


RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos 
International Journal of Studies in Educational Systems
(2021), Vol. 3: Núm. 12, págs. 242-251.

Postludio

Salirse del tiempo: la educación como instante en comunidad

Skliar, Carlos

Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina (IICSAL)
CONICET/FLACSO, Argentina.



skliar@flacso.org.ar



ORCID ID: 0000-0002-6360-6259

Artículo recibido: 27 agosto 2021

Aprobado para publicación: 02 octubre 2021

Resumen

¿Cuál es la experiencia de tiempo que nos toca vivir y cómo pensarlo en torno de lo educativo? Hay una imagen que resume nítidamente estos tiempos: la de un hámster que gira incesantemente en su rueda, enjaulado, sin ir hacia ningún sitio, sin desplazarse hacia ninguna parte, movido por el reflejo absoluto de la aceleración continua, incapaz de detenerse, de mirar hacia los lados, de preguntarse poco o nada: “Vivimos en una época de inmovilidad frenética”, afirma Concheiro (2016).

Palabras clave

Educación; Tiempo; Época; Comunidad

Abstract

What is the experience of time that we must live and how to think about it in terms of education? There is an image that neatly sums up these times: that of a hamster that turns incessantly on its wheel, caged, going nowhere, moving nowhere, moved by the absolute reflection of continuous acceleration, unable to stop, to look sideways, asking little or nothing: "We live in a time of frenzied immobility", says Concheiro (2016).

Key words

Education; Time; Epoch; Community.

Introducción

Lejos han quedado de nosotros inúmeras otras ideas de temporalidad que las ciencias han puesto y repuesto para pensar cada época, ahora insustanciales, para advertir las rarísimas turbulencias del presente: ni la continuidad o la discontinuidad, ni la unicidad o la disyunción, ni el del espasmo o la meseta. Ninguna imagen parece acercarse siquiera a componer el cuadro de la velocidad y la urgencia; las palabras que describen la celeridad se han vuelto evanescentes; ningún concepto parece alcanzar y apresar el movimiento continuamente disparatado.

La aceleración o la velocidad por sí mismas son el motivo que inspira a un raro entramado de especialistas a crear una fuente inagotable de ideas sobre el sujeto actual, sobre el tiempo que vivimos y sobre cómo adaptarnos a todo ello bajo una atmósfera de curiosa y contradictoria –y dolorosa- felicidad. Y es esa aceleración del tiempo, la aceleración humana del hámster, la que se vuelve metáfora cruda, una metáfora literal si se permite el oxímoron: la prisa, la urgencia, la ocupación del tiempo, son apenas detalles de una aceleración que se presenta como el remedio a la mala pereza y a la pérdida del tiempo, pues lo que vale, lo que tiene valor es la aceleración, la urgencia, la rapidez por sí misma.

Un tiempo voraz que indica, desde la niñez misma, el imperativo de una prisa hacia un estado de supuesta realización auto-personal, condenada al esfuerzo y al sacrificio.

La vida privada se acelera hacia el éxito prometido en su misma auto-gestión empresarial y fenece frente a las exhortaciones ambiguas de sus mandamases: el individuo aferrado a la aceleración del mundo siente que todo es posible –es decir: todo es comunicable-, que puede hacerlo todo si se lo propusiera –y si no se lo propone retrocedería hacia la des-realización, pero por su propia culpa-, que no hay límites, que el mundo está aquí y ahora en el presente fantasmagórico de una pantalla pero, al mismo tiempo, es receptor de mandatos contradictorios, impracticables, imposibles incluso bajo la forma de una práctica sofisticada. Como bien lo describe Marzano:

El discurso de la mayoría de gurús de la gestión empresarial es manipulador, porque es a la vez seductor y falso. Es falso en varios sentidos. En primer lugar, se construye sistemáticamente sobre exhortaciones inconciliables (fenómeno del double bind), lo que significa que pide a los individuos una cosa y su contrario: rendimiento y desarrollo personal,

compromiso y flexibilidad, empleabilidad y confianza, autonomía y conformidad [...] De la incoherencia de estas exhortaciones contradictorias nace el malestar contemporáneo (2011: 30-31).

La expresión 24/7, acuñada por Jonathan Crary -veinticuatro horas por día, los siete días de la semana; todo el tiempo despiertos, activos, consumidores, comunicantes, al interior o exterior de espacios, individuos o máquinas, o de espacios, individuos y máquinas-, puede servirnos para pensar: se trata de una temporalidad absoluta, sin piedad con los débiles o los frágiles, en la cual todo reposo o descanso se vuelve superfluo o, para mejor decir, inconveniente. No hace falta dormir y ni siquiera es apropiado soñar. La línea habitual que distinguía con nitidez el tiempo alternado entre el trabajo y el no-trabajo se diluye hasta desaparecer. El trabajo lo es todo en esta época, siempre: «En relación con el trabajo, propone como posible e, incluso, normal, la idea de trabajar sin pausa, sin límites. Está en la línea con lo que es inanimado, inerte o lo que no envejece» (Crary 2015: 21).

Lo normal sería, entonces, erradicar las pausas, apartar lo frágil, estar atentos todo el tiempo - y, para ello, servirse de la inmensa variación de medicamentos disponibles a tal fin-, trabajar como única forma de autorrealización, aunque ello no sea posible ni deseable para el individuo particular. El sueño ya no sería compensatorio de las actividades del día, tampoco cumpliría con las funciones de recuperación de la energía desgastada o malgastada por el trabajo. Pues ya no vivimos una época de *on-off* siquiera sino, a semejanza de las máquinas, un tiempo de *sleep mode*: «La idea de un aparato en un estado de reposo pero todavía alerta transforma el sentido más amplio del sueño en una condición en la cual la operatividad y el acceso están simplemente diferidos o disminuidos. Se sustituye la lógica del apagado-encendido, de manera tal que nada está del todo 'apagado' y no hay nunca un estado real de descanso» (ibídem: 24).

Parece ser que la desaceleración ya no es suficiente. Tampoco una cierta lentitud complaciente sería la respuesta. Ni siquiera el rechazo a la prisa en términos de confrontación u oposición aportando la militancia de otro tiempo de prisa.

La única rebelión para quitarse de la aceleración sería, tal vez, el “salirse del tiempo”, del tiempo utilitario, quitarse de la agonía impracticable de la autorrealización para crear, así, infinitos instantes de *otro tiempo*, un tiempo en apariencia inútil, sin provecho, un tiempo porque sí, para nada, un tiempo detenido, sin novedades, un tiempo formativo. Ese tiempo es el del instante:

Para escabullirse de la velocidad hay que aventurarse a enfrentar el tiempo mismo: detener su curso. Esto sólo puede lograrse mediante el instante, una experiencia que consiste en la suspensión del flujo temporal. El instante es un no-tiempo: un parpadeo durante el cual sentimos que los minutos y las horas no transcurren. Es un tiempo fuera del tiempo” (Concheiro, ob. Cit.: 14).

Pues: ¿hay que vivir lo educativo como frenesí o como pausa? ¿El tiempo educativo debe reproducir la aceleración social y cultural o, por el contrario, puede imaginarse como una oposición a esa percepción de temporalidad? ¿No podríamos acaso pensar que la educación podría ser la

experiencia de la detención, de la prevención de la urgencia adulta y, en cierto sentido, la experiencia de un tiempo inútil, de un tiempo libre o liberado de las coyunturas del mercado?

El planteo inicial puede esbozarse del siguiente modo: si educar consiste en contribuir a que los más jóvenes aprendan a vivir y habiten el mundo para hacer algo distinto de lo que han hecho sus antecesores, una de los motivos que nos impulsan a criticar y repensar la educación estriba justamente en la separación abismal entre la vida y el mundo o, dicho de otro modo, en que hoy se abona como natural la preparación para el mundo y no para la vida, entendiendo además, y sobre todo, que mundo significa *mundo del trabajo* o, directamente, *mercado*. Así lo expresa Bárcena, refiriéndose, sobre todo –pero no solamente–, a las reformas en la Educación Superior:

Pero lo que las reformas educativas de la universidad están poniendo en evidencia es otra cosa: que el interés por la educación (de los jóvenes) no es ahora enseñar cómo es el mundo y que se encaminen hacia él -para que allí encuentren el modo de elaborar su propio arte de vivir-, sino que salgan a una diminuta parte del mundo que es el mercado (como si mercado y mundo coincidiesen), que se encaminen, bien pertrechados de competencias, a la fábrica o al puesto de trabajo, aunque no sepan nada del mundo. Que se ganen la vida, que aprendan a mantenerla, en vez de aprender a vivirla (2014: 32).

Conversación y educación

La conversación es la forma que asume el lenguaje cuando el tiempo es entendido como una experiencia de detención, como lo contrario de la prisa. La expresión *tener tiempo para conversar* o *tener tiempo para perder* no solo refleja la imagen de la amistad sino, también, o justamente por ello mismo, de la educación, de cierta idea de educación: aquella de crear o recrear tejidos comunitarios completamente distintos a los turbios entramados del sexismo, el patriarcado, el racismo, etcétera.

Pero una conversación no es lo mismo que un experimento de diálogo, según el cual las partes toman turnos, aguardan, preguntan y responden con una alternancia serena. Una conversación es la unidad mínima de una comunidad de amistades, cuya síntesis es la afección, el tumulto, la superposición, el desborde, la esencia misma de la narración.

Una conversación es, esencialmente, un gesto pedagógico, en tanto educar pueda ser comprendido como el modo de conversar a propósito de qué se hará con el mundo y con la vida, qué se hará de mejor con el mundo y cómo nos haremos responsables por las vidas.

Como gesto pedagógico conversar se dirige no tanto a aquello que las cosas son sino aquello que hay en las cosas. Se conversa no tanta sobre un texto sino sobre sus efectos en uno, se conversa no tanto sobre un saber sino sobre sus resonancias en nosotros, se conversa no para saber sino para mantener tensa las dudas esenciales: el amor, la muerte, el destino, el tiempo.

Una conversación no tiene que ver con ese a veces indigno: *ponerse en el lugar del otro*. Ese es el lugar del otro. Lo que la conversación habilita es a intentar narrar ese lugar, hacerlo más hondo, quizá más transparente. Y seguirá siendo, siempre, *el lugar del otro*.

La educación, como dicho, es el enclave de la conversación. Por más que hagamos de las escuelas sitios tecnificados y de mero lucro, lo que sostiene a la comunidad es la potencia de la conversación.

Cabe entonces preguntarse por la lengua de la educación y de las instituciones educativas, por esa lengua pública que busca y rebusca lo común entre la multiplicidad y las singularidades.

En el libro *Defensa de la escuela. Una cuestión pública* Masschelein y Simons realizan un alegato a favor de las instituciones públicas de enseñanza, subrayan el hecho el rechazo a una jerga legalista y afirman que: «[...] No asumimos la voz de abogados especializados sino más bien la de hablantes que se sienten concernidos por el asunto sobre el que argumentan públicamente» (2014: 26).

Los autores se proponen hablar de la educación utilizando un lenguaje habitual, y lo expresan en estos términos: que se responda a todo aquello que concierne a las personas a quienes ese asunto les importa realmente.

Es a partir de esta reflexión que podemos pensar en la necesidad de tomar algunas decisiones con respecto al lenguaje: quizás desde el punto de vista educativo valdría la pena detenerse a pensar en una primera cuestión que podríamos plantear del siguiente modo: ¿en qué lenguaje hablar, conversar y hacer lo educativo?

El *saber* de lo educativo

Está claro que *un saber debe saber a algo*: a la propia vida, a vidas distantes que se tornan próximas, a vidas ancestrales, a la potencia de la vida, a la vida por conocer o desconocer, a la vida en otros tiempos y otros lugares, a un mundo que ignoramos y deseamos hacerlo presente. Lo que está en juego no es solo la vida propia o apropiada o el mundo propio o apropiado, sino traer a la escena educativa otras vidas y otros mundos posibles, aunque parezcan desconocidos o ignorados o abandonados o desechados.

El mundo, lo que creemos y decimos que es el mundo, no es solo aquello que está delante nuestro, a nuestra frente, como si su existencia únicamente dependiese de aquello que se toca, se ve, se escucha, se huele, se piensa.

La confusión entre mundo y lo real o, más aún, la realidad, da cuentas de una materialidad cercana, asequible, cognoscible, y aunque de todos modos complejísima, infiere que el mundo es aquello que está al alcance de la mano, como un pequeñísimo cuadrado dentro del cual sería posible anunciar lo presente y enunciar su existencia.

La opacidad y la indeterminación de la idea del mundo son mayúsculas, y lejos se está de una comprensión explícita, generalizada, susceptible de ser capturada en su totalidad, por todos, y del mismo modo, pues de ser así el mundo estaría simplificado, sería una copia reducida del mundo o incluso: «redundaría exactamente en una pérdida del mundo» (Tatián, 2020: 103).

El mundo es, también, todo aquello que no es mirado, escuchado, tocado, oído, pensado. La atención y la desatención configuran extremos por donde transitan la fluidez, el espesor, la

magnitud, los relieves, los bordes, las fisonomías, los desplazamientos. El mundo de lo ausente, de lo desechado, lo perdido, lo ignorado, lo olvidado, lo abandonado, lo apenas entrevisto o nunca visto, es el mundo.

Y es también cierto que aproximar las figuras del saber al sabor provoca una necesaria relación entre conocimiento y cuerpo, cuerpo y conocimiento, disociada en la actualidad por una absurda pretensión de dominio técnico del mundo que genera, sin más, la separación, la disolución y el fin de una cierta forma de comprender y habitar la tierra.

En esa transformación entre el saber y el sabor humanista y el saber y el sabor mediático, idéntico al que asistimos en la educación, podemos apreciar aquello que el filósofo Peter Sloterdijk (2013) sugiere como la mutación de la figura de quien enseña, es decir, el trazado de la hipérbola entre la ancianidad, la sabiduría de los ancestros en un origen y la imagen actual de un *entrenador personal* o incluso del mundo como campo de entrenamiento.

Para decirlo de otro modo: si el ideario humanista del acto de educar –con toda la ambigüedad que esta expresión denota– supone la presencia de lo viejo como centro de gravedad en el pasaje hacia lo nuevo, el ideal mediático reemplaza esa figura por la del entrenador personal, privado, juvenil, que está a nuestro servicio para mejorar aquello que los propios medios insisten en cambiarnos, esto es, la presencia única de lo nuevo, de la novedad en el individuo aislado, fuera de toda historia y todo presente.

El contraste no es caprichoso ni ocioso: buena parte de lo que viene presentándose como cambio en las políticas educativas no es sino la porosidad absoluta hacia lo nuevo como emblema de transformación y, aún más, de la novedad como único símbolo hacia el cual tienden los procesos de formación y autoformación: quien enseña debe estar actualizado, informado, al tanto de las últimas novedades, ser él mismo agente de innovación, la formación como actualización, la imposición de las nuevas tecnologías, el olvido de las tecnologías de época –por ejemplo: el libro– y la idea naturalizada de que ser un buen profesor significa saber en qué consiste lo nuevo, qué es lo último.

Pues bien, éste es el momento de desnaturalizar buena parte del andamiaje sobre el que se cimentó el proceso de cambio en las últimas décadas, cuya trayectoria fue la de formar masivamente a los educadores en las nuevas tendencias: hacer creer que sin unos conocimientos de la novedad se quedarían al margen de la educación, aun cuando la asimilación de esos conocimientos despersonaliza y desplaza al docente de sus posibles *vocaciones*.

Bien podría argumentarse en una dirección opuesta: según se sabe a través de algunos informes internacionales los estudiantes no creen que un buen profesor sea aquel que domine las nuevas tecnologías, simplemente porque suponen que eso sería saber lo mismo que ellos ya creen saber; esos estudiantes no parecen estar animados con la idea de un profesor cómplice y amistoso, complaciente y semejante, sino que sugieren algo que está muy presente en la historia de la enseñanza desde la antigüedad: la presencia de una necesaria alteridad y no de una artificiosa autoridad, es decir, algo que los contradiga, que les muestre otras cosas, que los lleve a travesías no realizadas y, en otro sentido, que cuando tomen la palabra tengan algo para decir, y que eso que se diga juegue algún papel en la filiación diferenciadora y múltiple del tiempo.

Pero hay algo más que vincula saber-sabor y conocimiento-educación: la idea que educar es, en cierto modo, saber *poner la mesa*:

Aquí es importante tener en cuenta que precisamente al convertir algo en juego, al mismo tiempo se lo ofrece para un uso libre y nuevo. Se lo libera, se lo suelta, y se coloca sobre la mesa. Es decir, algo -un texto, un gesto, un objeto, un asunto, una acción- es ofrecido y, simultáneamente, se lo separa de su función y de su significación en el orden social” (Masschelein & Simons, ob. Cit.: 72).

Enseñar querrá decir, entonces, poner sobre la mesa el mundo, exponer el mundo, soltándolo para que otros, los nuevos, hagan otra cosa con él, mejorándolo, haciéndolo quizá más justo, más igualitario, más democrático y plural, en fin: más público todavía.

La expresión *poner la mesa* también ayuda a separar o distinguir sin esfuerzos las prácticas generosas de aquellas mezquinas de los asuntos contenidos en la educación: ¿qué se pondrá sobre la mesa para que otros puedan tomar decisiones sobre su propia vida? ¿Se pondrá apenas lo ya conocido, lo ya probado, lo ya reconocido, lo que ha perdido su sabor porque ya ha sido masticado una y otra vez? ¿O poner la mesa es una forma de exposición que requiere multiplicidad y potencia?

Sostener lo público de la educación

La educación es una forma de conversación del todo particular, más allá de cualquier otra interpretación conceptual o disciplinar. Pero no es cualquier conversación: se trata de una conversación a propósito de qué hacer con el mundo, con éste mundo, no apenas con el de aquí y ahora, el que está a nuestra frente, el de cada uno, la pequeña porción de mundo que nos toca vivir y pensar, sino del mundo contemporáneo, de ese mundo que se hace presente –provieniendo desde cualquier punto y dimensión del tiempo– y desgarrar, preocupa y ocupa, conmueve, desconcierta.

La educación es una filiación con el tiempo del mundo, sí, y se expresa y afecta en cuerpos diferentes, voces diferentes, modos de pensar, percibir, hacer y hablar diferentes. ¿Puede haber educación sin una conversación de esa naturaleza? ¿Qué quedaría o que queda de lo educativo, si conversáramos únicamente sobre lo nuevo y sobre la novedad, o solo sobre el futuro preconstruido, o únicamente sobre nosotros mismos, de un modo mezquino y con nuestras poquísimas palabras? ¿Y qué sería del mundo si lo relatásemos exclusivamente con un lenguaje infectado de poder?

Por eso el lenguaje del educar es narrativo, o debería serlo. Porque conversa sobre la relación intensa y extrema entre el mundo –como travesía hacia la exterioridad– y la propia vida, haciéndola múltiple, intentando que no permanezcamos solo entre unos pocos, hablando siempre de lo mismo, repitiendo y repartiendo desigualdades, anunciando emancipación, pero provocando más y más humillaciones.

En el educar hay algo de contrariedad, de no aceptar sin más ese supuesto orden habitual e, inclusive, de oponerse al *orden natural de las cosas*. Quien enseña es aquel que va contra el orden natural de las cosas, sobre todo en esta época en que enseñar se ha vuelto una profesión técnica, una estrategia derivada de cierta forma de hacer y entender burocráticamente la política, un aliado de la falsa idea del empleo, un modo de postergar el presente para sumarse a los discursos voraces y falaces del futuro –el futuro ciudadano, el futuro trabajador, el futuro lector, el futuro padre-madre de familia– e, inclusive, una figura ahora desprestigiada y confinada a un papel de mediador entre las informaciones y los aprendizajes de los sujetos (Skliar, 2017).

Ir contra el orden natural de las cosas supone, así, una cierta rebeldía, una determinada insatisfacción y un deseo por pensar de otro modo la educación: rebeldía para negarse a la hipocresía del discurso de salvación de lo educativo, insatisfacción por parecer solo administradores de informaciones, deseo de recuperar la estética del enseñar.

La educación debería recomponer ese tejido entre la vida y el mundo, e *incluir* a ciertos individuos no podría concebirse como su entrada en una línea continua, naturalizada, escandalosa, que relaciona de un modo violento a ciertos cuerpos con ciertas mentes en función de determinadas capacidades y de roles sociales específicos. Tampoco podría significar anteponer la exigencia de rendimiento a una posible experiencia de libertad formativa.

No es cuestión de repetir el tejido social en vigencia sino de construir aquello que en palabras de Deligny es nombrado como lo *arácnido*.

En la introducción a la edición en castellano del libro que lleva como título justamente *Lo arácnido*, se presenta su ensayo en los siguientes términos: «[...] el modo de ser autístico, las líneas de errancia, [...] un archipiélago imaginario, [...] los dispositivos de resistencia a la opresión» (Álvarez de Toledo, 2015: 10).

En oposición al utilitarismo ya reinante y en nombre del desinterés por el actuar por actuar, Deligny construye una escritura aforística que anuda la idea de red a la percepción de su propia experiencia, y su relato fragmentario va tejiendo hilos que se entrelazan con la figura de la araña, como un modo de ser –y de estar– de cara a aquellos acontecimientos históricos que, por el contrario, se vuelven intolerables.

Una idea de *redes*, por cierto, muy anterior al concepto en boga en la actualidad –redes de comunicación e información, entendidas como líneas y nodos que unen a actores en diferentes relaciones–; completamente distinta a ésta en su materialidad y sentido, no impuesta desde el mercado tecnológico ni desde las instituciones de aprendizaje empresarial, sino más bien como lugares imprescindibles para quitarse de los espacios asfixiantes: «Cuando el espacio deviene concentracionario, la formación de una red crea una suerte de fuera que permite a lo humano sobrevivir» (Deligny, 2015: 20).

Pero las redes de Deligny tampoco se parecen ni se asimilan a la confusa y totalitaria noción de sociedad, pues hay algo más en ellas, hay algo más en lo arácnido, que da otro sentido a las formas de la acción humana: «Donde se ve que la red y lo que puede llamarse la sociedad no son la misma cosa. Más aún: esta cosa que es la sociedad, donde el ser consciente de ser está a sus anchas, puede volverse tan constringente, tan ávida de sujeción, que las redes se tramen fuera de la influencia de la sociedad abusiva» (ibídem, 28).

Una red de sentidos que no concuerda con la forma arquetípica de la sociedad, ni con el lenguaje infectado de las instituciones, ni con las posiciones indefensas con que el mundo actual crea una industria para los solitarios, para aquellos que, vistos como individuos aislados, intocados y apenados, deben sumarse por fuerza a esa multitud de ciudadanos en apariencia felices y conectados, pero igualmente moribundos de sí.

Redes de percepciones contrarias a aquellas que insisten en aconsejar qué hacer con el tiempo libre, que enseñan a no desaprovechar ese tiempo, que atraen la mente con recomendaciones para que nos despertemos, una y otra vez, y que llaman la atención con artilugios y subterfugios para que no desfallezcamos, para seguir girando en la rueda, pues no hay tiempo que perder.

Redes completamente distintas a las actuales, aquellas que se extienden y se diseminan bajo la forma de la comunión y la conversación y no, como ya dicho, de pertenencia social, en ese híbrido tan peculiar que la amistad entreteje entre lo singular y lo plural, entre la lejanía y la cercanía, entre el apartarse y el quedarse, entre lo personal y lo colectivo. ➤

Referencias/References

- Álvarez de Toledo, S. (2015), Prólogo a Deligny, F.: *Lo arácnido y otros textos*, Buenos Aires, Editorial Cactus.
- Bárcena, F. (2014). ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. *Revista Brasileira de Educación*, vol. 19, núm. 57.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.
- Crary, J. (2015). 24/7. Barcelona: Ariel.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*, Buenos Aires, Editorial Cactus, 2015.
- Marzano, M. (2011). *Programados para triunfar. Nuevo capitalismo, gestión empresarial y vida privada*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Skliar, C. (2019). *Como un tren sobre el abismo. O contra toda esta prisa*. Madrid: Vaso Roto Ediciones.
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sloterdijk, P. (2013). *Has de cambiar tu vida*. Valencia: Pre-textos.
- Tatián, D. (2020). El estudio como cuidado del mundo. En: Bárcena, F., López, M. & Larrosa J. *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Sobre el autor/About the author

Carlos Bernardo Skliar es investigador, docente, fonoaudiólogo y escritor argentino. Especializado en literatura, pedagogía y filosofía. Se desempeña como Investigador Principal del CONICET de Argentina, y del Área de Educación de FLACSO. Es reconocido internacionalmente por sus aportes pedagógicos, filosóficos y literarios al campo de la educación. Se desempeña como vicepresidente del centro PEN Argentina.

URL estable Artículo/Stable URL

<http://www.riesed.org>

RIESED es una publicación semestral de UNIVDEP - Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (México) desarrollada en colaboración con IAPAS - Academia Internacional de Ciencias Político Administrativas y Estudios de Futuro, A.C. y GIGAPP - Grupo de Investigación en Gobierno, Administración y Políticas Públicas. RIESED es un Journal Electrónico de acceso abierto, publicado bajo licencia Creative Commons 3.0.

RIESED is a biannual publication of UNIVDEP - University of Business Development and Pedagogical Development (Mexico) in collaboration with IAPAS - International Academy of Politico-Administrative Sciences and Future Studies and GIGAPP - Research Group in Government, Public Administration and Public Policy. RIESED is an electronic free open-access Journal licensed under 3.0 Creative Commons.



www.riesed.org



riesed@riesed.org



[@RIESEDJournal](https://twitter.com/RIESEDJournal)