

La educación como proyecto de transmisión; el futuro como intriga e inauguración

Débora Kantor

UNER, agosto 2017

Buenas tardes, un gusto para mí estar acá. No es la primera vez que estoy, así que es un gusto volver a este auditorio, a esta universidad, a esta provincia, donde hay gente querida con la que por suerte cada tanto me reencuentro, como hoy aquí mismo.

Hace un tiempito recibí la invitación a exponer sobre jóvenes, proyecto, futuros... Y no quise en principio plasmar en el título una expresión que aparece rapidito y a menudo: "proyectos de vida". Evité adrede utilizar esa expresión, ya explicaré por qué motivos.

Yo venía y vengo trabajando y problematizando esa idea, la noción de proyectos y otras cuestiones en torno a estos temas; entonces, algo de esas reflexiones vengo a traer aquí para pensar, para intercambiar y para debatir, si cabe.

Preferí enfatizar desde el título otras cuestiones: la centralidad de la educación en el acompañamiento y el enriquecimiento de las vidas y de los proyectos de los y las adolescentes y jóvenes, de aquellos con quienes trabajamos. Y, en ese marco, enfatizar también la trasmisión como entrega de lo que tenemos y de lo que no tenemos, la transmisión como responsabilidad ineludible y también como invitación y como apuesta a lo que las nuevas generaciones puedan inaugurar con lo que les transmitimos.

Educamos hoy en un escenario de fronteras algo alteradas y de figuras de autoridad siempre puestas en jaque pero, aún en tiempos donde abundan expresiones como jóvenes adultizados, adolescencias prolongadas o adultos juvenilizados, los "nuevos" precisan adultos para incorporarse a la cultura, para apropiarse de ella y para hacer de ella otra cosa.

En todos lados, pero más aún allí donde las injustas condiciones de vida restringen las oportunidades y obturan los futuros. En todos lados, pero más aún allí, nos precisan para confrontar, para sostenerse, para construir distancia, para emanciparse. ¿Cómo pensar entonces esta responsabilidad ineludible, como suele decir Graciela Frigerio, *"renunciando de entrada al control del otro y a la reproducción de lo mismo"*.

Para aproximarnos a algunas respuestas que son siempre inacabadas, siempre provisorias. Propongo un recorrido por situaciones, por ideas y por conceptos que nos ayuden a

pensarlas y a pensarnos. Propongo un recorrido sin ocultar, ni disimular algunos posicionamientos y algunas consternaciones que me provocan, que me están provocando, ciertos discursos y ciertos vientos que andan soplando en estas tierras nuestras.

Vamos aproximándonos. Cuando pibes y pibas de los barrios bajos van a la escuela y persisten en el ejercicio de su derecho a la educación, y algunos o algunas docentes -por los motivos que sea- no consiguen demostrarse a sí mismos y demostrarles a ellos que pueden aprender cosas necesarias e interesantes y que el mundo los alberga y los precisa, nos encontramos con niños, adolescentes y jóvenes que asisten a clase, pero que en rigor de verdad no cursan la escuela.

Categorías binarias tales como abandono-regularidad o escolarizado-no escolarizado en muchos casos dicen poco o dicen mal en relación con el derecho a una experiencia formativa valiosa. Sobre esos chicos y esas chicas, contra esos chicos y esas chicas, golpea todavía hoy el mandato selectivo fundacional de la escuela secundaria. Viejas y nuevas categorías convergen entonces en el intento de describir y en el sistema clasificatorio que aplicamos para pensar lo que les ocurre en la escuela: bajo rendimiento, sobreedad, repitencia, circuitos educativos devaluados, escolaridad de baja intensidad, abandono, reingreso, trayectorias escolares inconclusas, fragmentarias, sinuosas....

Otra escena: a dos alumnas de tercer año, pertenecientes también a aquellas poblaciones precarizadas, se las pudo ver durante más de un mes atrapadas por la lectura como nunca antes. Según ellas mismas decían, inclusive ellas estaban sorprendidas; jamás habían leído de esa manera. Decían asombradas que hasta estaban "sacrificando" los recreos hacía un buen tiempo para avanzar sin parar en la lectura de El diario de Ana Frank, por indicación de la profesora de Lengua y Literatura. Tenían que levantar la nota y entonces pensaban y decían *"viendo, como nos estamos enganchando, como estamos copadas, como estamos leyendo...al final vamos a poder levantar nota, por lo menos en esta materia"*. Pero no lo lograron. ¿Por qué? No lograron levantar la nota -dijeron ellas- porque nunca fueron buenas para hacer trabajos manuales. No se entendía bien, así que seguimos preguntando. Ocurrió que la consigna de la evaluación era la realización de una maqueta que representara el refugio de la familia Frank. *"La verdad que nos dió fiaca andar buscando y pintando cajitas"*, pero también admitían que de verdad que *"las proporciones entre la*

biblioteca giratoria y la distancia entre la cama y la puerta no estaban bien resueltas". La maqueta malograda significó un nuevo fracaso en Lengua. "Igual estuvo bueno leerlo –dijeron- pero no nos sirvió para nada". La escuela abrió puertas, la escuela invito a leer, la escuela hizo leer, una política pública -el Plan Nacional de Lectura- hizo que cada chico y cada chica tuviera su libro y pudiera leer. Y la escuela también obturó algo allí. La escuela puede ser el lugar para ambas cosas, y para muchas más.

Pasaron apenas algunos años desde aquella escena, pocos, pero en el medio hubo un cambio de gestión gubernamental; y hace apenas algunos meses, quien hasta hace poco era Ministro de Educación de la Nación, en visita oficial a la casa de Ana Frank en Holanda pronunció una histórica frase: *"Ella tenía sueños" –dijo- sabía lo que quería, escribía sobre lo que quería y esos sueños quedaron truncos, en gran parte por una dirigencia que no fue capaz de unir (...)"*. Ninguna mención al nazismo, ninguna mención al exterminio, al holocausto... Maqueta reprobada, podríamos decir, le fallaron las proporciones. Ahora bien esa no alusión al nazismo, esa omisión del holocausto, increíblemente -o sin el "in"- vino de la mano de recortes al plan de lectura y la distribución de libros –entre los que se hallaba El diario de Ana Frank- y de reconvenciones "a la baja" de los equipos técnicos de esos y otros programas nacionales.

Continuemos. Quienes cursan o asisten, aprenden o zafan en nuestras escuelas secundarias hoy, quienes disfrutan de sus buenos resultados en el examen de ingreso a ciertas escuelas o quienes no pueden sortear ni siquiera el ingreso irrestricto, son adolescentes y jóvenes, tienen sueños, tal vez no necesariamente saben lo que quieren, no necesariamente lo escriben y no necesariamente terminarán en un campo de concentración, pero muchas veces los ponemos en peligro...

Detengámonos un instante en la adolescencia que acabamos de nombrar. Decir adolescencia es decir tiempo de pasaje. Y ¿qué es un tiempo de pasaje? *"Es un corte simbólico entre dos tiempos"*, dice Norma Barbagelata. Adolescencia y juventud, con algunas connotaciones diferentes, porque no son lo mismo, pueden definirse en torno a las decisiones que, a diferencia de lo que acontece en la infancia, los sujetos pueden y deben

comenzar a adoptar. El verbo "decidir" alude a resolver, elegir, determinar; este verbo deriva del verbo latino *caedere* que significa separar, dividir, cortar.

La adolescencia como corte duele, y en el caso de muchos adolescentes y jóvenes -señala Graciela Frigerio- *"las marcas y los cortes en el cuerpo devienen de la necesidad de provocarse un dolor agregado. Tal vez porque resulta más soportable el dolor en el cuerpo que en el alma. La herida al menos es algo que puede ser mostrado, algo a lo que se le puede poner palabra"*.

Cristina Corea analiza alguno de estos temas en alguno de sus libros y aporta otros elementos cuando se detiene a analizar la práctica colectiva que consiste en marcarse y en herirse mutuamente, y dice: *"lastimarse para sentir algo, de eso se trata"*. Y añade que soportar el dolor y portar las marcas genera pertenencia, genera cohesión. Genera cohesión a fuerza de aguante. De manera que cortarse, soportar y portar permite no sólo sentir algo sino también formar parte de algo.

Otra escena: Carla lo sabe de sobra. Tiene 17 años, dejó la escuela, pero dice que va a volver. Hace tres años que dice que va a volver. Y en ese tiempo tuvo un aborto y una hija. No soporta vivir hacinada como vive (hacinada), no soporta vivir donde vive (en una casa tomada) pero integra un grupo de jóvenes muy activo en su barrio. Una tarde llegó a un trabajo grupal mostrando sus antebrazos vendados y pidiendo alcohol o algo. De ese modo contó que se había hecho cortes con un cuchillo, *"pero apenas sólo por arriba, no me sangró ni nada, ¿qué creen ustedes, que con una hija me voy a andar cortando así como esas otras gilas? Fue para joder, para aprobar nomás, no pasó nada, todo bien"*. Se notaba que no le dolía el brazo, sino todo.

En clave tanguera y sin rodeos, señala la autora Corea, que para muchos chicos y chicas, por circunstancias muy diversas *"la vida es una herida absurda"*. Dice además que en tiempos en los que los adultos y las instituciones tradicionales tenemos dificultades para marcar, para hacer huella, *"los pibes se cortan solos"*.

Por supuesto sabemos que existe el arte cárnico, que hay modas, que hay nuevas estéticas, hay adornos, hay códigos... Pero también hay prácticas que constituyen verdaderas lesiones autoinfligidas, y a veces no es fácil distinguir unas de otras.

El antropólogo francés David Le Breton dice *"por lo general en estos casos la intención ni lejanamente es morir, sino testear una determinación personal, buscar una intensidad del ser un momento de soberanía que es también un grito, un malestar, una búsqueda desordenada"*.

Con o sin cortes, con o sin lesiones, ellos y ellas buscan desordenadamente. ¿Y qué es lo que encuentran? ¿Qué les viene ofreciendo predominantemente el mundo adulto, la mirada social hegemónica?

Vayamos un poco hacia atrás, apenas unos 15 o 20 años nomás, cuando la exclusión social ya arrojaba estadísticas tan tenebrosas como malintencionadas acerca de los peligros que acarreaba tanto adolescente sin límites y tanto joven que ni estudia ni trabaja.

En este momento, asuntos tales como el aumento de los pibes chorros o de la violencia, el consumo de sustancias prohibidas, el embarazo adolescente, etcétera, se instalaron en la agenda pública con más rapidez y con mayor contundencia que los efectos devastadores de las políticas de la marginalización y del gatillo fácil, apuntando siempre hacia los más jóvenes, siempre de los barrios más relegados.

Me refiero también a proyectos escolares, parroquiales, de comedores comunitarios, de organizaciones sociales, etc., que lanzaron casi al estrellato los proyectos centrados en la idea de la prevención, proyectos por lo general implícita o explícitamente, incriminatorios y prejuiciosos respecto de los/as adolescentes y los/as jóvenes.

Por supuesto y por suerte, antes y ahora, otros tantos proyectos, en cambio, logrando desmarcarse de esos mandatos y asumiendo la complejidad de la situación, pusieron y ponen en juego miradas y prácticas de carácter eminentemente educativo y ensayan formas

de contención, de transmisión y de habilitación de vidas con más dignidad y menos estigma. Estos proyectos no suelen obsesionarse por los comportamientos desviados, porque están ocupados en ofrecer recorridos que valgan la pena. Estos proyectos tampoco suelen pregonar la autoestima, pero les muestran que se los estima. Para esas épocas, y aún ahora, otros proyectos despuntaron; me refiero a aquellos vinculados a revertir o neutralizar los índices de bajo rendimiento y de repitencia en las escuelas, que catapultaron al centro de la escena a los proyectos en torno a "técnicas de estudio". Estos proyectos fueron y son llevados a cabo por lo general fuera de la situación de enseñanza de las asignaturas, una práctica por lo general bastante desaconsejada por los especialistas. Pero tanta fue y sigue siendo la expectativa que despiertan, que en algunos lugares, durante determinados períodos, en el intento de jerarquizarlos y de institucionalizarlos, es decir, para que dejaran de ser un proyecto aparte y estuvieran integrados a la propuesta escolar, se los incorporó a la caja horaria obligatoria, esto es: se cursaban y se calificaban como las demás materias. De manera que mientras más alumnos se beneficiaban –supuestamente– con los aprendizajes que propiciaban esos proyectos, muchos comenzaron a repetir el año por no lograr promover (además de otras asignaturas) el ahora curricularizado proyecto-materia de Técnicas de estudio. Podríamos citar aquí otros tantos ejemplos o contraejemplos bien intencionados, sin duda, y a menudo fallidos.

El verbo proyectar designa la acción de lanzar o arrojar hacia adelante; se vincula con extender, con extenderse y está emparentado etimológicamente con el término "problema", en tanto cuestión que se propone para algo de dudosa solución. El proyecto-problema –señala el filósofo Jacques Derrida–, es a la vez prótesis y protección. Tengamos presentes estos sentidos para analizar ahora otra vertiente de proyectos con los cuales se viene abordando tanto algunos problemas puntuales, cuanto el gran asunto de la vida misma; me refiero a los talleres denominados "proyectos de vida" y a los modelos de trabajo en torno a "habilidades para la vida". Iniciativas que dan cuenta nuevamente de la preocupación por el futuro de las jóvenes generaciones y que también, a mi modo de ver, por lo general muestran desajustes e inconsistencias.

Hemos conocido, conocemos, dispositivos que proponen secuencias y jornadas intensivas para forjar futuros, *power points* que promueven subjetivación en cinco pasos, metodologías para fortalecer la personalidad sobre la base del entrenamiento de diez destrezas claves, módulos que presentan repertorios de actitudes, instructivos que propician autogestión y técnicas cognitivo-conductuales a tono con las exigencias del siglo XXI... Pareciera que en esta perspectiva se inscribe la más reciente y crecientemente en boga "educación emocional" y propuestas que llegan al campo educativo de la mano de exitosos neurocientíficos, que pregonan una especie de *coaching* cerebral.

Respecto a esta notable expansión del discurso de las neurociencias nos pone en alerta la pedagoga Flavia Terigi señalando que el necesario conocimiento de las bases biológicas de los procesos cognitivos y del aprendizaje no conlleva por sí mismo orientaciones para las prácticas en el aula. Los asuntos que tenemos entre manos no remiten meramente a un problema de conexiones neuronales ni a climas propicios para enseñar y para aprender. ¿A qué se debe el éxito de estos discursos -se pregunta Terigi? Y responde: "*se debe a un mercado de consumidores ávido de estos discursos y a un contexto político que necesita reducir la problemática educativa a variables que sean o que parezcan más posibles de manejar*". Ojo entonces, colegas, con estas extrapolaciones y estas aplicaciones mecánicas, reduccionistas, que ya tienen expresión en políticas públicas en el campo educativo.

En línea con esto se nos invita a pensar la educación en términos de empoderamiento de chicos y chicas como futuros emprendedores. No parece casual que el jefe de gobierno porteño haya homenajeado al General San Martín, hace poco tiempo, el último 17 de agosto, refiriéndose a él como "*un emprendedor que nos dejó el legado de la libertad*".

Según el análisis que propone el sociólogo Denis Merklen, estamos en presencia de las "políticas del individuo". Precarizados pero creativos, podríamos agregar. Autónomos y/o individualistas. "*Las políticas del individuo se muestran menos preocupadas por el empleo y por la seguridad social que por formar personas competentes, armadas para la batalla*". Y de esta manera se desentienden de las reglas del juego que hacen que sistemáticamente algunos ganen y otros pierdan.

No parece casual, en este marco, que el mismo ex ministro de Educación y actual candidato a Senador que ya cité antes a propósito de su visita a la casa de Ana Frank, haya aludido al proceso virtuoso que implica un pibe más preso por día; lo cito textual: *"Cada día, un metro más de asfalto, una sala más, un pibe más que está preso"*.

"Frasas desafortunadas", podrían decir algunos comentaristas televisivos, *furcios* seguidos de pedido de disculpas, "errores no forzados", podría decir un periodista deportivo, o bien: una lógica compacta, un piso de sentido para pensar la sociedad, para pensar a los pibes y nuestro trabajo.

Pero volvamos a algo que anticipé recién, a uno de estos formatos más difundidos que cuenta con el apoyo incluso de prestigiosas agencias internacionales, me refiero al modelo denominado "habilidades para la vida". ¿Qué propone este modelo? Propone ejercitar un repertorio de habilidades entre las que figuran por ejemplo el autocontrol, el manejo de las emociones, el pensamiento estratégico, la capacidad de negociación, la toma de decisiones. Más allá de algunas bondades que en específicas circunstancias puedan tener estas iniciativas, sinceramente yo no creo –muchos no creemos– que la recomposición del lugar del adulto, en efecto algo estropeado, y la responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes hoy con miras a enriquecer sus presentes y sus proyectos de vida, deba asociarse con la puesta en marcha de artefactos de esta naturaleza.

Pero no solo eso, ocurre además que las condiciones actuales discuten la idea de proyecto amarrada a decisiones claras, certeras y definitivas. Ya no son pertinentes ni sirven demasiado las clásicas concepciones acerca del tiempo que no contemplen la aleatoriedad, la reversibilidad y la discontinuidad. En una cultura tan diversificada, con un abanico tan amplio y tan extenso de opciones, en un contexto para tantos tan abierto y para tantos otros tan árido y tan hostil, difícilmente podamos pensar las trayectorias vitales de los y las jóvenes de hoy sin contemplar la vacilación, la inconsistencia, las fluctuaciones.

Numerosos estudios describen y analizan cómo y por qué en estos tiempos los itinerarios individuales, o los colectivos, se dirimen más en un laberinto que en una flecha clara y certera lanzada hacia el porvenir. Esto se expresa de maneras diferentes en diferentes sectores sociales, pero de manera general -como sostiene el sociólogo Machado Pais-, estamos en presencia de "itinerarios yo-yo". Con esta analogía señala que hoy en día las vidas exhiben y exigen auténticos movimientos de vaivén, márgenes de maniobra cada vez más amplios y, podríamos agregar, muestra que todo pende de un delgado hilo.

En ese marco -señala Machado Pais- los diplomas, las certificaciones, son percibidos por los jóvenes cada vez más como "*cheques en blanco sin cobertura en el mercado de trabajo*". Mercado de trabajo, también, sujeto cada vez más a grandes inconsistencias, vaivenes, flexibilizaciones, segmentaciones.

Es decir, el carácter lineal y acumulativo del tiempo, la previsibilidad, el futuro marcado por un rumbo sostenido por la idea de progreso y por la idea de una continuidad en permanente construcción, están en franco retroceso o han caído ya en virtud de la fragmentación del tiempo en episodios. Es por eso que el mandato o la invitación a adolescentes y jóvenes a que anticipen itinerarios compactos y se entrenen para ello tienen hoy poca credibilidad, escasa potencialidad y una viabilidad mucho menor que en otros tiempos. Con cierta independencia de las buenas intenciones que tengamos, resulta algo falaz impulsar el diseño de proyectos de vida en dos o en tres jornadas o talleres, desconociendo u omitiendo estas cuestiones.

Sin embargo, no se trata de pelearnos con la noción de proyecto o con el trabajo por proyectos, y mucho menos se trata de desentendernos del futuro de los nuevos. Tampoco se trata de cambiar la terminología o de cambiar esos dispositivos adecuándolos a itinerarios sinuosos o a ciertos rasgos de esta época.

La noción de proyecto, el proyecto como protección, como prótesis, como problema, sigue siendo potente en la educación de adolescentes y jóvenes; para ellos, para ellas y para

quienes educamos. El desafío o la cuestión sigue siendo constituirnos en habilitadores de futuros de maneras creíbles y valiosas.

Adolescentes y jóvenes estarán en mejores condiciones para enfrentar la vida actual y la vida por venir cuanto más diálogo genuino les propongamos, cuanto más espacios grupales e institucionales los alberguen y los interpelen porque los precisan de verdad, no para ejercitar una habilidad. Transitarán por y hacia un proyecto de vida con ganas y con recursos para hacerlo cuantos más y mejores vínculos con el conocimiento, con la ciencia, con el arte, con la cultura en términos amplios, les ofrezcamos. Tendrán más y mejores herramientas para elegir, para establecer prioridades y para decidir acerca de sus vidas cuantas más y mejores oportunidades tengan durante su formación para elegir, para establecer prioridades y para decidir acerca de cuestiones que les interesan o que no les interesan tanto, y también cuantas más decisiones que no les consultamos –porque corresponde que las tomemos nosotros– les vuelvan a ellos en forma de aprendizajes relevantes. Serán capaces de discutir y de negociar cuantas más y mejores oportunidades seamos capaces de brindarles para que se involucren en discusiones verdaderas y no en simulacros preformateados, discusiones que entonces van a movilizar sus saberes, sus ganas de saber y sus estrategias argumentativas. Y así de seguido, todas y cada una de las actividades que nos proponen entrenar cuando en realidad se trata de propiciar; y propiciar significa aquí respetar, hacer lugar, enseñar, problematizar, todo lo cual no se compadece con la perspectiva del educador como *personal trainer*. Quiero decir, por si no está quedando claro, no somos *personal trainers* dedicados a entrenar a gurises y gurisas para la carrera de obstáculos que parece estar siendo la vida. Es lo que transmitimos, son los efectos de lo que hacemos, es lo que termina quedando de lo que hacemos con adolescentes y jóvenes en las aulas, en el barrio, en el proyecto a contraturno, en la hora de tutoría, en la orientación vocacional, lo que les resultará útil o no para sus proyectos y para sus vidas. *"Las huellas no son solo lo que queda cuando algo ha desaparecido sino que también pueden ser las marcas de un proyecto"*, reflexiona John Berger. Dice por su parte Marc Augé: *"hay en la categoría de proyecto algo que no es reductible a la suma de las predeterminaciones que pesan sobre él"*. No se oponen *"la continuidad y la novedad, sino más bien lo nuevo como consecuencia y culminación, y lo nuevo como ruptura e*

inauguración". "No hay un camino trazado de antemano que solo habría que seguir sin desviarse para llegar a ser lo que se es", aporta el filósofo Jorge Larrosa, y continúa: "el itinerario hacia uno mismo está por inventar de una forma siempre singular y no puede evitar ni la incertidumbre ni los rodeos. Por otra parte, no hay un yo real y escondido por descubrir; detrás de un velo siempre hay otro velo, detrás de una máscara, otra máscara; detrás de una piel, otra piel. El yo que importa es el que hay siempre más allá de lo que se toma habitualmente por uno mismo, no está por descubrir, sino por inventar; no por realizar, sino por conquistar; no por explorar, sino por crear".

Me parecen interesantes estas palabras a la hora de pensarnos en relación con la adolescencia, que es el tiempo de la reinención personal, la discusión de las herencias y la construcción de fronteras que permiten crecer.

Construir fronteras y cruzarlas, intentar resolver lo confuso y reorganizar los contenidos de la vida para lanzarse al otro lado, en eso andan los chicos y las chicas. Trazar límites entre el yo, el nosotros y los otros, entre el adentro, que es ese pasado conocido, más o menos seguro y algo estrechito, y el afuera, que es el futuro a conquistar, tanto más incierto e indudablemente vasto. En ese territorio fronterizo, en ese territorio de fronteras, y en estos tiempos desconcertantes, acelerados e injustos, para constituirnos en referentes valiosos con chances de aportar algo a esos ensayos de la adolescencia, es necesario dar soporte. Soportar a los y las adolescentes, muchas veces francamente insoportables.

El proyecto –según la psicoanalista Mariana Karol– es ciertamente una vía de acceso a la categoría de futuro. Y agrega: *"dado que el proyecto es constitutivo del yo, si el proyecto futuro está en dificultades, si se resquebraja, no es el proyecto o el futuro lo que se daña, sino el yo presente"*. Desde esta perspectiva el trabajo de educar en momentos clave de la biografía, contribuir al despliegue de proyectos futuros, implica sobre todo y más que nada enriquecer los repertorios del presente y, por lo tanto, enriquecer la transmisión.

El imperativo de la transmisión que atraviesa toda relación pedagógica y que se pone particularmente en tensión en la educación de adolescentes y jóvenes, como hemos visto,

ese imperativo de la transmisión puede virar hacia la *inoculación* por proyecto de dosis de destrezas para el futuro, o bien, afirmarse en prácticas de hospitalidad, de libertad y de confrontación respetuosa que den cuenta de una oferta simbólica estructurante.

Soportar a los adolescentes y a los jóvenes en la tarea de establecer fronteras y de traspasarlas, supone entonces la transmisión de herramientas de pensamiento y de acción que les permitan cruzar y que crucen con ellos oficiando de sostén para lo nuevo a construir. Para eso entonces, como siempre: contenidos valiosos, experiencias relevantes, pensamiento crítico.

Viene entonces al caso otra frase de coyuntura. Hace apenas algunos meses el Jefe de Gabinete de Ministros dijo que era *"imperioso abandonar de una vez por todas el pensamiento crítico"*. Cito textual: *"el pensamiento crítico hace mucho daño, hace perder el eje de cuál es la verdad. Nosotros en cambio proponemos alegría, entusiasmo, optimismo"*.

Semejante reflexión y propuesta nos obliga, creo yo, a resignificar el optimismo, la risa y la alegría. Vamos a redoblar la apuesta entonces, vamos a pensar críticamente la alegría. Defendamos la alegría por las buenas razones, no para ocultar ni para anestesiar; defendamos la risa, pero no la risa vacía y banal, sino esa risa que -como propone Jorge Larrosa- es casi indispensable para inaugurar algo mejor y para pensar seriamente: *"Quisiera hablar de la risa como componente del pensamiento serio, no como la que se produce cuando el pensamiento serio descansa, tampoco como la que se defiende de la seriedad del pensamiento, ni siquiera como la que lucha contra el pensamiento serio. La risa que me interesa aquí es aquella que es un componente dialógico y un elemento esencial del pensamiento serio. Un pensamiento que a la vez cree y no cree, que respeta y se burla al mismo tiempo, un pensamiento tenso, abierto, dinámico, paradójico. Un pensamiento móvil, ligero, que sabe también que no debe tomarse a sí mismo demasiado en serio, so pena de solidificarse o detenerse"*.

Y en sintonía con estas reflexiones, y ya para empezar a terminar, traigo aquí unos fragmentos que tal vez algunos conozcan de un viejo poema de un viejo conocido -supongo

yo- de muchos de nosotros. Me refiero a Mario Benedetti, que también invita a repensar seriamente la alegría. Y dice: *"Defender la alegría como una trinchera, defenderla del escándalo y la rutina, de la miseria y los miserables. Defender la alegría como un principio... Defender la alegría como una bandera, defenderla del rayo y la melancolía, de los ingenuos y de los canallas. Defender la alegría como un destino, defenderla del fuego y de los bomberos (...) de la obligación de estar siempre alegres. Defender la alegría como una certeza, defenderla del óxido y de la roña, del relente y del oportunismo de los proxenetas de la risa. Defender la alegría como un derecho"*.

Hacia los derechos y con los derechos y cuidando los derechos vamos entonces con los pibes y las pibas a quienes educamos hoy; pero vamos con los verdaderos gestos, no con las muecas. Vamos por la igualdad y no por la gestión de las desigualdades. Vamos por lo que hay que inventar, por lo que hay que recuperar, con lo mejor que tenemos para ofrecer a quienes nos precisan para crecer.

Quiero terminar, ahora sí, con una pregunta, aunque tal vez pueda parecer que *no tiene nada que ver* con estos temas.... Es una pregunta -si se quiere- "de coyuntura" que creo que *tiene todo que ver* con nuestro pasado, con nuestro presente, con el futuro y sobre todo con los jóvenes. La pregunta es ¿Dónde está Santiago Maldonado?

¡Muchas gracias! •

Débora Kantor es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Especializada en la educación de adolescentes y jóvenes, con trayectoria en el campo de la educación formal y no formal, coordinó programas educativos en el Ministerio de Educación de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Jefa del Departamento de Investigación y como docente de la carrera de Pedagogía y Educación Social en el Instituto Superior de Tiempo Libre y Recreación del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Dicta clases en seminarios de posgrado y diplomaturas en diversas universidades. Es autora de los libros *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes* (2008); *Tiempo de fragua. La responsabilidad de educar adolescentes y jóvenes* (2015); *A partir del box. Investigación acerca de la experiencia de la Escuela del boxeo para adolescentes y jóvenes de Barracas* (2016).