

Esta conferencia nos propone un itinerario reflexivo en torno a una serie de puntos: el tiempo -y la importancia de que sea humano-, el acompañamiento -porque la soledad no impulsa la transformación-, la propia práctica -entendida como el saber y el hacer de cada educador-, el adiós a las clases y a la evaluación -de la clase expositiva al interaprendizaje, de la des-calificación a la responsabilidad-, el principio de totalidad en la educación -y no un sistema concebido como línea de montaje-, el principio de comunicabilidad -en tanto voluntad de comunicación-, el principio de confianza -porque la educación es ante todo un acto de fe-, el principio de identidad -porque es preciso reivindicar y dignificar el propio oficio- y el principio de esperanza, sin el cual no sería posible continuar.

DIEZ AÑOS CON LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS: ENCUENTROS E INNOVACIONES ¹

Queridas, queridos colegas.

Estamos aquí para celebrarnos. Curiosa palabra ésta que alude a los festejos, a las conmemoraciones, pero también al hecho de reunirse, de estar juntos, de participar. No hay celebración posible sin ese estar con los otros, sin sentir a los demás, sin ser parte de un colectivo, de una totalidad. Precioso sentido: de la soledad, del aislamiento a presencia de otros seres, rostros, vidas.

Celebrarse no significa sólo la necesaria fiesta, la alegría, la copa de vino, las palabras llenas de recuerdos y proyectos. Significa también reunir en un instante, en un fragmento inolvidable de tiempo, lo vivido y compartido, porque la memoria y la reflexión sobre la memoria son parte ineludible de la celebración. Mañana compartiremos el vino, hoy quiero detenerme en la memoria para dialogar con ustedes sobre lo atesorado desde nuestros comienzos en 1995.

En el marco de la convocatoria a estas jornadas, la innovación pedagógica, he organizado esta presentación en torno a lo que como grupo y como individuos hemos aprendido en diez años de trabajo con educadoras y educadores universitarios. Hablaré, entonces, del aprendizaje, celebraré el aprendizaje, como corresponde a quien se define como educador.

El itinerario de la presentación, de esos sostenidos aprendizajes, se organiza en los siguientes puntos:

- el tiempo
- el acompañamiento
- la propia práctica
- el adiós a las clases
- el adiós a la evaluación punitiva
- el principio de totalidad en la educación
- el principio de comunicabilidad
- el principio de confianza

- el principio de identidad como educador
- el principio de esperanza.

En torno a la temporalidad de las y los educadores

Desde los comienzos hacia 1995, y de una manera creciente en los últimos años, hemos reconocido la tensión entre el tiempo largo de las instituciones y el tiempo corto de la vida de cada uno de sus integrantes, en nuestro caso educadoras y educadores. Conocemos de sobra el primero: las instituciones se conforman sobre la base de rutinas empecinadas en buscar la eternidad, expresadas en planes de estudios que suelen sostenerse por décadas, en reglamentos diseñados para durar para siempre, en modos de ser y de comunicar marcados por el pasado. Por eso son tan resistentes nuestras casas de estudios a los cambios. Si se aspira a transformarlas en alguno de sus aspectos, la forma de enseñar y de aprender, por ejemplo, es necesario imaginar un escenario situado a diez o quince años para comenzar a ver algunos frutos. Y esa década, o esa década y media, requieren una sostenida orientación, una dirección asumida por sucesivas generaciones de autoridades. Porque de nada vale aspirar a transformaciones sin una política. El tiempo largo de las instituciones es, para bien y para mal, una cuestión política, de esta polis llamada universidad, con sus siglos de antigüedad, con sus virtudes y vicios, que unas y otros son siempre muchos.

En ese marco del tiempo largo, se mueven nuestros tiempos, los de las cortas existencias. ¿Quién recuerda en detalle los rostros y las historias de los seres que conformaron las primeras promociones de educadores de esta universidad? Apenas asoman algunos nombres, algunos retazos de biografía. ¿Dónde está la realidad? ¿En la terca continuidad institucional o en las personas que la van llenando de vida? En éstas sin duda, en todos quienes trabajan en determinado momento histórico, en nosotros. Somos el sentido último, único, de cualquier espacio educativo.

Sin embargo, tal sentido no suele ser reconocido en toda su dimensión. De allí la tensión a la que aludimos más arriba. Las sucesivas generaciones de participantes en nuestra Carrera han expresado, sin excepción, el dolor de no contar con el tiempo necesario para el estudio, para la reflexión, para la morosa construcción de la escritura, para la interacción, la comprensión, la investigación, la lectura, el diálogo, la escucha.

Como constante, como un clamor, han aflorado en los textos paralelos y en los encuentros presenciales, expresiones como: “si hubiera tenido más tiempo”, “si pudiera haber dedicado más horas a este punto”, “si no se hubieran atravesado las exigencias de este semestre”...

Adelgazado hasta límites insoportables, el tiempo personal ha venido perdiendo, sin tregua y sin pausa, el espesor necesario para sostener la construcción de un intelectual educador. Nadie se construye como tal a golpes de timón, a los saltos, a las carreras de un espacio de trabajo a otro. Sin tiempo

personal no hay mayores alternativas para avanzar hacia la madurez intelectual y hacia la madurez pedagógica.

Primera condición, entonces, para imaginar caminos de innovación educativa: nuestro tiempo humano, el de cada una y cada uno. El moroso tiempo del aprendizaje y de la construcción del propio ser. Por encima de él, contra él, pululan las invitaciones, las incitaciones, las coerciones propias del tiempo largo de las instituciones: eres una pieza más de esta arquitectura, te puedo pagar sólo estas monedas, debes cubrir este frente, y aquél y aquel otro, debes correr, correr mucho, para quedarte en el mismo lugar o para retroceder. Indigno tiempo de la supervivencia, del sálvate como puedas, del atropello, de la desconfianza, de la sumisión, de la precariedad intelectual y pedagógica. No planteo una guerra, planteo una tensión no resuelta que viene dejando huellas profundas en la práctica cotidiana de educar.

En esta década de relación con nuestras y nuestros colegas, hemos aprendido a valorar y a defender el tiempo personal frente al despersonalizado tiempo largo de las instituciones. La producción del texto paralelo continúa siendo una invitación a sostener la temporalidad de nuestro ser por encima de la pretensión de atemporalidad de reglamentos, juegos de poder y burocracias.

Derecho a la totalidad en la educación

Reivindicamos desde nuestros estudios el derecho a la totalidad. ¿Hasta dónde llega, en nuestro ámbito de prácticas, ese último concepto? Un sistema educativo no es una línea de montaje en la que cada quien entiende sólo su parte, sin percepción y sin acción en el todo.

Cuestión de poder, en primer lugar: quien conoce el conjunto, quien lo domina, va en ventaja en relación con aquellos que se mueven entre fragmentos. Hemos aprendido, promoción tras promoción de nuestro postgrado, que en no pocas ocasiones el sistema educativo está estructurado para escamotear el todo, para favorecer la dispersión de seres y de prácticas.

Frente a ello, derecho a la totalidad, a la comprensión de los sentidos generales, a la memoria de la institución. Lo más común es que nadie enseñe esa totalidad, que no se haga pedagogía desde el respectivo establecimiento para un aprendizaje de la misma.

La vieja y siempre actual expresión: “divide y reinarás”; divide en cátedras, en tiempos dispersos, en soledades, y reinarás.

El derecho a la totalidad significa conocer tu casa, esa morada de estudios en la cual transcurren buena parte de tus días. Conocer más allá del aula y de las disciplinas, que la totalidad se expresa en los saberes y haceres de otras partes del sistema, en las comunicaciones con la sociedad, en búsquedas de conocimientos que a menudo ignoramos desde nuestro pequeño sitio en la institución.

Hemos aprendido de nuestros colegas que a pesar de años y años de habitar en el fragmento, siempre existe un anhelo de totalidad. Lo prueban nuestras prácticas en el módulo 1, conozca su currículum, y en el módulo 3, conozca su institución. Y conózclos no sólo en un corte en el presente, sino en su historia, a través de documentos y testimonios que sostienen la memoria.

Es difícil ejercer el derecho a la totalidad desde designaciones en materias que significan unas pocas horas de trabajo; más difícil aún si se concibe al educador como prisionero de los límites del aula, como si fuera de ella no hubiera nada, ninguna demanda para el quehacer pedagógico.

Curiosa relación: vivir en la institución sin comprenderla. ¿Cómo defenderla cuando asoman en el horizonte los depredadores de instituciones? Nuestro país tiene una historia reciente de depredaciones:

En la década del 90 vivimos un violento proceso de debilitamiento de las instituciones sociales, bajo la consigna lanzada por el entonces presidente: "cirugía mayor sin anestesia". Me refiero a las instituciones del trabajo, de la justicia, de los sindicatos, de la salud, de la educación... Nada quedó sin tocar. La brusca retirada del Estado de la vida social trajo aparejado un desenfrenado proceso de desinstitucionalización que afectó a buena parte de la población. Y cuando una sociedad comienza a desinstitucionalizarse, se abre de par en par el camino a la disolución social.

Se desinstitucionaliza por eliminación o por debilitamiento. Supongamos una fábrica: se la cierra, no hay dónde ir a trabajar. O se la mantiene, pero luego de innumerables despidos, con una espada apuntando a la nuca de cada empleado, porque se sabe que afuera hay cientos de desocupados aguardando. Supongamos los ferrocarriles, supongamos YPF...

Eliminación o debilitamiento, nada más terrible que haber tenido instituciones fuertes, vivas, y haber sufrido el vértigo de su deterioro. Del Estado benefactor al estado ausente, de un sistema educativo vigoroso a un empobrecimiento de los educadores y de los educandos.

Nada peor que seres humanos literalmente desinstitucionalizados, por retirada de las instituciones que los sostuvieron, por ausencia de ellas. Desinstitucionalizados son quienes no tienen apoyo, ni adónde ir; quienes se han quedado sin casa, sin abrigo, sin pertenecer a otra cosa que a su desamparo.

Escribí esas palabras para una conferencia dictada en la Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador. Lo peor es quedarse sin instituciones, sin duda. Pero hay también una manera de vivirlas que significa situarse de forma constante en el límite de la desinstitucionalización, porque si apenas habitas, apenas conoces, apenas actúas en los espacios del aula, te vas, te van, convirtiendo

en un pasajero, casi un transeúnte en ésta, tu casa. Tu lugar termina siendo una suerte de “no lugar”, en el sentido que da a esa expresión Marc Augé.

La condición de posibilidad de una innovación educativa pasa por las maneras de habitar la morada universitaria.

El acompañamiento

Desde el diseño de la carrera, durante el año 1994, teníamos claro que nacíamos para decir no a la soledad del educador.

Escribíamos hacia 1993:

Siempre me ha afectado, enternecido, dolido, la soledad del educador. Porque se está muy solo cuando al propio discurso no le responde ni siquiera un eco, como si se empecinara uno en gritar ante gargantas mudas de las montañas. Estás muy solo cuando te toca correr de un lado a otro de la ciudad para completar 40 o 50 horas de trabajo, durante las cuales desfilan rostros, miradas, risas, como en un vértigo de espejos multiplicados, que dejan apenas imágenes fugaces y superficies frías. Estás muy solo cuando te predicán sobre el apostolado de una labor volcada a formar generaciones futuras y de repente te dan ganas de gritar ¿y yo?, ¿y mis espacios, mis días, mi permanencia siquiera entre un puñado de seres con los cuales pueda seguir a través al menos de algunos retazos de tiempo?

El postgrado, entretejido en modalidad a distancia, nació para jugar lo más posible el sentido del acompañamiento: a la distancia, pero siempre con alguien. Nos queda por escribir un largo ensayo sobre la forma en que transformamos la vieja función del tutor. Desde el nombre: preferimos hablar de “asesora, asesor pedagógico”. Desde la continuidad de la función: una misma persona para el seguimiento de todo el proceso, para la construcción de lo previsto en los cuatro módulos. Desde la cotidianidad de la tarea: estamos aquí para dialogar, para aprender, no para transmitir información, no para darte clases. Desde el compromiso de madurez: somos personas adultas que libremente eligieron este camino; te respeto como adulto, espero ese mismo respeto hacia mí para caminar juntos. Desde la personalización, con todo lo que ella implica: el trato, el reconocimiento de tus tiempos y tu mirada, el aprendizaje de tu ser.

El acompañamiento permite un mutuo conocimiento, una mutua estima, un interaprendizaje, una historia en común, una memoria compartida.

Estamos en el corazón mismo de la mediación pedagógica: promover y acompañar.

Un puñado de soledades no basta para impulsar transformaciones educativas, para sembrar y hacer fructificar innovaciones. El aprendizaje del otro, la

construcción con el otro, el sentimiento de la experiencia y los sueños compartidos, son también procesos de tiempo entrañablemente humanos. De paso sea dicho, no concebimos otro camino para lograr la tan pregonada interdisciplina.

Revalorización de la práctica

Lo venimos repitiendo desde hace años: de campos arrasados no se puede esperar muchos brotes.

Y lo que más a menudo resulta arrasada es la práctica educativa, el conjunto de haceres, sustentado en saberes, que cada docente ha construido, atesorado, a lo largo de su experiencia en las aulas y fuera de ellas. Arrasamiento cuando llueven teorías como brotadas de lejanos olimpos, cuando las reformas comienzan con una ancha base de consulta democrática y terminan en el filo arbitrario de la cúspide de una pirámide, cuando te dicen que nada de lo tuyo vale, como si hubieras alzado ruinas a lo largo de toda tu historia, cuando para demostrar que eres alguien te fuerzan a llenar formularios, única forma de existencia para las burocracias.

Desde semejantes negaciones de saberes y haceres, no se puede esperar ni brotes ni frutos.

Hemos aprendido, durante estos diez años, lo que significa la revalorización de la práctica, entendida como el saber y el hacer de cada educador. Sin ella, sin volver a ella, todo se convierte en piruetas teóricas, en devaneos metodológicos, en juegos de simulación, cuando no en verdaderos trabajos forzados.

Hemos insistido con una instancia fundamental: el aprendizaje con uno mismo. Tomar la propia historia, la propia memoria, la propia experiencia, la propia práctica, para aprender. Y hacerlo no para glorificar los equívocos, sino para dialogar desde el propio ser con todo lo demás: teorías, metodologías, otras experiencias, colegas, textos y contextos.

El diálogo con la propia práctica es fecundo si se parte de una revalorización de uno mismo, si se funda en un suelo nutricional de autoestima. No volver sobre uno mismo para herirse, para andar a la casa de culpas o errores, para recriminarse por el pasado. Lo expresó una colega allá por el 98: he aprendido a respetarme.

Cuando la mirada se vuelca a las propias prácticas a partir de ese respeto, comienza una revisión de formas de comunicar, de evaluar, de llevar adelante la relación con las y los estudiantes, de promover y acompañar el aprendizaje.

Nos hemos enriquecido muchísimo con esa revalorización y revisión de la práctica personal, no hemos cesado de aprender con cada participante en nuestros estudios.

Condición de transformación educativa, entonces: partir de uno mismo respetándose para construirse y para revisar y recrear la práctica.

Adiós a las clases

En nuestro sistema no dimos, no damos, ni daremos clases. Porque clases se le dan a los clasificados, porque estar en clase, recibir clases, sigue representando una forma de infantilización y en nuestro postgrado optamos desde un comienzo por una relación educativa de adultos que aprenden entre ellos.

Como no damos clases, tratamos de pensar en otras alternativas de aprendizaje. Se trata del desafío de aprender y no hay nada menos desafiante que la rutina de escuchar a alguien para tomar apuntes.

Como no damos clases, dedicamos el tiempo a la relación con los textos, con otros colegas, con la institución, con el contexto, con los estudiantes, con nosotros mismos.

Hemos aprendido en estos años que es imposible aspirar a una transformación educativa en estos comienzos del siglo XXI sosteniendo como base del sistema la vieja estructura de la clase, y mucho más cuando hablamos de espacios universitarios. No estoy proponiendo la eliminación de las relaciones cara a cara, sino una radical innovación en la manera de trabajar en las aulas: de la vieja clase expositiva al laboratorio, de la vieja clase expositiva al seminario, entendido como experiencia de comunicación y de interaprendizaje, como espacio para crecer y producir juntos.

¿Nunca más, entonces, una exposición de un tema? No rechazamos esa posibilidad, el problema es cuando se alza como la única, como el modelo del cual pocos intentan apartarse.

Empecinarse en los viejos límites del aula y del método expositivo es como hacer de cuenta que seguimos anclados en un pasado que ha estallado en pedazos con la irrupción de las tecnologías digitales. Decíamos el 10 de marzo en este mismo salón:

Si uno coloca en el buscador Google la palabra “tutorial” aparecen 344.000.000 de sitios. Apenas si me he aventurado en esa jungla digital. Está en ella todo lo que usted quiera hacer solo en su casa guiado por el programa, está todo lo que usted quiera aprender durante esta corta existencia humana. Está la estafa, pero también propuestas impecables. La escuela paralela, con estructura en sus cursos, con tutores incorporados al programa y con tutores verdaderos, existe por todas partes.

No hace falta imaginar demasiado para comprender que los públicos cautivos en las aulas no durarán mucho tiempo, que la supervivencia de éstas vendrá por el lado de la creación de ambientes activos de aprendizaje, que la uniformidad del decir y del copiar no se corresponde con estas irrefrenables tendencias a la personalización, a la creación impulsada por cada individuo.

No nos equivocamos cuando organizamos el postgrado sobre la base de prácticas de aprendizaje sostenidas a lo largo de cada módulo. La labor de un educador no se fundamenta sólo en el conocimiento de determinadas corrientes, por valiosas que ellas sean. Vuelve aquí la expresión de Umberto Eco: “No lo digas, demuéstalo”. Otra vez el hacer, otra vez la referencia a lo que cada quien vive y experimenta en su diaria labor.

Y, a la base de todo esto, la responsabilidad por el propio aprendizaje. No nos interesa andar sembrando palabras. Preferimos colaborar con el hacer de cada colega, con el hacer para aprender en una relación entre personas adultas que buscan madurar más en su capacidad pedagógica.

Adiós a la evaluación punitiva

Frente a los problemas que casi a diario registran los medios de comunicación (bochazo generalizado en la facultad X, masiva desaprobación en la universidad XX, y así sucesivamente...) se viene gestando en nuestro país una tendencia que caracterizo como “el retorno de los duros”. Junto al reclamo por la cultura del esfuerzo, cunden quejas como “esto lo provocaron los reglamentos de convivencia”, “nadie tiene autoridad en el aula”, “hace falta disciplina, y eso se logra si uno muestra con claridad los límites, si saben que un castigo se mantiene”... En todo esto pulula un argumento que he escuchado más de una vez en nuestra ciudad: la culpa la tiene esa ideología de los derechos del niño...

Una de las armas utilizadas para contener a tanto vándalo metido a estudiar es la evaluación expresada en notas. Los duros las esgrimen como lanzas y escudos. Tienen las notas un don de ubicuidad, aparecen en la casi totalidad de los sistemas educativos. ¿Qué hacer frente a ellas si se acepta su validez universal a escala de este pequeño planeta? Se trata de atreverse a funcionar sin ese recurso que a menudo se convierte en una forma de punición

Nacimos en un 1995 con un principio radicalmente no negociable: nosotros no ponemos nota. Teníamos, y tenemos, un argumento indestructible: ¿qué grado de autoridad nos sostiene como para ponerle una nota a un colega? ¿Cómo le explicamos a una persona adulta, dedicada a educar, la diferencia entre un 8 y un 9? ¿Podemos sostener la mano firme para colocarle a alguien un 2 o un 3, si ese alguien comparte nuestra tarea en los espacios universitarios?

Todos quienes han pasado por nuestros módulos saben que la única calificación, la única mención sobre algo que se parece a una evaluación, es “aprobado”. Y también saben que en estos diez años no hemos aplazado a

nadie, no hemos escrito en ningún lado, ni lo haremos, el término “desaprobado”. ¿Todos aprueban, entonces? Sí, todos quienes cumplen con los requisitos del postgrado: más de 40 prácticas de aprendizaje, cuatro textos paralelos, trabajo sobre la bibliografía... Sin jugar ese peligroso juego de poner notas, vivimos un intenso proceso de aprendizaje y una evaluación con sentido: la que una persona adulta hace de sí misma, de sus procesos y progresos, de lo que puede aprender y de lo que tal vez debe desaprender, de sus aciertos y equivocaciones, que no hay nada más terrible que el error presentado como abismo y hasta como culpa.

¿Definitivo adiós a las notas? ¿Eliminación de ellas? En nuestro postgrado somos radicales con ese instrumento. Pero no andamos predicando nuestra mirada como válida para el universo. De lo aprendido en estos años podemos señalar que si no hay manera de superar esa estructura, necesitamos la refundación de las formas de evaluar y, por lo tanto, de todo lo que sostiene la asignación de tal o cual nota.

En un proyecto de política educativa lanzada en esa dirección, harán falta tal vez 10 o 15 años para dejar atrás la evaluación punitiva, para desmontar la demanda de notas de la estructura psicológica de estudiantes, padres y educadores; para cambiar esa forma de relación basada en el poder de ciertas escalas numéricas o de palabras que terminan por expresar lo mismo, para poner en crisis los exámenes con tribunales y otras estructuras que pueden dar lugar a arbitrariedades. Se trata de pasar de jueces a seres responsables no de acertar con la nota adecuada, sino de promover y acompañar el aprendizaje.

La revisión de las formas de evaluar y de poner notas, es condición fundamental para pensar en innovaciones pedagógicas en la universidad.

Principio de comunicabilidad

Venimos de una tradición latinoamericana de más de 50 años, dedicada sin tregua a relacionar comunicación con educación. Los primeros pasos fueron dados por la educación popular, con propuestas maravillosas como la caracterización de diálogo que nos legó Paulo Freire:

““Encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan para la humanización de todos”.

O con afirmaciones como éstas:

No hay comunicación sin intersubjetividad: del “yo pienso” al “pensamos”.

No estuvieron ajenas las universidades a esas búsquedas, como por ejemplo la Radio Universitaria del Chocó, en Colombia, que impulsaba en los 70 una educación abierta, basada en la vida cotidiana de la gente.

Desde ese riquísimo marco de experiencias latinoamericanas, trajimos al espacio de la universidad mendocina el concepto de comunicabilidad, entendido como “hacer comunicable”, como “voluntad de comunicación”. Toda la arquitectura de nuestro postgrado está sostenido por ese principio, sin él es imposible comprender la forma en que proponemos las prácticas de aprendizaje, el impulso a la construcción de los textos paralelos.

En educación nos relacionamos siempre con alguien, escribimos siempre para alguien, en un esfuerzo ineludible de interlocución. Nos construimos en diálogo con los otros y con nosotros mismos.

Del “yo pienso” al “pensamos”, dice Freire. Del “yo siento” al “sentimos”, añadimos. Del “yo me expreso” al “nos expresamos”, del “yo investigo” al “investigamos”, del “yo aprendo” al “aprendemos”, del “yo comprendo” al “comprendemos”. Y a la inversa, en un ir y venir desde mi ser al de los otros y del de éstos al mío.

No nos equivocamos con esta invitación a la comunicabilidad. Abiertas las puertas, aclarado que no sólo esperábamos, sino que impulsábamos un discurso centrado en la interlocución y en la voluntad de comunicación, se abrieron las compuertas de la expresión. Hemos leído, ayudado a construir, más de 4000 textos paralelos en estos diez años, no dejamos de asombrarnos de todo lo que tiene para decir y para comunicar nuestras y nuestros colegas.

Hemos reunido un tesoro único en la historia de la universidad de nuestro país: las voces de más de mil educadoras y educadores que hablan de sus prácticas, de sus instituciones, de sus maneras de evaluar y de soñar una educación diferente, de sus búsquedas, de sus ilusiones y desilusiones, de sus miradas, de sus memorias.

Estamos orgullosos de haber impulsado la construcción de ese tesoro, pero estamos más orgullosos de las voces de nuestros colegas.

Otra condición de la transformación, de la innovación educativa: la comunicabilidad. Sin ella no hay lugar para soñar demasiado. Donde falta la expresión, donde cunden los silencios impuestos, la educación entendida como un acto fundamental de manifestación personal y grupal, se empobrece.

La confianza

Reitero aquí dos expresiones que no hemos dejado de proponer a lo largo de todos estos años:

“Es muy difícil enseñarle a alguien en quien no se cree”.
“Es muy difícil aprender de alguien en quien no se cree”.

Confiamos siempre en nuestros colegas y sentimos lo que significa la confianza de ellos. La educación tiene como base, como piedra sostén de toda su

arquitectura, un acto de fe. Sin ese fundamento no hay aprendizaje, ni interaprendizaje que tengan sentido.

Es tristísimo reconocer de qué manera el sistema educativo se ahoga cada vez más en ríos de desconfianza. Frente a las acciones y las obras, se desencadenan marejadas de demandas: jure, muéstrenos un comprobante, pero que tenga sello, y que la firma sea legible, y que venga refrendado por autoridad competente, y que no se le ocurra presentarlo en fotocopias...

Nos toca soportar a diario reglamentos armados por seres que ante la palabra confianza sacan la pistola. Son los nuevos policías, empecinados en expurgar todo lo que hacemos para tratar de pescarnos en algún desliz que les permita comprobar lo que plantean de antemano: toda persona, todo intelectual, todo universitario, miente hasta que logre demostrar lo contrario.

Somos víctimas de manera creciente de burócratas que no hacen otra cosa que inventar reglamentos para tender celadas a los demás. Me decía un amigo hace poco: ¿será tan así? ¿O estamos en presencia de tanta corrupción que esos personajes con sus reglamentos son necesarios? Me niego a aceptar esto. Considero humillantes esos requerimientos policíacos destinados a obligarme a demostrar lo que estoy afirmando, como si mi palabra, si mis acciones, si mis creaciones, fueran un torrente de mentiras.

Reconozco, queridas, queridos colegas, que estos temas me ofuscan, acepto que estoy comunicándolos cargados de emoción y de rabia. Pero no pienso matizar una sola palabra de todo lo dicho. Con cadenas de desconfianza, con barrotes de desconfianza, con muros de desconfianza, nos van construyendo una prisión de la que difícilmente podemos salir.

No hay posibilidad de transformación educativa sin una recuperación de la confianza, sin una radical apuesta por ella. La confianza en los seres humanos, en nosotros, en quienes sostenemos con nuestra práctica la educación.

Principio de identidad

Hace unos años, cuando mi Ana, mi hija menor, era pequeña, me preguntaba con mucha insistencia: papá, ¿vos qué sos? En la escuela los niños y las niñas dicen: mi papá es abogado, mi papá es doctor, mi papá es arquitecto, mi papá es comerciante, pero no sé qué decirles cuando me preguntan por vos. Yo trataba de explicarle mediando pedagógicamente: bueno, yo egresé de la carrera de filosofía, pero ahora soy un comunicador social que se dedica a temas de educación. ¿Entonces digo filósofo? No, la verdad es que no. ¿Comunicador? Bueno, pero tampoco del todo... Varios años anduvo Ana con esos líos de definiciones profesionales. Pero si ella tenía un problema para definirme, más lo tenía yo. Un día me encontré con mi ser, para siempre, y pude expresarlo. Tenía que llenar un formulario en el cual me preguntaban por mi profesión. Escribí sin titubear: educador. Eso fue hace más de 20 años, y en realidad tal palabra sintetizó lo que he hecho sin cesar desde 1962.

Queridas, queridos colegas, todo este postgrado ha sido organizado para reivindicar nuestro ser de educadoras y educadores. Sin ese punto de partida, sin asumir nuestra esencial identidad, no hay mucho que esperar en el espacio de las transformaciones educativas.

Corresponde reconocer las consecuencias de comprendernos desde esa identidad: el sentido de nuestra práctica es que los otros aprendan. Como aprender es construir y construirse en todas las posibilidades que tenemos los seres humanos, el sentido de nuestra práctica es que quienes vienen a nosotros como estudiantes, se construyan en libertad a través de la maravillosa tarea de aprender.

Pero no sólo estamos para tan dignísima función en el seno de la sociedad. Asumir tal identidad significa asumir nuestro derecho a construirnos como educadoras y educadores, es decir, a que nuestras instituciones, la clase política y nuestra sociedad nos ofrezcan los recursos para aprender a educar, para ejercer nuestra profesión con dignidad, para sentirnos bien, felices en ella. Es demencial insistir en que es posible apoyar la construcción ajena mediante el aprendizaje al costo de la precariedad y la destrucción personal de las y los educadores.

Reivindicamos nuestro derecho a ser educadores en todo el sentido de la palabra, no voceros del sistema o de algunos funcionarios de turno, no sobrevivientes del reparto de las horas de clase, no mendicantes de espacios para ganarnos migajas de sustento. Reivindicamos con fuerza nuestra práctica en las aulas y más allá de ellas, que no nos son suficientes esos espacios. Hace pocos días, en esta misma sala, expresaba lo siguiente:

Quiero reafirmar aquí la necesidad de la pedagogía en nuestros establecimientos educativos. Hemos vivido en muchas ocasiones la tensión entre lo pedagógico y lo disciplinar, en el sentido de que en los profesorados se exagera lo primero en detrimento de lo segundo. Podríamos discutir algunas líneas de aprendizaje, algunos puntos que deberían ir o no ir en tal o cual programa. Pero no sólo no dudamos para nada de la necesidad de lo pedagógico en la formación de los educadores, sino que extendemos ese requerimiento a todas las funciones de la universidad. La universidad tiene la obligación de hacer pedagogía cuando enseña a sus estudiantes, cuando investiga y cuando proyecta a la sociedad sus conocimientos (para lo cual necesita, inexorablemente, aprender de ella). No aceptamos la división entre educar aquí y no allá, como si se pudiera separar la vocación por el aprendizaje en compartimentos sin comunicación alguna.

Reivindicamos nuestra identidad, la identidad de la dignísima tarea de educar. Es ella una condición básica de posibilidad de la innovación pedagógica en la universidad.

Principio de esperanza

Cuando diseñamos nuestro postgrado, durante el año 1994, lo hicimos en el marco de una política universitaria. Que a nadie le quepa una brizna de duda: nuestros estudios son políticos, queremos transformar esta vieja polis llamada universidad.

Y cuando uno hace política en serio, no politiquería de míseros plazos, trabaja con el rostro, el corazón y las entrañas, volcados hacia el futuro. Hace una década alentamos la esperanza de contar con cientos de colegas con formación para la docencia. Nada de cifras misérrimas, nada de algunos sobrevivientes de postgrados presenciales. Hemos traído a la realidad esa esperanza. Ahora vamos por más, continuamos con nuestra Especialización, caminamos hacia la maestría. Vamos por más.

La cuestión pedagógica, como lo expresé hace unos instantes, es demasiado importante como para confinarla sólo a las aulas. Reclamamos para nuestra práctica de educadoras y educadores todas las funciones de la universidad. Se trata de hacer pedagogía desde la investigación, desde la comunicación con la sociedad.

Somos demasiado importantes como para que nos sigan negando el tiempo del estudio, de la escritura, de la reflexión.

Somos demasiado importantes como para que nos sigan dividiendo en cátedras, en tiempos dispersos.

Somos demasiado importantes como para que nos sigan negando el acompañamiento, como para que nos conviertan en un puñado de soledades.

Somos demasiado importantes como para que una y otra vez arrasen con nuestra práctica y nuestro ser de educadoras y educadores.

Somos demasiado importantes como para que nos confinen a las aulas y nos fuercen a sostener la vieja estructura de las clases expositivas.

Somos demasiado importantes como para que nos exijan defender sistemas caducos a golpes y bombardeos de notas.

Somos demasiado importantes como para que nos obliguen a estrechar los márgenes de la comunicación.

Somos demasiado importantes como para que nos nieguen la confianza.

Somos demasiado importantes como para que nos cierren caminos a la construcción de nuestra identidad de educadoras y educadores.

Queridas, queridos amigos. Después de estos diez años nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos. Nadie puede seguir siendo el mismo luego de tanto encuentro, de tanto aprendizaje, de tanto diálogo.

Gracias por habernos ayudado a ser quienes hoy somos. Gracias por el respeto, por la confianza, por el maravilloso impulso a la dignidad de nuestro ser de educadoras y educadores.

Daniel Prieto Castillo
2006

¹ Conferencia correspondiente al décimo aniversario de la Carrera de Postgrado de Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Cuyo, Facultad de Filosofía y Letras.