

## Entrevista

---

José Antonio Castorina\*

### **Diálogo con Martín Kohan** Conocimiento, argumentación, debate, exigencia intelectual, cuestionamiento, duda: los desafíos constantes de la formación

---

*Martín Kohan es escritor, analista de la cultura, docente de la carrera de Letras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Desde la Revista Análisis de las Prácticas, entendemos que las reflexiones que comparte asiduamente en el espacio público resultan relevantes para pensar el mundo de las prácticas educativas.*

---

**José Antonio Castorina (JAC):** Muchas gracias, Martín, por esta entrevista que seguramente nos aportará muchas ideas para pensar las cuestiones que nos atañen como Universidad Pedagógica Nacional. Como hombre de la cultura, escritor y docente que sos, valoramos tus reflexiones, que contribuyen a pensar los problemas

que enfrenta el mundo educativo. En un momento en que se intenta cuestionar el sentido de la educación pública nos pareció fundamental contar con tu mirada. ¿Qué razones encontrás para que haya un deterioro tan importante en la representación social o en el imaginario colectivo sobre la actividad educativa?

---

\* Profesor consulto de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIFE) e investigador principal del Conicet (jubilado con contrato *ad honorem*). Sus temas de investigación son el desarrollo de conocimientos sociales en niños, los problemas epistemológicos en teoría de las representaciones sociales, la psicología del desarrollo e investigación educativa y la didáctica profesional.

---

**Martín Kohan (MK):** Algo muy notorio y desolador. Y desconcertante en más de un sentido. Porque la educación en nuestro país muestra problemas, y somos los que pertenecemos al ámbito educativo los primeros interesados en revisar lo que haya que revisar, en corregir lo que haya que corregir, mejorar lo que haya que mejorar, porque efectivamente hay cuestiones que atender en ese sentido. Pero tu pregunta me parece que apunta a algo más de base y más preocupante. A lo largo de la historia argentina, y esto lo hemos comentado en otras conversaciones, si revisamos nuestro recorrido, encontramos que no son tantas las razones por las que podemos sentirnos legítimamente orgullosos de tal o cual cosa, por las que podamos decir “mirá esto qué bien salió, qué bien se hizo”. Y una de las cosas que indudablemente sí ameritan que nos sintamos orgullosos es la educación pública en la Argentina, con todos los problemas que es necesario considerar. Pero, realmente, la educación pública es uno de los pocos proyectos que uno puede valorar por su solidez, su eficacia y su calidad.

Estamos acostumbrados a sentirnos orgullosos de la educación en la Argentina, porque incluso lo que nos

aflige es considerado sobre el horizonte de un sistema educativo fuerte, bien construido y bien constituido, de manera que el estado de cosas de este tiempo parece más de coyuntura, más de contingencia. ¿Cómo pudimos haber derivado aunque sea coyunturalmente –que no sabemos qué tan coyunturalmente es– en este desprestigio de la educación pública que, por el contrario, suele ser y merece ser motivo de orgullo para nosotros? La ofensiva de desestimación e, incluso, por momentos, de denigración de esas prácticas es una de las señales más alarmantes de este tiempo. Y me parece que, además, va a contrapelo. Lo digo una vez más: se trata de una de las pocas líneas de desarrollo histórico de la Argentina que podemos recuperar y validar, incluso cuando la sometemos a revisión crítica. Creo que también se da en el contexto de una ofensiva de desprecio por las prácticas culturales en general. O sea, el contexto todavía un poquito más amplio aumenta el efecto de desolación, porque, cuando uno recorre ciertos nombres y ciertas referencias de la literatura argentina, hay motivo de orgullo; cuando uno recorre ciertos nombres y ciertas referencias del cine argentino, hay motivo de orgullo. Lo

mismo pasa con el teatro argentino. El modo en que se ha instalado el desprecio por esas prácticas es deprimente.

**JAC:** En alguna otra entrevista, hablabas de algo muy interesante que me parece que vale la pena ampliar. Te referías a una especie de coexistencia entre un cierto espíritu de respeto de la educación pública y, simultáneamente, de su denigración. Si no lo entendí mal, ponías como ejemplo que estabas dando una clase pública en la que había mucho interés y en la que incluso participaba la gente del barrio. Hasta que pasó una persona y gritó desde el auto: “vayan a laburar”.

**MK:** Esto ocurrió en el contexto de lucha en que nos encontramos y que es especialmente grave. Esta anécdota es muy reveladora: se trata de alguien que asiste a una escena del trabajo pedagógico y no la reconoce como trabajo. *Vayan a laburar*. Alguien llegó a darse vuelta y le contestó: “estamos laburando”. Diez, quince, veinte pupitres dispuestos en la calle y alguien, que en este caso era yo, dando clase. De los recursos con que podemos contar para manifestar nuestra protesta, encuentro una alternativa de participación política en las clases

públicas. Sí, me parece que hay algo constitutivo en nuestra práctica de la escena de clase como escena de trabajo. Y algo que me temo que también se ha desgastado y, al desgastarse, pareciera que tambalea todo. Podríamos hacer del saber un valor intrínseco, como tal, que puede surgir, me parece, de la recapitulación que cada haga de lo aprendido en el colegio secundario, por ejemplo. Muy probablemente hemos olvidado gran parte de lo que allí aprendimos acerca de los ríos europeos. Y tiendo a encontrarle una alternativa de elogio a eso que se aprendió y se olvidó, porque en ese ejercicio hay una valoración del saber en tanto que saber, para el que no había un cálculo de para qué. Aprendemos los ríos para saber, y después queda algo, algo se pierde, algo vuelve. Pero me parece que hay una condición previa que estaba bien fundada y no sé si hoy la atesoramos del mismo modo: la adquisición de un saber ya es buena de por sí, en principio es buena de por sí. Después abrimos el debate sobre qué saberes, qué programas, qué currícula, etc., pero hay una valoración intrínseca de la sola escena de adquisición de saberes.

**JAC:** En el debate actual del mundo educativo, sobre todo por las orientaciones

que provienen de los países del norte, se pone el centro de la enseñanza en las habilidades, en las llamadas *competencias* o en paquetes educativos. Es decir, que, en todo caso, el saber como tal es desdeñado, ya no es importante aprender contenidos para apropiarse de la cultura, que para nosotros es la finalidad de la escuela, sino obtener habilidades para luego transferirlas al campo laboral. Este es un punto crucial. Lo que decís es totalmente compatible con el debate actual de nuestro campo.

**MK:** La verdad es que si se desdibuja eso, si se debilita la apropiación de la cultura, se debilita casi el combustible de nuestras instituciones y de nuestras prácticas, el propósito mismo de las instituciones, entendido en el sentido más abarcativo. Después viene lo que cada uno de nosotros hace dentro de cada una de las aulas. Si no tenemos dicha apropiación como punto de partida, estamos bastante en el aire, con lo cual deja de ser sorprendente que tantas cosas estén funcionando mal; porque, si eso no está funcionando bien, no sorprende que después no funcionen bien tantas otras cosas que a mi criterio derivan de eso.

La idea de que una escuela es una fábrica de trabajadores me parece

reductiva, independientemente de que uno efectivamente ahí obtiene saberes que después van a ser pertinentes para sus salidas laborales.

Yo hoy soy profesor de literatura y, claro, cosas que vi en segundo año del secundario de literatura hoy forman parte de mi bagaje a la hora de trabajar en la docencia. Que esto deba existir no implica reducir mi actividad a esa dimensión, o sea, pensar que solamente lo que en el futuro vaya a convertirse en herramientas, en instrumentos, en rendimiento laboral merece formar parte de la adquisición de conocimientos de una persona.

A mí, por ejemplo, ya en el secundario me gustaba mucho leer. Hoy puedo decir que el estudiante de Letras ya estaba ahí, pero podría haber sido un físico al que le gustara mucho leer. No había manera de saberlo. *A priori*, podría haber sido un geógrafo al que le gustara mucho leer. No había manera de saberlo *a priori*. Al mismo tiempo, habiendo sabido *a posteriori* cómo ese lector se convirtió en lector profesional, que es lo que soy, también soy crítico literario y profesor de literatura; pero todo lo que estudié de física, de química y, sobre todo, lo que me olvidé, que es casi todo, lo considero parte de mi formación.

La idea de la curiosidad intelectual que yo pude tener por la literatura le debe mucho al incentivo y a la práctica concreta, a la vivencia concreta de la curiosidad intelectual que pudo surgir por el protón, que no es algo de mi campo de trabajo, o por los ríos de Europa, que no es algo que pueda formar parte de mi campo de trabajo. Haber atravesado la experiencia concreta de abrir el espectro de la curiosidad intelectual enriqueció mi condición de lector de literatura, e, insisto, no porque le vaya a encontrar aplicaciones prácticas, porque si no estaríamos entrapados dentro de la misma lógica instrumental, sino por la clase de relación que se constituye entre sujeto y saber.

Entonces, en la medida en que enseñamos estamos constituyendo subjetividades, estamos constituyendo un tipo de relación entre subjetividades y saberes. Y eso incluye los saberes que no van a servir para nada; no van a servir en el sentido del criterio pragmático de para qué me sirve saber ecuaciones de doble incógnita si soy profesor de literatura. Hablo de recuperar la práctica de atravesar distintos saberes y de haberme visto estimulado en campos, en áreas, en saberes que no eran, en principio, aquellos hacia los que yo estaba

inclinado. Ese ejercicio de exigencia intelectual por el que todos pasamos y esa apertura al estímulo de una indagación por fuera de los campos que uno, en principio, elige me enriquecen también como crítico literario o como profesor de literatura. Es decir, independientemente de lo que cada uno haga, es enriquecedor haber pasado por la experiencia de una curiosidad intelectual ampliada.

Me parece que eso ya constituye una relación entre sujeto y saber que, por lo pronto, nos quita la idea de que somos solamente máquinas de trabajo, animales de trabajo. Nos vemos reducidos a esa condición que supone un imaginario del trabajo que se expresa diciendo “agarrá la pala”. Nadie dice “andá a laburar, agarrá la tiza”, porque esto remite a una zona de trabajo donde el saber, la palabra, evidentemente, está desestimada. Incluso, en relación con lo que hablábamos antes del trabajo del profesor, quiero incluir una consideración básica, pero que hoy por hoy está bastante diluida: el tiempo del trabajo del docente no se reduce a dar clase. Porque cuando uno se encuentra diciendo lo mal pagado que está el trabajo docente, la pregunta que suele aparecer o que muchas veces aparece

inmediatamente es “¿y eso por cuántas horas?”, suponiendo que las horas de trabajo son solo las que estamos frente a la clase.

**JAC:** Claro, parece que ni la preparación de clase ni la formación son parte del trabajo.

**MK:** Exactamente. Esa escena de trabajo que probablemente transcurre en la mesa de un café donde yo he visto a la profesora de matemática horas corrigiendo exámenes; mientras en otra mesa yo preparo la clase de literatura. Preparación, corrección, formación, porque ¿dónde y cuándo se supone que aprendemos lo que enseñamos? ¿En qué tiempo y en qué lugar? Salvo que se suponga, pero sería una concepción precaria, que uno se formó durante cinco años, desde los 17 hasta los 22, y lo que hace el resto de su vida es solo impartir los saberes adquiridos en esos cinco años. Obviamente no es así.

**JAC:** En esa formación que enfatizás y que nos parece crucial en cualquier nivel de la enseñanza, ¿qué lugar le darías a las prácticas intersubjetivas de los docentes? Porque, normalmente, la palabra *formación* refiere a una tarea

personal, individual. La interacción social con otros colegas dentro de la profesión, ¿qué lugar juega en la formación?

**MK:** Para mí es una cuestión, porque es una de mis zonas más débiles, uno de mis límites personales. Ahí es donde creo que tengo mucho que corregir, porque sé que eso es muy importante. Efectivamente es una limitación mía y algo que tengo que revisar, que debo criticarme una y otra vez. Recién yo mismo me remití a la situación de estar solo en una mesa de café, preparando mi clase. Y sé que no es así: mi propia práctica contrarresta eso.

Tenemos reuniones de cada una de las cátedras, pero también son interesantes los cruces posibles a partir de lo que están dando los compañeros de otras materias, con quienes nos conocemos desde hace treinta años, porque fuimos compañeros cuando estudiábamos. Como nos conocemos, en principio, están dadas las condiciones para el intercambio, más allá de instrumentaciones institucionales sobre las que suelo tener más reservas. Creo que hay una parte de las prácticas que se dan en las reuniones, en el intercambio, en la discusión. Pero hay otra parte que es a solas, cuando nos sentamos a estudiar.

**JAC:** Hay un problema en el mundo educativo o algo que, al menos, está en discusión. ¿Qué lugar ocupa, desde el punto de vista pedagógico, la discusión con los estudiantes? ¿Cuáles son las condiciones para que una discusión pueda funcionar, habida cuenta de que hay dentro y fuera de las aulas temas muy graves que no están en discusión o algunos creen ya terminados?

**MK:** ¿En qué estás pensando cuando decís “hay temas muy graves”?

**JAC:** En cuestiones que, desde la perspectiva nacional y popular, hemos creído clausuradas y que en realidad no lo están. Por ejemplo, en alguna entrevista alguien te preguntó si en Alemania la discusión sobre el holocausto está clausurada. Vos ahí resaltaste: una cosa es el hecho histórico de que el holocausto existió: eso no se discute, y otra cosa es el significado del holocausto en la historia de Alemania: eso no está clausurado. A eso me refiero con que no está clausurado.

**MK:** Por suerte, todavía estoy de acuerdo con eso que dije y lo puedo retomar. Porque hay una dimensión efectivamente del orden de la constatación.

Los campos están ahí, las cámaras de gas estaban ahí, los sobrevivientes dieron cuenta de lo que pasó. Eso se da por probado. Si eso se niega, no estamos en una discusión conceptual: sería algo del orden de la verdad o la mentira.

**JAC:** Sería el equivalente en nuestro país al negacionismo.

**MK:** Es que me niego a llamarlo negacionismo. Tengo una cierta postura con respecto a trasladar o no trasladar palabras, porque algunas palabras se pueden trasladar, y eso resulta muy iluminador, y otras tienen un sentido muy específico. Por ejemplo, entendiendo a lo que apuntás, lo que hace la actual vicepresidenta de la nación no es lo que hicieron quienes decían que los campos del nazismo no existieron, que son un invento. No es eso lo que hace. Lo que hace me parece deplorable.

**JAC:** No dice que no hubo, sino que estuvo bien.

**MK:** No dice que no hubo episodios de la ESMA, que no pasó nada, que solo se formaban marineros y ahí no hubo detenidos. No dice eso, no dice que no hubo vuelos de la muerte, que las

denuncias son falsas y que el arrepentido inventa. No dice eso, dice cosas espantosas que nos llaman a la reacción y a la discusión. Quiero decir, no estoy atenuando ni mejorando lo que dijo. Estoy distinguiendo lo que se llamó negacionismo en sentido estricto, que refería a quienes dijeron que no hubo campos de exterminio, que no hubo seis millones de judíos que murieron en los campos ni otros cuatro millones que también murieron allí. Negacionismo es eso. Entonces, puede ser problemático trasladar la palabra, en el sentido de suponer que lo que están haciendo es negar lo que pasó. Así, damos mal la discusión. De hecho, la estábamos dando mal, porque lo que estaban haciendo y lo que están haciendo no es negar lo que pasó; es otra cosa, eventualmente más oscura, pero es otra cosa. Me dedico a la literatura, así que entenderán que tenga celo con las palabras...

**JAC:** Te agrego que no es solo un problema de la literatura o de la política. También se da en el caso de las ciencias sociales: el uso de términos que se transfieren de un campo al otro con una total irresponsabilidad y de una manera sumamente discutible.

El término *resiliencia*, por ejemplo, se toma de la biología y se usa así nomás en el campo de las ciencias sociales. Hoy eso es muy discutible.

**MK:** Estamos de acuerdo. Yo, por ejemplo, *gaseado* no lo usaría para nombrar al policía autoritario y prepotente que les tiró gas a las personas. Es un espanto, es repudiable, es abominable, hay que denunciarlo. Pero “gasear” a alguien es otra cosa. Claro, el policía autoritario, prepotente, que le tira gas lacrimógeno en la cara a una nena tiene nuestro repudio absoluto. Y les digo “vamos a protestar”, nos levantamos ya mismo, me sumo a esa protesta y me sumo a esa lucha. Estoy hablando de las palabras. Entonces, volviendo a la cuestión de la discusión con los estudiantes. A mí me gusta mucho discutir, pero no se trata de ganar la discusión y que quede clausurada. Esa es una fantasía. En una discusión, en un debate, en esa pulseada de argumentos, puede ser que el argumento de alguien prevalezca y luego prevalece el de otro y alguien entra en otro momento y, desde otro lado, plantea otra cosa... No comparto la idea de que un campo de discusión esté cerrado definitivamente. Podrá ser la fantasía del que discute, pero no es así.

**JAC:** ¿Y cómo hacés jugar en tu proceso de enseñanza este no cierre definitivo?

**MK:** Mira, te diría al revés. Yo aprendí esto en la enseñanza. Cuando yo co-tejo hoy cómo discutía cuando no era profesor, me doy cuenta de que le debo todo a la docencia, a las escenas de la enseñanza. O sea, para mí es al revés. No es que esta idea de cómo se reabre una discusión, de si se clausura o no se clausura la tengo que llevar a la enseñanza; la tomé de la enseñanza.

**JAC:** Pero que la hayas tomado de la enseñanza no significa que no tengas un modo peculiar de ponerla en juego. En el acto tuyo de enseñar, en el devenir de tu proceso como profesor, habrás cambiado tu mirada de la discusión.

**MK:** Digamos que uno con los estudiantes no discute como con un amigo o un vicepresidente. Como uno ocupa el lugar que ocupa, no solo con relación al lugar del poder en tanto que profesor, está ahí para enseñar y para que los estudiantes aprendan en la dinámica que podemos desarrollar. Con los estudiantes no se trata de sacar el ancho de espada para ganar una discusión, sino de guardárselo. Sacar el ancho de espada

es contraproducente desde el punto de vista pedagógico, porque cierra la discusión. Y tal vez la cierra demasiado pronto, porque hay que darle más espacio, dejar que se desarrolle un poco más...

**JAC:** Claro, ahí está el punto.

**MK:** Supongamos que estamos ante una situación que no es de discrepancias de ideas, sino que hay un error conceptual en lo que el estudiante está diciendo, que en el interior de su argumentación se aloja un error conceptual, una categoría mal usada. En una discusión mano a mano, en un café, en un programa de tele, en una mesa redonda, ese error es tu ancho de espada o es el cuatro de bastos del otro. Con un estudiante no tenés que hacer eso. No solo por no usar el lugar de poder, sino porque estarías cometiendo un severo error desde el punto de vista de la dinámica de enseñanza y aprendizaje. El estudiante tiene que desplegar lo que está desarrollando, incluso para los demás estudiantes que participan y están siguiendo lo que el estudiante está planteando. Si uno logra que sea el propio estudiante, la propia estudiante que detecte dónde está el error... Pero hay que darle lugar al desarrollo: si uno

lo desaloja inmediatamente como error o lo convierte en una escena en la que se enfatiza que el otro se equivocó y vos tenés razón, ganaste una discusión donde no había que ganarla. Esa fue una de las primeras cosas con las que me encontré de muy chico, cuando empecé a dar clase: no había que ganar la discusión, el género no era *discusión a ganar*, estábamos en otro género discursivo que tiene elementos de debate, pero el género no es discusión.

**JAC:** O sea que hablarías de una especie de marco o de lógica de la discusión, de estructuración de la discusión, específica del aula, ligada al aprendizaje.

**MK:** Exacto. Un aula es distinta a otras escenas. La discusión sí es muy favorable y hago todo lo posible para que se genere. Después el asunto es cómo la recorre uno como docente o cómo acompaña su desarrollo en el aula. Insisto, cerrarla antes de tiempo es un error para la enseñanza y el aprendizaje, que es de lo que estamos hablando. La discusión es una de las variantes del género, del diálogo, de la interacción.

**JAC:** Claro, no toda interacción es una discusión, obviamente.

**MK:** No, exactamente. Alguien puede disentir, no por desacuerdo con ese punto, sino para aportar: yo este asunto no lo encararía así, sino de tal modo. No está discutiendo ese enfoque, está aportando otro que le resulta más pertinente o más iluminador. Y después otros no discuten, sino que agregan elementos. Me parece que potenciar y propiciar una dinámica de interacción en la clase es decisivo. Sin esto no funciona casi nada. Y se trata solamente del que cuestiona o discute, porque a veces pudo haber habido una sobrevaloración de la discusión, pudo haberse dado preponderancia al género discusión en las formas del intercambio. Yo doy esto y ahora viene el debate, como en el cine, como en el bar.

**JAC:** Como si no hubiera transmisión de saber en ningún momento, como si la clase fuera una discusión y nada más. Para nosotros, la clase es una discusión a propósito de la apropiación del saber.

**MK:** Lo comparo con el formato cine-debate, donde discutís al final. Desacuerdo con ese formato para la clase. Si hablamos de interacción dialógica, no podemos pensar en una clase en la que las preguntas quedan para el

final, porque la clase en sí va a ser un monólogo y después vamos a incorporar otras voces. A mi criterio, las voces tienen que tener lugar cuando surgen. Si la clase es de 7 a 9 hs y a alguien le surge una duda a las 7.15 hs, ¿de qué le sirve que se la aclares a las 8.50 hs? Arrastró la duda la clase entera. O si alguien tiene una idea muy buena porque sabe algo que uno no sabe, o porque se acordó de algo de lo que uno no, asoció con algo por lo que sea... Tiene un aporte y no le damos lugar, estamos desalojando ese aporte de la clase. Para que algo sea un aporte, tiene que entrar en el momento en que surge a partir de lo que uno está diciendo, de lo que motivó esa referencia. Entonces, se incorpora a la clase y la enriquece. Por eso es tan lindo dar clase, porque no debe haber una sola vez en que uno da solamente lo que tenía preparado dar. Todos sabemos que nos preparamos para hablar dos horas, pero siempre va a sobrar material –por suerte–, porque la clase se abrió a cosas no previstas y se enriqueció con lo que los estudiantes aportaron.

Minuto diez de la clase: alguien levanta la mano y dice una idea genial, un aporte brillante que uno celebra y agrega a lo que se está exponiendo.

Por eso es tan estimulante dar clase, porque uno está pensando en escena, repiensa lo que preparó a partir de ese aporte de la o el estudiante. El riesgo es inhibir a los que no tienen una idea brillante o simplemente no entendieron algo. Que esa persona que no entendió algo lo pueda plantear, que no se sienta desalentada. La pregunta del que no entendió suele abrir perspectivas, enriquece la clase. Entonces, gracias al que no entendió, se puede profundizar algo para todos. Hace poco lo mencioné en una reunión de pedagogos. Alguien levantó la mano y dijo “no entendí esto último que explicaste”. Entonces, hay que buscar otra manera y, en esa búsqueda, en ese merodeo, uno también piensa cosas nuevas. Por eso reivindico enfáticamente: las dudas que se plantean en clase también son aportes al conocimiento.

**JAC:** Sé la significación relevante que le das a la argumentación en un debate: el modo en que se van produciendo los argumentos da legitimidad al conocimiento que se va elaborando. Ahora bien, ¿cómo se plantea hoy en la sociedad en general, pero, en particular, en el campo educativo lo contraargumental que es la posverdad o lo

que justamente no se sostiene por argumentos, sino por creencias inmediatas? Nos preocupa mucho su incidencia y sus consecuencias para la propia actividad educativa.

**MK:** Si se instalara por completo, casi que lo que hacemos pierde razón de ser, porque ninguno de los conceptos que hemos invocado en esta conversación como valiosos seguirían siéndolo si se instala esa formulación. *Curiosidad, conocimiento, argumentación, fundamentación, inquietud, duda*, todo eso deja de importar. Porque incluso si tomamos la idea de *creencia* pensándola desde la tradición de Nietzsche, por ejemplo, tiene que haber un efecto de verdad para que haya creencia. Por lo pronto y muy rápidamente, si se instalara la posverdad, los nazis habrían salido airoso de Núremberg. Núremberg existió porque el criterio de que la verdad importa y que importa contrarrestar las mentiras con verdades tiene sentido. Una cosa es mentir para que el otro crea: el efecto de verdad para hacer creer. Eso ya existía desde antes. No es posverdad. Hacer pasar la mentira por verdad para hacerle creer a alguien algo que es mentira, eso ya existía. Ahora estamos en otro plano: ya no importa si algo es verdad

o mentira, por lo tanto, la adhesión o no adhesión ni siquiera correspondería a la creencia en el sentido genuino de la palabra. Hay una determinación a creer: como yo odio a esta fuerza política, todo lo que me digan en contra de ella lo voy a creer, porque ya tengo decidido creerlo. El engaño todavía corresponde al paradigma de la verdad y la mentira. Cuando triunfa la mentira, ha habido un engaño. Pero, cuando alguien va a dar por válido todo lo que le digan en contra de tal porque ya lo tiene decidido previamente y porque le permite ejercer su práctica de denostar, de defenestrar, de descargar rencor, ni siquiera estamos en el orden de la creencia.

**JAC:** Hay dos aspectos sobre los que me interesa saber tu opinión. En realidad, te hago una doble pregunta. Una es si ves que, en algún sentido, hay condiciones que posibilitan que la posverdad se instale en nuestra sociedad y, desde el punto de vista de lo que nos toca a nosotros, en el mundo educativo. ¿Pensás que el modo de funcionamiento del dispositivo escolar de alguna manera no facilita la actividad argumentativa, que es el antídoto a la posverdad? Por otro lado, ¿ves que el malestar social,

muy agudo en este momento por las razones que conocemos, es también, en un cierto sentido, una condición para que se instale la posverdad?

**MK:** Sin dudas, hay condiciones de malestar social y también una transformación tecnológica que sabemos que se viene produciendo en las formas de comunicación y circulación de los discursos, de los textos, de las narraciones. La transformación es acelerada, muy intensa, tiene muchísimos aspectos ventajosos y otros que claramente no lo son. Entonces, existen condiciones sociales de malestar, en las que amplios sectores de la población durante mucho tiempo se han visto y se siguen viendo descuidados y desconsiderados. Tomemos el caso de la pandemia. ¿Qué clase de discursos acompañaron ese momento? Una cosa es tomar las medidas que hubo que tomar: no soy sanitarista, no estoy capacitado para considerarlas. Pero sí soy analista de discurso y puedo hablar de los discursos que acompañaron esas medidas. Algunos fueron fuertemente desafortunados, porque, en un período de malestar agudo, se desestimó ese malestar, se lo hostigó. Ocurrió y hay mucho por revisar y por autocriticar al respecto. A

la vez, sí estoy convencido, porque soy docente, de que el espacio educativo es privilegiado para contrarrestar esos dispositivos, porque su lógica intrínseca es opuesta.

En la posverdad, no importa si algo es verdad o no es verdad –insisto que esta es la diferencia respecto de mentir o no mentir, que ya existía. Este es un desplazamiento más bien cínico, donde ya no importa si algo es o no verdad y las creencias están tomadas desde antes; pase lo que pase y diga lo que se diga, ya tengo decidido que voy a bancar lo propio, sea lo que sea, y que voy a hostigar lo ajeno. Además, dicotómicamente, lo propio es solo una cosa y lo ajeno es solo una cosa. Con lo cual, en lugar de un espacio de posiciones y perspectivas diversas, donde puede haber distintas formas de desacuerdo, aparece un *acá* donde todo está bien y un *allá* donde todo va a ser hostigado, digan lo que digan y pase lo que pase.

**JAC:** Vuelvo a la escuela secundaria, a los adolescentes actuales. Estamos diciendo que el antídoto principal para la posverdad es la argumentación. ¿Cómo interpretás la actual situación del vínculo docente-alumno en la escuela media argentina? Pareciera que hay

una crisis que frena la posibilidad de generalizar ambientes de discusión, de argumentación, de curiosidad, como decís vos, y que hay una especie de resistencia y cierre, lo cual es muy serio. Además está la cuestión social respecto de la escuela, ¿no?

**MK:** Yo no doy clase en escuela media desde hace años, pero sí, como dijeron ustedes, formo a quienes van a dar clase ahí y periódicamente tengo ocasión de visitar escuelas secundarias. Claro que no es lo mismo, porque, cuando estoy ahí, soy el que fue de visita; no soy el docente y no tengo la dinámica del curso. Ahí soy el escritor cuya novela estamos leyendo y vino de visita. No tengo una práctica cotidiana de docente secundario, por eso pongo un límite a lo que voy a decir. Pero sí hablo con docentes y, a partir de ahí, diría en principio dos cosas muy generales. Una, acerca de eso que se llama teléfono y que no es un teléfono; contiene un teléfono, pero no es solamente un teléfono; es varias cosas. Es también un televisor portátil y, de hecho, los estudiantes, en general, y todo el mundo, lo utilizan mucho más como televisor que como teléfono. O sea, es poco lo que hacen de llamar a alguien y ponerse a

conversar y mucho de mirar imágenes. La idea de que los estudiantes prendan el televisor y se pongan a mirarlo en clase a mí no me parece buena. Es más, me sorprende que sea aceptada, que esté naturalizada. Hay como un corrimiento terminológico, una distorsión al llamarle *teléfono* –que es una herramienta de comunicación– a algo que es un televisor, porque transmite imágenes visuales a distancia. No, no tienen que estar mirando la televisión, no pueden mirar televisión mientras el docente da clases. Si se aburren, que hagan lo que hemos hecho todos cuando nos aburríamos en clase: divagar, flotar, poner cara... Porque, finalmente, si en alguna clase por abajo del pupitre pellizcábamos el gráfico y leíamos un cachito, estábamos en falta y lo sabíamos. La institución no avalaba eso que estábamos haciendo. No concibo que las instituciones educativas avalen que los estudiantes miren la tele mientras el docente da clase. Los profesores no permitirían que un alumno saque el Olé en papel en clase, pero lo permite en el dispositivo. ¿Por qué? Recién ahora docentes e instituciones están reaccionando frente a este estado de cosas.

Ese es el punto uno. Punto dos. Creo que hay una cierta precipitación a abrir

el debate, damos seis minutos de Freud y abrimos el debate. Bueno, no, falta para debatir, nos falta conocimiento. Veo una cierta precipitación a que cada uno elabore su propia perspectiva, sus propias críticas, que está muy bien. Me pregunto si por momentos no nos hemos precipitado y, para dar una discusión sobre ciertas materias, no habría que conocer bastante bien la materia primero y darle un tiempo a ver qué dice esa teoría. Yo doy teoría literaria, damos tal enfoque teórico que ha recibido tales y cuales críticas y falla acá, acá y acá. Primero, exponés cómo funciona, cuáles son sus fundamentos, cuál es la argumentación que lo sostiene; entendés su lógica, a qué apunta, qué se propone y qué plantea. Cuando eso está claro, podés abrir la discusión. Desplegar un análisis crítico no es lo mismo que opinar.

En un espacio de enseñanza y aprendizaje, los debates tienen que transcurrir en términos de análisis crítico, que no es lo mismo que opinión, en el sentido de que la opinión es algo más subjetivo o más personal, si se quiere, más intuitivo y más de reacción. Me parece que lo que hay que promover son elaboraciones. El famoso pensamiento crítico del que tanto se

habla no es leer tres páginas y criticar. Me parece que se subestimó o se pudo haber subestimado.

**JAC:** ¿Estas serían las únicas razones de por qué los estudiantes no se implican en las escuelas?

**MK:** Quiero redondear una cosita de lo anterior y algo específicamente sobre eso que preguntás. La adquisición de las destrezas de la argumentación me parece que no proviene de una sola cosa. Haría hincapié en no pasar rápidamente a la elaboración de los argumentos propios. No digo que no se haga, pero no debe hacerse demasiado rápido. Antes de pensar qué pienso yo de Hegel, mejor entender qué piensa Hegel, ¿no? Y después claro que hay que ver qué piensa uno de lo que pensó Hegel. Pero si lo que piensa uno llega demasiado rápido, no le hemos dado suficiente espacio al conocimiento. Eso no quiere decir que después la recepción sea pasiva. El modo de adquirir la destreza en la argumentación es el estudio detenido de la argumentación de los que han argumentado muy bien. Acá están los textos: vamos a estudiar qué dicen, cómo lo argumentan, cómo lo sostienen, si lo demuestran, si no lo

demuestran. A veces no es algo del orden de la demostración; a veces hay otro orden de validación de la postura que se asume.

**JAC:** Ahí hay otro problema del campo educativo que hoy es crucial. No existe una habilidad argumental en sí misma; se argumenta mientras estudiás a alguien y analizás como plantea e intenta resolver los problemas de su campo. No hay una habilidad que tenés que cultivar como una planta. Sin embargo, en muchos ámbitos del campo educativo se sostiene eso: la argumentación en sí misma y no a propósito de un contenido específico.

**MK:** Hay grandes escritores, grandes ensayistas, que han argumentado muy bien, y no todos del mismo modo. Hay ensayistas más positivistas, hay ensayistas más metodológicos, hay ensayistas más del orden de la estrategia retórica. ¿Cómo lo hace cada uno? ¿Cómo argumenta Borges cuando argumenta, si llamamos a eso *argumentar*? ¿Y Martínez Estrada qué hace? ¿Y Mallea qué hace? Esto en el campo de los escritores argentinos. Pero podemos ir a donde se nos ocurra y en cada caso ver estrategias de argumentación

y aprenderlas. Y eso es formativo para las propias destrezas de argumentación a las que se llegará también una y otra vez. Pero el problema es llegar demasiado rápido: “ah bueno, te digo lo que pienso yo”.

Las estrategias de argumentación las obtenemos leyendo y viendo cómo lo hacen los autores, de manera similar a cómo adquirimos estrategias narrativas: leyendo narradores y viendo cómo lo hacen. Y los cineastas ven cine y se preguntan cómo lo hacen... Y viendo qué hace cada uno, porque no hacen todos lo mismo y todos pueden ser brillantes.

De lo último que planteaste: ¿por qué no se implican los estudiantes secundarios? Yo diría que hay que preguntárselo a ellos. Hay que hablar con los estudiantes y preguntarles qué les pasa, qué no les pasa, por qué les pasa lo que les pasa. Y digo esto para no tomar la palabra arbitrariamente y hablar *en nombre de*, si los tenemos en el aula o fuera del aula. Así como me han invitado generosamente a mí, inviten a estudiantes y pregúntenles qué les pasa.

**JAC:** Muy importante esto que decís. ¿Por qué sigue siendo el docente el que tiene que saber por qué? El asunto

es que el actor es el pibe y él tiene que dar razones.

**MK:** Eso tampoco implica supeditarse, ni subordinarse. Porque también es una tendencia la precipitación institucional por la satisfacción garantizada del estudiante, que a menudo reclama o protesta porque se aburre, como si la función educativa fuese entretener. Claro que si una clase es amena es mejor, es mejor como estrategia pedagógica y hay que ver si siempre es lo mejor. Cuando digo que contesten los estudiantes es para no hablar por otro. Una vez que hablen se les puede contestar también, se les puede replicar y cuestionar y avanzar. Porque sí creo que todos hemos participado un poco de una cierta devaluación del saber en distintos grados o formas, de una cierta devaluación del esfuerzo intelectual. Hay una parte de la satisfacción de la lectura, por ejemplo, que no proviene de una inmediatez del placer en el sentido del entretenimiento. Hay textos que nos cuestan y, probablemente, no sean del orden del entretenimiento –hasta podría ser, incluso, lo contrario. Hay textos que nos exigen un esfuerzo intelectual alto y es un modo de la satisfacción. Es un modo del placer que cuesta,

que no es del orden de la satisfacción inmediata, en el sentido de que algo nos gusta y ya, de que algo nos entretiene y ya. No estoy desestimando el placer inmediato, pero hoy la mediación del esfuerzo intelectual se ha tendido a diluir en otra forma de precipitación, que es que estén rápidamente contentos los estudiantes. Por eso digo: darles la palabra para discutir, llegado el caso. Pero para poder discutir hay que escuchar. Digo, no es ver qué nos quieren decir y obedecer. ¿Y obedecer por qué? Porque me parece que así cristalizó la idea de darles textos que les gusten a la hora de elegir qué les damos a leer. La idea de darles a leer algo porque les gusta me parece que plantea al menos algunos problemas. No estoy diciendo que nunca haya que hacerlo, pero hay una tendencia a ratificar lo dado en lugar de incidir sobre la situación. No, no nos desentendemos de lo que les gusta, porque trabajamos con lo que son, con lo que traen y con lo que saben. Pero una cosa es tomarlo en cuenta, porque no habría manera de que haya enseñanza y aprendizaje sin tomarlo en cuenta... No tomarlo en cuenta sería muy cuestionable, pero otra cosa es atenerse a eso. Tener en cuenta su manera de leer en relación con sus hábitos,

con nuevas tecnologías, nuevos dispositivos es indispensable; atenerse a eso no es indispensable. Una parte de la formación tiene que ver con formar un gusto que todavía no tienen. Si nos atenemos, ratificamos lo que les gusta, engañosamente habremos obtenido logros educativos, porque se fueron recontentos y leyeron todo lo que había para leer, pero no les hemos aportado ni medio metro de enriquecimiento respecto de lo que ya sabían o ya sabían leer. Ampliar sus aptitudes, sus destrezas, las competencias de lectura; darles herramientas de lectura que no tenían. El caso clásico: damos o no damos Borges. Es muy difícil, les cuesta. A veces, incluso los profesores dicen que no pueden. No creo que nadie no pueda. Una cosa es que no pueda en marzo y otra cosa es que no pueda en diciembre, cuando el curso terminó. Y si en diciembre no puede, como docente habrá de preguntarse por qué. La semana que viene tengo que dar Adorno en la facultad. Es difícil, me encanta y lo sigo estudiando. Les doy a leer el texto. Vienen a clase, les pregunto “¿entendieron?”. “No”, me dicen. Mejor, porque eso me abre una fuente de trabajo. Este es el desafío para un docente. ¿Cómo no vamos a dar un texto porque es difícil o

porque cuesta, si es eso lo que justifica nuestra tarea?

Claro que Borges es difícil de dar. ¿Entonces, dónde, si no en la escuela, vamos a trabajarlo? ¿Con quién, si no con el docente? Y me parece que cierta tendencia a que estén rápidamente satisfechos se complementa con que se constituyan rápidamente en debatientes. Debatir como punto de llegada, sí. Pero a veces el punto de llegada está demasiado cerca del punto de partida.

**JAC:** El gobierno actual, al referirse al trabajo docente, habla de adoctrinamiento, tanto en el campo universitario como fuera de este. ¿Por qué y cómo hay que cuestionar la idea de adoctrinamiento?

**MK:** Avanzan con la idea de la denigración de la educación, como avanzaron con la denigración del cine, de la música, de la literatura, del teatro, de la actuación. Denigran, denigran, denigran, denigran... Todo lo que no sea iniciativa empresarial les parece algo deleznable. Por eso, no pueden concebir nada que no admita haberse traducido a la lógica empresarial. Entonces, solo pueden registrar como cine valioso al que rinde plata.

**JAC:** O pueden registrar como investigación valiosa la que se publica en el libro que vende el mercado.

**MK:** Exactamente. Si no rinde plata, no entienden que puede haber otro criterio de valor y otra forma de legitimidad y de necesidad social. Buena parte del mejor cine, del más apreciable, del que más nos enriquece, no es el que da más plata. Por eso no pueden entender una pasión por el fútbol que no pase por el formato empresarial. Lo tienen que traducir a empresa. Si no, no ven que eso pueda funcionar; si no hay empresas haciendo negocios y ganando plata al mismo tiempo. Claro que no desestimamos la variable económica. Pero, en realidad, hay una especie de doble movimiento: devaluar, denigrar, despreciar y después desfinanciar. Estamos en el torniquete de estos dos movimientos: la desestimación, la defenestración, y después el desfinanciamiento, que es complementario. El cine de Leonardo Favio no funciona en esos términos; la literatura de Borges tampoco. Pero no tienen ningún problema en despreciar todo eso. Incluso algunos gobiernos bastante toscos y brutales conservaban el pudor de no pasar por brutos y armaban una fachada para no

pasar vergüenza. Esa vergüenza se está perdiendo, se dan por brutos explícitamente. He llegado a ver en las redes expresiones despectivas, por ejemplo, hacia Martha Argerich, cuando relató que gracias a la beca que obtuvo pudo empezar. Hemos perdido la idea de la valoración intrínseca del saber.

**JAC:** Pero ahí hay un problema interesante. Nosotros somos profesores. Tenemos posiciones, puntos de vista. ¿Cómo sería la manera de asumir un punto de vista en el campo de la enseñanza- aprendizaje que no sea equivalente al adoctrinamiento?

**MK:** Para que haya adoctrinamiento tiene que haber doctrina. Tiene que haber dogma. Se tienen que reducir, cristalizar, fosilizar los saberes y transferirlos como tales. No hay adoctrinamiento posible si el saber no está previamente enquistado en la condición de doctrina o de dogma. Cuando alguien repite los mismos cinco ítems de siempre de un modelo económico de una escuela determinada, y los repite una y otra vez y se para en una tarima como candidato y dice eso y asume la presidencia en marzo y dice eso y tiene que explicar el presupuesto del año

que viene y otra vez dice eso, eso es un dogma. Ese es un ejemplo, entre otros posibles, de cómo un saber se momifica en dogma, se vuelve rígido, no se cuestiona, no se piensa, no se repiensa, se da automáticamente por autovalidado y se machaca una y otra vez, diga el otro lo que diga; y al otro no se le contesta sino agrediendo, desestimando, insultando, o sea, anulándolo.

La relación que los docentes tenemos con nuestros saberes no es esa; no es esa la manera en que desplegamos conocimientos y los transmitimos; no los transmitimos como dogmas. Enseñamos cómo funcionan, cuál es la fundamentación que tienen; no los damos por automáticamente verdaderos. Y como, además, no enseñamos una sola cosa, después vamos a enseñar probablemente una perspectiva distinta a la anterior. Porque, si yo después de dar Adorno doy Sartre, lo que aparece como un saber constituido en la perspectiva teórica de Adorno falla si uno lo piensa desde Sartre y viceversa. Si uno toma la concepción de Sartre sobre los intelectuales, la plantea y la despliega; si después da Adorno, esa postura ya está revisada y cuestionada; y si después da la concepción de los intelectuales de Foucault, también va a estar

cuestionada la perspectiva de intelectual de Sartre.

Damos saberes y explicamos cómo funcionan, en qué se sostienen, cuáles son sus fundamentos, cuáles son las argumentaciones que los validan y también dónde fallan. Y otros, con otros argumentos, con otras fundamentaciones, cuestionaron y discutieron e hicieron trastabillar esas teorías o esos otros saberes, esas otras miradas. Cuando enseñamos, hacemos todo eso y además tomamos posición. Y la posición que tomamos no está impuesta. Cuando un docente dogmática y prepotentemente exige que se reproduzca lo que él piensa, los estudiantes repiten lo que el profesor quiere, pero ahí nadie enseñó ni nadie aprendió. Repite para ser aprobado y se saca el problema de encima, recurso perfectamente válido, a mi criterio, frente al docente autoritario. El problema no es que hubo adoctrinamiento: no hubo ni siquiera eso. Para enseñar un saber hay que enseñar también dónde falla, cómo falla. Y a menudo vemos la falla solamente desde otros saberes, como el ejemplo que puse recién. La escena educativa transcurre más en esta interacción abierta con los textos, donde uno como profesor plantea su posición y los estudiantes plantean las suyas.