



La aceleración del tiempo, la detención de la educación

Por CARLOS SKLIAR

La educación frente a la aceleración del tiempo

Un sigiloso pero repetido resquemor recorre las aulas, los gabinetes y los pasillos de las universidades, y quien desee detenerse en ese secreto a voces puede escuchar con claridad cierto agotamiento de un sistema que por asumirse como naturalizado o simplemente crear conductas de extrema adaptación no deja de sorprender en su propio artificio: la sensación de que las “altas casas de estudio” solo son capaces de conservar su pretensión de altura (de jerarquía de personas, grupos y autorías, de separación con la polis), pero parecen haber perdido tanto su carácter de casas (hogares, atmósferas, micro-climas de acogida y hospitalidad) como también, y más aún, de ser sitios de estudio, es decir, de poner en juego aquel ejercicio solitario y silencioso del gesto de percibir, pensar, leer y escribir que más tarde se convertiría en comunitario a propósito de publicar –hacer público– y de conversar sobre tales *políticas* de lo percibido, lo pensado, leído y escrito.

Las razones de este desapego son tan variadas que el intento por desentrañar sus causas puede ser una tarea ciclópea, y aún así inmensamente virtuoso para poder comprender un estado actual reñido mucho más con la hiper-productividad, el hartazgo intelectual, el apego a la novedad, al saber tecnológico, y la tiranía de las lógicas evaluativas, que transformaron en un no muy extenso lapso del tiempo una institución destinada en apariencia a sostener el legado histórico del conocimiento y la cultura y transformarlo, inventivamente, en otra cosa (otro mundo, otra vida, otro saber), en una estructura de impiadosa adecuación al provecho y el utilitarismo del mercado actual del conocimiento y del trabajo.

La tiranía del método, el lenguaje academicista, la razón evaluativa, la dependencia a la financiación según ranking creados *ad hoc*, la sumisión de los más jóvenes a prácticas arteras de publicación, las clasificaciones de investigadores e investigaciones, de revistas, editoriales, el curioso y solitario género literario de las tesis, etcétera, configuran un panorama oscuro y espeso que nos retrotrae a aquel conjunto de cuestiones planteado por Derrida hace ya algunos años: *¿Y quién somos en la Universidad donde aparentemente*





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

Sin embargo, hay algo previo: ¿es que acaso hubo una anterioridad universitaria satisfecha de sí misma, de la cual hoy debemos prestar homenaje o pleitesía? ¿Existió de verdad una Universidad centrada en la experiencia y la riqueza de sus lenguajes y saberes? ¿Fue quizá la Academia de Platón el punto de partida del ejercicio del pensar, pero también de la idea del eterno aprendiz y del sedentarismo? ¿O es que siempre la Universidad y sus antecesoras han sido escenarios de inconformidad consigo mismas, quizá de ciega filiación con el mundo coyuntural y de sorda separación respecto de las vidas singulares?

El planteo inicial puede esbozarse del siguiente modo: si educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, una de las causas que nos impulsan a criticar y repensar la Universidad estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural la preparación para el mundo y no para la vida, entendiendo además, y sobre todo, que “mundo” significa “mundo del trabajo” o, directamente, “mercado”. Así lo expresa Bárcena: *Pero lo que las reformas educativas de la universidad están poniendo en evidencia es otra cosa: que el interés por la educación (de los jóvenes) no es ahora enseñar cómo es el mundo y que se encaminen hacia él -para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir-, sino que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado (como si mercado y mundo coincidiesen), que se encaminen, bien pertrechados de competencias, a la fábrica o al puesto de trabajo, aunque no sepan nada del mundo. Que se ganen la vida, que aprendan a mantenerla, en vez de aprender a vivirla (BÁRCENA, 2014: 32).*

Algunas de estas cuestiones estarán presentes de modo indirecto en este texto, pero su propósito es más bien el de concentrarse en tres ejes imbricados que merodean una respuesta responsable a la pregunta por la Universidad: 1) la infección del poder del lenguaje; 2) el



saber transformado en conocimiento *actualizado*; 3) la educación como gesto ético de conversación.

El lenguaje infectado de poder.

Se puede percibir en las instituciones universitarias la falta de una lengua común, de una lengua sin sujeto, de una lengua para la conversación: *Una lengua sin sujeto sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua. Por eso tengo la sensación de que esa lengua no tiene nada que ver con nadie, no sólo contigo o conmigo sino con nadie, que es una lengua que nadie habla y que nadie escucha, una lengua sin nadie dentro. Por eso no puede ser nuestra, no sólo porque no puede ser ni la tuya ni la mía, sino también, y sobre todo, porque no puede estar entre tú y yo, porque no puede estar entre nosotros* (LARROSA, 2007: 17).

El párrafo anterior expresa una aseveración de tono fuerte, casi desesperado: la de una lengua sin sujeto, la de una lengua desposeída, la de una lengua sin habitantes, la de una lengua sin nadie dentro. Y no sería ocioso que nos preguntáramos acerca de la lengua que suponemos habita en el interior de la educación: ¿cuál es esa lengua? ¿Cómo fue construida? ¿Se trata de una lengua que nos es propia? ¿De una lengua que es la lengua del otro? ¿Una lengua específica de la educación, que sólo hablamos en las instituciones, en tanto codificación y sistematización de una disciplina y un saber formal y racional?

En el libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* (2014), Masschelein y Simons realizan un alegato a favor de las instituciones públicas de enseñanza, subrayan el hecho el rechazo a una jerga legalista y afirman que: (...) *No asumimos la voz de abogados especializados sino más bien la de hablantes que se sienten concernidos por el asunto sobre el que argumentan públicamente.*

Los autores se proponen hablar de la educación utilizando un lenguaje habitual, y lo expresan en estos términos: que responda a aquello que concierne a las personas a quienes ese asunto les importa realmente, y que no es necesario utilizar la lengua jurídica.

Es a partir de esta reflexión que podemos pensar en la necesidad de tomar algunas decisiones con respecto al lenguaje: quizás desde el punto de vista educativo valdría la pena



detenerse a pensar en una primera cuestión que podríamos plantear del siguiente modo: *¿En qué lenguaje hablar, conversar, de lo educativo?*

Vivimos una época que claramente transforma todo en mercancía, y es difícil sustraer las palabras educativas de esa lógica imperante. Pero: ¿cuál sería el lenguaje de la educación, si es que lo hay, si hay un lenguaje propio de lo educativo y si es posible hablarlo; “propio” no como universal sino como lo común; una lengua propia con la cual sentarnos y hablar, o en realidad se trataría de una lengua traducida, prestada, donada, mezclada, híbrida, travestida, o como se prefiera llamarla?

El mayor de los abandonos del lenguaje reside en la pena por advertir la filiación del lenguaje con el poder, o mejor dicho con los poderosos, es decir, con los altaneros, los soberbios, los mentirosos, los crueles, los publicistas, los politiqueros, los virulentos, el secuestro de las palabras más vitales de la lengua como si se tratara de propiedad privada para un provecho personal y consumista; en fin, cuando el lenguaje se pone del lado de aquellos que han hecho de este mundo un mundo insoportable, irrespirable, tanto ellos como sus palabras.

Esta es la enfermedad del lenguaje o su inhabitabilidad, o para decirlo más claro, su podredumbre, un lenguaje infectado, pestilente, corrompido, que no podemos pensar ni sentir como nuestro, porque ha sido arrasado, allanado, alisado, mutilado, deshumanizado, porque ha sido convertido en un lenguaje de los deslenguados, en un lenguaje de nadie, sin nadie y para nadie.

El saber desprovisto de *sabor*.

¿Es la Universidad, acaso, un sitio donde pensar o donde saber; un lugar para pensar el pensamiento o bien para disolverlo; se trata del pensamiento, del saber y/o de los lenguajes que representan y presentan ese pensamiento y ese saber?

Hay un saber generalmente muy valorado en los medios académicos, que es el resultado de un lenguaje en extremo especializado. Ese saber insiste, básicamente, en saberse experimental, universal, objetivo e, inclusive, a salvo de toda duda, de toda perplejidad. Su procedimiento, más allá de las sofisticaciones peculiares, consiste en hundir sus raíces en el



concepto -en cualquier concepto-, en hincar sus fauces sobre un tema -cualquier tema-, en producir una escritura que anuncie y enuncie su descubrimiento -cualquier descubrimiento- y en sentirse muy capaz de abordar lo inabordable, muy capaz de revelar el misterio -cualquier misterio-.

Se trata, en síntesis, de un saber que no se relaciona con la existencia de los demás, sino apenas con su presencia fantasmagórica o, en términos más corrientes, su duplicación hasta el infinito. Su método es el de la separación, la distancia seca, el etiquetamiento. Su origen es la exterioridad aunque no renuncia al ensimismamiento. Su destino es un nuevo refugio para la soledad de quien conoce. Sin embargo, su prestigio está fuera de duda, al menos en los contextos donde sabe y puede propagarse.

Dos objeciones a ese saber: por un lado, se trata de un saber que sabe *fuera del mundo*, es decir, que necesita *salirse* del tiempo y del espacio donde las cosas *son, están, existen, pasan*, para afirmarlas o negarlas en un tiempo y un espacio que aparenta y/o representa ser lo que es; por otro lado, es un saber que sabe por una decisión de la moral y no por un lenguaje de la experiencia. Es un saber que requiere, imperiosamente, de un dispositivo racional para darse a saber, para darse a conocer, para darse a hacer. Y ese dispositivo racional, en apariencia derivado de la observación, la distancia y el lenguaje especializado, renace en las nuevas generaciones como un discurso apriorístico y tautológico con su propia historia, es decir, como un discurso que debe emerger *antes* de estar en el mundo que describe, *antes* inclusive de que las cosas ocurran, un saber sin sabor: *Lo que se da a aprender, en la modernidad, es un saber atrapado con autoridad y transmitido con neutralidad, un saber por el que el aprendiz transita ordenadamente sin ser atravesado por la aguda flecha de la palabra del libro que se lee, es un saber que ya no sabe, porque a nada sabe en realidad. Un saber sin sabor* (LÉVINAS, 1995: 19).

Habría, por cierto, otro tipo de saber que puede plantear una oposición crucial entre lenguajes de la ciencia y lenguajes de la experiencia, en tanto pone en el centro de la mirada no ya lo otro desconocido, no ya lo otro inexplorado, no ya lo otro por descubrir sino, justamente, su propia mirada. Se trataría, claro está, de un saber incómodo, inestable, fragmentario, contingente, provisorio pues tiene que ver, ante todo, con un cierto no-saber





inicial, una cierta condición de perplejidad, una cierta ignorancia que no es, desde ya, nihilista, ni cobarde, ni ingenua, ni escéptica. Un saber cuya distancia está marcada no por la menor o mayor objetividad del ojo que intenta ver, sino por la existencia misma de aquello que es mirado; un saber que, siempre, se inicia en el otro, en la otra *cosa*.

Habrà de decir, aún, que el saber al que aquí se hace referencia no tiene demasiado buena prensa en la mayoría de los ambientes académicos. No sólo porque elude la objetividad clásica, no sólo porque pone bajo sospecha esa mitificación secular de la normalidad, sino sobre todo porque utiliza los lenguajes de la experiencia, es decir, narrativas que nos involucran en primera persona, narrativas que ubican el cuerpo en el centro del conocimiento porque es el cuerpo el que lo produce y lo padece; narrativas que, al fin y al cabo, no pueden sino estar regidas por las únicas reglas a las que vale la pena someterse: las reglas de la vivencia y la convivencia.

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

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

En esa transformación entre el sabor “humanista” y el sabor “mediático”, idéntico al que asistimos en la educación, podemos apreciar aquello que el filósofo Peter Sloterdijk (2013) sugiere como la mutación de la figura de quien enseña, es decir, el trazado de la hipérbole



entre la ancianidad, la sabiduría de los ancestros, de un lado y en un origen, y la imagen actual de un *trainer personal*.

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

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

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

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



algo que los contradiga, que les muestre otras cosas, que los lleve a travesías no realizadas y, en otro sentido, que cuando tomen la palabra tengan algo para decir, y que eso que se diga juegue algún papel en la filiación diferenciadora y múltiple del tiempo.

Pero hay algo más que vincula sabor-comida y conocimiento-educación; algo que fuera expresado recientemente por Masschelein y Simons: la idea que educar es, en cierto modo, saber *poner la mesa*: *Aquí es importante tener en cuenta que precisamente al convertir algo en juego, al mismo tiempo se lo ofrece para un uso libre y nuevo. Se lo libera, se lo suelta, y se coloca sobre la mesa. Es decir, algo (un texto, una acción) es ofrecido y, simultáneamente, se lo separa de su función y de su significación en el orden social* (MASSCHELEIN & SIMONS, 2014: 72).

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

Educar como *tomar partido*.

Es evidente que la cuestión: “¿*de qué lado se está?*”, está mal formulada, quizá mal planteada; pero también es cierto que hay momentos en la vida –sin distinción ninguna entre la vida particular y la vida profesional, porque son la misma cosa, están hechas de una misma respiración y de un mismo cuerpo- en que determinadas situaciones exigen “tomar partido”, sin vueltas, sin miramientos, sin justificaciones construidas de antemano.

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



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

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

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

Ese “tomar partido” nos hace pronunciar un lenguaje despojado, sin rodeos; es una voz que intenta no dejarse seducir ni atrapar por las trampas de la tecnificación de la pedagogía, ni por las falsas fronteras entre la exclusión y la inclusión. Un lenguaje que está allí para interrumpir el “orden natural de las cosas”, un orden que no existe, que ha sido inventado a través del artilugio del privilegio o del privilegiado, a quien o a quienes les interesa conservar para sí una posición sin de altura pero sin riesgos.

Sin embargo, “tomar partido” no anuncia ninguna virtud o excelencia individual, no pretende ninguna asunción de la verdad o de la luz, ni quisiera asumir una posición de altura, ni de conmiseración o, como bien decías, de salvación: es, apenas, un punto de partida, la ocupación de un sitio desde el cual el enunciado espera, impaciente, su qué decir.

De lo que sí estoy seguro es que se trata de un lenguaje que ha escuchado primero, que ha mirado antes, y que no se impone a esas percepciones, ni lo hace con voz alta y proverbial.

Conclusiones.

Desde hace tiempo sostengo que la educación es una forma de conversación del todo particular, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. Pero no



cualquier conversación: se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con éste mundo, no apenas con el de aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente –provieniendo desde cualquier punto y dimensión del tiempo– y nos desgarrar, nos preocupa y ocupa, nos conmueve, nos desconcierta.

La educación es una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se expresa y afecta en cuerpos diferentes, voces diferentes, modos de pensar, percibir y hablar diferentes. ¿Puede haber educación sin una conversación de esa naturaleza? ¿Qué quedaría o que queda de lo educativo, si conversáramos solo sobre lo nuevo, o solo sobre el futuro pre-construido, o únicamente sobre nosotros mismos, de un modo mezquino y con nuestras poquísimas palabras? ¿Y qué sería del mundo si lo relatásemos exclusivamente con un lenguaje infectado de poder?

Por eso el lenguaje del educar es narrativo, o debería serlo. Porque conversa sobre la relación intensa y extrema entre el mundo –como travesía hacia la exterioridad– y la propia vida, haciéndola múltiple, intentando que no permanezcamos solo entre unos pocos, hablando siempre de lo mismo, repitiendo y repartiendo desigualdades, anunciando emancipación pero provocando más y más humillaciones.

En el educar hay algo de contrariedad, de no aceptar sin más ese supuesto orden habitual e, inclusive, de oponerse al *orden natural de las cosas*. En un mundo gobernado por el exceso de racionalidad jurídica, la búsqueda del conocimiento lucrativo y el progreso como novedad tecnológica, la peor injusticia que hoy la Universidad nos presenta es la de pensar que nada puede hacerse para impedir que las vidas continúen acotadas, desprovistas de experiencia, sujetas únicamente al conocimiento lucrativo, arrojando alumnos al mundo del trabajo pero no al mundo de las vidas, insistiendo nosotros mismos en sentirnos satisfechos de nosotros mismos, escribiendo solamente para pares e ignorando que, quizá, no haya nadie del otro lado.

Desde hace algunos años una idea ronda por mi pensamiento, a veces de una forma nítida pero generalmente difusa, imprecisa, fragmentaria y se esfuma delante de un tiempo urgente y negligente caracterizado por las formas que ha asumido el trabajo en las últimas décadas,





ese trabajo que exige que seamos útiles, pragmáticos y provechosos y que hagamos todo rápido, sin pausas, desenfrenadamente; la idea puede ser presentada más o menos así en su propia precariedad: que la educación es, podría ser, lo ha sido por momentos, el gesto de ir *contra el orden natural de las cosas*.

Sin embargo, cada vez que he intentado ir más allá de la frase, cada vez que he querido pensar esta idea, ciertos hechos me han impedido seguir pensándola. Tal vez porque para pensar, quizá porque poder pensar el pensamiento educativo, haya que realizar un extraordinario proceso de excavación sobre las razones que han llevado a considerar la educación un hecho *natural* en sí y porque poco y nada se ha debatido sobre la naturalización de las figuras del profesor, del alumno, del conocimiento, del enseñar y del aprender, más allá de ciertas mejorías en su apariencia.

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

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

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



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

Quisiera dejar formuladas de manera muy sencilla tres cuestiones, tres preguntas o subrayados que considero valdría la pena poner en juego a este respecto. La primera es si es posible afirmar que la educación tiene un lenguaje propio, común, universal, del cual aun cuando filtrado, tamizado o mediado por experiencias singulares, pueda decirse que mantiene una relación de identidad consigo mismo.

Lo segundo proviene de la distinción entre el alegato del abogado y la apología del filósofo, ¿qué está pasando con la educación y el lenguaje del derecho, el lenguaje jurídico? ¿Qué pasa con ese encubrimiento, recubrimiento o vestidura, donde lo educativo formulado de manera jurídica “oscurece” aquello que en su propio lenguaje sigue anunciándose como destino ético? ¿Cómo hacemos para que ese lenguaje educativo, cooptado por el jurídico, derive entonces hacia lo ético?

Me parece que hoy el ejemplo más emblemático en este sentido tiene que ver con la llamada “inclusión”. Si la pensamos desde estos tres posibles lenguajes: el jurídico, el político y el ético, ¿qué pasa con nuestras acciones? ¿Qué pasa con nuestras propias palabras cuando hablamos de estos grandes tópicos pedagógicos? Esa es para mí la segunda cuestión: ¿debemos, como parece, conversar lo educativo sólo en términos jurídicos?

Y la tercera es una formulación muy débil: si es posible conversar lo educativo “con nuestras propias palabras”, aquellas que nacen de las experiencias del afecto, que nacen de una relación. Entiendo también la banalidad de esta proposición, porque conversar con nuestras propias palabras produce una cierta tentación por contar desde la posición de un “yo” que sólo relata su vivencia. Es decir: por un lado tengo la impresión de que lo educativo se juega en poder conversar con nuestras propias palabras y que ellas nacen de la experiencia vincular, pero al mismo tiempo noto la tibieza de la afirmación; ¿será suficiente? ¿Alcanza? ¿Será cuestión de soltar lo que nos pasa, de decir lo que nos pasa?).



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

Yo creo que quien enseña es aquel que va contra el orden natural de las cosas, sobre todo en esta época en que enseñar se ha vuelto una profesión técnica, una estrategia derivada de cierta forma de hacer y entender burocráticamente la política, un aliado de la falsa idea del empleo, un modo de postergar el presente para sumarse a los discursos voraces y falaces del futuro –el futuro ciudadano, el futuro trabajador, el futuro lector, el futuro padre-madre de familia- e, inclusive, una figura ahora desprestigiada y confinada a un papel de mediador entre las informaciones y los aprendizajes de los sujetos.

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

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

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





Referencias

Bárcena, Fernando (2014). ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 19, núm. 57

Derrida, Jacques (1999). *O olho da Universidade*. Sao Paulo: Editora Estação Liberdade.

Larrosa, Jorge (2007). Una lengua para la conversación, en Jorge Larrosa & Carlos Skliar, *Entre pedagogía y literatura*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Lévinas, Emmanuel (1995). *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Ediciones Sígueme.

Masschelein, Jan & Simons, Marteen. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires: Miño & Dávila.