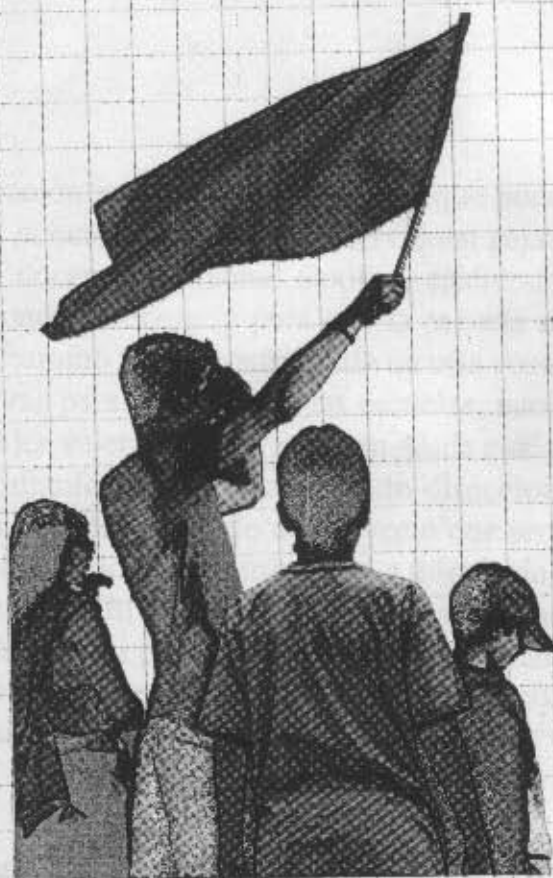


La educación política

Ensayos sobre ética
y ciudadanía en la escuela

Isabelino Siede



EL SENTIDO POLÍTICO DE LA TAREA DOCENTE

*Sin embargo yo fui tal como ustedes,
Joven, lleno de bellos ideales, Soñé
fundiendo el cobre
Y tintando las caras del diamante:
Aquí me tienen hoy
Detrás tie este mesón inconfortable
Embrutecido por el sonsonete De las
quinientas horas semanales.*

NICAMOR PARRA, *Antipoenuu*.

La escuela es una configuración institucional específica que podemos abstraer de las organizaciones concretas en las que intervienen personas: alumnos, familias, directivos, docentes, personal auxiliar, etcétera. Pero cada una de ellas es un componente necesario para que la escuela sea lo que es y también puede ser un camino para transformarla en otra cosa. Por eso, puestos a pensar alternativas para el futuro de las escuelas, necesitamos ineludiblemente pensar en los sujetos que las integran. Cada cual piensa, siente y actúa' en la cotidianidad escolar aportando direcciones y contrapesos, colaborando en la conformación de un proyecto que será necesariamente colectivo, pero no por eso indiscriminado. La mirada de cada docente sobre la tarea y sobre su modo particular de vivirla se asienta en representaciones sobre lo que la escuela puede y tiene que hacer y comunica una concepción del espacio público escolar. Por eso, en este caso, nos interesa indagar la trama subjetiva de los docentes. En sus historias de vida,

I. Según Daniel Korinfeld, «El acto es el nudo que liga la posición del educador y la producción subjetiva al educar, es decir que el acto educativo no se sostiene sólo desde el conocimiento, sino desde el propio ser del docente y que sólo desde allí puede alcanzar su dimensión política, su dimensión transformadora» (2005: 239).

en sus preguntas abiertas y respuestas narrativas, el carácter político de la educación puede hallar un anclaje específico.

EN LA MEMORIA DE LA TIZA

Las biografías de muchos docentes argentinos muestran cuán atravesados estamos por contradicciones estructurantes que configuran nuestra identidad. Ingresar a la docencia implica siempre elegir y renunciar, iniciar la construcción de una apuesta que el tiempo dirá si puede durar y consolidarse o se derrumba ante el menor tumbo. El derrotero personal de cada uno está lleno de tensiones y dudas, marchas y contramarchas, que nos molestan, nos movilizan y nos dan la oportunidad de reorientar nuestros pasos. Podemos creer que sólo nos ocurre a nosotros o sólo sucede hoy, pero la memoria de la tiza guarda numerosos recuerdos de docentes crispados por los avatares de una profesión que nunca es tan dulce como parece desde fuera.

En la vida de Rosario Vera Peñaloza, por ejemplo, no es un hecho menor haber sido sobrina del caudillo que levantó en armas al noroeste para resistir la embestida mitrista. Diez años antes de que ella naciera, el gobernador de San Juan fue uno de los principales instigadores del crimen de Olta y lo celebró ostensiblemente. Pocos años después, ese mismo personaje daría orientación intelectual a la creación y expansión del sistema educativo obligatorio, por el cual trabajó afanosamente Rosarito. En su insondable memoria quedó archivado cómo enhebró la contradicción de ser maestra sarmientina y sobrina del Chacho, de pertenecer a los sectores derrotados y luchar por los vencedores. Este pasaje de bandos es una tensión común en docentes que llegan a este rol a contrapelo de sus historias familiares o de sus tradiciones culturales. Para muchos, la docencia implica un ascenso o un descenso social que modifica el mapa de las relaciones y el modo de posicionarse ante el mundo. Algunos miembros de grupos culturales minoritarios o marginados escogen la docencia con la expectativa de representar desde allí a los suyos, pero luego se ven tensionados por las demandas de la comunidad y del rol, en un vaivén en el que cada bando parece reprocharles su escasa adhesión. ¿Cómo articular ambas pertenencias? ¿Cómo resolver la puja entre lealtades contradictorias que nos demandan?

2. En muchos casos, se trata de un pasaje liberador, una conquista personal.

Rosario y sus contemporáneas salieron a trabajar por una causa *cuya* nobleza no siempre hallaba comprensión en los hogares regidos por la potestad de un varón. Algunas, como Rita Latallada, optaron por extremar su feminidad y sostener con esfuerzo equivalente los roles de maestra, fiel esposa y madre abnegada. Se dice de ella que «tan joven comenzó a enseñar, que cambió sin transición sus últimas muñecas por los primeros alumnos del jardín de infantes de Paraná» (Capizzano y Larisgoitia, 1982: 119). Casada con Maximio Victoria, docente como ella, dejó de ejercer por varios años para criar a sus siete hijos, mientras seguía a su marido por todos los destinos donde él ejercía la dirección de las escuelas normales. Para otras mujeres, la voluntad de enseñar coadyuvó a la ruptura del vínculo matrimonial y, como Juana Manso, tendieron a endurecer su carácter para enfrentar la hostilidad del medio viril (Southwell, 2006). Después de que una patota desbaratara su conferencia en Chivilcoy, arrojando piedras al techo de chapa donde iba a hablar, Sarmiento le escribió desde los Estados Unidos: «Una mujer pensadora es un escándalo. ¡Ay, pues, de aquel por quien el escándalo venga! Y Ud. ha escandalizado a toda la raza» (citado en Santomauro, 1994: 90). Nada fue fácil para las maestras en tanto mujeres trabajadoras. Esta marca de género es un rasgo identitario de la docencia argentina, desde que el normalismo bregó por feminizar el magisterio. Ser maestra significó una vía de dignificación e independencia para muchas mujeres, pero también marcó los límites de la libertad permitida. Lo advirtieron aquellas que, como Cecilia Grierson y Alicia Moreau, se animaron a pasar de la escuela normal a la Facultad de Medicina, en tiempos en que ése era un territorio patriarcal: la sociedad toleraba los estudios de las mujeres que eran funcionales a proyecto gubernativo, pero no las carreras de quienes osaban trascender los límites. ¿Cuánto y cómo estas luchas de género tiñen aún las biografías docentes? ¿Cómo opera esta memoria y las nuevas tensiones en las representaciones y en las prácticas de las educadoras actuales?

Algunos maestros, como Pedro Bonifacio Palacios (conocido como Almafuerte en sus escritos periodísticos y literarios), encontraron en la docencia la posibilidad de redimir sus vidas por la vía del dolor y entendieron que la educación era en sí misma un modo de militancia, como también podían serlo la escritura y el comité. Almafuerte habitó la escuela como exiliado de la vida, tratando de generar allí un inundo alternativo al que lo había maltratado fuera de sus muros. El conocimiento circulaba en su aula sin orden ni medida, tal como lo había aprendido Palacios, quien sólo cursó la escuela primaria y fue luego un ávido autodidacta. Años después, recor-

daba: «Los dos años que ejercí el magisterio en Trenque Lauquen, me llenan de una satisfacción inefable. Mi escuela estuvo abierta durante ellos todos los días, desde las siete de la mañana hasta las diez de la noche. Pasaron por mi enseñanza gratuita y siempre entusiasta, no solamente casi todos los niños de esa localidad, sino también ^{u s} artesanos, sus comerciantes, sus rentistas. Todo lo que yo sé y que pudiera serles útil, lo desparramé sobre aquellas cabezas a plenas manos» (citado por Barcos, 1935: 64). Como puede apreciarse, comprendía la tara docente como dilución de su vida privada en la entrega a la enseñanza. Mientras, muchos contemporáneos denostaban su tarea, los alumnos veneraban su personalidad y reconocían en él ciertos gestos de curiosa generosidad. Uno de ellos, Silvestre Monferran, evocaba escenas de su infancia en el diario de Trenque Lauquen en 1931: «Tenía preferencia por los niños muy pobres y miserables, de la más baja capa social; así como por los débiles de cuerpo y de carácter. A todos los auxiliaba moral y aun materialmente. Entre ellos distribuía sus recursos pecuniarios, cuando, después de seis u ocho meses de atraso, cobraba algo de sus sueldos, y a veces, se complacía en hacerles regalos a los mismos niños de familias pudientes. Así, a los dos o tres días de percibir un par de meses de sueldo ya no le quedabas un centavo para sus más apremiantes necesidades. En una palabra, el maestro vivía para sus discípulos a toda hora del día y aun de la noche, si ocurría algo extraordinario, y nosotros le profesábamos todo nuestro cariño y veneración» (citado por Barcos, 1935: 65). Como éstas, muchas anécdotas dan cuenta de la entrega de Almafuerite a quien lo necesitara, pues siempre estaba dispuesto a defender al débil y ayudar al carente.

Ahora bien, si tamizamos esos gestos desde una mirada política, ¿cómo se interpreta esta entrega casi «apostólica»? En la elección profesional de muchos docentes, el «sacrificio» ha sido un componente clave. Quien puede escoger otras carreras o alternativas de trabajo, ¿por qué optaría por una que se caracteriza por sus bajas remuneraciones? Puede ^{b a b a} muchas respuestas a esta pregunta, pero una de ellas es, sin duda, la vocación de sacrificarse por una buena causa. Almafuerite es, sin duda, el emblema de la docencia entendida como «sacerdocio laico». Esta modalidad se aleja considerablemente tanto del docente-trabajador como del docente-técnico, pues no hay remuneración que pague la entrega ni propósito evaluable que la justifique. Así lo comprende Julio Barcos, que compara al poeta con Jesús y con el viejo Tolstoy, en su versión más mística: «Tolstoy dio tierra, pan y espíritu a sus colonos. Feliz de ^{6 1} que podía repartir todos los bienes terrenales y espirituales entre sus semejantes. Dentro de su pobreza, nuestro cris-

tiano Poeta hizo lo propio, dando a veces, no ya lo que le sobraba, sino lo que le era imprescindible: techo, mesa y cama a sus discípulos» (1935: 63). Almafuerte fue sumamente crítico de la política de su época en su tarea periodística, pero este modo de ejercer la docencia cuestiona poco del orden social vigente. Por el contrario, para el docente con vocación de sacerdote laico siempre es necesario que haya gente sufriendo para sentirse un ángel que desciende a salvar vidas ajenas. En la docencia como sacerdocio hay cierto tono de martirio, que probablemente esconda una considerable soberbia travestida en entrega: «Yo me sacrifico por ustedes porque soy tan bueno y generoso que doy mi vida para que ustedes estén mejor». ¿Puede ser éste el soporte de un vínculo pedagógico emancipador?

Cuando el régimen político empezó a mostrar sus grietas y dejó entre-ver las contradicciones entre el discurso escolar y la moralidad de los gobernantes, se hizo difícil mantener la cohesión dentro del sistema. Muy tempranamente hubo voces de cuestionamiento a la educación normalizadora y a la burocratización de la enseñanza. Algunos docentes, como el mismo Julio Barcos, siguieron trabajando dentro del Estado pero lo criticaban con ahínco, considerándose fuera de él. Tras simpatizar con ideas libertarias, Barcos se volcó al radicalismo, pero mantuvo una mirada cuestionadora de la centralidad del Estado en la educación escolar y de las actitudes de sus colegas docentes:

No es un secreto ¡cara nadie que nuestra escuela para ricos y pobres, está subrepticamente animada del sentimiento de clase. Especialmente las mujeres se pagan mucho del rango social que ocupan las familias de sus alumnos. Conozco Más de una directora de la capital, que le llama tener «buen elemento» a tener hijos de gentes acomodadas. De acuerdo con ese inicuo prejuicio, he aquí la consigna dada a las maestras que hacen en el comienzo del curso la inscripción de alumnos: no olviden que hay que *seleccionar* el elemento. Los niños de las escuelas «modelos», que reciben de reflejo esta sugestión de sus maestras, están generalmente impregnados de ese sentimiento burgués que se traduce en persecución y desprecio a los niños pobres. El delantal blanco impuesto a todos los escolares para evitar los contrastes que ofrece el lujo de los niños ricos con la astrosa miseria de los niños pobres, no alcanza a corregir el mal. Las maestras distinguen ostensiblemente con sus mimos y preferencias a los hijos de fulano y perengano (Barcos, 1928: 178).

La denuncia es precisa y pertinente, porque desnuda una práctica que aún hoy corroe los circuitos aparentemente igualitarios del sistema. Sin embargo, no es menos «burgués» el sentimiento que Barcos valora en

Almafuerte: su preferencia por los chicos pobres, como vimos más arriba. Tanto él como estas docentes que «seleccionan el elemento» se consideran con derecho a elegir quién merece su enseñanza y quiénes no. ¿Es ésta una potestad del educador? ¿Podemos decidir quién es educable y quién quedará fuera de nuestra escuela? Difícilmente podríamos sostener argumentalmente esta práctica sin contradecir la aspiración universal de una pedagogía emancipatoria.

Barcos ocupó puestos de dirección y supervisión, pero no se incluye en su crítica la educación que el Estado brinda a las familias. «El sistema» es algo ajeno a sí mismo, que lo agobia e impide que realice su tarea. Según sus palabras, «Un inspector general de escuelas que acaba de jubilarse, declaraba antes de irse, en un impulso de sinceridad, que la enseñanza oficial no es sino «la organización de la rutina». Eso está comprobado por la inmutabilidad histórica de nuestro régimen educacional que es hoy sustancialmente [...] lo que era hace cien años. [...] Comprobado el cargo que le hace a la enseñanza oficial uno de sus altos jefes técnicos, de que ésta no es sino la organización de la rutina, por nuestra parte nos encargaremos de demostrar que es, también, desde la escuela a la universidad, la más perfecta *organización del parasitismo*; y por sobre ambas cosas, *la organización de la esclavitud mental de la juventud por la tiranía dogmática del espíritu*» (1928: 27). Es probable que el inspector al que alude haya sido él mismo o alguien con sus mismos sentimientos. Según esta caracterización, «el sistema» ahoga, esclaviza, embrutece e impide. Nuestra tarea sería mucho mejor si «el sistema» nos dejara en paz, nos diera la posibilidad de operar a nuestro antojo. En definitiva, si cambiaran las condiciones, la realidad y el mundo, podríamos ser libres y felices, pero creo que esta mirada puede ser, en sí misma, un impedimento para cualquier transformación. Concebir la libertad como una concesión y aspirar a una coherencia sin conflictos de arriba hacia abajo postula una imagen armónica y burocrática del espacio público. ¿No será inherente a la tarea docente estar siempre en contradicción con el mismo «sistema» que integramos? ¿No será parte de la tarea educativa mantener siempre abierta una disputa por las condiciones materiales y simbólicas de nuestro trabajo?

Suena muy ingenuo pedirle al sistema que nos deje tranquilos, pero esta actitud vuelve a encontrarse periódicamente en las salas de maestros y profesores, en voces divorciadas del ámbito público en el que se encuentran y al cual representan frente a los grupos familiares. Como podemos apreciar, la queja no es invento de las generaciones recientes de maestros, aunque quizá hoy abunda más que nunca. Se trata de una letanía que rara vez gene-

ra cuestionamiento real y tiende a desdeñar cualquier intento de transformación. Esta visión política aparentemente crítica resulta sólo un tranquilizador de conciencias con sentido ético adormecido. Es fácil desresponsabilizarse de los actos propios adjudicando los fracasos a un tercero inasible y enarbolando intenciones nunca practicadas, pero más fácil aún es hacerlo sin renunciar a las mieles de un sueldo estable. El docente quejoso, de ayer y de hoy, construye una escisión que preserva su conciencia tanto como limita su actuación concreta para modificar algo. ¿Qué educación política podría fundarse en la queja paralizante?

Estas y otras historias muestran modos de ser docente en la Argentina. No propongo juzgar a nadie, ni establecer altares e inflemos con nuestros juicios de valor, sino aproximarnos a nuestras propias tensiones a través de escudriñar estas historias personales. En ellas hay un espejo donde vemos reflejadas algunas ideas y sensaciones que nos habitan. Detrás de cada nombre hay una biografía y, en ella, las tensiones constitutivas de un rol docente que es quizá difícil en todas partes, pero encuentra dificultades particulares en nuestro país. ¿Será más difícil aquí que en otras latitudes? Imposible mensurarlo, pero podemos dar cuenta de algunas sensaciones. Quienes transitamos las últimas décadas de la historia nacional sentimos que para vivir aquí hay que tener el cuero duro, y más aún para representar a la generación adulta en el proceso de transmisión educativa. En un contexto de instituciones frágiles y exclusión de vastos sectores de la población, la escuela ha sido, en muchos casos, la única cara visible del Estado, la que queda para recibir el cachetazo. No es sorprendente que haya aumentado la sensación de malestar en la sala de profesores, la queja hacia los estudiantes y hacia sus grupos familiares, la sospecha hacia cualquier política que se presente como transformadora. Percibimos el agobio en nuestros cuerpos y también, por supuesto, se resiente el vínculo pedagógico, el soporte básico para cualquier proyecto de enseñanza.

PERSONAJES QUE NOS HARIMAN

Las referencias a docentes que transitaron las escuelas argentinas nos permitieron mostrar algunas de las intenciones y modalidades de resistencia que adoptaron distintos enseñantes al elegir y al desarrollar nuestro oficio. ¿Cómo operan hoy en nosotros las tensiones que describimos en los colegas de generaciones anteriores? ¿Qué modalidades subjetivas encontramos en la sala de profesores del siglo XXI? Para pensarlo, podemos uti-

tizar algunas figuras literarias que nos distancien de personajes reales, al tiempo que nos den elementos para evaluar nuestras representaciones y prácticas.

En un texto de bella pedagogía, Philippe Meirieu (1998) compara la tarea educativa con la historia del Dr. Frankenstein. Según su visión, la tentación de un docente-Frankenstein es fabricar a los estudiantes con retazos que cobrarán vida por su artificio y que serán la repetición de nosotros mismos. La propuesta que nos ha legado la tradición enciclopedista (sobre todo en la escuela media) se parece mucho a esta idea: se trata de moldear las mentes, los cuerpos y las emociones hasta que los niños lleguen a ser «el perfil del egresado», predefinido de antemano como una sumatoria de saberes y virtudes. En niveles dirigidos a edades más tempranas, esta sumatoria no se refiere a materias sino a hábitos y cualidades que pretendemos inculcar a los alumnos cuando están todavía inmaduros en sus emociones y en su voluntad. El Dr. Frankenstein fabrica y moldea, da forma a su gusto y tiene en mente una imagen de lo que busca. Esta reducción del acto educativo a un proceso de fabricación del otro conlleva, claro está, el signo del autoritarismo. Pero Meirieu avanza aún más y dice que hay otro gesto autoritario en el temible doctor: cuando ve su obra, se asusta y no se hace cargo de seguir adelante. Esa criatura librada a sí misma, a la que nadie le enseña a hablar, a leer, a relacionarse con otros, se transforma en un monstruo. Hay allí un segundo gesto autoritario de Frankenstein quien, cuando entiende que no puede imprimir al otro los rasgos que se le antojan, lo abandona y renuncia a orientarlo. Desde la historia reciente de nuestras escuelas, esta imagen puede ayudarnos a pensar el péndulo autoritario en el que estamos tentados de caer: fabricar o abandonar. O bien los estudiantes aceptan lo que la escuela les propone o no sirven para la escuela. Nuestra pedagogía cotidiana sigue muy apegada a la idea de que los alumnos son «lo que deben ser o no son nada», como reminiscencia de la estoica máxima sanmartiniana.

La figura que propone Meirieu es rica y sutil, porque permite encontrar en ella nuestras propias miserias, las grietas en que se cuelan nuestras flaquezas. En ese mismo sentido, podríamos postular otros personajes que distorsionan el vínculo político-pedagógico. Así como la matriz clásica nos tienta a convertirnos en el Dr. Frankenstein, hay otras tentaciones que desvirtúan la función docente en su sentido político. Analizaremos cuatro de ellas, que llamamos: Superman, Peter Pan, Sandokán y el genio de la botella.

La imagen del docente-Superman es una comparación habitual desde hace décadas, tan criticada como difícil de erradicar de nuestras represen-

taciones. La tentación de Supermán consiste en ofrecernos como modelos infalibles a ser imitados. Es el riesgo habitual de la pedagogía tradicional y su vigencia echa raíces en la soberbia de quienes elegimos la docencia con intención de transformar el mundo, con expectativa de contribuir a mejorar las vidas de nuestros alumnos. Esta intención loable nos encorseta en una imagen que tiene como principales enemigas a las debilidades y las incoherencias, pues el maestro-Supermán debe saberlo todo, debe ser siempre coherente y debe estar disponible para resolver de buen ánimo las vicisitudes que le presente su vida profesional. Ahora bien, ¿cuál es su mensaje político? Umberto Eco señala que Supermán no cuestiona nada de la sociedad en que vive, pues emplea su extraordinario poder para preservar intacto el orden social: «Supermán nunca estacionará su auto en una zona de estacionamiento prohibido y nunca será un revolucionario. [...] Este héroe ultrapoderoso emplea sus extraordinarios poderes para plasmar un ideal de absoluta pasividad, rechazando cualquier proyecto que no esté aprobado por su sentido común y convirtiéndose así en parangón de los elevados parámetros morales ajenos a toda preocupación política» (citado por Bauman, 2001: 110). Del mismo modo, el docente-Supermán es un educador moralista, que pregona la continuidad de la moralidad de su tiempo, que identifica toda transgresión con un peligro, toda incoherencia como una debilidad, toda incertidumbre como un problema. Es fuerte y exige que lo sean sus alumnos, está siempre atento y reclama atención permanente, no pide ni da tregua. A partir de esta caracterización, Bauman señala las implicancias de esta figura en la posición de los intelectuales: «El mensaje de "no hay alternativa" que emana de cada aventura exitosa de Supermán y de las de sus muchos imitadores y múltiples secuelas, y la necesidad de no hacer nada en particular respecto del mundo –más allá de atenerse a la ley y a la observancia del orden y, ocasionalmente, ayudar a los uniformados o a los civiles cuya tarea es asegurar el cumplimiento– pueden ejercer un efecto consolador y reconfortante sobre la mayoría de los observadores, pero resulta un mensaje más bien apocalíptico y una profecía de condenación para todos los que todavía aspiran –por nostalgia u otra razón– a desempeñar los roles y asumir las responsabilidades antes asociadas con la posición del intelectual» (2001: 110). En tal sentido, el docente-Supermán reniega del pensamiento para operar sobre la sociedad, renuncia a la reflexión ética y política sobre la herencia cultural, los patrones morales y los criterios legales. Supermán es un hacedor, con los pies más ligeros que el cerebro. Del mismo modo, el docente-Supermán rehuye la deliberación sobre el sentido y los propósitos de su tarea, pues está concentrado en realizarla sin pausa y

sin errores, sin dudas ni fisuras. Supermán quiere ser adulto viviendo entre niños-adultos o adultos-niños, siempre consistente, imperturbable frente al dolor y ala adversidad, seguro de lo que puede, identificando lo que quiere con lo que debe. Desprecia a los colegas imperfectos y a los niños todavía inmaduros, pues a todos supera con el ejemplo de su invulnerabilidad constante. El docente-Supermán avanza por el patio investido de una coraza que lo mantiene inmune a los avatares de la historia. Ocupado en predicar con el ejemplo, se ha perdido como sujeto viviente, sintiente y pensante. Su único temor es que alguna vez lo traicione la kryptonita verde del deseo, de su propia subjetividad atrapada pero no exhausta, sujetada pero no inerme.

Diferente (y quizá opuesta) es la tentación de Peter Pan: hacernos niños y negamos a crecer. Peter es un niño que escapó de su casa y vive con otros niños en el «País del Nunca Jamás'». Su historia puede entenderse como expresión del deseo de permanecer eternamente infantil, con la ventana cerrada al mundo adulto, despreocupado del país real, donde todo es «siempre-quizá» porque la historia no está escrita de antemano. Peter no puede crecer porque no tiene memoria, no recuerda lo que ha vivido. Él y sus adláteres renuncian a crecer luego de recibir un claro desprecio de sus mayores, un abandono, y descubrir que la supervivencia en conjunto es posible. Si creciera, dejaría de haber pares, pues el colectivo se desarmaría en individualidades enfrentadas con diversas responsabilidades. La psicología norteamericana ha definido el «Síndrome de Peter Pan», descrito con rasgos de inmadurez emocional e irresponsabilidad en adultos que buscan permanecer adolescentes. Si Supermán intenta ser puro adulto, Peter Pan renuncia a la adultez como quien se niega a vestir una annadura demasiado pesada. Algo semejante sucede en las escuelas. El docente-Peter Pan no trabaja con niños sino que es uno de ellos, comparte sus alegrías, sus temores y sus tristezas. Afirma Perla Zelmanovich (2003) que «Los adultos, en estos tiempos, al estar más vulnerables, corremos el riesgo de equiparar la vulnerabilidad de niños y jóvenes con la nuestra. Un signo de esta equiparación es la inversión de la vulnerabilidad, esto es, que se entienda que la vulnerabilidad del adulto es mayor que la del niño o se la ponga por delante.» El riesgo «[...] es que esta inversión o equiparación arroje como consecuencia que el adulto deje de ofrecer a los niños y a los jóvenes su mediación para significar la realidad, con los efectos que esto puede generar, en cuanto a las dificultades para soportar-la así como para acceder a pautas y normas de la cultura». El docente-Peter Pan puede ser tierno y divertido, pero no propone ni protege. Elige ser tan vulnerable como sus alumnos. Desconoce el mundo adulto y se

solaza en una infancia inmanente y eterna. Por eso mismo, no les transmite un legado ni les presenta desafíos, sino que espera que ellos avancen «solitos» por la vida y por el conocimiento. Quizá se plantea las mismas preguntas que sus alumnos, pero se niega a comunicar las respuestas provisionales que el mundo se ha dado hasta aquí, porque cree que las preguntas se mantienen abiertas si nunca hallan respuestas. Por el contrario, lo que ocurre es que todas las preguntas que abre su enseñanza son ficticias y fugaces, no incluyen una búsqueda auténtica. Ajeno al mundo, la enseñanza que propone el docente-Peter Pan no moviliza ni convoca a recorrer el mundo, sino que explora en la inmanencia de lo que cada uno puede aportar. Pero el viaje es un elemento casi indispensable de los cuentos clásicos infantiles y, según sostiene Fernando Savater, permite al personaje alejarse de la seguridad familiar, abrirse a lo imprevisto, enfrentar sus miedos y madurar: «El hogar no basta: si el joven aventurero no lo abandona, nunca sabrá lo que es el miedo, conocimiento indispensable para la maduración; ni siquiera conocerá la nostalgia, algo que le hace aún más falta, si cabe» (citado en Tosi, 2006: 7). El primer gesto político de la educación escolar es invitar a los estudiantes a romper el cascarón, elevar el ancla que los ata a la orilla de lo que su propio medio social les ofrece para explorar lo otro, lo lejano, lo distinto. Si el docente no propone a sus alumnos realizar un viaje por el mundo, nada hay para conocer ni para transformar ' la educación política carece de sentido.

La tercera tentación la describe Emilio Salgari cuando narra la historia del célebre Sandokán, un noble malayo a quien los ingleses le quitaron su reino y mataron a sus padres. Sandokán se transforma en jefe de los piratas de Malasia y tiene su guarida en Mompracem (cerca de Borneo), donde prepara sus expediciones justicieras. Sus hombres son una verdadera legión de demonios (malayos, dayakos, siameses, cochinchinos, indios, javaneses, duguises, tagalos de Filipinas y negros) en espera de una orden para embarcarse en las naves y lanzarse a la lucha. El Tigre de Malasia, secundado siempre por Yáñez de Gomera, su leal lugarteniente portugués, es el pirata caballeresco, audaz y constante, tanto en los odios como en la amistad, siempre dispuesto a cualquier riesgo, siempre confiado en su buena estrella y en la fuerza de su brazo. El docente-Sandokán es un luchador empedernido, que se erige en representante de sus pares y los estudiantes para enfrentar a las autoridades y al sistema. Su gesto conlleva un mensaje propositivo y transformador, lo que no es poco en un contexto de desesperanza política. Es una figura de resistencia a toda opresión y dominación. Sin embargo, también está teñido de cierta prepotencia y altivez que desna-

turalizan sus esfuerzos. Sólo ve la realidad desde la lógica binaria de amigos y enemigos. Puede luchar denodadamente, pero es incapaz de escuchar razones, de negociar con otros intereses legítimos, de respetar los ritmos y estilos que le plantean sus propios compañeros (a quienes frecuentemente sólo ve como seguidores). La autosuficiencia del docente-Sandokán lo aleja de sus pares porque él sólo mira la realidad en blanco y negro, sin matices ni posibilidad de que los sujetos cambien. Es cierto que la propia lucha lo ha endurecido, pero perder ternura en la batalla es una sutil derrota que lo transforma en semejante al sistema que combate. La tentación de Sandokán lleva a que un docente Tuche a brazo partido por los chicos, por la comunidad en que trabaja, por sus ideales, dejando la propia vida en el intento. Ese docente enarbola una pedagogía de la resistencia, valiosa por cierto, aunque el carácter romántico de su lucha le quita potencia y, más de una vez, engeguece su proyecto político. Frecuentemente no percibe que han cambiado las condiciones y supone que se enfrenta a un Estado burocrático y opresor, cuando tiene enfrente un Estado desdeñoso y abandonico. Su lucha requiere un enemigo consistente y visible, pero suele hallarse en la intemperie y la desolación que generan las nuevas figuras de la dominación, ante las cuales no tiene más respuesta que bronca ciega. No encuentra estudiantes rebeldes sino aburridos,' y le cuesta mucho entenderlos, porque cree que no viven su ciclo vital como deberían, según cánones que su propia historia le ha marcado. Poco a poco, comienza a amargarse y se victimiza. Se ha acostumbrado más a combatir que a construir, a denunciar que a reconocer, a desconfiar que a generar confianza. El docente-Sandokán es coherente y comprometido, aunque rara vez sale ileso de su epopeya: se agota y se desgarrá, cayendo en las trampas generadas por una lucha con más coraje que cabeza.

Finalmente, podemos mencionar la tentación del genio de la botella, según un relato de *Las mil y una noches*. Un pescador preocupado porque no tenía nada para llevar a su casa, tira su red al mar y atrapa en ella un recipiente cerrado cuyo contenido desconoce. Lo abre y lo sacude para ver si lleva algo en su interior. De allí sale una enorme humareda que tras disolverse deja ver un hosco genio que enfrenta con mirada desafiante al pescador. Le explica que es un *efrit* rebelde; encerrado allí desde hace siglos, que ahora se dispone a matar al pescador. Cuando éste le pregunta cuál es el motivo por el cual quiere matar a quien lo ha liberado, el genio responde:

«Permanecí más de cien años en el fondo del mar y me decía a mí mismo: "Voy a enriquecer eternamente a quien consiga libertarme". Pero pasaron todos estos años y nadie lo consiguió. Durante otros cien me decía: "Descubriré y daré todos los tesoros de la tierra a quien logre libertarme". Pero nadie lo consiguió. Pasaron cuatrocientos años y entonces decidí: "Voy a conceder tres cosas a quien me libere". Y nadie vino a salvarme. Entonces, furioso, dije de todo corazón: "Ahora voy a matar a quien me libere, pero antes le dejaré elegirla clase de muerte que prefiera". Y tú, ¡oh pescador!, viniste a liberarme, por lo que te permito que elijas la clase de muerte que prefieras» (Anónimo, 1985: 36-37). El pobre pescador, que se ve amenazado por un motivo que considera injusto, atina a formular una artimaña que le salva la vida: le dice al genio que cree imposible que él haya vivido dentro de la botella, por la desproporción entre su tamaño y el recipiente; el *efrit* vuelve a meterse en ella para demostrar su relato y el pescador tapa la boca, atrapándolo nuevamente en su interior. El docente-genio de la botella es alguien que ha tenido ilusiones y apostó su esfuerzo y su tiempo a que alguna vez mejorarían las condiciones de su tarea. Una larga experiencia de desencantos fue desgastando su optimismo hasta tomarlo ácido y descreído. Por eso mismo, cuando llega un colega nuevo, un directivo o un capacitador que quiere mostrarle nuevas posibilidades, descarga sobre él toda su furia. Sólo la impasibilidad de cualquier cambio le permite justificar la amargura que sufre desde hace años, así que está dispuesto a combatir cualquier argumento que postule expectativas de transformación. «Al oír al *efrit*, el pescador dijo: —¡Por Alá, que la suerte es prodigiosa! ¡Y debía ser yo quien te liberase!» (Anónimo, 1985: 37). Algo parecido siente y piensa ese colega nuevo, ese directivo o ese capacitador que se acercó al docente «genio de la botella» con las mejores intenciones de incluirlo en un proyecto, pero recibe de él un odio inmerecido, junto con la descalificación de cualquier intento renovador. Ha renunciado a cambiar nada, cree que el futuro será irremediamente igual o peor que el presente y encarna sin hesitar los postulados de una pedagogía de la reproducción. Generalmente se trata de alguien cuyas ilusiones alimentaron la elección de la carrera docente, que abrigó esperanzas durante años y bregó por ellas con expectativas quizá desmesuradas, pero sintió luego las injusticias del sistema, sus dolorosos sinsentidos, sus olvidos desgarradores. Y la misma ilusión devino espanto, desazón y desconsuelo. Quizá diga, con reminiscencias cartesianas, «Yo no pude, luego no se puede». La resistencia a toda propuesta innovadora es el modo que elige para justificar su propio fracaso. Puede decir, como Nicanor Parra, en su ácido autorretrato de un docente

que reproducimos al iniciar este texto, que tuvo ideales y los perdió.' Quizá este docente fue antes Sandokán, pero las batallas perdidas y la soledad de las derrotas le quitaron energía y voluntad, hasta arrasar con sus sueños. El maestro-genio de la botella nos muestra que la tarea docente, como la actividad política, consume la subjetividad de quienes la abordan con expectativas demasiado cándidas.

El docente-Frankenstein, el docente-Supermán, el docente-Peter Pan, el docente-Sandokán y el docente-genio de la botella son imágenes del fracaso y la desolación, muestran los rumbos equívocos que nos llevan a tropezar habitualmente con piedras ya conocidas. Seguramente no son los únicos, pero son algunos de los personajes que un docente puede reconocer dentro de sí o en el diálogo con colegas que transitan las mismas búsquedas. Más allá de estas figuras, sigue abierta la pregunta por la subjetividad del docente. ¿Qué elige alguien que decide ser maestro o profesor?

TRAS LAS HUELLAS DEL DESEO

Al inicio de nuestra formación, muchos manifestamos haber escogido la carrera por «amor a los niños», pero pocos años después de recibidos pocos hablamos de amor en la sala de maestros y profesores. ¿Tiene cabida el amor en la tarea docente? ¿Puede el amor dar sustento a un largo recorrido profesional? ¿Qué puede aportar el amor a la educación política?

Hannah Arendt ha dicho que «el amor, por su propia naturaleza, no es mundano, y por esta razón más que por su rareza no sólo es apolítico sino antipolítico, quizá la más poderosa de todas las fuerzas antipolíticas humanas» (1993: 261). Es una caracterización taxativa que, en la pluma de una filósofa política, parece expulsar el amor de la esfera pública. No ingresa allí porque no es mundano sino fruto de un milagro; no está teñido de intereses e intencionalidades como la política, sino que es pura entrega. Ahora bien, ella misma afirma en otro texto que la educación es 4...⁴ el punto en el cual decidimos si amamos al mundo lo suficiente como para asumir una responsabilidad por él, y de esa manera salvarlo de la ruina inevitable que sobrevendría sino apareciera lo nuevo, lo joven. Y la educación también es donde decidimos si amamos a nuestros niños lo suficiente como para no expulsarlos de nuestro mundo y dejarlos librados a sus propios recursos, ni

4. Por eso, las cuarenta horas semanales se sienten como quinientas...

robarles de las manos la posibilidad de llevar a cabo algo nuevo, algo que nosotros no previmos; si los amarnos lo suficiente para prepararlos por adelantado para la tarea de renovar un mundo común» (1954). Aquí la educación echa raíces en un amor de dos caras: al mundo y a los niños. Amar el mundo es, para Arendt, salvarlo de la inercia conservadora, de la naturalización de lo que ha sido, mediante el ingreso de lo nuevo. Amar a los niños es, en cambio, abrirles las puertas de «nuestro» mundo (ese posesivo da pistas sobre la existencia de más de un mundo posible) para que ellos tomen los materiales que les permitan construir el mundo de la nueva generación. En la confrontación entre ambos textos, parecería que algún tipo de amor es pertinente para fundar el vínculo pedagógico, aunque no quedan claros sus rasgos específicos. Aparentemente, se trata de un amor no personalizado, que no tiende un puente de sujeto a sujeto (como la amistad o el amor romántico), sino que posiciona al sujeto docente entre el mundo y la humanidad (puntualmente las jóvenes generaciones). ¿Puede haber tal amor impersonalizado? Parece un amor sin destino, como una flecha disparada hacia el cielo. ¿Qué tipo de prácticas éticas, políticas y pedagógicas se sustentan en un amor de tales características?

Zygmunt Bauman, en su texto sobre el amor en tiempos de liquidez, ofrece un ejemplo muy interesante del amor más grande de un maestro a sus niños: el que dio Janusz Korczak (llamado en realidad Henryk Goldszmit), quien murió en el campo de exterminio de Treblinka, junto con casi doscientos niños que estaban a su cuidado. «Korczak amaba a los niños como pocos de nosotros somos capaces de amar, pero *lo que amaba en los niños era su humanidad*. [...] Los potenciales portadores de esa humanidad nacen y crecen en un mundo más propenso a cortarles las alas que a alentarlos a desplegarlas para volar, y por eso, según Korczak, sólo en los niños se podía encontrar humanidad, y preservarla (por un tiempo, sólo por un tiempo) en estado prístino y completo» (2005: 112. Subrayado en el original). Sin duda, la obra pedagógica de Korczak es notable y trasluce amor en cada gesto cotidiano, pero lo que rescata Bauman y puede ayudarnos a pensar en el amor docente es su gesto último de entrega. Siendo él director del Asilo de Huérfanos Judíos de Varsovia, cuando se ordenó el traslado del asilo a la zona del gueto, mantuvo la responsabilidad de su funcionamiento. Cuando los nazis dispusieron el envío de todos los niños al campo de exterminio de Treblinka, Korczak permaneció junto a ellos pese a no estar obligado a viajar, diciendo «soy el preceptor y debo acompañarlos». El 5 de agosto de 1942 fue asesinado en Treblinka junto a los docentes y los 200 niños

del Asilo de Huérfanos Judíos de Varsovia. Según testigos del hecho, ninguno trató de huir, ninguno trató de escapar. Se aferraban a su maestro, quien los protegía y marchaba con la frente en alto. Se dice que un oficial de la SS reconoció a Korczak como autor de los libros que leían sus hijos y le ofreció ayuda para escaparse. Él sin embargo rechazó la oferta y abordó el tren hacia su destino final. En el gesto final de Korczak, se observa un amor que no busca ninguna eficacia, pero sí encuentra apoyo en convicciones fuertes. Es un gesto de resistencia y de construcción de un poder alternativo, allí donde los márgenes de libertad estaban reducidos al mínimo. No se trataba de lograr objetivos sino de desplegar el sentido de lo que toda su obra había pregonado. Hay aquí un rasgo de lo que podríamos llamar amor político»: intenta transformar el mundo sin fundar su acción en la expectativa de lograrlo. Podría alegarse que fue una entrega estéril, ya que no salvó vidas y perdió la propia, pudiendo escapar. Esta objeción apunta a evaluar si su estrategia fue suficientemente inteligente, pero basa esa evaluación en el resultado y pierde de vista el carácter provocador del gesto de Korczak: ante la institucionalización de la muerte por parte de los nazis, ante la estrategia de horror que ellos desplegaban, él pudo resistir desde la dignidad, que desarma cualquier argumento.

Por mi parte creo que la tarea de un educador se funda en este «amor político», que es amor a la humanidad del otro, que incluye amor a la dignidad del sujeto y al valor del inundo. Quien elige enseñar, sólo puede sostener su tarea si mantiene abierta la convicción de que vale la pena conocer el mundo y que cada niño es merecedor de ese legado; así como también si sostiene la idea de que el mundo puede ser mejor de lo que ha sido y esa transformación no está en sus manos, pero sí está en sus manos dar herramientas para que otros construyan. No es un amor personal, sostenido en el vínculo primario con cada alumno, sino un amor que siempre mantiene el sentido del vínculo secundario donde el docente no es un amigo o una madre, sino el responsable de generar proyectos a partir de roles diferenciados con intereses comunes. Es un amor que se parece mucho a la justicia. El amor político se traduce en dos convicciones clave que orientan la tarea docente. Una de ellas es el *derecho de educabilidad*: la posibilidad de que cada niño ingrese en la escuela y que no se cuestione su derecho a permanecer en ella. Esto exige que el maestro confíe en las posibilidades de cambio de cada estudiante, en que puede aprender, en que puede avanzar sin límites prestablecidos desde afuera. La segunda convicción es el *derecho de educatividad*, que atañe a la relación del do-

tente con el mundo. Implica que el maestro enseñe algo que considera valioso para sí y para los demás, no algo anodino o delegado heterónomamente, algo que le resulta ajeno e irrelevante. La educatividad del objeto de enseñanza se percibe en la pasión de cada maestro por conocer y enseñar, porque algo valioso del mundo que construyeron las generaciones anteriores está en sus manos y siente la necesidad de comunicarlo a las generaciones que siguen.

La responsabilidad de un docente que funda su tarea en el amor político es ofrecer al máximo sin esperar eficiencia en los resultados. Para bien o para mal (por mi parte creo que esto es bueno porque nos aleja de Supermán) la vida de los alumnos no depende de nosotros. Si depende de nosotros ofrecerles las mejores herramientas para que ellos hagan algo con su vida, y ofrecerles algo valioso nos aleja de Peter Pan. Valoramos lo que enseñamos pero también valoramos la libertad de quienes reciben ese legado, para que hagan otra cosa con él (y eso nos aleja de Frankenstein). La responsabilidad es siempre oportunidad de construir una respuesta y hacernos cargo de ella, más allá de los mandatos y los preconceptos, más allá de que hallemos o no eco en nuestras inquietudes, pero con aspiración de sumar nuestra potencia a la de otros que comparten nuestros propósitos (y esta apertura a construir con otros nos aleja de Sandokán). La responsabilidad no necesita certezas, pero se funda en convicciones: creemos que todo ser humano puede aprender, con los medios adecuados; creemos que todo ser humano merece ser educado en lo que es relevante para la sociedad en la que vive. Algunas certezas nos atan al suelo, mientras que estas convicciones nos empujan a andar, al menos mientras sigamos encontrando sentido en ellas.

Los docentes somos trabajadores intelectuales, pero intelectuales que «ponemos el cuerpo» (las emociones, el contacto físico, el espacio compartido) por delante o por detrás de nuestras ideas. Renuncia a ser docente quien se aparta a refunfunar porque el mundo no lo reconoce (gesto esperable en el genio de la botella). Asumir una responsabilidad implica leer las condiciones del contexto y tomar posición en ellas. Ami modo de ver, en el horizonte en que desarrollamos las prácticas educativas, se plantea el desafío de incorporar t^res virtudes básicas de la ciudadanía (criticidad, creatividad y compromiso), corno «virtudes» de un rol que tiende a disolvernors en mandatos diversos y frecuentemente contradictorios. Con la intención de posicionarnos como sujetos políticos:

- los docentes necesitamos desarrollar *criticidad*, para abrir la mirada a un mundo social complejo y cambiante, generalmente difícil de comprender, donde no es sencillo distinguir qué lugar ocupa cada uno y cuáles son las implicancias de los discursos que nos atraviesan y constituyen, pues *docentes críticos* son quienes pueden analizar los problemas y desafíos del presente;
- los docentes necesitamos crecer en *creatividad*, para encontrar respuestas adecuadas a problemas viejos y nuevos, frente a los cuales las respuestas anteriores resultan insuficientes, para formular nuevas categorías explicativas y desarrollar nuevos proyectos colectivos, pues los *docentes creativos* siempre se muestran interesados por encontrar articulaciones nuevas y replantear las preguntas desde lugares inexplorados hasta el momento;
- los docentes estamos convocados a dar muestras de nuestro *compromiso*, para involucrarnos en la renovación de una sociedad que dejó de creer en sí misma, para vigilar que los poderosos, los interesados y los necios no impidan la vida digna de los demás, no degraden su búsqueda de felicidad. En los *docentes comprometidos* se ve la voluntad de actuar en consonancia con lo que pensamos y deseamos individual y colectivamente.

Pero necesitamos desplegar las tres cualidades juntas, porque la criticidad sola se toma ácida y paraliza; la creatividad sola se torna estúpida y no tiene anclaje en la realidad; el compromiso solo es peligroso, porque se alimenta de nuestras angustias. Desde la sociedad y desde las expectativas del Estado, muchos sectores esperan docentes a quienes les vibre el alma pero no les tiemble el bolsillo, que se olviden de su cuerpo y que se confundan con los niños. ¿No es hora de recrear ese imaginario? Si hay maestras y maestros que van a la milonga o la bailanta, que estudian, que se recrean, que exploran su sexualidad, que en la vida apuestan y fallan, que dudan y buscan con pasión, ¿por qué habríamos de armar una máscara literaria para habitar la escuela? Más allá de Frankenstein, Supermán, Peter Pan, Sandokán y el genio de la botella, está cada uno de nosotros abriendo en el aula una oportunidad para pensar otros modos de vivir en el mundo. Ése es nuestro desafío en la educación política: quebrar los destinos predefinidos y disolver las máscaras que nos separan. Las tensiones que encontramos en la memoria de la tiza son también nuestras tensiones y con ellas podemos avanzar. En nuestras manos está construir otros modos de ser docentes, apostando a que ser maestros no sea una mascarada

compartida sino una aventura de radical autenticidad y un proyecto político cotidiano. Desde la sala de maestros y profesores, tenemos oportunidad de reconocer y valorar nuestras diferencias, de apostar a la riqueza de la heterogeneidad del equipo docente. Eso puede llevarnos a la discusión y el disenso, una confrontación que nos muestra humanos y falibles, pero una educación emancipatoria no teme al conflicto sino a su ausencia, pues los ángeles no hacen historia. Es cierto que son coherentes y puros, que están exentos de contradicciones y dudas, pero también están lejos del deseo y la lucha que caracterizan toda acción política.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Anónimo (1985): *Las mil y una noches. Edición íntegra*, Barcelona, Ediciones 29.
- Arendt, Hannah (1954): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*, Barcelona, Península, 2003.
- (1993): *La condición humana*, Barcelona, Paidós.
- Barcos, Julio R. (1928): *Cómo educa el Estado a tu Hijo*, Buenos Aires, Acción.
- (1935): *Almafuerte. El genio profético*, Buenos Aires, Araujo.
- Bauman, Zygmunt (2001): *En busca de la política*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2005): *Amor líquido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Capizzano de Capalbo, Beatriz y Larisgoitfa de Gonzáles Canda, Matilde (1982): *La mujer en la educación preescolar argentina*, Buenos Aires, Latina.
- Corea, Cristina y Lewkowicz, Ignacio (2004): *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*, Buenos Aires, Paidós.
- Korinfeld, Daniel (2005): «Lo imposible como quehacer. Notas sobre psicoanálisis, educación y política», en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (comps.): *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Meirieu, Philippe (1998): *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.
- (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, Octaedro.
- Parra, Nicanor (1972): *Antipoemas. Antología (1944-1969)*, Barcelona, Seix-Barral.
- Santomauro, Héctor Nicolás (1994): *Juana Manso y las luchas por la educación pública en la Argentina*, Buenos Aires, Corregidor.
- Southwell, Myriam (2006): «La tensión desigualdad y escuela. Breve reco-

- rrido histórico de sus avatares en el Río de la Plata», en Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (2006): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*, Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- Tosi, Carolina (2006): «El regreso del chico que no quiso crecer», en *Revista Ñ* nro 57, Buenos Aires, 30 de setiembre de 2006.
- Zelmanovich Perla (2003): «Contra el desamparo», en Dussel, Inés y Finocchio, Silvia (comps.): *Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.