

Entrevista a Carlos Skliar

«Somos artesanos de recomienzos»

Carlos Alejandro Marín | Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Argentina

carlos.marin@uner.edu.ar

ORCID: 0009-0007-8104-2323

[DOI: 10.33255/18511562/1622](https://doi.org/10.33255/18511562/1622)

Fecha de recepción: 10/4/2023. Fecha de aceptación: 26/4/2023. Fecha de publicación: 09/5/2023

La formalidad indica que Carlos Skliar es Investigador principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina, CONICET e investigador principal del Instituto de Investigaciones Sociales de América latina (IICSAL) y del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO Argentina.

Sin embargo la trayectoria se extiende más allá de esos límites.

Porteño y nieto de inmigrantes, se especializó en literatura, pedagogía y filosofía. Es reconocido internacionalmente por sus aportes al campo de la educación.

Doctor en Fonología con Especialidad en Problemas de la Comunicación Humana, este vecino del porteño barrio de Montserrat (CABA), realizó estudios de posgrado en el Consejo Nacional de Investigaciones de Italia, en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Federal de Río Grande do Sul, Brasil. Fue en el país vecino donde comenzó un camino de descubrimiento sobre la palabra como vehículo de conocimiento.

Skliar estuvo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNER, para participar de un conversatorio con el cual concluyó una nueva cohorte de la Especialización en Docencia Universitaria.

En esa oportunidad fue entrevistado para la **Revista El Cardo** en la cual abordó algunos de los tópicos sobre los que ha trabajado en la última década.

En su nutrida obra combina una reflexión fronteriza entre áreas de conocimiento que ha transitado. Ha publicado libros que hacen de la poética y el ensayo

su principal fórmula de escritura. Desde sus inicios en el campo específico de la educación especial, su preocupación central ha estado involucrada en las formas de vinculación pedagógica con las diferencias.

Coherente con su trayectoria, en la entrevista, mientras responde se apasiona al calor de la conversación. Paulatinamente el espacio que se genera a partir de una pregunta como disparador, se torna amable al pensamiento, fértil a las ideas, generador de nuevos interrogantes.

Durante el encuentro, desde ideas sobre inclusión y pedagogía, se desliza luego hacia la figura del lector y el autor, la noción de límite, de pensamiento, el rol docente y adulto como introductores al mundo de la cultura. Y más adelante se dirige a la redefinición de las escuelas luego de la pandemia y la importancia de la palabra y de las conversaciones.

Concluye con un atisbo al futuro: la propuesta de generar nuevas atmósferas plenas de humanidad para existir, crecer, educar.

De límites y coyuntura

—El caso de dos gemelas argentinas que sufrieron *bullying* en Barcelona (sucedió a fines de febrero con un trágico desenlace) nos lleva a preguntarle acerca de la pedagogía de la diferencia, y de las identidades que configura el lenguaje, ya que en el caso de estas hermanas, inmigrantes en España, sufrieron acoso y fueron excluidas del grupo tanto por su acento diferente al nativo como por aspectos relacionados con la identidad de género.

—Para responder, lo primero que me gustaría aclarar es que si bien tengo apego a la realidad, a la coyuntura me cuesta un poco seguirla. En este sentido hago la distinción entre estar en el mundo, es decir en la realidad, por un lado, y en la coyuntura por otro. Lo señalo para no confundir la industria de la información con la comunidad de pensamiento. Aclarado ésto, acepto que seguí el caso y, como en otras ocasiones, mi reacción fue lamentar profundamente cómo se llega a una decisión de no vivir. Para mí la muerte es el límite, siempre. Y en este punto una pregunta es: ¿qué conduce a alguien a tomar decisiones —como sabemos ha ocurrido a través de la historia—, en circunstancias en las cuales por no conversar, por fijarse las partes en una posición de disputa, de enojo, de distancia, un grupo llega a tornarse indiferente hacia una persona; y a ésta a quitarse la vida?

Y en este punto me pregunto qué podría significar hacer lo suficiente, éticamente hablando, para que permanezcamos —aún en una situación enojosa y dolorosa— intentando siempre preservar las vidas. Porque sabemos que cuando hay muerte la conversación se interrumpe; ya no hay posibilidades de comunidad y por lo tanto ese me parece el límite final. La pregunta entonces es, como comunidad educativa: ¿Qué sería hacer lo suficiente para estar de éste lado de la vida y nunca del otro, de la muerte? Algo he señalado sobre eso en lo dicho.

—A propósito de «límite», en su libro *Como un tren sobre el abismo: o contra toda esta prisa* de 2019, trabaja sobre esta noción. ¿Cómo comunidad humana, estamos a tiempo para evitar la caída? ¿O ya rebasamos el límite? Por otra parte ¿Para qué evitar esa caída? En este punto, la metáfora, o más bien el realismo del abismo, nos lleva a preguntarnos si ya estamos cayendo, si estamos al borde de un acantilado o si nos encontramos ya tocando la superficie de ese abismo, en cuyo caso para poder invertir el curso, se hace necesaria otra comunidad, radicalmente distinta a la que conocemos como hegemónica.

—Bueno, depende de cómo consideremos la imagen, el modo en que enfoquemos la cuestión, si lo hacemos literaria o literalmente. A partir de allí podemos permitirnos pensar algunas cosas. Mi impresión es que no podemos considerar solo una imagen del mundo, es decir la imagen abismal, infernal, del caos absoluto y esa dimensión de lo perdido. Hay que tomar en cuenta otras imágenes rebeldes, que humildemente llamaríamos contraepocales de la hegemonía del mundo. Esas que disputan justamente un sentido de imagen, de presentar esta cuestión, de manera que el mundo no tenga atributos de infierno ni de abismo. En ese sentido, a veces, en la narración se juegan las formas de presentarlo.

Creo que en este punto hay una interesante batalla narrativa acerca de cómo lo contamos. Y en ese sentido, me preocupa —y no se trata solo de pesimismo u optimismos de «superficie», sobre cuán árido o florido está un paisaje— poder mostrar que existe un mundo que se impone claramente. Uno muy pesado que está frente a nosotros, que además gobierna las imágenes. Es el que está dirigido por industrias de la información y el entretenimiento que claramente juegan a favor de un modelo acelerado y sin posibilidades de cuidado.

Al mismo tiempo creo que hay a disposición imágenes de un mundo de una belleza extrema, de una poética y un desgarramiento de la existencia. Y aquí me parece que el papel educativo, cultural, político consiste en no olvidar lo que Albert Camus dijo alguna vez: «Existe la humillación, pero también existe la belleza».

—En relación a estas narrativas que plantean estas miradas contrahegemónicas, pensando en la educación y el mundo adulto ¿Qué responsabilidad les cabe a ambos en relación a convidar a los recién llegados a introducirse en el mundo de la cultura? Pensamos en particular en nuestra facultad y el espacio de formación sobre docencia universitaria.

—En primer lugar cabe pensar en una preocupación que aparece en esta pregunta, en torno a la relación —hoy una forma perdida de entender a las instituciones educativas— no solo como espacios de preparación para el mundo sino también como lugares de vida. Probablemente, retomando la pregunta anterior, aquí haya también imágenes descompensadas y uno sienta que muchas instituciones apuestan a que éstos sean lugares para habitar, no solo para pasar u ocupar.

Pero hay que recomponer la relación entre mundo y vida. La educación siempre ha estado teñida por el verbo preparar. Se dice que educar es preparar. Y ese enfoque juega a postergar el presente, el sentido trascendente de la existencia. Y apuesta a imágenes preconstruidas de futuro que están —desde mi punto de vista— organizadas en otro plano, no en el mundo de la docencia, ni de las instituciones, sino que son decisiones macro estructurales, macropolíticas, macroeconómicas a propósito de hacia dónde va el mundo exitoso, vencedor, triunfante. En este panorama, nuestra tarea sigue siendo recomponer esa relación entre vida y mundo. O, por enunciarlo de otro modo, se trata de multiplicar las imágenes de la vida y del mundo. Y en ese sentido hay que poner sobre la mesa de una forma generosa, no mezquina, esta recomposición. Creo que somos artesanos de recomienzos, no apenas críticos de una desigualdad inicial, o críticos del nacimiento biológico de las poblaciones y regiones. Retomo: somos artesanos de ese recomienzo y de alguna manera brindamos una oportunidad para habitar el mundo y hacer vidas de otra manera a las que nos fueron dadas naturalmente. Sobre todo en nuestro país, en la región, en este continente, donde el nacer es ya algo desigual, inequitativo; que la educación no puede compensar —materialmente— pero que sí puede ofrecer simbólicamente como oportunidad de recomienzo.

Ahora, si enfocamos la cuestión a partir de plantearnos «¿qué generación somos como educadores y educadoras?» insisto que no podemos ser una «juvenilizada», adaptada a las exigencias de este mundo; ya que se corre el riesgo de no crear la distancia necesaria para que existan el mundo nuevo y el viejo, y de ese modo ensanchar la idea de mundo para multiplicarla otra vez.

Aquí, creo que nos falta —aunque en algunos casos se dé— la idea de formación contemporánea para los educadores; y no solo una formación «capacitista actualizadora» —por decirlo así— de lo último, de lo único, de la novedad, de la innovación. Eso corresponde a un mundo nuevo, y será parte de la nueva generación. Nosotros, generacionalmente, representamos a otro. Convivimos con el de lo nuevo; pero también está aquel que rápidamente se está enterrando en nombre de la «novedad» y que está siendo olvidando e ignorando. En este sentido creo que la educación tiene que ver con esa tarea. De alguna manera podríamos preguntarnos: ¿qué hacemos con las formas, tiempos, lugares que se están perdiendo?

—Si los educadores deben formarse en una educación contemporánea ¿con qué claves podríamos pensarla y caracterizarla?

—Tendrá que ver primero con una noción de lo contemporáneo que sea necesariamente la idea de lo claroscuro; de no entregarse a la luminosidad de un tiempo actual como si fuese el único; de no dejarse encantar por lo último. Lo contemporáneo es ya un gesto que tiene una mirada claroscuro, que incluye la tiniebla. Se trata de poder mirar este tiempo y no solo ver sus luces sino también apreciar sus

sombras. Y sobre ésto último, me refiero por ejemplo a lo destructivo, al reseca-
miento del planeta. Y, por otro lado, que las luces no sean solo los «espejitos de
colores», sino que también sean lo que comunidades históricas tienen para hacer,
para decir; que vienen haciendo y diciendo.

Ser contemporáneo también quiere decir educarnos en la memoria, en un gesto
que es retrospectivo, que no va solo hacia adelante. Lo digo y me gusta esa pala-
bra: retrospectión. Estamos muy imbuídos con la idea de la introspección de la in-
timidad, del ser docente; pero ese ser contemporáneo tiene que ser retrospectivo;
un gesto histórico y no solo personal.

Además, creo que una formación contemporánea atiende a la multiplicidad, no
solo como diversidad textual y capacidad de describir que hay otros y otras en
el mundo, sino que sea capaz de entender la excepcionalidad de esa diversidad.
Por último, me parece que hay algo de la donación, del gesto de la generosidad,
que sigue siendo artesanía educativa. Algo que no puede entrenarse, que no tiene
relación con técnicas de fabricación que hoy imperan en el mundo, tal como los
modelajes de la existencia, o el coaching de la vida; sino que tiene relación con
un gesto comunitario, no privado ni de beneficio personal, del lucro, de mercan-
cía. Insisto y retomo algo que ya he planteado: se trata de volver a relacionar con
generosidad la idea de conocimiento con el mundo y con la vida. Hablo de cono-
cimiento como cuidado, como curiosidad. En ese sentido me parece que hoy la
gran tarea tiene relación con desprender el conocimiento de su utilitarismo.

El lugar del lector y la lectura

**—En este panorama —en particular en *La inútil lectura*, de 2019— aparece la
figura del lector, construída desde un lugar contrahegemónico, rebelde. ¿Qué
lugar le cabe ocupar a este lector que trabaja por este enfoque cuando, institu-
cionalmente, se está planteado a las y los docentes que en las aulas no trabajen
con títulos que no superen los cinco años de haber sido publicados?**

—Creo que en este momento corresponde decir un slogan, de esos que me gusta re-
petir: el pasado está lleno de novedades (risas). ¿Quieren novedades? Pues vayamos
al pasado, que está repleto de libros que no leímos, músicas que no escuchamos,
lugares que no visitamos, personas que no conocimos. Todo lo que ignoramos está
ligado con un gesto hacia el pasado. En ese sentido no tengo problema alguno en
decir que, si la cuestión es innovar, el gesto es hacia el pasado, no hacia el futuro.

En segundo lugar, hemos pensado que las educadoras y los educadores, o más bien
su imagen, están más reñidas con la idea del lector que con la del investigador o del
evaluador. Lamentablemente la del lector sí es una figura contrahegemónica por-
que ya no se leen obras; en la formación docente la lectura se ha vuelto utilitaria.
Y aquí señalo que quizás somos una generación no de lectores; acaso desde hace
mucho tiempo la formación educativa se ha encaminado hacia el lugar de una in-

vestigación de realidad y no de una lectura más literaria o filosófica del mundo. Y, por lo tanto, estamos empantanados en cómo crear —y no como un gesto nostálgico— una figura de lector como educador. De alguien que propone asuntos y es capaz de conversar sobre ellos; no solo de los mundos personales sino también de mundos colectivos que solo la lectura —en la forma que sea, no hay acá una discusión sobre el formato— esa que está en un registro literario, filosófico, ensayístico y también de la oralidad, tiene para proponer desde hace muchos siglos.

Precisamente ahora estoy trabajando en lo que fue en la historia la escritura de cartas. Podría pensarse que esa forma de intercambio tiene que ver con una etapa más o menos reciente. Pero no es así. Ya entre los siglos VI y IV antes de Cristo aparecen las primeras. Es una historia tan larga que a veces en nuestros análisis contemporáneos pensamos que todo ha ocurrido recientemente. Se genera así figuras tan naturalizadas y habituales que no hay como contrastarlas. Sin embargo la historia es tan larga que hay mucho para revisar aún. Hay que sumergirse en esa historia larga para poder contrastar esas imágenes.

La escritura epistolar es una forma que se está perdiendo ante nuestros ojos, en nombre de la eficacia comunicativa, la brevedad, la rapidez. De allí que hace tiempo pienso que no se trata de ubicarnos en una negación de lo nuevo, sino de una prevención de la masacre de lo viejo. De un lado uno puede decir «tomo o no» lo nuevo como formando parte de este mundo; pero eso no significa matar lo viejo al mismo tiempo. En ese sentido es que hablo de lo contemporáneo, que es el mundo nuevo, pero también el viejo. Es en esa filiación en el tiempo que se puede pensar lo educativo. Reitero: sin ella lo educativo pasa a ser un mero «capacitismo» de lo último, de lo más reciente.

—Resuena en este punto la palabra convivencia, convivir.

—Bueno, se trata de convivir. No queremos solo un mundo de youtubers. Lo cual no significa negar su existencia. Pero los *youtubers* —y hablando de libros— los *booktubers*, no pueden ser las únicas figuras de transmisión. Porque eso podría llevar a que educadores y educadoras quieran convertirse en figuras cada vez más «parecidas a» *booktubers*, *couchings*, *influencers*. Por eso, reitero, no se trata de negar la existencia de estas figuras contemporáneas, sino de interrogarse acerca de aquellas que se vuelven cada vez más estrechas y repetidas. Esa es una de mis dudas: ¿no será que tenemos que multiplicar y especificar las figuras de transmisión, y hacerlas más esenciales? ¿o todas se concentrarán en un único estilo, en un mismo formato?

—En función de lo anterior ¿cómo está reconfigurando la contemporaneidad la figura del lector y la lectura?

—Por momentos tengo una opinión muy entristecida no solo sobre lo que fue la pandemia como acontecimiento filosófico/trágico, sino también sobre el afán de

continuidad que nos ha engeguado sobre el propio acontecimiento. Hemos hecho una experiencia de interrupción absoluta a nivel planetario, a partir de la cual en buena parte del mundo lo único que se ha querido —a pesar de la pérdida, de la muerte, de la enfermedad— es continuar a toda costa; no dejarse interrumpir. Como si el mundo tuviese una fuerza arrolladora de tal calibre que fuese imposible, incluso en situaciones de excepción como la que experimentamos, crear una brecha para interrumpir, para detener, para poner entre paréntesis.

A propósito de esto, realizamos junto a Martín Ferrari una película documental que está previsto pueda estrenarse en mayo próximo. Se llama «El vaivén de las escuelas» y se filmó en distintos puntos del país. La pensamos a partir del recommienzo, de la vuelta a clases presenciales en Yavi (Jujuy); en el interior de la provincia de Córdoba; en la periferia de Bariloche; en zonas suburbanas de Buenos Aires. Es curioso cómo en ese retorno hay una reflexión sobre lo que ya no era y lo que todavía no sería. Es lo que Hannah Arendt llama «dónde estamos cuando pensamos»: el «ya no», es decir ya no pienso como lo hacía y, al mismo tiempo, el "todavía no", porque aún no sé qué pienso. Eso que está entre pasado y futuro.

Así, ésta pregunta sobre dónde estamos se convierte en un interrogante de tiempo, no de lugar; vale decir en qué tiempo me ubico para pensar. Y la pandemia fue eso: un «dónde estar» cuando pensamos que ya no es factible hacerlo como antes. Pero a la vez todavía no sabemos con claridad qué pensar sobre lo que vendrá. Lamentablemente hay cierto mundo que no permite alcanzar esa situación. Y al no permitirlo se ha dado un regreso a lo que ya pensábamos; a lo que estaba cristalizado como pensamiento, lo cual impide el paso al acontecimiento (en el sentido filosófico). De ese modo nos hemos perdido la posibilidad de invertir la lógica instalada. Quiero decir: se piensa después del acontecimiento, ya que éste escapa a las palabras.

Pero si retrocedemos hacia lo que ya pensábamos, lo que sucede es que no interrumpimos el modo que teníamos de hacerlo. Y en este punto vuelvo al documental que filmamos. Lo que en la película se nota claramente es cómo algunas escuelas todavía están en ese retrato inacabado, pandémico, entre lo que «ya no» y al mismo tiempo «lo que todavía no»; mientras que hay otras que necesitaron volver a los esquemas anteriores porque era imposible afrontar ese «dónde» de tiempo, esa pausa del pensamiento que queda vacía y sin argumentos.

Riesgos del hacer docente

—Tiempo atrás (comienzos de marzo) se conoció el caso de un estudiante que atacó y dejó a una docente sin conocimiento dentro de una escuela secundaria estadounidense porque, según expresó, le había quitado el *joystick* de su consola de videojuegos mientras estaba en el aula. En un panorama donde periódicamente se visibilizan o emergen brotes de violencia para resolver situaciones

en la convivencia en espacios educativos, ser docentes, y por ende la educación ¿va camino de convertirse en una tarea riesgosa?

—Si pensamos la tarea docente como de intermediación, de cuidado, de interdependencia, por supuesto que sí. Hoy la disposición de los sujetos es de relación directa con el mundo, lo cual no exige intermediación.

Lo que se está planteando es que yo podría tener disponible el mundo sin necesidad de ninguna pregunta, ni conversación alguna; o de que nadie me enseñe o me diga nada. En ese sentido la pregunta por lo educativo como un arte y una tarea básicamente intermediadora queda como una pregunta incógnita, porque parece no tener sentido.

Sin embargo el sentido está en que este interrogante insiste en ponerse frente a nosotros, y es preguntarnos, por ejemplo: ¿de verdad tenemos una relación no mediada con el mundo? ¿De verdad podemos hacer algo sin hacer nada? ¿Se puede construir lo público sin un aquí y ahora común? ¿Se puede hacer un mundo común sin la cercanía de otros? Son preguntas que se formulaban en los años 90, con el inicio de Internet como mundo, no como instrumento. Esa telaraña virtual global como mundo en sí, que está a disposición de quien puede acceder a él. Entonces esta forma de pasar al acto, de hacer violencia porque los demás son entorpecedores de mi relación directa con ese mundo, hace que la pregunta educativa por excelencia sea: si no mediamos entre el mundo y otros, ¿qué papel se nos asigna o nos queda a quienes somos docentes, y a los adultos? Creo que ese papel va a ser cada vez más fuerte, se va a consolidar.

Es decir, por un lado para una buena porción de la humanidad el mundo será post-humano, seremos directamente las máquinas que hoy miramos enfrente pero en las cuales nos convertiremos, si es que ya no nos convertimos. Pero, por otro lado, como pasa en muchísimas comunidades, esta pregunta no tiene ningún sentido, porque en ellas la circularidad de la palabra, la ronda, sigue siendo la forma cotidiana de existencia. Me refiero a las formas cooperativas de vivir y no solo de sobrevivir. De tal manera que, en cierto modo, habrá un mundo dividido en dos. Una parte caracterizadas por las intermediaciones, interdependencias, cuidados. Y otra abandonada a su propia suerte en la cual las lógicas del progreso impondrán una marcha hacia el post humanismo.

Ortopedias intelectuales

—Este año ha irrumpido a pleno la inteligencia artificial como una suerte de nuevo fetiche y a la vez «cuco» en la tarea de resolver parte de la tarea del estudiante y complejizar la del docente tal como tradicionalmente ha sido concebida. ¿Cuál es tu mirada sobre los aportes o no que pueda realizar en la enseñanza?

—La inteligencia artificial es capaz de hacer ensayos absolutamente coherentes si uno le brinda los elementos. No es de los mejores descubrimientos, pero podría decirse que ya no hace falta sino cargar una multiprocesadora y que nos haga

jugo. Eso está muy claro. Pero: la conversación sobre el tema que hemos cargado, ¿quién la hace? Nos hemos olvidado que en la mayoría de las acciones educativas por excelencia, sean las infancias (a través de jugar, pintar, narrar), hasta quienes son más grandes (leer, estudiar, pensar), no solo se trata de la actividad, del ejercicio en sí. Se trata además de la conversación que se genera a propósito de eso. Cuando hablo de la lectura, sostengo que hay que leer, hay que hacerlo por uno mismo y colectivamente; pero también hay que conversar sobre la lectura. Y ¿con quién conversamos? Con la comunidad.

En ese aspecto nos encontramos en el umbral de una división, una fragmentación educativa muy clara. Por una parte la idea de educación como preparación triunfa, es apabullante y se vuelve hegemónica. Podemos resistirla, o podemos adoptar algunos mecanismos de preparación que son válidos. Pero hay otra imagen ancestral de la educación que es la que propugna que la gente piense por sí misma, y lo digo aunque parezca una posición liberal: que cada uno pueda pensar por sí mismo en comunidad. Entonces, para éstos la educación es una conformación de una comunidad de pensamiento. Porque para que alguien pueda pensar debe haber una comunidad que piensa; como para que alguien pueda leer debe haber una comunidad que lea; y para que alguien juegue debe haber una comunidad que considere el juego, etc.

Sino todo quedará librado a talentos individuales, a formas individuales de existir. Esta división hoy es tajante. Y es contradictoria: estamos preparando gente para el futuro pero no podrán pensar por sí mismos. Y no tendremos comunidad de pensamiento de lectura, de juego, de arte, de filosofía, etcétera. Bueno, estamos situados frente a este umbral. La existencia de este umbral es muy clara y no admitirlo sería torpe de nuestra parte.

—Por estas razones es un tiempo fascinante.

—Claro, porque nos obliga a pensar de una manera inédita. Nunca hubiera tomado esta imagen del pensar por sí mismo. Pero esta separación de vida y mundo, —vinculada a este enfoque «me preparo pero no tengo vida»; o «me preparo pero hacia un futuro que nunca lo he tomado como mi vida, bajo mi responsabilidad»—, se presenta absolutamente clara frente a nosotros. Lo «preparatorio» es avasallador, está al alcance de la mano. Cada vez se ve más claro que «estudiar» inglés implica un curso de seis meses; o que saber robótica implica «invertir» tres años. Está cada vez más claro que la preparación para el futuro tiene ese ritmo implacable.

Por otro lado, uno podría decir que también existen comunidades de pensamiento, de lectura. Cuando preparamos escritores, ensayistas, poetas, no lo hacemos pensando una preparación «de futuro», sino para hallar un sentido trascendente a la existencia. Y esa es también la diferencia entre lo inmanente y lo trascendente:

que hoy, como señaló (Peter) Sloterdijk, está completamente separado el presente (que es lo inmanente) y las preguntas trascendentes sobre la existencia han quedado en un lugar mitológico.

—No concebimos al lector sin asociarlo a la palabra autor. ¿Dónde está quedando éste último frente a la irrupción de la inteligencia artificial? ¿Qué es lo que intuye?

—Para mí la única autoría es ser autorizado a tomar la palabra y que otra gente, poca o mucha, entre en conversación con eso que está escrito. No veo la autoría como firma, ni como autoridad. Desde allí es que deslizo la idea de autoría no hacia la autoridad —el nombre propio— como centro de gravedad, sino como autorización que dan los lectores para que esas palabras sean leídas, y para ingresar a una conversación que se genere en esa comunidad. No tiene otro sentido para mí. Me siento autor en esa dirección porque todo el tiempo me siento autorizado y responsable a tomar la palabra y cuidarla. Porque sé que se leerá. Y esto, como para dejar planteada una cuestión interesante a los lectores en la despedida, nos presenta el dilema de libertad de expresión versus responsabilidad por la palabra.

SKLIAR POR SKLIAR

—¿Quién es Carlos Skliar? ¿Qué lecturas dejaron huella en su infancia?

—Fui a una escuela primaria pública, doble escolaridad, un lugar fascinante. Allí mis propios maestros no solo nos enseñaban las materias, sino que también teníamos la posibilidad de hacer ajedrez, coleccionar estampillas, tarjetas postales, jugar, hacer deporte, crear. Soy hijo de esa formación tan hermosa. Pero mi vida, como la de cualquiera no es lineal. De hecho reelaboré mi infancia mucho tiempo después.

Por ejemplo, hubo una maestra que tuve en segundo grado de primaria, Nélica. En el aula yo me comportaba muy mal; era muy rebelde, muy poco domesticable. Y en vez de mandarme a la psicóloga a mí, fue ella a la consulta. Cuando reelaboré la experiencia, con los años, me quedé fascinado con alguien que, de una manera tan generosa, hizo de esa situación un problema suyo, más que mío. Me impactó su responsabilidad como adulta, como artesana de una tarea; que no me «entregó» a los profesionales de la salud sino que ella misma se arriesgó a encontrar las formas de conversar conmigo.

Nunca fui un estudioso temprano, ni lector desde la niñez. Todo eso aparece tardíamente para mí; ocupa la última parte de mi vida cuando me entregué de modo total a leer, escribir, transmitir, contar, narrar, crear comunidades de pensamiento y conversación. Eso es lo que me define. Ir, estar en los territorios y contribuir a crear esas comunidades. Básicamente soy eso: un lector, un escritor que crea esas comunidades; no menos, no más.

—¿Qué lugar ocupó la presencia de su familia durante la infancia? En particular como lector.

—Sabemos que no se puede volver a la niñez, pero sí seguir haciendo infancia, que me parece una distinción bien bonita (Risas). De lo familiar recuerdo las bibliotecas, los cuentos, los relatos; abuelos rusos, muchas historias de guerra, de hambre, de miseria, padre y madre lectores, escenas de lectura que me rodearon, hermanos estudiosos. Creo que allí hay atmósferas que son innegables; a pesar que haya sido el último en llegar a ellas y querer repetirlas y multiplicarlas ahora. En mi infancia fui rebelde porque a veces las propuestas están cargadas de moralidad y exigencia. Y entonces uno va a buscar otras —deportivas, lúdicas—, y puede haber rechazo a esos ambientes iniciales.

Sin embargo, hoy las valoro porque entiendo también la educación como una vía para crear atmósferas: de igualdad, de lectura, de conversación. La idea de atmósfera es bonita como expresión. Cuando uno ingresa a un aula percibe si está viciada, limpia, si hay participación o se impide cualquier forma de tomar la palabra. Esta idea de atmósfera adquiere para mí un valor relevante. Es que crecí con la posibilidad que otros y otras no han tenido de tener atmósferas disponibles de libertad, de creación, de creatividad.

PROYECTOS

—¿Qué proyectos espera dar a conocer este año?

—Durante la pandemia realicé un ciclo en vivo por streaming para sostenernos entre miles. De esa iniciativa surgió un blog, *Conversaciones entre cualesquiera* a los que dediqué mi libro. Muchas de las experiencias que se nos contaban durante los años de pandemia fueron filmadas inmediatamente después. Con ese material se hizo *La educación en movimiento*, un documental muy hermoso dirigido por Martín Ferrari. Él se contactó y creamos juntos esta película que a mediados de mayo de este año saldrá a la luz y. Se basa en haber visitado distintos puntos del país y haber escuchado cómo volvía la gente a las escuelas después de tanto tiempo. Lo que nos interesa es compartir la película y crear una conversación a partir de ella. Recientemente terminé *A quienes corresponde*, un libro de cartas que escribí a lo largo de mi vida como prólogos, presentaciones de otros, que transformé un poquito en algo más epistolar. También cartas que nunca había podido escribir y ahora sí; dirigidas a personas, proyectos, comunidades en las cuales me vi conmovido, implicado y que ahora pude soltar la pluma en la dirección de recordar, no de escribir como recordar. Todavía no tiene fecha de presentación.

SUS LIBROS

Lector antes que autor, Carlos Skliar ha escrito, entre otros, los ensayos educativos y filosóficos: *¿Y si el otro no estuviera ahí?* (Miño y Dávila, Buenos Aires, 2001); *Habitantes de Babel. Política y poética de la diferencia* (con Jorge Larrosa, Editorial Laertes, Barcelona, 2001); *Derrida & Educación* (Editorial Autêntica, Belo Horizonte, 2005); *Pedagogía —improbable— de la diferencia* (DP&A Editores, Río de Janeiro, 2006); *La intimidad y la alteridad. Experiencias con la palabra* (Miño y Dávila, Buenos Aires, 2006); *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (con Graciela Frigerio, Editorial del Estante, Buenos Aires, 2006); *La educación —que es— del otro* (Noveduc, Buenos Aires, 2007); *Entre pedagogía y literatura* (con Jorge Larrosa, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2007); *Experiencia y alteridad en educación* (con Jorge Larrosa, Homo Sapiens, 2009); *Conmover la educación* (con Magaldy Téllez, Noveduc, Buenos Aires, 2009); *Lo dicho, lo escrito y lo ignorado* (Miño y Dávila, 2011, Tercer premio nacional de ensayo); *La escritura. De la pronunciación a la travesía* (Babel Editora, 2012); *Experiencias con la palabra* (Wak Editora, 2012); *Desobedecer a linguagem: Educar* (Editora Autentica, 2014), *Ensinar enquanto travessia* (EDUFBA, 2014); *Pedagogías de las diferencias* (Noveduc, Buenos Aires, 2017); *Escribir, tan solos* (Mármara, Madrid, 2017); *A escuta das diferenças* (Porto Alegre, Mediação, 2018); *¿Se puede enseñar a vivir? La educación como comunidad y conversación* (Montevideo, Camus, 2018); *Como un tren sobre el abismo* (Madrid, Vaso Roto, 2019); *La inútil lectura* (Waldhuter, Buenos Aires, 2019 y Mármara, Madrid, 2019); *Érase una vez la lectura* (EDUVIM, 2019); *Ensayos en Lectura* (Universidad Estadual de Rio de Janeiro, 2020), *Mientras respiramos* (Buenos Aires, Noveduc, 2020) y *De haberlo escrito antes* (Noveduc, 2022).