004-2007)*, Buenos Aires: Crack-Up.
 - Ulloa, F. (2012) *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Libros del zorzal.

Otras voces sobre estos temas

María. Docente sanjuanina.

Sobre innovación educativa

(Comunicación personal, 2018)

Según todos, la innovación es incorporar nuevas tecnologías, nuevas pedagogías, nuevas estrategias para la enseñanza. Pero lo que no se toma en cuenta es que el docente no debe abandonar el rol de ser humano a la hora de dar clase. No solamente estamos ahí para dar conocimiento sino que también estamos ahí para dar un apoyo a los alumnos. La innovación educativa, para mí, no tiene nada que ver con aplicar nuevas tecnologías, nuevas pedagogías, sino entender al alumno para que pueda apropiarse los contenidos pero no dejando de lado que es una persona que está aprendiendo a cómo comportarse. Si nosotros nos comportamos de una manera fría frente a ellos, ellos van a naturalizar esto. Entonces a mí, por ejemplo, no me sirve. Yo trabajando como DAI [Docente Auxiliar Integrador], haciendo la residencia con alumnos de secundario, en la primaria, me he dado cuenta que lo que ellos más buscan es una persona que los escuche. Que pueda ponerse en su lugar. Es hora de cambiar ese docente immaculado que está ahí arriba, que no se preocupa por nada, que solamente es un ente que tiene conocimiento. Si no que es una persona. Una persona que también tiene debilidades, que tiene dificultades y que el conocimiento no deja exento de las demás circunstancias que puedan pasar. Yo me he topado con mucha gente que es muy fría. De estar viendo un alumno que está llorando y me ha dicho “dejalo, ya se le va a pasar”. En vez de acercarse, preguntarle qué le pasa. Una palabra puede cambiar el día de una persona. Y así es como debemos innovar, siendo más humanos.

Las tecnologías educativas tienen mucho que ver en la mejora de la educación, obviamente si no están dadas de una forma vacía, sin ningún tipo de motivación. Si yo le pido a mi alumno que me escriba una redacción en Word, que me haga un Excel, un PowerPoint, un CMap, sin ninguna motivación, no vale de nada. En cambio si la utilizamos dejando al alumno que pueda expresarse a partir de eso, está bien implementada.

Lo importante es que ese aprendizaje le sirva para su vida cotidiana, no que lo vea como “lo hago porque me lo piden”. Si no porque estoy aprendiendo a hacerlo, me gusta, puedo implementar mis ideas, puedo expresarme a partir de esto. Cuando tuve que hacer un PowerPoint, a mí la profesora me dijo que lo tenía que hacer como ella me decía: color, fuente, palabras. ¿De qué me sirve a mí hacer un PowerPoint si lo tengo que hacer como me dicen? No tiene nada de mí. Es lo que no quiero que le pase a mis alumnos “lo hago porque me lo piden”.

La motivación es lo principal en el aula. No puedo ir a dar una clase sin motivar a mis alumnos, sin colocarlos en la duda y que ellos a partir de esa duda abran su cabeza y vean todas las posibilidades que tienen para resolver un problema. A mí no me sirve, como docente o como alumna, que me den un problema y me den la respuesta, porque yo no pienso. En cambio, si yo empiezo a utilizar una forma más creativa, voy a motivar a mis alumnos y allí va a haber un *clíc*. Allí, sembrando la duda, es donde yo voy a poder asegurarme que hubo un crecimiento.

Gastón. Docente mendocino.

Sobre calidad educativa

(Comunicación personal, 2016)

El mercado y el trabajo cotidiano nos condicionan en un aspecto laboral. Y todo tipo de educación apunta a eso: el secundario lo tenés que hacer porque es un papel que te va a permitir

trabajar. La calidad educativa para mí tiene que ver con poder desarrollar en cada niño al máximo esa capacidad por la cual nació. Que puede ser el canto, puede ser el baile, la pintura, la ingeniería. Porque un cantante que le dicen: “mirá no cantés” o un dibujante “no dibujés porque lo que a vos te va a servir cuando seas grande va a ser ingeniero”, de tanto machacarle va a ser ingeniero, pero va a ser un pésimo ingeniero. No construirá su vocación, entonces al condicionarle se pierde todo tipo de calidad. Está bien, puede ser ingeniero, puede tener una casa, auto, hijo, una vida cotidiana. Pero en el fondo siempre —me imagino yo, es lo que creo, no tengo ciencia exacta— va a tener más cosas para olvidar que para recordar. Porque en realidad perdió su esencia, su esencia de su ser. Que va a ser remunerado, porque vivimos en este sistema, pero ¿lo va a hacer con alegría?. Si sale contento un niño, si sale con ganas de indagar, seguramente lo otro viene por añadidura. Es una cosa que trae a la otra.

Flor y Claudio. Amigxs y maestrxs sanjuaninxs.

Sobre la educación del siglo XXII

(Comunicación personal, 2019)

F: Yo tengo un conocimiento, que es que viene una gran mutación del ser humano. Vamos a tener más conciencia del espíritu, que hoy en día no tenemos. Tenemos conciencia de la mente, hasta ahí nomás, poca conciencia del cuerpo y cero conciencia del espíritu. Entonces, me parece que la educación va a estar focalizada cada vez más en desarrollar el espíritu de la persona, su cuerpo energético. El espíritu es el cuerpo energético conectado con esa inteligencia universal, llámalo dios o como quieras; esa conexión directa, que ahora no existe.

C: Comparto totalmente esa tendencia, hacia dónde va lo que es necesario aprender. Re-aprender se puede decir también, por-

que es algo que ya lo tenemos, pero es como que tenemos olvidados esos canales de captación. Volver a despertar la intuición, una percepción de sentidos que están dormidos. También desde lo biológico, sentidos auditivos de vibraciones sensibles que se pueden ir captando jugando, haciendo prácticas de jugar y de interactuar. Y permitir que la persona exprese lo que tiene que expresar, en lugar de intentar desde la educación meterle todo un compendio de información ya pre-configurada.

F: Hoy en día la educación se basa en meter en nuestra mente conceptos básicamente, que son de un pasado, desde una idea, un paradigma de lo que es el mundo, lo que es el ser humano. Pero no existe conexión con información nueva, porque nos estamos basando en algo viejo siempre. La conexión con esa inteligencia universal es la información que está en el aire, que es siempre nueva. La tierra, el sistema solar, nunca está en el mismo lugar. Si nosotros nos conectamos con eso, viene información nueva constantemente. Y eso es innovación, renovación constante.

MJ: ¿Y alguna vez la escuela podría ser medio para canalizar toda esa información?

F: Y, es mi ideal.

C. Sí, sí. Tiene que mutar. En lugar de haber un programa tiene que haber una red de disponibilidad y de contención.

MJ: El programa, la planificación que siempre está mirando para atrás, iría en contra de todo eso nuevo.

F: ¡Claro!

C: Sirve la contención más que la planificación. Contener y permitir que se exprese. Había un escultor alemán que se llamaba Joseph Beuys. Creo que estuvo acá en Argentina una vez. El tipo formó algo que llamaban "la universidad de los 100 días". El tipo decía que lo único que había que descubrir era cuál era el talento de cada uno. Decía que en 100 días él tomaba a alguien y lo hacía

descubrir su talento, por distintos métodos. Y esa persona después vivía su vida en base a su talento. Y se desarrollaba como “le pinte”. Ahora hay tanta información disponible, que lo que querés estudiar lo estudiás. Entonces no hay que meterte información, te tienen que dar herramientas para manejar la información.

F: El tema es que la información, en vez de buscarla en internet — que es la wifi que tenemos hoy en día—, conectarla con la antena que somos nosotros y captar la información de manera mucho más amplia.

C: La misma internet es como un paso previo, que sería más lento y nos representa lo que vamos a hacer con nuestra mente.

F: Claro. Lo que pasa es que la tecnología externa reemplaza la tecnología interna. Eso ya los toltecas lo descubrieron. Que nosotros tenemos la conexión con el *conocimiento silencioso*.

C: Estamos haciendo el camino al revés, de lo denso a lo sutil. Entonces esto denso se va “sutilizando” con el internet. Es un poco más sutil que el libro se puede decir. Y después vamos a ir a otra cosa más sutil todavía, pero es como un paso.

F: Yo creo que el internet lo que hace es abortar de alguna forma esa tecnología que tenemos interna. Vos vas a Google en vez de preguntarte a vos mismo. Si vos hacés silencio y meditás llega un momento que la información te llega.

C: Claro, es un proceso. Uno se pregunta y uno mismo sabe si es sí o no, una parte inconsciente que es diez veces, noventa veces más inteligente que nuestro yo. Pero eso, es como que estamos muy lejos porque estamos muy densos. Es sutilizarse primero.

F: Yo creo que el cambio no va a ser de los humanos. Va a venir de la tierra.

M: ¿Cómo sería eso?

F: Ponele, se corta internet porque viene algo del sol, lo que sea,

explota la electricidad. Retrocedemos...

M: Se puso apocalíptico [risas]. Hay que volver a las propias capacidades no tecnológicas entonces.

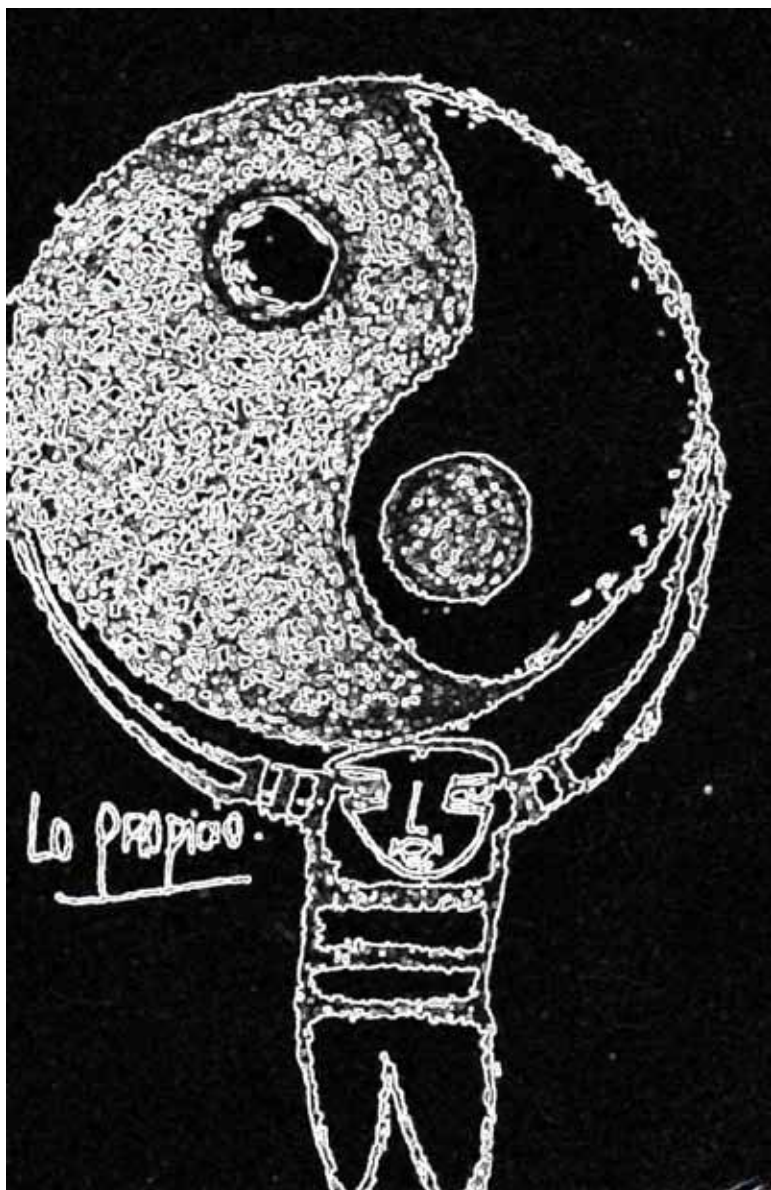
F: Exactamente. En *El conocimiento silencioso*, un libro que les recomiendo si no lo leyeron, de Castaneda, Don Juan le dice: "Los humanos todos somos canales. El ser humano estaba conectado con el espíritu. Pero algo pasó (el ser humano quiso saber cómo sabía y perdió de vista lo que sabía) y se desconectó del espíritu". Nuestra imaginación está limitada por los dichos y mitos de nuestros padres y educadores. Lo que nosotros podemos llegar a pensar está basado en lo que nos dijeron.

C: La única forma de ir más allá de eso es conectarse con la nada, con el vacío, con el silencio interno. Nada de lo que nos dijeron. Un espacio donde puede aparecer algo diferente, quizás en los sueños y al otro día también expresarlo. Pero si no siempre lo mismo, porque somos maquinillas cerebrales repitiendo programas.

M: ¿Les gustaría ser educadores del siglo XXII?

F: Yo creo que ya somos [risas].

C: Sí, ya estamos entrenando.



Perspectivas, consejos, recursos

1. Aprendamos a escuchar. En la diferencia con nuestros hijos/as y estudiantes se esconde un tesoro incalculable. Portadores del futuro en el aquí y ahora, su voz es la palabra y la información sobre la que trabajar. Escuchar es la puerta de entrada a esa otra dimensión que es desconocida para lxs adultxs.

2. Escucharnos a nosotrxs mismxs, traducirnos. Encontrar el equilibrio siempre personal, único y precario entre el lenguaje complaciente con el estudiante: “¡Eh loco!, ¿cómo anda perro?” y la distancia obsoleta: “Buenos días. La clase de hoy trataremos los siguientes temas: culturización, aculturación y subculturas. Saquen una hoja”. Cada situación tiene su tono exacto por ser descubierto.

3. Juguemos. Disfrutemos del juego. Presentarnos puede ser un juego grupal. Jugar y equivocarnos. Y reírnos de nosotrxs mismxs. Incorporar el error como la perla, la joya que nos da la posibilidad de trabajar sobre los propios límites para ampliarlos. Cuando las palabras no alcanzan para entendernos siempre podemos involucrar al cuerpo. Reflexionar sobre lo que este nos dice, como tarea común, es un aprendizaje profundo que involucra al docente.

4. Atravesemos el miedo al ridículo, a la opinión de los demás. Es el único camino para empezar a conocernos a nosotrxs mismxs. Al mismo tiempo, es importante comprender el contexto, saber escuchar las críticas. El Quinto acuerdo tolteca nos indica “Sé escéptico, pero aprende a escuchar”. Así, sin riesgo no hay transformación. Hay que encontrar otra vez ese equilibrio precario y situado, entre lo innovador, lo informal y la forma, la exigencia estimulante y la contención. Tenemos que hacerlo primero nosotrxs para poder exigirselo a lxs demás.

5. Pongamos límites, pero no “retemos”. Cuando reto al otrx,

por lo general estoy expresando mis propias frustraciones en voz alta. Hagamos acuerdos, establezcamos pautas. Lo primero: cumplamos nosotrxs las pautas que establecemos. Cosas sencillas. Puede ser: Respetarme a mí mismo, respetar al otro y participar. Las escribimos en el pizarrón y siempre volvemos a ellas. Como un juego, con una sonrisa, no como algo impuesto. Los límites los pondremos dando el ejemplo, con nuestra mirada, nuestros silencios y nuestro andar. Estando atentos a las sensaciones que recorren el aula y dándoles lugar. Nunca lograremos poner un límite con un grito.

6. La tarea concreta es una gran organizadora de los grupos. Propongamos un juego o una actividad, cuanto más práctica sea, más integralmente involucre nuestros sentidos y cuerpos, más nos vinculará. A partir de allí tendremos el camino allanado para avanzar en la propuesta que sea: conceptual, práctica, lúdica, expositiva. Activar los sentidos abre puertas. El currículum es una hoja de ruta, un aspecto entre muchos otros a ser considerados en la posibilidad del aprendizaje.

7. El aprendizaje es posible siempre en todos lados ¿Qué privilegiamos hacer en el tiempo que tenemos para compartir? El tiempo es valioso. Recordémoslo a nosotrxs mismxs y a lxs otrxs. Hagámoslo valer. Salgamos de los espacios de burocracia o formalidades innecesarias que toman ese tiempo de rehén: llenado de libros, toma de asistencia, lecturas en voz alta que nadie escucha, etc. Si logramos, en una clase de 2 horas una sola actividad de 5 minutos de calidad —sorpresa, vinculación profunda—, ese espacio habrá valido para todxs lxs involucradxs. Démonos el tiempo para construir el ambiente de trabajo que consideramos necesario para ese momento de calidad: los sonidos, los colores, las luces, la disposición de los bancos y del aula, si estamos sentadxs o paradxs, si salimos a dar una vuelta por el patio de la escuela y volvemos. Esos 10 minutos iniciales que “perdimos” multiplicarán nuestro tiempo de actividades de calidad más adelante.

8. No todo lo que brilla es oro. Debemos ser muy reflexivos so-

bre nuestra propia complicidad con una sociedad donde el consumo, la idea de éxito y competencia son el patrón de vida, lo que manda. La contracara de esto es la baja autoestima y la constante frustración ante modelos irreales, en el ejemplo extremo de California con la alta tasa de suicidio adolescente²⁴. Permitámonos ser creativos para construir alternativas y otras trayectorias posibles. Pensemos actividades colaborativas o cooperativas en vez de competitivas. Rescatemos la palabra de quien habla poco y enseñemos a quien se expone todo el tiempo a disfrutar del silencio. Devolvamos a la práctica educativa su profundo sentido transformador.

9. Salgamos de la posición de diferencia infranqueable —quién sabe y quién no— que nos aleja de todo aprendizaje real. Reconozcámonos siempre como aprendices, aceptemos nuestros propios límites y errores como posibilidades de crecer. Aprendamos del caso de él/la docente que le dice al estudiante: “¿no me entiende lo que le pregunto?” Y se enoja, en vez de buscar otra manera de preguntar. O los tribunales de mesa de examen, donde quizás un solo profe —o ninguno— está escuchando a quien habla: una inmensa falta de respeto al otro, un acto anti-educativo ¿Nunca les pasó? Un ejemplo creativo de un examen diferente puede ser el siguiente: entrego un punto negro en una hoja en blanco y pido que expliquen cómo se relaciona con lo visto en la cursada. De esta manera, cada estudiante desarrolla una perspectiva propia desde la creatividad, relacionando lo visto con su propia vida. Ningún examen estará bien o mal, cada cual con sus profundidades, texturas y tonalidades propias.

10. Recuperemos aquello que sí sucedió. Veamos cómo una situación se puede tornar favorable a pesar de los “pronósticos climáticos” —que el día estaba feo, llegué tarde, no tenía ganas de estar ahí, etc.—. La sorpresa, la risa y el disfrute son la energía básica de todo crecimiento. Reconozcamos en ellos y ellas a nuestros aliados.

24 Sobre este punto remitirse al apartado V. *Impresiones de nuestro paso por las escuelas de California*.



Cuentos

Parábola de los Seis Sabios Ciegos y el Elefante (Gamero, 2005)

Seis hindúes sabios, inclinados al estudio, quisieron saber qué era un elefante.

Como eran ciegos, decidieron hacerlo mediante el tacto. El primero en llegar junto al elefante, chocó contra su ancho y duro lomo y dijo: “Ya veo, es como una pared”. El segundo, palpando el colmillo, gritó: “Esto es tan agudo, redondo y liso que el elefante es como una lanza”. El tercero tocó la trompa retorcida y gritó: “¡Dios me libre! El elefante es como una serpiente”. El cuarto extendió su mano hasta la rodilla, palpó en torno y dijo: “Está claro, el elefante, es como un árbol”. El quinto, que casualmente tocó una oreja, exclamó: “Aún el más ciego de los hombres se daría cuenta de que el elefante es como un abanico”. El sexto, quien tocó la oscilante cola acotó: “El elefante es muy parecido a una sogá”.

Y así, los sabios discutían largo y tendido, cada uno excesivamente terco y violento en su propia opinión y, aunque parcialmente en lo cierto, estaban todos equivocados.

Atribuida a Rumi, sufí persa del s. XIII

«Cuento zen: El Té» (Cuentos Zen, 2013)

Un importante catedrático universitario se encontraba últimamente en extraños estados de ánimo: se sentía ansioso, infeliz y si bien creía ciegamente en la superioridad que su saber

le proporcionaba, no estaba en paz consigo mismo ni con los demás. Su infelicidad era tan profunda como su vanidad. En un momento de humildad había sido capaz de escuchar a alguien que le sugería aprender a meditar como remedio a su angustia. Ya había oído decir que el zen era una buena medicina para el espíritu. En su región vivía un excelente maestro y el profesor decidió visitarle para pedirle que le aceptara como estudiante.

Una vez llegado a la morada del maestro, el profesor se sentó en la humilde sala de espera y miró alrededor con una clara — aunque para él imperceptible— actitud de superioridad. La habitación estaba casi vacía y los pocos ornamentos sólo enviaban mensajes de armonía y paz. El lujo y toda ostentación estaban manifiestamente ausentes.

Cuando el maestro pudo recibirle y tras las presentaciones debidas, el primero le dijo: “permítame invitarle a una taza de té antes de empezar a conversar”. El catedrático asintió disconforme. En unos minutos el té estaba listo. Sosegadamente, el maestro sacó las tazas y las colocó en la mesa con movimientos rápidos y ligeros al cabo de los que empezó a verter la bebida en la taza del huésped. La taza se llenó rápidamente, pero el maestro sin perder su amable y cortés actitud, siguió vertiendo el té. El líquido rebosó derramándose por la mesa y el profesor, que por entonces ya había sobrepasado el límite de su paciencia, estalló airadamente tronando así: “¡Necio! ¿Acaso no ves que la taza está llena y que no cabe nada más en ella?”. Sin perder su ademán, el maestro así contestó: “Por supuesto que lo veo, y de la misma manera veo que no puedo enseñarte el zen. Tu mente ya está también llena”

Historia de Thomas Alva Edison²⁵ (Pilar Jericó)

Nuestros hijos son nuestros maestros, son nuestros espejos, de aquellas dificultades que a veces tenemos. ¿Cómo vamos a pedir a nuestros hijos que gestionen el conflicto si nosotros no sabemos hacerlo? ¿Cómo vamos a pedir a nuestros hijos que digan las cosas con cariño si nosotros no sabemos tratarlos con cariño? Poder desarrollar la grandeza interna es el primer paso para la educación. Educarnos a nosotros mismos también, porque sólo desde ahí podremos despertar la fuerza, el coraje, que sea lo que inspire a nuestros niños.

Edison nació en 1847 en Ohio, pero a la edad de 7 años él fue trasladado junto con toda su familia a Michigan, una ciudad muy fría. Él era el séptimo, el más pequeño de todos los hermanos. Entró en el colegio público, pero tan sólo estuvo 12 semanas, porque al cabo de esas 12 semanas el pequeño Thomas llegó a casa con una cartita, que le dijeron en el colegio que sólo se la podía dar a su madre. Que sólo la podía leer ella. Así que Thomas se la entregó a su madre. Y Thomas cuando se la dio no sabía lo que había, lógicamente. La señora Edison abrió la carta y la leyó. Y comenzó a llorar. El pequeño Thomas se quedó preocupado: “¿Qué pasa, mamá? ¿Qué pasa?” Ella se recompuso y le dijo: “Thomas, ¿sabes lo que dice la carta? Que eres un genio, y que ya en el colegio no te pueden enseñar más, que tengo que enseñarte yo”. Y ahí empezó. Empezó a ser ella, la madre, la propia profesora. Así, poco a poco, hasta que Thomas a los 11 años devoraba la literatura. Leía libros y leía libros. A los 12 ya empezó a emprender

25 Tomado del facebook de David Williams (<https://www.facebook.com/psicobiologiatrascendental/videos/695315944198923>).

sus primeros caminos en pequeños proyectos, así poco a poco. Hasta que ya empezó con la vida de ser un inventor. Bueno, a la edad de 24 años la madre de Edison murió. Y Thomas, junto con sus hermanos, recogió las cosas y encontró aquel pedacito de carta que le había llevado cuando él era pequeño del colegio. Cuando abrió la carta para recordar lo que su madre le había dicho, en ese momento, Thomas fue quien lloró. Porque la carta no decía lo que su madre le había dicho. La carta decía: "Thomas es un niño enfermo mentalmente, no le permitimos que vuelva al colegio". Eso es el coraje y la grandeza de una madre, o de un padre. Ese es el coraje de poder ver más allá de las etiquetas. La grandeza que tenemos como padres consiste en ver la grandeza en nuestros hijos. Y ese es el camino que tenemos en la educación. Despertarlo dentro de nosotros, darnos cuenta de que a veces tenemos conflictos, dificultades. Como decía, nuestros hijos son nuestros espejos, esas dificultades están en nosotros. Pero en la medida en que cada uno de nosotros, siendo padres, siendo educadores, podamos conectar con la grandeza, podamos conectar con nuestra vulnerabilidad, aprendamos a perdonarnos, aprendamos a vivir la vida de una manera mucho más delicada, en ese momento estaremos despertando la grandeza en nosotros y la grandeza en ellos. Y este es el gran camino de la educación, educar el corazón para despertar la grandeza".

¡Felicitaciones por llegar hasta acá!

Si completaste estas páginas, la escritura y el auto-registro ya empiezan a ser parte de tu práctica. Podés usarlas para compartir con tus alumnos como una estrategia didáctica, o reflexionar con tus colegas y directivos, incluso publicarlo en un blog.

¿Te animás a escribir tu propio libro? Las primeras 4 páginas ya están hechas. ;)

Despedida y hasta pronto

Gracias por compartir esta travesía. La misma termina donde empieza: en el día a día de quienes llevan adelante el arte de enseñar y aprender. Como un acto de magia, el lugar parece el mismo pero no lo es. Dimos toda la vuelta, en una perspectiva de 360°. Somos lxs mismxs, para siempre transformadxs.

Les invitamos a seguir escribiendo estas historias. En las hojas en blanco de este libro. En sus propios libros. Donde quieran. Hay mucho por compartir. Hay mucho por escuchar y decir. Y así darnos cuenta que no estamos solxs. Que esta tarea es hermosa y que siempre vale la pena.

Entre miradas reúne un conjunto de narrativas (relatos, cuentos, perspectivas, ilustraciones) producto de la tarea de investigación y auto reflexión que lxs autorxs desarrollan sobre su propia práctica como docentes e investigadorxs. Son escenas de la vida cotidiana que motivaron profundas transformaciones en las formas de percibir, interpretar y actuar en el mundo. Queda abierta la invitación a quien lea, para que realice su propio ejercicio auto reflexivo y se sienta acompañadx en el mismo.

Una vez iniciado el proceso de autoobservación, es propicio dejarse llevar por su fluir. La cadencia que le es propia hará de nuestro hilo de agua, arroyo y cascada; de nuestro río, mar y océano; de nuestra nube, lluvia, vida y flor. El ciclo estará entonces completo.



Mariano Harracá Di Lorenzo

Es Lic. y Prof. en Sociología (UBA), Esp. en Gestión Educativa (FLACSO) y Esp. en Epistemologías del Sur (CLACSO).

Ha participado en publicaciones de libros y material didáctico del Ministerio de Educación de la Nación (2014). Ha publicado diversos artículos y capítulos de libro.

Actualmente se desempeña como becario doctoral del CONICET y como docente universitario e investigador

(IDICE-FFHA-UNSJ).

María José Vila Costa

Es Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UNSJ) y Dra. en Ciencias de la Educación (UNC). Finalizó estudios de posdoctorado (FLACSO).

Ha publicado dos libros de su autoría (2011 y 2017), además de diversos artículos, capítulos de libro y ensayos audiovisuales.

Actualmente se desempeña como docente universitaria e investigadora (IDICE-FFHA-UNSJ) y profesora titular en diversos ISFD de la provincia de San Juan.


Abdulah
• *facilitador de libros* •

