



IMAGEN: PxHere

Los jóvenes y los viejos: actualización de una confrontación frente a algunas cuestiones nacionales

**Mesa redonda del “Ciclo de Debates:
Subjetividad, Descolonialidad y Universidad”**

PARTICIPAN DEL DEBATE Carmen Teresa Gabriel Y Lucía Rabello de Castro

MODERADORA Juliana Siqueira de Lara

Juliana Siqueira de Lara

Buenas tardes, sean todos bienvenidos a nuestra cuarta mesa, titulada: “Los jóvenes y los viejos: actualización de una confrontación frente a algunas cuestiones nacionales”, del Ciclo de Debates: Subjetividad, Descolonialidad y Universidad, organizado por las profesoras Lucia Rabello de Castro y Sabrina Dal Ongaro Savegnago, con el apoyo del Instituto de Psicología de la Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ). Yo soy Juliana Siqueira de Lara, doctoranda del Programa de Posgrado en Psicología de la UFRJ, y moderaré esta mesa de hoy, que cuenta con la presencia más que especial de las profesoras Carmen Teresa Gabriel y Lucia Rabello de Castro.

La propuesta de nuestra mesa de hoy está pensada para que podamos crear un diálogo a partir de preguntas que realizaré y que, seguidamente, las profesoras responderán en un tiempo aproximado de 10 minutos. Después de esas preguntas y respuestas, el público presente también está convidado a preguntar y participar de la mesa.

Para iniciar este diálogo, podemos decir que se ha constatado que las relaciones entre jóvenes y adultos han cambiado mucho a lo largo de los últimos años. Si antes los niños estaban sometidos a una posición de protección, de cuidado y, muchas veces, de subordinación e inferioridad en relación a los adultos, hoy, parece que se acortó la distancia que separa a la generación más nueva de la más vieja. En muchos espacios, esa distancia se tornó casi inexistente. La propuesta de este ciclo de debates de traer esta temática a una de sus mesas está expresando la necesidad de que hoy pensemos juntos sobre esas transformaciones, los caminos y las consecuencias que tales cambios han producido en la vida social y política de niños, jóvenes, adultos y también, adultos mayores, teniendo como perspectiva el mundo que queremos construir de ahora en adelante. En ese sentido, profesora Carmen, ¿cuán relevante considera que es el abordar este tema de las confrontaciones entre jóvenes y adultos hoy, en el contexto político y social en el que vivimos?

Carmen Teresa Gabriel

Ante todo, quiero agradecer la invitación. ¡Buenas tardes para todos y todas! Me gustaría también comentarles mi perplejidad ante una invitación para conversar sobre esta temática. Aunque, como es obvio, asociamos la educación a los jóvenes y a la infancia, me quedé pensando cómo podía contribuir al debate de hoy. Fue algo que me mantuvo ocupada durante días. Parto de algunas inquietudes más que considero muy importantes y que me atraviesan como investigadora. Por tanto, creo que son ellas las que me permitirán encontrar una puerta de entrada a este debate. Intenté abordar el tema a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo continuar pensando políticamente el campo educacional – quiero decir, continuar pensando la escuela, la formación de profesores, el currículo y el alumno – en tiempos tan sombríos? Y uso el adjetivo *sombrío* para calificar un tiempo en el que nada es posible o tal vez todo sea posible – no sé lo que es peor –, en el cual algunas certezas heredadas de la modernidad están siendo hoy fuertemente trastocadas en el terreno del propio debate epistemológico. Y no digo esto como si fuese algo necesariamente negativo.

Estamos inmersos en un momento en el cual algunos parámetros, algunos paradigmas para pensar la escuela y la educación están siendo cuestionados. Y creo importante que lo sean.

He trabajado desde una postura epistemológica que se inscribe en lo que ha sido llamado como *teoría social del discurso*. Comienzo esta discusión mirando para el título de la mesa y no puedo dejar de problematizar los propios significantes que fueron movilizados en el título: *jóvenes, viejos, cuestión nacional y confrontaciones*. Podríamos problematizar cada una de esas palabras. Entonces fue por ahí que comencé a pensar.

Esos términos y ese título podrían estar hablando del proceso de subjetivación que coloca y posiciona a los sujetos en las categorías de viejos y nuevos. Procesos de subjetivación marcados por conflictos y tensiones. La palabra *confrontación* me permite pensar en eso. Y es que vivimos circunstancias nacionales que de alguna forma implican o inducen a reflexionar sobre esas disputas y sobre su reactualización. De manera muy rápida y breve, entiendo e interpreto la problemática nacional como una coyuntura política marcada por una articulación entre grupos de intereses ultraliberales y ultraconservadores, responsables, tanto por el desmantelamiento del sector público, como por el recrudescimiento del conservadurismo. Y es esa combinación, aparentemente paradójica, la que delinea el contexto en el cual nos movemos. Entonces, pensar en la confrontación entre jóvenes y viejos también exige que pensemos en ese contexto, a partir de nuestros diferentes lugares de discurso, a partir del ejercicio de nuestra acción.

En relación a los términos *jóvenes* y *viejos*, a pesar de los criterios que podemos utilizar para definir uno u otro de estos términos, lo que me interesa es destacar la interface entre jóvenes y viejos con la metáfora del juego del tiempo. Traté de pensar de esa forma en el sentido de lo que nos instituye como sujetos que actúan en este mundo. Cuando decimos viejos y jóvenes, estamos trabajando con continuidades y permanencias. Ricoeur hace referencia a los marcadores en el tiempo. Él indica el calendario, los rastros y el concepto de generación como marcadores de tiempo muy importantes. Elegí esta idea de generación para pensar sobre lo que deseo. Entonces, considero que la relevancia del tema propuesto radica en reconocer su potencia para pensar la dinámica del juego del tiempo. Esto es, permanencias, cambios, estabildades, inestabildades, contingencias, herencias – una palabra que considero potente –, en tiempos en que presenciamos un auge de disputas en torno a las memorias y proyectos de sociedad.

Lucia Rabello de Castro

Primero, me gustaría expresarles la alegría y el placer de poder estar compartiendo en esta mesa con Carmen Teresa Gabriel. Nosotras hemos compartido muchos trabajos y raramente hemos tenido la oportunidad de estar juntas así, en un debate más académico. Creo que es muy bueno. También con Juliana coordinando la mesa y tener esta oportunidad de hablar sobre

una temática que últimamente me ha ocupado bastante. Provengo del área de estudios sobre infancia y juventud y, cada vez más en los últimos tiempos, las cuestiones intergeneracionales se han colocado como cuestiones muy importantes y apremiantes en mis investigaciones.

Yo, como Carmen, tuve la duda de por dónde encausaría mi respuesta, porque creo que es posible abordarla desde diversos puntos de entradas: la cuestión de los jóvenes y los viejos; la cuestión de las confrontaciones; la cuestión del contexto político. Tal vez voy a priorizar esa noción de confrontación entre jóvenes y viejos, en Brasil, hoy. Entonces, voy a enfocar el contexto político a partir de una lectura sobre esta cuestión de los jóvenes y los viejos, a la que nos estamos enfrentando en este Brasil contemporáneo. Me gustaría definir de forma más incisiva esta cuestión de la confrontación entre jóvenes y viejos, usando la expresión de inequidad generacional.

La inequidad generacional que presenciamos hoy, o sea, cómo una generación está siendo afectada de forma injusta, ilegítima, ilícita, cruel, por otra generación. Para pensar en eso, cito algunos ejemplos. En primer lugar, algo que está en el debate actual, que es el genocidio de jóvenes negros y pobres en el país. Las estadísticas que tenemos sobre el número de asesinatos en Brasil, que ahora está en torno de los 60 mil por año, también nos muestra que cerca del 60% de esos asesinatos son de jóvenes entre 15 y 19 años. Esa es una estadística aterradora, que nos avergüenza como población adulta. En ese sentido, otros aspectos también guardan relación, como lo que respecta a la propia población carcelaria en Brasil, compuesta básicamente por jóvenes de origen popular, humilde, también negros y pobres. Y en términos de educación pública, si contamos con 35 millones de jóvenes entre 15 y 29 años, tenemos también más de 10 millones que no llegaron hasta el final del segundo ciclo escolar.

Me podrían cuestionar lo siguiente: en última instancia, ¿qué significa esa inequidad generacional? Ya que ella está muy localizada y dirigida hacia a una determinada población de jóvenes. Tal vez eso nos haga preguntarnos y pensar: ¿de qué manera, o cómo nosotros dejamos que se construyese, a lo largo de nuestra República, cierto imaginario cultural respecto a lo que sería una justicia generacional en relación a la nueva generación? Podemos hasta alegar que las élites, las clases burguesas, tienen un celo, un trato en relación a su propia prole. Desde el punto de vista del cuidado de las nuevas generaciones, las élites son muy celosas con sus hijos, que van para las mejores escuelas. Entonces, en cierto sentido, es como si pudiésemos constatar que existe una preocupación por una continuidad generacional. Pero esa preocupación no alcanza un nivel más colectivo en la sociedad, ella es algo absolutamente narcisista, es relativo a ti y a tus propios descendientes. No conseguimos alcanzar un nivel de discusión y de subjetivación colectiva en que, las élites o los adultos, de una forma general, se sientan responsables y dispuestos, o asuman como objetivo, el cuidado de una generación que incluya a todos y todas los/las jóvenes.

Me quedé pensando cómo, en Brasil, el latifundio no es solo agrario, sino también familiar y subjetivo. O sea, aquello que es tuyo y puede ser mucho, ya que, de hecho, las élites tienen mucho, en verdad es para reproducir esa propia estructura, que es desigual y que no permite la distribución. Creo que eso tiene que ver con cómo nosotros, adultos, las élites, de forma general, no conseguimos posicionarnos desde la identificación con cualquier joven, sea él nuestro hijo o no; son ellos quienes harán la reproducción de la sociedad, quienes van a continuar en Brasil, y nos sucederán.

Creo que la propia colocación de lo que sería el adulto y el joven, o el viejo y el joven, está apuntando a una diferencia generacional. Lo que define esa diferencia y cómo damos sentido a ese significado de la diferencia creo que tiene que ver con nuestros problemas, nuestras cuestiones y, también, nuestros proyectos. Dice respecto a qué lugares designaremos para que los adultos puedan cumplir con sus responsabilidades y los jóvenes pueden asumir, eventualmente, un lugar en esa reproducción de la sociedad. La pregunta que nos podemos hacer a partir de esa colocación del título de la mesa es, si, en Brasil, hemos enfrentado esa diferencia generacional, tomando en cuenta la forma como la sociedad de adultos trata, no solo a sus hijos, sino a todos los jóvenes. En ese sentido, desde mi punto de vista, tenemos una cuestión nacional grave, que es esa desigualdad generacional.

Juliana Siqueira de Lara

Gracias, profesora Lucia, por sus palabras. Igualmente, a la profesora Carmen. Las respuestas de ustedes nos llevan a la segunda cuestión del día de hoy, que gira en torno al análisis de que, por mucho tiempo, la generación más vieja fue aquella a la cual se le destinaba la posición de transmisión, de cuidado, de responsabilidad con la generación más nueva. Actualmente, hemos comprobado que esa posición ha sido puesta en cuestión por las transformaciones culturales, políticas y sociales que hemos vivenciado. Entonces, pensando en ese lugar ocupado hoy por la generación más vieja, ¿cómo ustedes valoran las confrontaciones, ante las transformaciones que vivimos, entre la generación más joven y la generación más vieja?

Carmen Teresa Gabriel

Considero que cabe, en este momento del diálogo, hacer referencia a una cuestión que nunca pasa desapercibida en el campo educacional, por lo menos para quien piensa la escuela pública y la formación de profesores: ¿cuál es el lugar de la escuela pública en el proceso de transmisión cultural, de transmisión de un mundo de valores, de cultura y de conocimientos de una generación a otra? La escuela, históricamente, desempeñó ese papel, era uno de los centros claves de ese proceso y, en muchas ocasiones, contribuyó con la reproducción de la desigualdad. Ese papel fue, incluso, objeto de crítica por parte de muchos investigadores del campo educacional. Cabría pensar esa escuela en nuestro presente y como ella hoy está puesta en evidencia, pues, para muchos, ya no sirve para nada. Soy una defensora de la escuela pública como un lugar importantísimo, justamente, en ese proceso de socialización y distribución de uno de los bienes culturales más desigualmente distribuidos

en este país, que es el propio conocimiento. Pero hoy esta no es una discusión simple en el campo educacional, ya que, hasta nosotros tenemos una visión crítica en relación a algunas formas de institucionalización de esa escuela. Me gusta mucho un autor llamado Gert Biesta, que refiere que la escuela tiene tres funciones importantes: de calificación, de socialización y de subjetivación. Tal vez podamos pensar un poco, a partir de estas tres entradas, en ese proceso que Lucía llama de inequidad generacional: ¿cuál sería el papel de la escuela en este contexto? ¿Cuál sería el papel de la escuela para intentar evitar, superar, problematizar eso que afecta a algunas juventudes y no a otras, a quiénes garantizar esa transmisión y ese cuidado?

Existen hoy fuertes corrientes en el campo educacional que definen la escuela como lugar de la diferencia. Yo diría que el mundo es el lugar de la diferencia.

Entiendo que lo que diferencia la escuela del resto del mundo es que esta institución tiene la función de lanzar y relanzar lo que Derrida denomina herencia. Esto quiere decir que nosotros somos herederos – de cada generación – y la escuela tiene esa función de garantizar de alguna forma el traspaso de esa herencia. El problema es saber qué herencia es la que vale la pena traspasar. Porque no todo necesariamente vale la pena que sea traspasado. Tanto la escuela como el currículo son percibidos como un espacio de producción de identidad, de diferencias y, muchas veces, de reproducción de desigualdades. Me gusta mucho una definición que plantea que la escuela es un lugar donde el mundo se torna público para el alumno. Creo que la discusión sobre lo que es público y lo que es común es siempre una discusión importante. Es algo que presupone todo un proceso de negociación respecto a lo que seleccionamos para que entre en la escuela, por ejemplo, como un contenido legitimado. Eso no es fácil, eso no está dado, aunque muchas veces se presente como naturalizado.

Ante las múltiples cuestiones epistemológicas y políticas que se colocan hoy, suelo reconocer que algunas desestabilizaciones son buenas. La perspectiva decolonial está demostrándolo. La propia reflexión sobre la producción de conocimiento se reducía a un único lugar epistemológico. La perspectiva decolonial apunta hacia esa posibilidad de pensar la producción de conocimientos a partir de otros lugares epistemológicos. La escuela republicana francesa, que siempre fue un ejemplo de la gestión de la cosa pública, también está pasando por confrontaciones y muchas dificultades, justamente tal vez por lo inverso. Ella está muy preocupada con garantizar una herencia cultural nacional que no cuestione y no abra espacio para otras subjetividades. Lo que estoy queriendo decir es que el lugar de la escuela, una institución que tiene sus particularidades, no es solo un lugar de cualquier socialización. Su sentido está directamente asociado a la construcción de una relación con el conocimiento que no puede ser descuidada. ¿Cómo ella consigue trabajar esa tensión de universalización de los valores y del conocimiento, combatiendo la desigualdad y, al mismo tiempo, no hacer que lo universal sea un proceso de homogeneización o de tornar hegemónico un sentido particular?

Hoy, en el campo educacional, para quien discute sobre escuela y currículo, está claro que esos no son contenidos naturales. El currículo produce identidades, el currículo nos produce, el currículo no es un conjunto de disciplinas neutras; lo que está allí, está con una intencionalidad. Si pensamos en varias cuestiones hoy, sobre género, por ejemplo, la escuela produce el sentido de femenino y masculino, ella es uno de los dispositivos más accionados para esa constitución. Entonces, considero importante esta reflexión que la mesa está abordando sobre el lugar de la juventud, de los jóvenes como herederos, todos los jóvenes, sin hacer una distinción de origen social. Pero, al mismo tiempo, no homogeneizando la juventud, porque existen particularidades que tienen que ser respetadas.

El gran desafío de hoy es trabajar para comprender una escuela que está siendo foco de la crítica. Hay personas que están defendiendo el fin de la escuela, la *homeschooling*. Estamos en un momento de extrema necesidad de defender la escuela pública. Lucía, por ejemplo, habló de la justicia generacional – y me gusta mucho argumentar en defensa de la justicia cognitiva. Tal vez, esas dos justicias articuladas puedan apuntar hacia otros caminos en que consigamos de alguna forma asegurar ese lugar crucial de la escuela. En este punto, sería valioso un debate sobre lo que significa establecer una relación con el conocimiento. Sobre eso – y no soy defensora de los contenidos, pero tampoco tengo fobia de ellos –, es importante discutir qué debe ser guardado como patrimonio sustancial de nuestro conocimiento, para que todos tengan acceso, sin que ese *todos* represente una supresión de las diferencias. O sea, ¿cómo trabajar lo universal de modo que no sea a partir de la supresión de las diferencias? ¿Cómo trabajar la garantía de un patrimonio común en términos de conocimiento, del cuidado, de una juventud, para la cual estamos de alguna forma presentando ese mundo que deberá sacar adelante? Usted llamó la atención sobre la juventud como algo que está siendo poco cuidado. Yo diría que, con la actual reforma de la seguridad social, los viejos también están quedando completamente desamparados. Estamos en un mundo en que ni los viejos ni los jóvenes están siendo muy cuidados. Eso es interesante porque veo que, tal vez por la inmediatez que estamos viviendo, ni el futuro que la juventud representa, ni el pasado, de la vivencia de la experiencia, están siendo respetados.

La escuela tiene mucho que hacer en ese trabajo de mediación, pero la escuela está siendo escudriñada. Cuando digo escudriñada, quiero decir que necesita ser repensada. Su defensa no es fácil, pero, para mí, ella continúa siendo indispensable e ineludible para pensar políticamente este mundo.

Juliana Siqueira de Lara

Realmente, suscita varias cuestiones para pensar. Es un consenso la escuela como un patrimonio y un legado de esa generación más vieja, que está dejando algo para quien llega.

Lucía Rabello de Castro

Creo que esa pregunta comprende varias posibilidades. Rescato básicamente dos posibilidades a las que Carmen hace referencia a través de las nociones

de transmisión y protección. Generalmente, esas dos prácticas han delimitado las relaciones entre jóvenes y viejos. Entonces, voy a compartir algunas asociaciones en relación a eso, porque, proviniendo del área de la infancia y habiendo trabajado en esta área, la idea de protección, en primer lugar, hoy representa muchos problemas para nosotros. Aunque sea una práctica y un ideal que aún orienta la forma como los adultos tienen que comportarse en relación a los más jóvenes, la idea de protección ha sido muy criticada en función de, muchas veces, impedir, desfavorecer o bloquear movimientos emancipatorios de niños y jóvenes. Es como si la protección estuviese ligada también a una idea de gobierno y comando de los niños y jóvenes, de *hablar por ellos*. En ese sentido, esa idea de protección puede ser criticada cuando se hace uso de ella para presentar a niños y jóvenes y poder decir lo que ellos piensan. Sabemos que la idea de protección fue históricamente construida a lo largo de la modernidad, principalmente. Cuando se construye esta idea de que el adulto tiene que proteger al niño – no estoy hablando de la idea de cuidado, que es un poco diferente, sino de proteger al niño, así como el hombre tiene que proteger a la mujer –, esa idea de protección se inventa en correlación con una idea de dependencia, inexperiencia, inmadurez, vulnerabilidad y fragilidad. Entonces, la figura del adulto protector siempre se corresponde con la imagen del niño que no sabe, que precisa de apoyo o de amparo del adulto. Creo que estamos en un momento y en un contexto en que la idea de protección tiene una fuerte vigencia, y considero que está siendo trastocada en la medida en que, por ejemplo, se conceden derechos a los niños. Obviamente, todo el arsenal de derechos de los niños amenaza la posición de los adultos en relación a lo que ellos hacen y a sus responsabilidades respecto a los niños. Pero veo que hay otros sentidos posibles para que pensemos sin huir de las responsabilidades que los adultos deben asumir respecto a las nuevas generaciones. En este caso, hablamos también de responsabilidad como un significativo vacío. Cuáles serán las responsabilidades de los adultos, es algo que tendremos que descubrir y construir en cada generación. Además de las ideas de cuáles serían las reciprocidades. No estoy hablando solamente de la responsabilidad de los adultos en relación a los niños, sino también sobre cuál sería la contrapartida de niños y jóvenes en relación a los adultos. No estoy dejando fuera a niños y jóvenes como si considerara que nunca podrían reciprocitar a los adultos.

Otra idea que usted coloca respecto a esa dinámica generacional entre adultos y niños es la idea de la transmisión. Es algo que puede ser problematizado y, asumiendo una postura casi radical, para ser más enfática, pudiera decir que tal vez el modelo pedagógico de transmisión esté ya muy desgastado. El modelo pedagógico de transmisión sería ese que no es tan evidente, aún presente en nuestras prácticas, aquel del adulto que sabe y es experimentado, del adulto que enmarca al niño en una posición de sumisión y subordinación, porque es quien no sabe. Creo que todo el encuadre institucional de la escuela se fundamenta un poco en esta concepción bastante pedagogizada de la transmisión. Entonces, nos podríamos preguntar: ¿cuál sería el otro modelo de transmisión

posible? Existen otras posibilidades. Haciendo una nueva provocación, para que pensemos en relación a Brasil y a América Latina, así como respecto a otros países periféricos. Aquí vivimos una situación de mucha precariedad en varios sentidos, una democracia precaria, de institucionalidades precarias, en términos de sistema judicial, y tal vez esa precariedad nos ayude a tener cierto margen para una mayor maniobra, en el sentido de pensar caminos alternativos que puedan ser diferentes de aquellos caminos ya pensados y trillados por los países del Norte. Sabemos – Carmen habló de eso y voy a retomarlo también para mi argumento – cómo en una escuela francesa republicana, por ser una institución de más de 100 años, con aquel peso de un camino recorrido y tan consolidado, es mucho más difícil tal vez, pasar por una reformulación radical y pensar líneas de fuga revolucionarias. Creo que los países del llamado tercer mundo quizás estén en esa posición. Con toda nuestra precariedad institucional, quizás eso sea una ventaja que tenemos, el tener cierto margen, cierta flexibilidad para poder pensar alternativas.

Carmen Teresa Gabriel

Quería dialogar con Lucia respecto a la palabra *transmisión*. Me parece que precisamos repensar y deconstruir la idea de lo que sería esa pedagogía, porque existen algunos significados anquilosados respecto al término y considero que tiene otras posibilidades. Trabajando la idea del problema de la transmisión del *cómo*, a partir de comprender qué es un profesor y un alumno en relación, está, por ejemplo, la visión de Rancière del maestro ignorante, que sería un posible camino. Y está la idea, con la cual vengo trabajando, de que no existe alumno y profesor fuera de esa relación alumno-profesor. Nadie es profesor y alumno previamente, eso se da en la relación, es en ese contexto que la relación pedagógica se va constituyendo. Por tanto, cuando se piensa en un modelo pedagógico en el campo educacional, existe una gran variedad de posibilidades para comprender de qué se está tratando. Lo que me parece importante para esta discusión es el papel de la escuela en cuanto al *qué* y al *cómo* ella debe garantizar ese traspaso de una herencia. Una herencia tiene que traspasarse y, ¿cómo se hace?, no en el sentido de ser reproducida, sino de ser relanzada. Conuerdo con que existe una percepción que gira en torno a aquella idea de la escuela como lugar de encarcelamiento y eso también necesita ser repensado. La escuela no es nada mientras no estamos allá adentro trabajando en ella. Esa es mi posición. Creo que cuando usted está allá adentro, constituyendo una relación, es que ella se hace. Es obvio que la cultura escolar cuenta con ciertas estabilidades. Podemos pensar lo mismo de las universidades. Sabemos que existen límites en el campo de las posibilidades, pero existe una multiplicidad de posibilidades de invención y creación que, pienso, están abiertas, y la escuela tiene eso para ofrecer.

Juliana Siqueira de Lara

Entonces, llegamos a nuestra tercera pregunta, que está en sintonía con todo lo que hemos discutido hasta el momento. Actualmente, se habla mucho sobre el embate intergeneracional, las confrontaciones, las dificultades entre adultos y niños, ya sea dentro de la casa, entre padres e hijos, o también, en la escuela,

entre profesores y alumnos. Ante este escenario, marcado muchas veces por agresiones y destituciones, ¿existe alguna apuesta por que las relaciones entre niños y adultos puedan darse en el orden de la complicidad, del cuidado mutuo y de la solidaridad intergeneracional?

Carmen Teresa Gabriel

Bueno, depende de cómo es que estamos entendiendo cada uno de esos términos: complicidad, solidaridad y cuidado mutuo. Esa cuestión me lleva a repensar en tres conceptos, o tres ideas sobre las cuales ya se habló en esta mesa. Una, es la cuestión de la diferencia, de cómo pensamos esa diferencia intergeneracional. También hablamos un poco sobre las cuestiones nacionales y las relaciones de poder asimétricas. La responsabilidad y el cuidado son términos que tal vez camuflen relaciones asimétricas de poder. Y pienso también que tenemos que hablar de límites. ¿Cuál sería el límite de nuestra responsabilidad en esa relación? La frontera es tenue. También me quedo pensando: ¿cuál es el límite de la escuela en el proceso de formación de ese sujeto, de esa subjetividad de ciudadano?

Respecto a la diferencia, existe algo que tal vez sea más difícil de pensar. Se trata de usar el término más allá del adjetivo que califica a los sujetos: sujetos diferentes. Se trata de pensar la diferencia como instituyente social. Tengo cierto problema con la discusión sobre la tolerancia de la diferencia, esa cuestión de que tenemos que respetar las diferencias. Toda esa discusión me parece aún poco para lo que está representando. Nuestra mayor dificultad es ser el otro del otro. Porque, cuando le decimos otro a alguien, ya nos colocamos en el lugar de la norma. Nosotros seríamos los normales rodeados de varios otros con los que tenemos que lidiar y a los que tenemos que tolerar. Entonces, ¿quién es el otro en la relación viejo y joven, viejo y adulto, viejo y niño? Entiendo que la relación de alteridad en ese caso presupone que pensemos que nosotros también somos el otro del otro. Y vivir de esa forma significa que no nos coloquemos en el lugar de la norma. Entonces, tal vez esa sea una cuestión interesante. La relación intergeneracional está atravesada también por un patrón de normatividad. Quizás, precisamos pensar sobre lo que significa desestabilizar ese tipo de relación.

He apostado mucho en un significante, pensando, claro, en la escuela, que es el significante común. Pierre Dardot y Christian Laval publicaron un libro bastante instigador titulado: “O Comum: ensaio sobre a Revolução do Século XXI”. En el campo educacional, este término es muy utilizado y muy criticado también. Por ejemplo, en el caso del uso del significante para nombrar la propuesta curricular llamada Base Nacional Común Curricular, se ha criticado con mucha fuerza en el campo educacional ese común. Común, entendido, en este caso, como la negación, el desconocimiento o silenciamiento de la diferencia. Creo que tenemos que rescatar otros sentidos, otros flujos de sentidos respecto a ese término que sean más potentes, que den cuenta de una dimensión política en la que me interesa invertir. Me refiero a ese común del hacer juntos, decidir juntos, pensar juntos, que posee un valor extremadamente democrático. El

común que se aproxima a lo que sería para mí lo público, que está mucho más situado en un *entre*, en un *entre* espacios. Y que es un acto político, es un principio político, no es el común como una cosa, no es la cosa pública. Más allá de eso, no es aquello que ya está instituido naturalmente como común, como patrimonio de la humanidad, por ejemplo, la naturaleza. Es algo que podemos instituir. Entonces, definiendo que ese sería un camino para pensar lo común en esa relación asimétrica, en esa relación conflictiva. Buscar juntos, a través de instancias como la familia, la escuela y los diferentes contextos en los cuales estos sujetos circulan y viven, la construcción de esa solidaridad. ¿No será también eso solidaridad, complicidad, cuidado? Ese decidir juntos, que es una forma de decisión política, política no en el sentido de una acción de Estado, sino en el sentido de la acción, del hacer a partir de un campo de posibilidades y límites.

Me gustaría decir que siempre vale la pena apostar. La palabra *apuesta* es una palabra que adoro utilizar, pues tiene fuerza política. Quizás es una creencia, pero también es una toma de posición y es una inversión. Necesitamos apostar en determinadas lecturas políticas sobre el mundo, determinadas producciones. Necesitamos rescatar la potencia política del término *común* en el campo educacional.

Lucía Rabello de Castro

Bueno, la pregunta habla de agresiones y destituciones que se dan en el escenario actual de relaciones entre niños y adultos y abre una interrogación sobre la posibilidad de otras direcciones, sea de complicidad, sea de cuidado. Me quedé pensado que, quizás, mirar para esas agresiones y destituciones sea también mirar un poco para lo que les antecede. Mirar para esas generaciones, dentro de un contexto extremadamente competitivo, propio de este sistema económico en que nos encontramos. El individualismo, la competitividad, la búsqueda incesante de lo nuevo y del placer de alguna forma direccionan las relaciones en un sentido contrario al de la construcción de una cooperación y de la solidaridad. En la escuela, vemos mucho eso. Una escuela que está siempre premiando y haciendo, por ejemplo, que los alumnos compitan por la mayor nota, para alcanzar determinadas posiciones, o tal vez centrada en esos valores. Todo eso da poco margen para el cultivo del trabajo colectivo, la solidaridad y la ayuda mutua. De igual forma, podemos pensar en toda la inversión que se hace hoy en una gestión escolar basada, en gran medida, en los principios económicos, en bonificaciones, donde la escuela debe alcanzar determinadas metas, colocando una escuela contra otra. Dentro de esa matriz, que estamos llamando productivista, tampoco se encamina la búsqueda de soluciones a problemas que se contrapongan a eso, la búsqueda de ayudar, de entender lo que pasa en esa escuela. Y también entender si lo que pasa en una escuela tiene que ver con lo que pasa en otra escuela, si pudiéramos intercambiar conocimientos y experiencias. En fin, el escenario de agresiones y destituciones al que se refiere la pregunta está absolutamente relacionado con esta barbarie condicionada por el sistema económico en el que vivimos.

También lanzaría otra idea, con la cual vengo trabajando, que es del orden de la politización de las relaciones intergeneracionales. Cada vez más, hay que pensar, por ejemplo, en los movimientos que tuvieron lugar en Brasil y en otros países de América Latina, como los de ocupación de las escuelas. Hay que pensar en un cierto protagonismo que los niños vienen demostrando, no solo los niños brasileños y latinoamericanos, que protagonizan luchas, ya sea para que las niñas estudien, ya sea por una mayor percepción de los daños medioambientales.

Los daños medioambientales colocan en la pauta el problema generacional. Si no tuviéramos agua mañana, si no tuviéramos aire para respirar, si viviéramos en un lugar en que las alteraciones climáticas causaran desastres muy grandes, quienes van a sufrir más, con certeza, serán las próximas generaciones. Entonces, la cuestión ambiental ha sido una cuestión en que, de alguna manera, niños y jóvenes se han posicionado como protagonistas.

Hablando de Brasil y América Latina, nuestra pauta ha sido la educación. Desde los primeros congresos de juventud en el gobierno de Lula, la educación ha sido elegida como el mayor problema que los jóvenes destacan como aquello que constituiría una deuda generacional. Creo que quizás es en ese sentido en el que podemos pensar en otro registro político y subjetivo de las relaciones intergeneracionales, en el sentido de aquello que vengo llamando de una politización de las relaciones intergeneracionales en torno al tema educación. Niños y jóvenes están percibiendo que la educación es algo que la generación de los más viejos les debe. Y tal vez estén dispuestos a tomar eso como una lucha política, lo que significa crear un campo de antagonismos. Creo que los adultos serán convocados a una confrontación y vamos a ver cómo se van a posicionar. Me quedo pensando cómo los adultos van a querer enfrentar esa pauta de la educación en nuestro país en tanto deuda generacional, o si eso no va a poder acontecer debido a tener que cerrar las cuentas, porque se tiene que pagar a los rentistas nacionales e internacionales etc. Entonces, creo que esa es la pauta de la juventud y a través de ella las relaciones intergeneracionales tienden a politizarse y, en ese sentido, tienden a crear un campo de antagonismos que pueden aumentar, hacerse fuertes e intensos.

Juliana Siqueira de Lara Hemos llegado al segundo momento de nuestra mesa, en que damos la palabra al público para participar con preguntas.

Wagner Côrbo Buenas tardes, agradezco las respuestas y las problematizaciones levantadas en esta mesa. Mi nombre es Wagner y soy máster en Educación por la UFRJ. Doy clases en la red estadual para alumnos de 16 y 17 años y la cuestión que quiero compartir es la siguiente: ¿Cómo es posible construir afecto con esta generación en la medida en que quiero problematizar el contenido? En la experiencia que tengo, de cuando tenía aquella edad, todo era contenido solamente. Estudié solo contenido, soy profesor de historia y siempre me gustó. Pero esa racionalización del contenido no llega a estos jóvenes. Los jóvenes quieren estar junto a los

profesores en esa relación entre profesor y alumno que la profesora explicó. Entonces, me gustaría saber, cómo construir afectos en esta relación de aula con estos jóvenes, si ellos están tan distantes de mi generación.

Pedro Fernando de Oliveira Buenas tardes a todos y todas. Soy Pedro, historiador graduado de la UFRJ. Me gustaría felicitar a las profesoras Lucia y Carmen. Aprovechando que el debate se está centrando en la cuestión de la importancia de la escuela, de que sea repensada la escuela, haré una pregunta con la intención de que la respuesta toque tangencialmente, tanto la parte educacional, como la parte psicológica. Considerando que la escuela es un lugar no solamente de formación intelectual, sino también de formación de la subjetividad del individuo que en el futuro será un adulto, yo pregunto: ¿qué esperar de una sociedad que en breve será escolarizada por la tutoría doméstica? Si es que podemos utilizar la expresión escolarizada en este caso. Tutoría doméstica sería una expresión para hablar sobre esa medida que pretende permitir que religiosos, padres y madres puedan educar a sus hijos dentro de su propia casa, dentro de su propia comunidad, sin precisar de un dispositivo constitucional, que es la obligatoriedad de la educación en la escuela.

Adelaide Rezende Soy Adelaide, realizo un doctorado aquí en la UFRJ y estoy investigando en una escuela en la Favela de la Maré. Me quedé pensando en la constitución de una relación de sociabilidad, de posibilidad de subjetivación y de construcción de conocimiento dentro de la escuela, ya que fueron las tres cosas que ustedes colocaron en relación a la escuela. Me pregunto cómo se trabaja esa cuestión intergeneracional en una relación que no sea autoritaria, pero que, de alguna forma, pase por una cuestión de autoridad. ¿Cómo se lida con la cuestión del autoritarismo y la autoridad?

Cristiana Carneiro Buenas tardes, soy Cristiana, de la Facultad de Educación y del Instituto de Psicología de la UFRJ. Quería hacer una pregunta tangencial de alguna manera a las preguntas anteriores. Wagner coloca la cuestión del afecto, es decir, como si los jóvenes estuviesen demandando algo más que contenido, como si ellos esperasen algo diferente al contenido. Pero eso acaba creando una paradoja para el profesor en la actualidad porque el extremo de eso sería la educación fuera de la institución escolar, por ejemplo. Si esa fuera la cuestión central, entonces podría darse en diversos lugares. Entonces, ¿cómo podemos pensar en una salida para esa tensión? Obviamente el contenido es fundamental, pero él está totalmente en otra localización a partir del momento en que los jóvenes saben que, si buscan en internet, consiguen tener acceso al contenido, a veces de una manera mucho más eficiente. Entonces, mi pregunta gira en torno a cómo posicionarse frente a esa tensión.

Lucia Rabello de Castro Es interesante cómo esa idea del contenido aparece tanto en lo que dice Cristiana como en lo que dice Wagner. Yo me remito a lo que Carmen estaba hablando sobre el currículo. ¿Cuál es la herencia que debe traspasarse? ¿Qué contenido debe traspasarse? Quizás tengamos una visión bastante anquilosada sobre

los contenidos que debemos transmitir. Me remito también a mi experiencia personal como profesora hace ya más de 40 años, en que comencé a dar clases en la misma disciplina en la que doy clases actualmente, que antiguamente se llamaba Psicología del Desarrollo y que hoy se llama Infancia. Recuerdo que en los comienzos era un exceso de contenido. Todas las teorías, era la teoría de Piaget, era la teoría de Freud, y el alumno tenía que dominar todos aquellos contenidos. Eso era importante para su bagaje, su formación. No dejo de pensar que eso es importante también, pero, por otro lado, creo que dejamos de pensar en eso como importante, como una cuestión del tiempo. Hablando de experiencias particulares, con los hijos incluso, en que creemos que tiene que ser aquel contenido, porque ellos tienen que pasar de año y aprender. Sólo que aquel contenido solo tendrá sentido para el mucho después, ¡si es que llega a tener sentido! Y cuando tenga sentido para el mucho más tarde, va a ser cuando va a aprender de manera mucho más rápida y placentera. Creo que todo profesor pasa hoy por ese drama. No solo en el nivel secundario, sino también en el nivel universitario. Actualmente, los alumnos quieren hablar más, ellos creen que el contenido que usted tiene que transmitir también tiene que dar lugar a su punto de vista, que la perspectiva de ellos tiene que ser incluida. Aunque, en algún sentido, esas perspectivas estén erradas, quizás tengan que encontrar algún lugar donde puedan ser acogidas, entendidas, trabajadas. Creo que estamos vivenciando otro paradigma, que nos va a exigir otras disposiciones subjetivas en ese proceso de la transmisión.

Cuando Pedro se pregunta sobre qué sociedad es esa, creo que es una sociedad en que, por lo menos, hay una destitución de cualquier proyecto colectivo de nación, donde no existe lugar para la construcción pública, colectiva de lo que sería, por ejemplo, retomando la primera pregunta, la cuestión de la herencia. ¿Cuál es la herencia que es importante que nosotros, como brasileños, transmitamos a la próxima generación? Eso no es una decisión individual. Es una decisión colectiva, pública y también política. Entonces, solo podemos esperar desastre y prejuicio cuando lo que se tiene para construir es algo del ámbito del ombligo de determinadas élites. Porque no creo que, en términos de política pública, todos tienen condición de enfrentar ese tipo de proyecto individual (la tutoría doméstica). Obviamente, eso va a ser extremadamente discriminatorio y va a traer aparejado enormes prejuicios para quien no tiene posibilidades de asumir personalmente ese proyecto, de una forma familiar y personal.

Carmen Teresa Gabriel

Quizás necesitamos deconstruir el significante *contenido* y repensar lo que estamos llamando de afecto. Contenido es una palabra maldita hoy en el campo educacional, ¡es impresionante! La lucha de la cultura escolar para afirmarse como campo político, como un campo abierto a otras cuestiones que la atraviesan, redujo ese debate – voy a ser simple, pero no necesariamente simplista – a la tensión contenidos versus valores. Eso para mí fue el mayor tiro en el pie que nos dimos. El contenido, desde mi punto de vista, puede ser visto como un

flujo de cientificidad que participa de la producción del conocimiento escolar. El contenido no es sinónimo de conocimiento escolar. Por ejemplo, la Revuelta de la *Chibata*, puede ser considerada como contenido, pero el conocimiento escolar, aquello que el profesor, casi como un mago, un alquimista, articula para enseñar la Revuelta de la *Chibata*, moviliza muchos otros conocimientos para llegar a formular la Revuelta de la *Chibata* como objeto de la enseñanza. El contenido es el que garantiza la relación con el conocimiento científico y definiendo que la escuela es el lugar en que establecemos una relación productiva con ese tipo de conocimiento. No es el único conocimiento, pero la escuela no puede prescindir de eso. La escuela tiene un compromiso con la verdad, o mejor, con los regímenes de verdad. Creo que esa es una cuestión, incluso hoy, en el momento en que estamos discutiendo que no existe verdad absoluta, con lo que concuerdo. Pero los campos disciplinares tienen sus regímenes de verdad, y creo que no podemos enseñar cosas erradas en la escuela. La ciencia tiene sus reglas y algunos compromisos con esos regímenes de verdad, que están siempre en la disputa por el monopolio del campo científico. El contenido sería fruto de esas disputas, reelaboradas didácticamente.

Otra cosa que entra en la alquimia productora del conocimiento escolar es la dimensión del afecto, que no es el afecto entendido como el hecho de que al alumno le guste el profesor. Eso se logra relativamente fácil. No estamos hablando de eso, sino de un afecto en términos de ser afectado por el contenido. Usted puede ser un profesor brillante que conoce todo sobre los regímenes dictatoriales, por ejemplo, que da unas clases brillantes, que trae un conocimiento científico con todo lo que ofrece la investigación de punta hoy, pero que no consigue afectar a sus alumnos. Entonces, ¿cómo podemos buscar eso en los procesos pedagógicos? Existen varias formas de hacer eso. El arte, el cine son formas de hacer eso. Otras posibilidades sería traer testigos que vivenciaron ciertos momentos, con sus palabras, sus narrativas. Creo que eso es lo más difícil, afectar al alumno. Él tiene que sentirse afectado por aquello que tiene que ver con alguna cosa que lo mueva de su zona de confort.

Respecto a la autoridad, creo que la diferencia entre autoridad y autoritarismo pasa por el respeto y la apuesta en el otro como un ser creativo. No dar crédito al otro, creer que todos están ya perdidos, eso no ayuda en cuanto a la autoridad. Porque la autoridad está ligada a la cuestión del cuidado, de la solidaridad, de creer en el otro, de apostar en el otro y creer que todo el mundo puede aprender. Entonces, es importante pensar en qué es el conocimiento, esa materia prima. No es solamente contenido, ni es solo valores, es realmente una alquimia, un bricolaje.

Por ejemplo, estaba haciendo una investigación de doctorado en el momento en que cayeron las torres gemelas en los Estados Unidos. Al día siguiente, asistí a una clase de historia y la profesora estaba dando clases sobre la Grecia Antigua, y estaba todo el mundo hablando sobre ese desastre del ataque terrorista a las torres gemelas. Todo el mundo hablaba solo de eso. La profesora dejó de

hablar por unos dos minutos y dijo: “¿ahora podemos pasar a las cosas más serias y hablar sobre la Grecia Antigua?” ¿Qué pasó con la sensibilidad de esa profesora de entender cómo podría crear un espacio para ese conocimiento y hasta continuar con su contenido? ¿Qué es cumplir con el contenido? Son muchas las cuestiones que nos muestran que la formación de la dimensión pedagógica del conocimiento es fundamental en ese sentido. Yo no creo que baste con dominar el contenido para ser buen profesor en la educación básica, ni para ser buen profesor en la universidad. Usted puede ser un excelente matemático, usted puede ser un excelente historiador, pero si usted no sabe qué hacer con las demandas de deseo y conocimiento de aquellos sujetos y cómo articular todos esos saberes, usted no consigue mantenerse en la profesión, y hay quienes no lo están consiguiendo. Es preciso, entonces, pensar que no podemos prescindir del contenido, pensar qué es el contenido y qué contenido es importante enseñar.

Estoy discutiendo con un alumno de doctorado la tal *homeschooling*. No se trata de ser de derecha o de izquierda, ese es el fin de cualquier proyecto posible de Nación. No es casual que la escuela justamente es creada para consolidar los estados nacionales, con lo que tienen de bueno y no tan bueno. Pero desechar ese espacio y creer que la escuela puede ser del dominio privado refuerza las desigualdades. ¡Tenemos que luchar mucho para defender la escuela pública! ¡Eso no tiene sentido alguno! Todo eso está llegando como un conjunto de maldades en oposición a todo lo que tenga que ver con el conocimiento, la intelectualidad, la escuela y la universidad. Por ejemplo, acabamos de saber que las bolsas de maestría y doctorado fueron suspendidas por la Capes. Esto quiere decir que están estrangulando la universidad. ¿Y qué es una universidad? Es un espacio para construir un pensamiento crítico. Esos ataques son justamente contra ese dominio del conocimiento, no es fortuito, no es por casualidad.

Infelizmente, no existen recetas, pero sí apuestas. La apuesta es mirar al otro y decir: ¡creo en ti, vamos juntos en esta travesía! Yo miro a mi alumno y digo: ¡vamos juntos! ¡Vamos a aprender y enseñar juntos! Yo aprendo siempre, todo el tiempo, desde términos nuevos hasta formas de actuar en el mundo. Creo que es importante esa apertura de no creer que estamos listos y que solamente nosotros somos capaces de enseñar y que el alumno es quien va a recibir un conocimiento acabado y definitivo. ¡Tenemos que cambiar ese paradigma! Rancière habla del maestro como de aquel que hace la transición. Encuentro bonita esa imagen, en el sentido de que el profesor es aquel que va a acompañar en la transición, tal vez, del mundo de los jóvenes para el mundo de los adultos, del espacio privado al espacio público.

Juliana Siqueira de Lara

Me quedé conmovida por sus palabras finales y por todo el debate. Y me quedé pensando un poco en el significativo *autoritarismo* al que Adelaide hizo referencia y después sobre la *autoridad*. Escuchando sus palabras me vino a la mente el significativo *alteridad*. Me parece que la palabra *alteridad*

presenta una mayor potencialidad para poder hablar sobre las generaciones y el reconocimiento del otro. A eso se suma la posibilidad de que jóvenes, niños, adultos y viejos consigan dirigirse unos a otros, en la escuela, la familia, la universidad.

Lucia Rabello de Castro

Quisiera retomar el tema al que hizo referencia Wagner, en torno a los afectos que él coloca en una posición de cierta oposición con los contenidos. Cuando usted hace la pregunta, usted estaba focalizando la cuestión de la demanda de los jóvenes en relación a los afectos, una demanda de afectos de los jóvenes, dentro de ese proceso de transmisión. Pienso, por otro lado, en la cuestión de los profesores y también de los alumnos, sobre todo desde la perspectiva del placer, que no está separada de la cuestión del conocimiento. Por lo contrario, el deseo de saber tiene que estar imbuido de un disfrute que usted anticipa, relacionado con alguna cosa del orden del placer.

Cuando Wagner habla de esta cuestión, me quedé pensando que quizás en este caso exista una diferencia entre generaciones. Antes, tal vez, los alumnos ya venían muy imbuidos por una socialización previa, de una expectativa de que, para crecer, ellos tendrían que estudiar. Había identificaciones ya medio programadas y más tácitas con la figura del adulto y que, para ser adulto, usted tendría que invertir y prepararse. Hoy eso está en cortocircuito por completo. Y, en gran medida, leo tu pregunta en el sentido de cómo un profesor va a poder ayudar al alumno en la travesía del conocimiento cuando no hay nada de eso que anteriormente pensamos que existía, sea el placer de estudiar como algo ya inherente al alumno, o sea el placer de conocer. Creo que son muchos los desafíos: rescatar el placer y, por otro lado, hacer que el profesor tenga el placer de estar allí y se sienta también identificado con todos esos alumnos. La pregunta sería: ¿será que esos alumnos y ese profesor – que vienen de otro estrato socioeconómico, que tienen orígenes diferentes – se identifican? ¿Será que el profesor apuesta en todos esos alumnos en el sentido de sentir placer de estar con ellos, de tener voluntad de hacer que ellos puedan usarlo para hacer esa travesía del descubrimiento de conocer cosas que no saben? Creo que eso lleva tiempo en la escuela, porque cuando usted está muy saturado y tiene que cumplir un programa, quizás tenga menos tiempo de trabajar con eso que está llamando de cuestión afectiva.

Carmen Teresa Gabriel

Considero que, en efecto, el desafío mayor radica en cómo nosotros creamos ese lazo de pasión positiva, en una relación positiva con el aprendizaje. Hay un área de la filosofía que ha venido discutiendo con la educación precisamente eso: ¿por qué no pensar justamente la escuela como un tiempo libre? O sea, un tiempo en que la relación con el conocimiento no responda a un interés. Nosotros no estudiamos solo para entrar en el mercado del trabajo, para ganar puntos etc. Una lógica que aún está muy presente es la del cumplimiento del programa. Esa tal vez sea una lógica pedagógica que se tornó hegemónica por mucho tiempo, pero nosotros estamos en un momento de deconstruir eso también, eso de querer controlar el aprendizaje. ¿Quién dice que todo

el mundo tiene que cumplir el programa? La figura del profesor que cumple completamente con el programa es un mito que fue inventando. Entonces, creo que hay muchas deconstrucciones que están comenzando a realizarse.

Juliana Siqueira de Lara En ese sentido de la dificultad del cumplimiento del programa, del deseo de control del aprendizaje y pensando en esa insuficiencia institucional de la escuela, de la universidad y de las relaciones entre jóvenes y adultos, quizás debiésemos apostar en una insuficiencia ya dada de antemano a los sujetos. Estoy hablando del valor positivo de las palabras fragilidad, insuficiencia e inacabamiento. Quizás sea uno de los motivos por los cuales la universidad está sufriendo tantos ataques y recortes. Porque la fragilidad que ella aparenta dice respecto justamente a lo contrario, a la potencia de ese espacio y de todo el trabajo de lazo que se da aquí adentro.

Ana Paula Pedro Retomando lo que la profesora Carmen dijo sobre el concepto de común y sobre la provocación que la profesora Lucía hizo respecto a otros modelos de transmisión y el concepto de herencia, de legado, y todo lo que fue dicho sobre el papel de la escuela, ¿ustedes creen que es posible que pensemos en lo común y en el afecto como complementarios y como otros posibles modelos de transmisión?

Carmen Teresa Gabrie Es en eso en lo que estoy queriendo apostar en el sentido de construir eso común. Lo común no está dado, no es de una comunidad de origen, como si fuese la pertenencia a algo que ya existe. Es el desplazamiento de lo común hacia una perspectiva que lo enfoque como principio político de búsqueda de la construcción conjunta, de la producción conjunta de sentido, de un colectivo. Creo que ese es el camino posible, aunque muy difícil, porque es prácticamente un movimiento contra la marea. ¿Y quién va a decidir lo común? No se puede tener un grupo con intereses particulares que lo va a decidir solo, sino que es algo que tiene que ver con la producción y la gestión colectiva, en todos los aspectos, en todas las escalas: para pensar el currículo, el proyecto pedagógico de la escuela, de la universidad. Lo común es estar juntos para construir ese hacer juntos. Es un principio político que creo que tiene gran potencia. Creo que la ocupación de la escuela es un ejemplo de un común. En las escuelas ocupadas, había profesores, alumnos, padres de alumnos, todos construyendo aquella cotidianidad, diciendo: “esta escuela es nuestra”. Esa es la idea del común que estoy hablando. No es un común que se reduce a sinónimo de público, entendido a la vez, en oposición a privado, sino lo común como una acción de estar juntos en la posición de producir las reglas de uso de algo instituido como colectivo.

Lucía Rabello de Castro Estoy completamente de acuerdo con Carmen. Solo que también pienso que va a ser un proceso que exige una gran transformación subjetiva. Y ya que estamos hablando de las cuestiones intergeneracionales, creo que eso se da tanto por parte de los adultos, que precisan asumir su fragilidad, el estar incompletos e inacabados, como por parte de los jóvenes, en el sentido de esa

reivindicación acusatoria, de que tal vez los adultos tengan que estar siempre en el lugar de proveerlos de todo y que ellos no puedan asumir nada. Eso exige cierto desplazamiento de los jóvenes en cuanto aquellos que quieren ser protegidos, sin obligaciones ni responsabilidades. Creo que va a exigir grandes desplazamientos subjetivos en el sentido de realizar otra inversión, porque buscar ese común significa una búsqueda activa de acciones. Ese común solo va a poder emerger de las acciones colectivas, y construir lo colectivo es siempre muy difícil. Es difícil ir más allá de la divergencia para construir un colectivo donde nos reconocemos, pero muy mal. Freud decía que, en la identificación colectiva, es donde usted mal se reconoce. Pero usted se tiene que reconocer ahí porque es la convivencia colectiva, es aquello que está más allá de sus idiosincrasias y de lo que a usted, como individuo, le gustaría que fuese. Es un proceso muy largo y la escuela lo va a tener que hacer también. Todo eso sería una bella apuesta para pensar en otro tipo de gestión, otra forma de estar juntos en la escuela y de construir lo que va a ser ese proyecto político pedagógico de la escuela.

Juliana Siqueira de Lara Me gustaría mucho agradecer la presencia de la profesora Carmen, de la profesora Lucia y de todos los aquí presentes.

Resumen En el encuentro aquí transcrito se aborda la temática de la diferencia generacional en lo concerniente a las herencias, deudas y apuestas de la sociedad y de la educación brasileña en relación a las futuras generaciones. Se parte de una reflexión sobre la inequidad generacional, comprobada, por ejemplo, en el genocidio y encarcelamiento de la juventud negra y pobre en Brasil. Se destaca que tal realidad se debe, en gran medida, a la transmisión de las injusticias históricas, sociales y políticas que marcan el proceso de subjetivación de los jóvenes brasileños. A partir de estos presupuestos, la mesa de debate sobre la transmisión en la educación pública y privada, cuestiona las responsabilidades de jóvenes y viejos en la construcción del conocimiento y de la sociedad; y, entre otras cosas, trata la naturaleza del afecto implicado en la transmisión como vía para que pensemos la actividad educativa, como una forma de promover la construcción de lo común, entendido a partir de una coproducción de sentido.

Palabras clave: relaciones intergeneracionales, transmisión, descolonialidad, educación brasileña.

ABSTRACT The round-table discussion transcribed here discusses generational difference in what it touches upon the subjects of inheritances, debts and bets made by brazilian society and educational system in relation to future generations. A reflection on social inequality is assumed here, evidenced by the genocide and imprisonment of black and poor brazilian youth, for example. Based on these assumptions, the round-table debates de subject of transmission in public and private education; questions the responsibility of young and old in the construction of knowledge and society; and, among other things, discusses the affective nature of transmission as a means for the reformulation of educational practices, promoting the construction of the common, understood here as a coproduction of meaning.

Keywords: intergenerational relations, transmission, decoloniality, brazilian education.

La versión audiovisual de la mesa está disponible en el canal DESidades, en YouTube:
<https://youtu.be/R1Zk5MLGNwk>

FECHA DE RECEPCIÓN: 08/05/2019

FECHA DE APROBACIÓN: 28/06/2019



Carmen Teresa Gabriel

Profesora Titular de Currículo de la Facultad de Educación de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Ejerce en las áreas de Currículo y Enseñanza de la Historia en la licenciatura (Curso de Pedagogía y de Licenciatura de Historia de la UFRJ), en el Programa de Posgrado en Educación (PPGE/UFRJ) y en el Programa de Posgrado en Enseñanza de Historia (PROFHistória/UFRJ).

E-mail: carmenteresagabriel@gmail.com



Lucia Rabello de Castro

Profesora Titular del Programa de Posgrado en Psicología del Instituto de Psicología de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Investigadora Senior del CNPQ (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico), Brasil. Editora Jefe de la Revista DESidades – Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud.

E-mail: lrcaastro@infolink.com.br



Juliana Siqueira de Lara

Doctoranda del Programa de Posgrado en Psicología del Instituto de Psicología de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil. Máster en Psicología por el mismo Programa y graduada en Psicología por la misma institución. Integra el Núcleo Interdisciplinario de Investigación e Intercambio para la Infancia y Adolescencia Contemporáneas (NIPIAC/UFRJ). Es Editora Asistente de la Revista DESidades – Revista Electrónica de Divulgación Científica de la Infancia y la Juventud.

E-mail: j.siq.lara@gmail.com