



CETYS UNIVERSIDAD

Una escuela con rostro humano

Pedro Ortega Ruiz
Alberto Gárate Rivera



UNA ESCUELA CON ROSTRO HUMANO

DIRECTORIO DEL SISTEMA CETYS UNIVERSIDAD

Dr. Fernando León García

Rector

Dr. Alberto Gárate Rivera

Vicerrector Académico

C.P. Arturo Álvarez Soto

Vicerrector Administrativo

Dr. Jorge Rocha Yáñez

Vicerrector de Operación

Dr. Jorge Ortega Acevedo

Coordinador del Programa Editorial

Pedro Ortega Ruiz

Alberto Gárate Rivera

CÁTEDRA EN EDUCACIÓN Y VALORES

EDITORIAL CETYS

LC	Ortega Ruiz, Pedro
191	Una escuela con rostro humano / Pedro Ortega Ruiz, Alberto
078	Gárate Rivera.— Mexicali, Baja California : Instituto Educativo del
2016	Noroeste, A. C., 2017
	207 p. ; 21 cm.
	Incluye referencias bibliográficas.
	ISBN: 978-607-97452-0-2
	Colección Cátedra en Educación y Valores
	I. Educación -- Aspectos sociales
	I. Gárate Rivera, Alberto
	Del 012417

Hay alientos permanentes, como el de Elva, Tere y el de nuestros hijos, que te mueven el horizonte con su presencia permanente.

Hay educadores que hacen de la escuela un espacio de acogida y de libertad. Su actuación es una lección cotidiana.

Para ellos las palabras de este libro.

Una escuela con rostro humano

D. R. © Pedro Ortega Ruiz

D. R. © Alberto Gárate Rivera

D. R. © 2017, Instituto Educativo del Noroeste, A. C.

Calz. CETYS s/n, Col. Rivera

Mexicali, Baja California, México, C. P. 21259

www.cetys.mx

Primera edición

ISBN: 978-607-97452-0-2

Colección Cátedra en Educación y Valores

Coordinación editorial: Jorge Ortega Acevedo

Edición y diseño de interiores: Néstor de J. Robles Gutiérrez

Diseño de cubierta: Rosa María Espinoza

La presente es una edición de circulación cerrada y exclusiva del CETYS Universidad. Queda prohibida, sin la autorización expresa del editor, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio o procedimiento, comprendidos reprográfico y tratamiento informático.

IMPRESO EN MÉXICO

*Nada que sea sustantivo ha sido regalado al hombre.
Todo tiene que hacerse él.*

J. Ortega y Gasset

CONTENIDO

Presentación	11
<i>Dr. Fernando León García</i>	
Prólogo. ¿Para qué educar?	15
<i>Luis Enrique Linares</i>	
Introducción.	
La profesora que embelesó con su carisma	21
<i>Alberto Gárate Rivera</i>	

UNA ESCUELA CON ROSTRO HUMANO

I. “Se hace camino al andar”	37
II. Con el viento en contra	47
III. Más allá de las palabras.....	77
IV. No se educa en tierra de nadie	103
V. Testimonio y enseñanza.....	121

VI. Educar es esperar	149
VII. Educar es acoger	165
VIII. Hay que mancharse las manos	183
Referencias	205

PRESENTACIÓN

Sirva esta presentación para referirme menos a la pedagogía de la alteridad y más a sus autores, a uno en particular. Tuve conocimiento de Pedro Ortega y sus textos sobre educación y valores, desde finales del siglo pasado. Lo conocí cuando vino a CETYS Universidad a principios de este siglo y después hemos tenido oportunidad de compartir la mesa con una buena merluza, las verduras de la huerta murciana y un vino inmejorable, allá, en la Murcia de su vida.

Pedro Ortega es un hombre generoso y un sólido intelectual, muy congruente con sus tesis educativas, en especial con aquella donde dice que **“Para educar hay que ser un experto en humanidad, tener entrañas de compasión hasta hacer nuestra la situación del otro”**. Hay que tener valor para sostener esa afirmación y, más aún, para sostenerla con el testimonio personal. Pedro lo tiene y lo puede decir y escribir: por lo

que ha leído, por su lúcido pensamiento, por los innumerables congresos internacionales a los que ha asistido, desde el sitio que más sentido tiene: desde su trayectoria como educador y desde su compromiso con la vida familiar y comunitaria.

Pedro ha sido un colaborador insustituible de CETYS Universidad y eso lo vuelve un amigo fraternal del grupo de profesores del Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades. A él y a su colega de ideas y proyectos, Ramón Minguez, debemos la gestación y desarrollo del programa de Doctorado en Educación que ofreció la institución en la década pasada. A él debemos el diseño de la Cátedra Distinguida PIMSA en Educación y Valores. A él debemos algunas de las publicaciones más relevantes del programa Editorial del Sistema CETYS Universidad, destacando el libro que escribió en colaboración con Alberto Gárte, *Educación desde la precariedad* (2014). Pero lo más importante es que, a partir de su experiencia docente y sus ideas sobre la educación, ha logrado interesar y emocionar a un conjunto importante de profesores de esta institución. Su labor formadora ha sido sustantiva.

Esta nueva obra de Pedro y Alberto que usted está a punto de leer y disfrutar, representa una segunda larga conversación que sostienen ambos sobre dos puntos cruciales en la vida de los seres humanos: educar y el papel que tiene el educador en esa acción. El relato está presente en todo el libro, lo cual lo convierte, en palabras del mismo Pedro, en un texto “que no se cae de las manos”. Las ideas relevantes sobre el profesor en su dimensión ética, también lo están, lo cual lo vuelve en un libro que los docentes que aspiren a ser educadores no deben dejar de leer.

Me complace que ese primer encuentro con Pedro, que ya supera los tres lustros, siga rindiendo frutos. De la misma

manera, me complace que CETYS Universidad sea el espacio universitario desde el cual se difunden, a México y Latinoamérica, los planteamientos de la pedagogía de la alteridad.

DR. FERNANDO LEÓN GARCÍA
Rector del Sistema CETYS Universidad
Julio de 2016

PRÓLOGO

¿Para qué educar? La pregunta, aparentemente sencilla, nos ha llevado en el mundo occidental más de 25 siglos de cuestionamientos. Esas tres palabras en forma de pregunta se han intentado responder con una variopinta gama de modelos educativos, sistemas de diferentes niveles, profesores con diferentes perfiles, espacios educativos cambiantes, programas, instrumentos y sistemas de evaluación que han aportado elementos para acercarse a diversos fines, sin lograr alcanzarlos nunca de manera definitiva. ¿Será que ningún modelo responde por completo a las aspiraciones humanas? Este libro intenta dar una respuesta desde una óptica original, sin pretender ser un texto de filosofía de la educación, pero ofreciendo, al mismo tiempo, un poco de filosofía como espacio para interrogarse sobre la vida, y un poco de educación, sin ser tampoco un texto de pedagogía clásico.

Quienes aman la educación y han tenido la oportunidad de hacer de ella su espacio laboral, reconocen que más allá del trabajo cotidiano —siempre similar pero siempre nuevo— es necesario hacer altos, revisar lo que se ha hecho, y al calor de una mezcla de experiencias previas e ideas discutidas, retomar, en primera persona, la misma pregunta: ¿para qué educamos? Pedro Ortega y Alberto Gárate, se han dado ese tiempo. Y para entender por qué, puede ser interesante regresar un poco al pasado de cada uno. Ambos fueron formados en culturas distintas, Pedro en España, Alberto en México; el primero con toda la herencia cultural de Murcia, y otros rincones de España; el segundo, en Mexicali, una esquina de México que culturalmente tiene rasgos menos históricos, como puede esperarse de una sociedad que apenas sobrepasa los cien años y se ha formado a base de migrantes. Pedro llegó a la Pedagogía desde la Filosofía, y Alberto inició en la Sociología, campo que la abrió el mundo de la educación. De edades dispares, uno se encuentra disfrutando su jubilación y el otro en tareas de administración y gestión educativa.

La vida les permitió conocerse hace un par de décadas, a raíz de los contactos académicos entre la Universidad de Murcia y el CETYS Universidad, y desde entonces se reconocieron como educadores, y entre compartir el trabajo, los viajes, la discusión de ideas y la formación de nuevos profesores, fue tejiéndose una sólida amistad. Esa amistad ha crecido porque su perfil es bastante similar en cuestiones más profundas; señalo únicamente cuatro fibras entrelazadas:

- Ambos, teniendo diversas alternativas en su proyecto de vida, decidieron que serían profesores; se formaron para

ello, trabajaron en el aula, saben lo que es reconocer la mirada de un alumno; descubrieron que su preparación debía ser constante, y que la educación no se agota en un programa, sino que las oportunidades de formar a los alumnos siempre están ahí, y que el profesor sólo debe mostrarlas un poco, dejando que los ritmos, las sensibilidades y la madurez del alumno vayan dejando brotar, más allá del estudiante, a la persona.

- Reconocen un mundo en crisis, pero construyen una esperanza. Su caminar les ha hecho observar con sentido crítico la realidad de sus propios contextos, y ambos coinciden en que la realidad no es la mejor posible; reconocen que el actual modelo de desarrollo genera fuertes asimetrías, que la competencia y el individualismo son prioridades para muchos; pero viven con la certeza que las identidades humanas, siempre desarrolladas en contextos específicos, nunca están completamente acabadas como proyecto. Y ambos han entendido que, parafraseando a Martín Buber, las palabras primordiales crean relaciones, y la educación les permite ayudar a que broten esas palabras.
- Los dos asumen una postura ética en educación, sabiéndose responsables del otro: el alumno. Trabajar con alumnos concretos, con historias personales, con incertidumbres, proyectos, fracasos y nuevos pasos dados, les ha generado una convicción clara, profunda y básica que todo acto educativo es inevitablemente un acto ético. Y la razón es sencilla; la educación siempre es entre personas, y en consecuencia, siempre es cruce de vidas, no sólo de conocimientos, de empleo de recursos o de seguimiento de políticas, sino contacto, siempre, entre un ser humano y otro.

- La cuarta hebra que los entrelaza es el respaldo desde el que cada día han salido para ser educadores; la familia, no como concepto teórico, sino como espacio en el que viven con personas concretas, es en gran medida, lo que les ha permitido ser como son. Ambientes distintos, pero proyectos similares donde han podido amar, fructificar y festejar. Su coincidencia pedagógica ha llevado el respaldo de coincidencias en esa estructura de acogida que proporciona la familia; en un mundo global, acelerado, cambiante, Tere y Elva siguen siendo sus referentes.

Este texto inició con la pregunta ¿para qué educar? Para ver la respuesta que ofrecen los autores, han elegido un camino trazado con el perfil de cada uno. Alberto se aproxima a la educación narrativamente, intentando desde ahí sacar a luz sus sentidos. Su forma de escribir es una prosa fluida, que se mueve entre descripciones de la realidad, alguna metáfora y el relato de experiencias en ambientes escolares: profesores, alumnos y sus vivencias son la materia prima que subyace en su colaboración. Pedro, en cambio, parte la tensión que surge de confrontar sus ideas con otros colegas, con frases pedagógicamente cuestionadoras; de sus incontables lecturas brotan ideas de pedagogos, filósofos y pensadores que le han llevado a estructurar la pedagogía de la alteridad. El diálogo entre ambos, nutrido en encuentros tanto en México como en España, además de innumerables correos electrónicos y videoconferencias, les permite conjugar dos estilos que no muestran cortes metodológicos: la narración y la solidez conceptual permiten tejer un texto de lectura clara para quien no es un conocedor profundo de la educación, y

simultáneamente ofrecen ideas profundas a discutir para quien está acostumbrado a argumentos densos.

Estas páginas son, a fin de cuentas, una aportación agradable y sólida sobre los fines de la educación. Pedro y Alberto entienden que la educación debe servir para acoger, para formar, para ofrecer una utopía. Todo aquel que es educado, en cualquier nivel, debe encontrar en el espacio educativo un ambiente donde se le reconozca como persona; la educación debe servir para formarnos como seres humanos, siempre incompletos como proyecto, pero siempre con posibilidad de configurar con más claridad nuestro rostro (e intencionalmente hablo de nosotros, porque con frecuencia los profesores olvidamos que la educación también nos va moldeando). Y nos recuerdan, también, que la educación debe presentarse como una utopía, como un tiempo para desarrollar la convicción en cada estudiante que hay nuevos caminos, mejores proyectos y una vida que puede ser, sin duda, más humana. Los autores nos invitan a hacer nuestra la pregunta ¿para qué educar?, y a buscar reflexionarla en diálogo con los personajes y las ideas que aparecen en el texto, para llevar después la búsqueda de respuestas a nuestras aulas, a los patios y los pasillos donde, en México y España, se van formando nuevos rostros.

LUIS ENRIQUE LINARES
Agosto de 2016

INTRODUCCIÓN.
LA PROFESORA QUE EMBELESÓ
CON SU CARISMA

Además de ser una excelente maestra, en tan solo un año, supo ganarse el respeto y el afecto de sus discípulos, jóvenes bachilleres que están en una etapa muy difícil de sus vidas.

Viajo a España y en mi agenda está una visita de un largo fin de semana a Murcia. No puede ser de otra manera cuando se han creado lazos de una amistad que trasciende las distancias. Es por ello que llegar a esa ciudad es como regresar a casa. Ahí están los amigos y mentores. Son finales de noviembre y, por fortuna, un suave y algodonado vera-

no metido en el otoño todavía nos trae unas tardes cálidas. El verde de las hojas de los árboles ya cedió al amarillo que anticipa que las moreras se quedarán desnudas. Así debe ser porque en el invierno hay que gastar muy poca energía. “Ve la recepción que te ofrece esta ciudad”, me dice Pedro cuyo orgullo por esa región se acentúa con los años. Y yo veía ese bosque de árboles que me hacían recordar las primaveras de Guadalajara, Jalisco. Nada cambia cuando llegas a un sitio que ya te resulta común. Las calles y las plazas empiezan a llamarte desde el recuerdo. El barrio lo caminas como si fueras un vecino y entras a la casa de Pedro y Tere, su esposa, y en automático te invaden los sabores y olores de una cocina simple, que recoge la tierra húmeda de la huerta murciana, pasando por una variedad infinita de vegetales. Empiezas a comer los platillos que prepara Tere y no quieres parar. Ambos son anfitriones con grado doctoral y tejen su propia historia, que no es otra que la de esta ciudad que les pertenece. Así ha sido por más de sesenta años.

La comida concluye pero la plática se va con nosotros a la sala. Espacio amplio y ventilado. Eduardo Romero, acaso el discípulo más adelantado de Pedro, está con nosotros. Está desde hace tiempo en ese círculo de amigos que han viajado de Murcia a Baja California más de una vez. Preguntamos por los hijos y nuestras familias y así, poniéndonos al día de nuestras actividades y recuerdos, va transitando la tarde. Yo estoy a la expectativa, sé que Pedro tarde o temprano preguntará por el libro que estamos escribiendo, justo este libro. Su actitud me recuerda mucho a la sabiduría de los indios mexicanos. Nunca inician una negociación apenas al comenzar la plática. Primero hablan de las nubes y de las vacas, después de la siembra y del tiempo seco. Se quejan de la autoridad lo mismo que de

los dolores constantes de las rodillas. Hablan sin recato de lo chismosos que son el primo Encarnación y de la tía Eduvigis. Luego, cuando parece que nada trascendente va a ocurrir en esa conversación, el que va por el burro, como no queriendo la cosa, pregunta:

“—Oye, Nabor, ese burro flaco y perezoso que anda por ahí, que no sirve pa’ nada, ¿a que no es tuyo?”

—¿Cuál burro, Teyo? ¿El que está dentro de mi corral? ¿Ese juertote y que ningún otro le gana a cargar los cuartos de leña?

—Pos yo más bien lo veo flaco y malogrado, como que no ha de servir pa’ mucho.

—Pos fíjate que salió re’ bueno pa’ la carga y sí, es todito mío.”

Bien sabe el que pregunta que lo es y bien sabe también que Nabor no se lo regalará, por más que le diga que no sirve para nada. Horas después de negociar, el que va por el burro se lo lleva diciendo que ha sido estafado y que el tal Nabor es un pillo. Lo cierto es que ambos quedan satisfechos del acuerdo logrado.

Así es Pedro, tiene tal tacto para decir las cosas y hacer que éstas ocurran, que yo no debo preocuparme de su pregunta: ¿y cómo va la parte que te toca del libro?, hasta que le haya compartido santo y seña de la vida de doña More, mi madre, la cual, en expresión corporal de él, la lleva en el corazón.

—Alberto, el libro está casi listo —me dice cuando parece que la plática está entrando en las sombras y sus dos nietas, Irene y María, luminosas como dos solecitos que le dan vida a ese par de abuelos, ya entraron en una cierta calma. Yo lo veo venir y me alerta—. Te lo he mandado esta mañana.

Lo considero ya acabado por mi parte. Faltan tus dos relatos, el prólogo y listo. Creo que es un texto potente. Dará mucho de qué hablar.

Pedro está emocionado como si éste fuera su primer proyecto editorial. Ha trabajado de manera incesante durante varios meses pero las ideas le vienen de todos los años que ha trabajado en la escuela. Muchas de esas ocasiones han sido de madrugada, cuando el insomnio se acurruca en su almohada y lo hace pensar en la educación. Entonces se levanta del lecho en forma sigilosa para no despertar a Tere, y encamina sus pasos a su despacho. Ahí se siente cómodo entre tantos libros. Se sienta frente al ordenador, lo enciende, pone en la pantalla el borrador del capítulo “Educar es acoger”. Lo lee por enésima vez, corrige un par de palabras que no le gustan y lo enriquece con la idea que lo asaltó esa madrugada: precisar el sentido antropológico de la “compasión”. Así queda mejor, así se entiende mucho mejor la dimensión pedagógica del concepto, desde la explicación antropológica, se dice a sí mismo y luego lo graba. Ni de chiste será la última versión. Pedro es un hombre perfeccionista, retomará el texto cuando lo vuelva a asaltar el insomnio y añadirá algún párrafo. Es, en palabras de él, ¡un perfecto coñazo!

—Nos vimos en mayo y desde entonces la inspiración no ha sido mi más fiel compañera —le digo a Pedro a manera de justificación. El hombre es consciente de ello y me hace un recuento de lo que está escrito.

—Nos falta poco —señala enfático.

Yo veo un momento importante para ajustar ciertas ideas, disipar algunas dudas. Hay una urgencia no dicha por Pedro, como la de Teyo, que quiere el burro de Nabor pero que no puede manifestarlo abiertamente. En el caso de Pedro, está

aclarando y poniendo en papel algunas de las ideas finales. Está intentando enfocar lo mejor posible la propuesta de la pedagogía de la alteridad, desde los atributos y la actuación de un profesor. La elaboración del libro lo ha tocado, lo ha hecho regresar a Levinas y a sus propios textos de años pasados. Por si fuera poco, el estilo del texto, similar al de *Educar desde la precariedad* (2014), lo ha llevado a trazar ideas desde el relato y la narrativa, algo a lo que está poco acostumbrado.

Como sea, ya son varias horas en la sala de su casa y la noche fresca de noviembre invita a caminar, una de las actividades favoritas de Pedro. La otra: visitar la plaza Belluga, el sitio de la ciudad que más le emociona.

—Vamos a la plaza, Alberto, que Eduardo venga con nosotros. Caminemos un rato y pinchemos algún queso y unas buenas aceitunas. Todavía no es tiempo de los churros con chocolate pero una buena caña es disfrutable.

Así lo hacemos. La luna es un lujo aparte. Se muestra por una de las cúpulas de la catedral como anunciándome que la inspiración pronto regresará a darme trabajo.

Regreso a Mexicali y me traigo la inspiración y las apasionadas tesis de Pedro. En el tramo final de su vida, el hombre habla sobre la escuela y sus profesores con mucha sabiduría y con una visible incorporación de su tiempo. A mí me sigue inspirando y alentando al mismo tiempo a plantearme nuevas preguntas y a buscar en la vida real, la de los conflictos y las contradicciones, a ese profesor cuyos atributos deberían de ser comunes y ordinarios pero no lo son. Las tesis de la pedagogía de la alteridad —por llamarlas de alguna manera—

amalgamadas por el pensamiento y la pluma de Pedro, son un acicate porque en todos estos años he intentado, desde los relatos pedagógicos, quitar un poco el barniz de la utopía a frases como esta: **Para educar hay que ser un experto en humanidad, tener entrañas de compasión hasta hacer nuestra la situación del otro, hacerse cargo de él.**

Pedro escribe sobre ello y su práctica docente fue un claro testimonio de ser experto en humanidad. Pero en este libro no vamos a relatar su vida, sino la de otros profesores que no sabiendo nada de la pedagogía de la alteridad, viven de sus preceptos. Ese es mi reto en este libro: volver comprensibles y reales los conceptos de un hombre poseído por un pensamiento filosófico profundo cuyas madrugadas inspiradoras le son ya cotidianas.

Resulta muy complicado reducir su pensamiento a un puñado de ideas después de una dilatada trayectoria llena de palabras. Sin embargo, este libro tiene unas pistas muy claras hacia el profesor y la escuela, las cuales se van tejiendo a lo largo de los ocho capítulos. En uno de ellos, Pedro sostiene que: **Una escuela con rostro humano es una utopía pero no podemos renunciar a ella.** Más allá de ser una certeza, hay una demanda en la aseveración. Los males que enfrentamos también entran a la escuela, no hay duda de ello. También se le filtran al profesor. La escuela no puede ser una fortaleza y mantener incólumes sus atalayas. La escuela también se deshumaniza cuando vemos la violencia en las aulas y en las explanadas y poco nos importa. Por ello, moldear un rostro para humanizarlo es una utopía, y aun sabiéndolo, no podemos renunciar a ello.

Escribo esto y recuerdo una charla con una novel maestra de bachillerato a la que le sigo la huella. Hago una especie

de arqueología docente porque me interesa adentrarme en las razones que la llevan a abrazar la docencia. Me platicaba un tanto asustada que, en cierta ocasión, justo a la mitad de una clase de redacción avanzada, dos jóvenes se levantaron de sus asientos y, sin más preámbulo que el rencor reflejado en sus miradas, se trenzaron en una feroz pelea. Por fortuna, vio en el rostro del resto del grupo temor y reproche. Con ello pudo actuar y dejar fuera de la clase a ese par de energúmenos, hasta que los padres de ambos se hicieran cargo. Los padres acudieron a la dirección a reclamar por qué la escuela permitía que sus hijos se liaran a golpes. Había mucho de violencia en el reclamo y nada de responsabilidad para las conductas de los muchachos. La directora se dio cuenta de dónde venía el comportamiento de los jóvenes, así es que supuso que poco podía hacer para cambiar las actitudes belicosas de aquellos muchachos. Cambiarles la conducta a ellos y a sus padres podría ser una utopía y la joven maestra lo intuyó. La enseñanza para ella fue que en un salón de clases donde hay un conjunto de muchachos con los más disím-bolos intereses, no se puede acoger realmente a todos; que habrá alguno de ellos, quizás dos, tres, que le demanden su tiempo, su experiencia de vida, un consejo específico. Supo con esa experiencia que se puede acoger al desvalido y se puede dar una respuesta al que la demanda, pero habrá otros que tendrán que contentarse con aprender alguna cosa o, al menos, con simular que están aprendiendo.

Otra idea que va sosteniendo entre argumentaciones es esta: **Basta que los alumnos encuentren a un sólo profesor que sea para ellos ayuda, acompañamiento y acogida. Él será el rostro humano que necesitan en su proceso de formación.** A veces, en las escuelas poseídas por la rutina, el

chambismo y la improvisación, tenemos que conformarnos con ello, con un profesor que, debiendo ser el común de todos, se convierte en el distinto, en el sobresaliente. Y a veces hace falta tan poco para ser ese tipo de profesor, y a veces hace falta tanto.

Regreso a la joven profesora. Se inició en esta profesión hace menos de un año. La aventura la comienza en una buena escuela, esto es, un bachillerato ubicado en una de las mejores zonas de la ciudad. A ella acuden adolescentes sobresalientes egresados de buenos colegios particulares, así como otros jóvenes cuyos padres tienen la capacidad económica para pagar altas colegiaturas. Las condiciones de ese centro escolar le ofrece varias ventajas: existe un cierto orden, disciplina, las clases ocurren con un bajísimo nivel de ausentismo, los grupos no rebasan los 35 alumnos, las coordinaciones académicas cuentan con programas de cursos probados y constantemente actualizados. En general, esta maestra con escasa experiencia en el aula tiene condiciones para desarrollar su trabajo. Sin embargo, pronto se da cuenta que, por más sistematizados que estén los procesos, los muchachos que están frente a ella tienen expectativas diversas e intereses dispares; pronto se da cuenta que por mejor que se diseñe un plan de clase, a veces no alcanza para los bostezos, las evasiones mentales, los estudiantes hiperactivos y, muy de cuando en cuando, el intercambio de golpes; pronto se da cuenta de que, no faltándoles nada en términos económicos, a muchos de sus estudiantes les hace falta una mirada, un rasgo de atención. Un maestro que trae esa raíz primigenia que algunos llaman vocación, la descubre ahí, cuando empieza a sortear las primeras claves de la docencia. A veces le llega la desolación pero tiene que aferrarse a dos cosas: el plan de clase y sus intuiciones.

Plantea Pedro una idea contrastante y retadora: **Nuestra experiencia nos dice que maestros-profesores muy competentes científica y técnicamente, fracasaron como educadores. De ellos no podemos decir que nos ayudaron a orientar en un sentido ético nuestra vida.** Una vertiente no excluye a la otra, aunque no sea una conducta encontrada con regularidad. El enseñante tiene que estar enamorado y enamorar de ese conocimiento científico pero, al mismo tiempo, debe ser claro en que enseñar es un arte misterioso con un componente ético irrenunciable el cual, por cierto y dicho sea de paso, también se pedagogiza. Es una tesis que es muy complicada no contextualizar ante profesores como esta joven maestra que apenas inicia su camino. ¿Cómo le digo a esta novel maestra que no desarrolle sus competencias científicas y didácticas porque al final de la jornada, si no ayudó a orientar éticamente la vida de sus alumnos, su trabajo tuvo poco sentido? Verla a ella y escucharle hablar de sus experiencias en el aula, me ayuda a redimensionar las ideas de Pedro. Ella necesita los saberes para iniciar un proceso de legitimación en el salón de clases, lo mismo que los recursos didácticos con los que hará trabajar a los estudiantes. Su discurso teórico no es tan potente y su experiencia en el manejo de grupos es reducida, por ello requiere de recursos didácticos para relacionarse y lograr que los estudiantes confíen en ella y la reconozcan. Muchos profesores se quedan ahí, en el despliegue de un programa y en el uso de técnicas para el aprendizaje. Las utilizan como si fueran parte de un proceso de producción y al final saldrá el alumno con tales o cuales competencias. Ella no sabe que la convivencia la llevará a conocerles, saber sus gustos, aspiraciones, inquietudes, frustraciones y hasta amores de adolescentes. La convivencia la

lleva a reconocer trayectorias de vida. De ahí a la orientación ética, hay solo un paso.

Una conjetura de un peso formidable es esta:

Para educar hay que ser un experto en humanidad, tener entrañas de compasión hasta hacer nuestra la situación del otro, hacerse cargo de él, dice Levinas. Por ello digo que toda reforma de la enseñanza se queda a medio camino si no se asume que educar es algo más que transmitir saberes y competencias. Sólo se educa cuando se transmite, desde el testimonio, un modelo ético de vida. Y esto no lo encuentro en el actual debate sobre la reforma de la enseñanza en mi país: la necesidad de que el maestro sea, además, un modelo ético de vida para sus alumnos.

Quizás la máxima utopía de la pedagogía de la alteridad y, por ello, su reto casi inconquistable, es que una reforma educativa debiera empezar por modelar éticamente la figura del profesor. El entramado paradigmático de los modelos dominantes rebosa de competencias y otras florituras enfocadas a la planeación educativa, las estrategias y los modelos de evaluación. Si bien discursivamente recuperan el sentido ético de la docencia, lo cierto es que en el despliegue poco cabe ese discurso. Entonces, sin apartarnos de la utopía pero adheridos a una razonable posibilidad de cambio, buscamos en los testimonios concretos, en el diario acontecer de los maestros, los ejemplos que podamos volver pedagogía. A esta joven profesora a la que le sigo la huella, sus maestros universitarios le enseñaron a planear un curso y una clase; le dijeron también cuándo y cómo utilizar algunas técnicas didácticas; les aprendió cómo diseñar instrumentos de evaluación para medir las competencias de sus estudiantes. Todo eso apren-

dió y probablemente leyó a Rousseau y a Comenio, algo de Freinet y quizás por su cuenta la pedagogía social de Paulo Freire.

La tesis de Pedro tiene dos dimensiones: la estructural y la del componente individual. En la primera cabría preguntarnos: ¿quién diseña y planea las reformas educativas de un país? La respuesta está fuera de la escuela y más lejana aún del profesor que habita el salón de clases. Las reformas comúnmente no les pertenecen, su implementación sí, aunque la mayoría de las veces no entiendan de qué se trata. La tesis de Pedro —“para educar hay que ser un experto en humanidad, tener entrañas de compasión”— y su componente utópico apunta entonces a la dimensión dos, esto es, al profesor que no tiene otra historia más que la suya para enseñar a un estudiante. Entonces, la profesora novel de redacción avanzada todavía no es experta en humanidad porque eso no lo pudo aprender en una aula universitaria, pero la experiencia cotidiana con sus alumnos, los encuentros y desencuentros que tendrá como racimos de uva, si los amalgama y confirma en su intimidad la vocación por la docencia, cultivarán la compasión en sus entrañas. De ello ya empezó a dar las primeras muestras. En la prensa escrita local aparece una columna y su contenido es el que me hace buscarla para seguir su trayectoria. La escribe una madre de familia que vio cómo su hija fue tocada por las maneras especiales de la joven docente. En uno de los párrafos se lee:

En su última clase del semestre, esta joven maestra de apenas 23 años, entregó una emotiva carta personalizada a sus alumnos. A algunos de ellos se les quebró la voz porque, entre otras cosas, les dice que los vio una hora diaria durante cinco días a la semana, lo que le sirvió para aprender a conocerlos.

Les escribió: *Tus ideas son valiosas y la única manera que hay para que sobresalgan es que otros las lean o las escuchen.* Esta carta, aparentemente tan sencilla, marcará positivamente a estos jóvenes que tuvieron la suerte de tenerla como maestra al inicio de la preparatoria.

Probablemente esta joven maestra no haya educado a ese grupo de inquietos adolescentes en la dimensión profunda planteada por Pedro (ser experta en humanidad); probablemente haya tenido que ajustarse a un plan de clase “profesionalmente elaborado”; probablemente se haya desesperado más de alguna vez al palpar el desinterés de los jóvenes de hoy que no quieren leer y que se esfuerzan poco. De lo que sí estoy convencido es que ha ejercido su práctica docente con algunos blasones que le son imprescindibles: el gusto por las letras; el aprendizaje diario (nunca se sabe todo ni lo suficiente); el conocimiento sobre las maneras como el estudiante puede aprender; un principio de autoridad en el aula no negociable (es joven pero ella es la maestra, ella es la responsable, ella dirige la escena); una responsabilidad por prepararse, por estar, por escuchar y por atender las demandas de sus estudiantes; un afecto innato que le viene de la vocación. Está segura que los estudiantes, sin saberlo, algo esperan de ella, algo le demandan, y ella está dispuesta a entregar lo que sabe y lo que es, incluso está dispuesta a enderezar entuertos como el par de rijosos que utilizan el salón de clases como *ring* de box.

Cierro las notas de este libro en Ensenada, Baja California, uno de mis sitios favoritos: la habitación donde el mar se posa en la ventana. Desde ahí percibo las olas con su mo-

vimiento incesante. Van y vienen movidas por un magnetismo arrebatado. Tocan la piedra monolítica que espera siempre a la orilla de la playa. Aparentemente no le hacen fisuras pero eso no se sabe a simple vista. El sol, en la parte más distante del horizonte, se aleja llenando de colores fuertes a las nubes que parecen acompañarlo. Cierro los ojos unos segundos para recuperar la imagen de ese hombre incombustible que ha marcado la vida de muchas personas, allá en España y aquí en México. Su voz (la de Pedro) y el escenario se me vienen juntos. Estamos en la plaza España, contigua a la plaza Belluga, en Murcia. Es una noche fría, de invierno. A recomendación de Tere, comemos churros y tomamos chocolate caliente, otro de los antojos que muestran con orgullo.

—Alberto —me dice—, quizá toda esta complejidad de educar de la que hemos estado hablando todos estos años, se sintetice en una demanda probablemente inconquistable, o al menos, una idea que cada vez es más difícil sostener y es esta: **La escuela debe encontrar en la comunidad el marco esencial en el que integrar su acción educadora, aprovechando todas las posibilidades educativas del entorno, sin las cuales la acción de aquella siempre será insuficiente. Una escuela con rostro humano, amigo Alberto, vendrá de la mano de una sociedad o comunidad *humanizada*. Una vez más deberíamos tener en cuenta que es la tribu, la comunidad la que educa a nuestros niños, como dice sabiamente el refrán africano.**

Pedro siempre me ha dejado una carga fuerte que va directo a mi cabeza. Su máxima virtud es que me reta y me hace pensar. Lo alentador de encontrar la armonía en ese binomio comunidad-escuela.

—Algunos —lo confronto con uno de esos dichos que corren de boca en boca y que sirven para precisar alguna idea—, cruzados por el fatalismo, dirán que para qué nadar tanto si cuando se acaben las fuerzas, estaremos en la misma orilla. ¿Para qué sacudir al profesor y a la escuela, que parecen desgajarse en medio del desinterés colectivo, si la tendencia le resulta desfavorable a una escuela con rostro humano? Estoy contigo, Pedro, sé que vale la pena y sólo pregunto para retarme. Vale la pena al menos para que esa joven profesora de 23 años, llena de convicciones y movida por una aspiración genuina, no se sienta huérfana entre tanto escombros que va dejando una escuela a la cual parece desdibujársele el rostro humano a pasos de gigante.

Dejemos el relato por un momento y destaquemos la esencia de esta obra. *Una escuela con rostro humano*, libro que tiene en sus manos, amable lector, no pretende dar una serie de prácticas concretas para llevar a las aulas o salones de los centros de enseñanza. El carácter singular de toda acción educativa obliga al educador a tener en cuenta la situación, el contexto y la singularidad de cada educando. No hay, por tanto, prácticas educativas que sirvan para cualquier contexto o situación. El lenguaje educativo es, o debe ser, siempre situado, adaptado a la “circunstancia” de cada educando.

En estas páginas se describen unos perfiles que definen al maestro en una escuela que tenga como objetivo prioritario responder, desde la ética, a las necesidades de cada educando en la situación en la que vive. El maestro es ante todo una persona que está atenta a lo que sucede, que sabe leer e

interpretar los acontecimientos de su tiempo, es decir, que no vive de espaldas a la realidad, porque es la vida de la calle y de la gente la que debe entrar en las aulas y desde ella y en ella *educar*. El *maestro* tiene asumido, en su discurso y en su praxis, que nunca se educa en tierra de nadie.

Esperar y acoger al otro son actitudes y estilos de vida que siempre deben acompañar al maestro. Sin esperanza es imposible educar, porque tampoco es posible vivir. Y quien no es capaz de acoger al otro, hacerse cargo del otro, tampoco puede educar. ¿Qué otra cosa es educar sino ayudar, acompañar y orientar al otro en su proyecto de vida? ¿Qué otra cosa sino ayudar al nacimiento de una nueva criatura, de un nuevo proyecto de vida que todavía se está gestando? Y esto sólo es posible cuando el maestro se olvida de sí mismo y sólo piensa y actúa desde el otro y para el otro. El maestro es ante todo *testigo* de lo que enseña. La educación, más que instruir, muestra: es testimonio. Testimonio y educación son términos recurrentes, significan la misma cosa. Sin testimonio hay discurso, pero no hay educación. Quizás sea este uno de los grandes males de la escuela: la incoherencia en los educadores entre lo que enseñan y lo que practican o viven, dentro y fuera de las aulas. Se olvida que los valores que se proponen en la escuela se aprenden a través de la experiencia, del testimonio, no del discurso.

Los cambios necesarios en la escuela nos obligan a pensar más seriamente lo que estamos haciendo, sin dar por bueno lo que hemos heredado. No son suficientes los cambios normativos. Una ley no asegura por sí misma la mejora en la enseñanza. Es indispensable un cambio en el modo de entender la educación, partir de otros presupuestos éticos en la enseñanza que hagan posible la formación de ciudadanos no

sólo bien instruidos, sino, además, *educados*. Para ello “hay que mancharse las manos”. No podemos permanecer sentados en la orilla del camino esperando que las cosas cambien por sí solas, o que otros hagan lo que a nosotros corresponde. La escuela nos concierne a todos. La respuesta responsable a los retos de hoy es responsabilidad de todos, y empieza en su respuesta y en la mía.

ALBERTO GÁRATE RIVERA

I. “SE HACE CAMINO AL ANDAR”

Si se quiere realmente educar a las nuevas generaciones para hacer una nueva sociedad, es indispensable introducir no pocos cambios en la estructura y funcionamiento del sistema educativo y en la mentalidad de la mayoría de nuestro profesorado. Se hace necesaria otra escuela y otra educación, repensar lo que estamos haciendo y tener el coraje de llegar hasta las últimas consecuencias. —P. Ortega

— **A**migo Pedro, he leído el texto de la conferencia que impartiste en la Universidad Autónoma de Morelos, allá por el año 2007. En ella haces una afirmación que he recordado con frecuencia. Afirmas que no vivimos tiempos de quietud y de sosiego, sino de grandes

interrogantes y convulsiones que nos obligan a los educadores a estar vigilantes para tratar de encontrar la respuesta más adecuada y en el momento adecuado. Afirmas, más adelante, que seguir pensando la educación, en las actuales circunstancias, en las que millones de seres humanos se ven desprovistos de los derechos más elementales, desplazados y perseguidos por pensar "de otra manera", excluidos social y culturalmente como si nada de esto ocurriera, te parece una grave irresponsabilidad y hacer de la educación un servicio eficaz al poder totalitario. Acabas diciendo que la educación es también una crítica y una denuncia de las situaciones de indignidad a las que se ven sometidos muchos de nuestros conciudadanos. Y una afirmación del hombre y de todo lo humano, el reconocimiento de su dignidad. En una palabra: afirmación de la vida.

»Estas afirmaciones tuyas cobran más actualidad en las circunstancias que se están produciendo acá en América Latina y en el Viejo Continente. La escuela, si quiere ser una institución útil a la sociedad, responsable del hombre en la circunstancia en que está viviendo, no puede permanecer muda e inerte ante tales acontecimientos. Debe preguntarse por qué suceden estas cosas, quiénes están detrás de estas situaciones y desvelar las claves desde las cuales se pueden desmontar las "explicaciones" que intentan justificar lo injustificable. Sólo así nos podemos preguntar *qué maestro y qué escuela* se necesita, ahora y aquí. No considero que sea esta una cuestión de readaptación de nuestro trabajo, que "pongamos al día" a la escuela, como algunas veces se oye decir. Es más bien una cuestión de fondo. Afecta a la raíz misma de la educación y de la escuela. Hacernos esta pregunta, y responderla desde la ética, no es la exigencia de una moda re-

corrente o un capricho pedagógico que tan sólo sirviera para "ir tirando" y diferir en el tiempo la acometida de los problemas que afectan al sistema educativo en su conjunto. La respuesta a la sociedad no es cuestión de implementar nuevas estrategias en la enseñanza; y la respuesta a la pregunta "qué maestro y para qué escuela", tampoco. Entiendo que se trata de una cuestión de fondo que afecta a la entraña misma del sistema educativo.

»En nuestro libro *Educación desde la precariedad. La otra educación posible* platicamos de lo que tú entiendes por "pedagogía de la alteridad". En esta plática que iniciamos hoy junto al río Segura, a la sombra de la suntuosa catedral de Murcia, te agradecería que centrásemos nuestra conversación en la descripción de las señas de identidad del maestro-educador desde las claves de la pedagogía de la alteridad, corriente de pensamiento que tú inauguraste, allá por los años noventa, en la Universidad de Murcia, y que ha tenido una gran acogida en CETYS Universidad. Creo que de este modo podrías responder a la pregunta con la que abríamos este diálogo, y que va a estar presente en nuestras conversaciones de estos días en Murcia.

»Entremos al tema: En más de una ocasión has afirmado que todo acto educativo presupone unos principios y una finalidad que le dan sentido y coherencia. Desde la ética y antropología levinasianas que te sirven de soporte, el papel del maestro-educador no se entiende sino desde una educación que se piensa y se hace *desde el otro y para el otro*, como responsabilidad y servicio. Desde este presupuesto, me gustaría que iniciásemos nuestra conversación, aquí en la placidez de esta tarde de mayo, en la glorieta de España, junto a la catedral, repleta de flores.

»La escuela que conozco en México me ha planteado muchas preguntas. El modelo de maestro que observo en las escuelas mexicanas dista mucho de ser la figura de un educador que asume la responsabilidad de *educar*, como tú señalas en tus escritos. Me imagino que no sucede cosa distinta aquí en España. ¿Qué escuela necesitamos?, ¿cómo debe ser el maestro en el desempeño de su función educadora? Estas son las preguntas que están en boca de todos y que reflejan los medios de comunicación. Son las preguntas que van a guiar nuestra conversación, si te parece oportuno. Hasta ahora se ha destacado la necesidad de una competencia técnico-científica como condición indispensable, cuando no única, para ser un buen maestro. Se ha asociado, erróneamente, la función instructiva del profesor con la otra función educadora. Y ambas funciones no necesariamente van unidas. Todos tenemos experiencias suficientes que lo acreditan a nuestro paso por la escuela. ¿Se puede ser un buen profesor-instructor y a la vez educador?

—Las preguntas que me formulas, amigo Alberto, reflejan la inquietud que sienten muchas familias por la situación de la institución escolar, por la escasa relevancia que se le presta al papel educador de todo profesor. Es cierto que es la familia el principal ámbito de la transmisión de valores morales a las nuevas generaciones; es su hábitat natural. Pero la escuela no es ajena, ni indiferente a la tarea educadora de la sociedad a través de la institución escolar. En ella los alumnos deben encontrar referentes éticos que les orienten y estimulen en su proceso de formación. Sin este logro la escuela se queda a medio camino. Pero en esta búsqueda de una escuela mejor para el ciudadano de hoy no siempre se cuenta con los medios adecuados, y yo diría que tampoco de la voluntad política para que la escuela responda a las de-

mandas ciudadanas. No siempre se camina con el viento a favor. Más bien se lucha contra fuerzas ocultas que hacen muy difícil y penoso dar un giro a una situación que ya se prolonga demasiado en el tiempo.

»Sin caer en una falsa esperanza, o pedir a la escuela aquello que no puede ofrecer, sí es exigible que ella posibilite espacios en los que sea posible, para los más desfavorecidos, lograr el desarrollo de habilidades o competencias que les permita integrarse en la sociedad en condiciones de igualdad. Es cierto que la institución escolar reproduce, en su organización y funcionamiento, las contradicciones de la sociedad de la que forma parte. Pero también en la escuela, como en cualquier institución social, hay siempre grietas o rendijas por las que se cuele la crítica y la propuesta de cambio. Nada permanece intacto para siempre. Todo está sometido a la ley inexorable de la renovación y del cambio. Si se enjuicia a la escuela, como a cualquier otra institución social, la crítica es necesario situarla en su contexto sociohistórico. Y desde ahí describir e interpretar las claves desde las cuales la escuela debe ser juzgada como institución al servicio del conjunto de la sociedad o comunidad, no a una parte de la misma. Cuando propugnamos un papel *educador* del profesor, no sólo instructivo, demandamos *una escuela con rostro humano*, no nos situamos fuera del tiempo, ni hablamos de una escuela ideal que venga a resolver los problemas que ella no ha creado.

»Suele hablarse de un exceso de diagnóstico sobre los males que afectan a la escuela, y no siempre acompañado de propuestas para abordar esos males. A veces se oyen voces que alertan sobre los "peligros" de una escuela que no se acomode al modelo establecido. La escuela, se dice, no es un laborato-

rio de pruebas. En nuestra conversación, amigo Alberto, no pretendo "inventar", ni descubrir una escuela nueva, tan sólo señalar las claves desde las cuales se puede hacer una educación distinta, pegada a la singularidad de cada individuo y de cada comunidad. Y en este reto de hacer una educación más *humana* el papel del educador es primordial. Desde mi larga experiencia como profesor de universidad constato que todo cambio en educación debe empezar por el educador, no necesariamente por la implementación de nuevas leyes. Educar es una tarea muy delicada para la que se necesita el suficiente tacto que nos permita entrar, sin violencia, en la vida de cada alumno-educando. Sólo se educa cuando, desde la confianza, el otro (educando) nos permite que le acompañemos, que "entremos en su casa", que le ayudemos en su trayectoria de formación humana; cuando el educador se olvida de sí mismo y sólo busca el bien del otro; cuando no mide el tiempo, ni las dificultades para saber esperar que la semilla depositada dará fruto en su momento; cuando se hace de la educación un testimonio de aquello que se enseña. En educación es la *persona misma* del educador la que educa, no las estrategias o recursos didácticos de los que se sirve. Desde estas claves se puede construir un modelo para una escuela con rostro humano.

»Estoy seguro que tú también te has hecho más de una vez esta pregunta, amigo Alberto: ¿Se puede hacer una escuela distinta a la que tenemos? ¿Es posible que la escuela sea un lugar o espacio de acogida y de libertad? No es fácil responder a esta pregunta, y menos aún hacerla realidad. Tendríamos antes de nada que abortar la tentación de intentar repetir, hoy en el siglo XXI, el modelo de escuela que heredamos de nuestros mayores. La escuela, al igual que la

sociedad de la que forma parte, es una realidad que se transforma constantemente, como cualquier realidad social. No podemos pretender extender en el tiempo modelos de escuela que cumplieron, a su modo, con el papel que la sociedad le encomendó. Para la escuela también vale el principio que se aplica al ser humano: que no es entendible sino dentro de las coordenadas del tiempo y del espacio. Nos vemos, por tanto, obligados a buscar y crear modelos válidos para el hombre y la mujer de nuestro tiempo, sin hacer tabla rasa de lo que heredamos, pero también sin rendir culto a lo que hemos recibido.

»Si los modelos de escuela son todos reformables por principio, creo que sí podríamos señalar algunas señas de identidad que podrían acompañar a la escuela del presente, en las circunstancias de la sociedad mexicana y española. Entiendo que son señas de identidad que exigen formas concretas en su plasmación en cada comunidad, pero fácilmente identificables prescindiendo del lugar en que se apliquen: el maestro como escrutador de su tiempo, que sabe leer e interpretar los acontecimientos, buscador de la verdad y testimonio en su enseñanza, solidario con aquellos con quienes comparte la tarea de existir y existir en la dignidad, que acoge al otro en toda su realidad, y espera y trabaja por otra sociedad posible más habitable para todos... Estos principios trascienden el tiempo. Ahora bien, encontrar el modo de llevarlos a la práctica conlleva no sólo el esfuerzo y compromiso de maestros que hacen de la ética (responsabilidad) el eje de su función, sino la implicación o complicidad de la comunidad como elemento dinamizador de toda reforma educativa.

»Creo, amigo Alberto, que la pregunta más adecuada, y más responsable podría ser ésta: ¿qué escuela podemos

hacer entre todos? Los maestros se nutren de los valores (y antivalores) vigentes en una comunidad. No son meteoritos que caen del cielo. Salen de la sociedad. Esperar que todo cambie a mejor, confiando en la sola aportación de los maestros al cambio, es una falacia. Sin la conciencia ciudadana de que la escuela, como institución pública, es un instrumento muy valioso para la construcción social, es inútil esperar una escuela distinta. No son pocos los educadores que han sucumbido al desánimo viendo fracasados los intentos de hacer posible una escuela distinta. Habían puesto su confianza en leyes y normas que pretendían hacer realidad lo que sólo era la simple voluntad de grupos socio-políticos que confundían sus intereses particulares con los de la sociedad; o que percibían que los valores y actitudes que ellos proponían en las aulas no eran asumidos como propios en la sociedad. Muchos profesores, dice el prof. Esteve, están desorientados por los cambios que han tenido que asumir en los últimos treinta años, pero el cambio no ha hecho más que comenzar. Nuestras sociedades aún plantearán nuevas exigencias de adaptación, pidiendo a nuestros sistemas educativos que respondan a las imprevisibles demandas de unas sociedades en las que el proceso de cambio social se ha acelerado. Y estoy de acuerdo con el prof. Esteve. Sin una permanente vigilancia y actitud de cambio el sistema educativo, como cualquier organización o institución social, corre el riesgo de volverse inútil e inservible.

»Nuestra experiencia como educadores, amigo Alberto, nos advierte del grave error e irresponsabilidad que encierra nuestro aislamiento de la realidad, vivir de espaldas a lo que acontece en la vida diaria, en la calle. El aislamiento sólo lleva a la parálisis, a la insignificancia de una escuela que ha dejado

de decir y significar algo para la sociedad de su tiempo. La pregunta por una escuela *mejor, distinta e inclusiva* no viene de dentro de la institución escolar, sino de la corriente de vida que brota de la sociedad. Preguntarse "por lo que pasa", por cómo está viviendo la gente que nos rodea es el primer paso para responder a las exigencias sociales, y la primera condición también para el ejercicio de la función educadora. Sólo cuando hemos sentido el peso de las carencias y privaciones de nuestros educandos hemos estado en condiciones de educar. Sólo desde esta actitud de "complicidad" con el otro se puede responder a la pregunta que antes nos hemos planteado: *qué maestro, para qué escuela*.

»Seguir pensando la educación y la escuela como si toda la vida se encerrara dentro de sus muros es una irresponsabilidad. Hace tiempo leí un texto del prof. Mèlich que me hizo reflexionar mucho sobre lo que significa *educar* y que nos podría ayudar mucho para identificar la escuela y el maestro que hoy necesitamos. Escribe mi amigo Mèlich:

»[La tarea de educar] implica un compromiso con el mundo, con la tradición y con la historia. Sólo si decidimos que el mundo que hemos creado y con el que vivimos todavía merece la pena y que podemos recomponerlo, si nos hacemos responsables de él, estamos en condiciones de transmitirlo a las nuevas generaciones. El que no quiera responsabilizarse del mundo, que no eduque.

»Creo que este podría ser un buen punto de partida para una nueva escuela y un maestro éticamente responsable con su tiempo. Reconozco, amigo Alberto, que esta propuesta es un camino aún por roturar, pero el camino, como dice el poeta A. Machado, se hace al andar. No nos es permitido

esperar más tiempo cuando los problemas y necesidades de tantos llaman constantemente a nuestra puerta, esperando una respuesta responsable.

—Si te parece, amigo Pedro, dejemos aquí nuestra amable plática. Estoy seguro que la cuestión de la escuela que necesitamos va a salir de modo recurrente en nuestras conversaciones de estos días en Murcia cuando nos ocupemos de las señas de identidad del maestro. Ahora busquemos lo que Tere nos ha preparado para reponer fuerzas y seguir platicando, y no morir en el intento. No sólo de pan vive el hombre, ¿no es cierto? Sea como dices.

En mi primer día de estancia en Murcia han venido a mi memoria las experiencias vividas en otros viajes a esta ciudad. Ya me es familiar: sus calles, jardines, plazas, su gente y hasta sus olores. Murcia es siempre primavera. Te puedes encontrar sus jardines siempre llenos de flores en pleno invierno. Y el sol como fiel compañero de viaje.

II. CON EL VIENTO EN CONTRA

Todas las tentativas de luchar contra la frialdad que penetra por todas partes están condenadas al fracaso mientras no se dirijan a sus raíces sociales, es decir, al sistema social que produce y reproduce la frialdad.

—Th. W. Adorno

Nos acomodamos en una bancada de la glorieta de España mientras unos niños juegan con las palomas indiscretas que merodean junto a nosotros. Es una mañana de sábado y la glorieta está muy concurrida. Es razonable puesto que abril y mayo son meses propicios para pasear por Murcia, particularmente por esta plaza que acumula siglos de historia en sus viejos y hermosos edificios. Destacan el Palacio Episcopal y el edificio del Ayuntamiento, ambos, junto

con la Catedral, se erigen en la carta de presentación de una ciudad cuyos encantos están en una huerta prodigiosa y en plazas como ésta, donde se puede caminar y comer con toda tranquilidad. Frente a nosotros, unos ancianos consumen su tiempo acariciando un vaso de helado, añorando, quizás, las pequeñas o grandes batallas que librarían, allá en su infancia, en este mismo lugar. Niños, ancianos, palomas, flores... formas distintas de expresar la vida en la promesa de su nacimiento y en la debilidad de su ocaso.

—¿Qué historias estarán contando estos ancianos? ¿Cómo verán a estos niños? —le pregunto a mi amigo Pedro pero es una pregunta para mí mismo. Veo que quiere hablar pero me adelanto para hacerle el planteamiento completo—. Veo difícil que se resistan a proyectar en estos niños las experiencias de su niñez vivida ya en otro contexto. Hablamos de lo que vivimos o hemos vivido. Y los ancianos ya tienen más pasado que presente. Sería interesante preguntarles cómo han llegado hasta aquí, al límite de su vida; que nos narren qué han encontrado en su camino que les ha servido para situarse en la vida; qué equipaje han llevado en su mochila. Quizás ahí podríamos encontrar las claves desde las cuales han construido su existencia como humanos. Y por ahí también podríamos saber cómo ha influido en ellos la educación que recibieron en la escuela; si algún maestro tuvo un papel significativo en sus trayectorias de vida. ¿Tú crees, Pedro, que la escuela que conocemos juega un papel decisivo en la vida de nuestros niños, adolescentes y jóvenes? ¿Se puede decir que la escuela proporciona un equipaje para caminar por la vida? ¿Qué aporta la escuela a las poblaciones marginales?

Pedro suele no quedarse callado por tiempos prolongados. Sin embargo, advierto en su mirada que espera más. El

punto para el diálogo no está completo, así es que, acicateado por el tiempo que se refleja en los rostros de esos hombres que ven más para el pasado que hacia el futuro, abro un poco los pasajes de mi formación educativa para provocarle.

—Si tuviera que hablarte, Pedro, desde mi experiencia te diría que la escuela me ha preparado para vivir dignamente; te diría que la escuela me rescató de la “nada”, de la marginalidad social y cultural; te diría que la escuela, aun con sus carencias, es un lugar privilegiado para aquellos que crecen en la marginalidad, quizá el único medio, por encima incluso de la familia, para aspirar, al menos, a un ideal de vida. Más de una vez, imbuida en su propia contradicción y de crisis permanente, la escuela ha de luchar “con el viento en contra”. De aquí la pertinencia de esta pregunta: ¿qué impacto tiene la escuela, y qué posibilidades le damos en la tarea de proporcionar herramientas, competencias... a los habitantes de zonas urbanas populares o marginales, para que puedan hacer algo más que sobrevivir?

Pedro no puede mantener más el silencio. Las preguntas lo apartan unos minutos de la concentración en la que lo tienen los ancianos de la plaza y va por una respuesta corta.

—Alberto, tú y yo somos también sujetos de una historia escolar, y de una historia de carencias. También nosotros hemos sido instruidos-educados en una escuela, sometida a unas condiciones sociohistóricas que han influido, indudablemente, en cómo vemos ahora a la institución escolar y cómo debería ser, al menos para no repetir la experiencia del pasado. Inevitablemente narramos una experiencia escolar desde la subjetividad que nos conforma, para luego reflexionar en aquellos aspectos básicos que debería llevar a cabo todo profesor-educador: juzgar con sentido crítico el

programa escolar como proyecto educativo; ponerle nombre a las cosas para estar en condiciones de descubrir el mundo, es decir, saber “leer” o interpretar la realidad; educar desde la pedagogía negativa (lo que no debe ser), no sólo como un reclamo a la esperanza, sino también como una denuncia del dolor y del daño injustamente padecidos; y equipar a los alumnos para llevar a cabo actuaciones que incidan en la transformación de la sociedad.

»En mi reflexión sobre la escuela he observado que el enfoque de la narrativa sobre la institución escolar, con frecuencia, pretende demostrar que la escuela es un escalón que permite automáticamente el ascenso social para aquellos que pertenecen a estratos sociales más desfavorecidos. Esta percepción puede ser un velo que oculte la verdadera realidad: la historia de muchos exalumnos de la escuela confirma que el número de los que escapan de la marginación es significativamente bajo. El peso de las carencias, el código lingüístico de los padres y de la escuela, y la escasa motivación recibida del entorno sociofamiliar condicionan fuertemente los procesos de aprendizaje de los alumnos, como acreditan los estudios de Bernstein.

Pedro detiene su reflexión unos segundos porque alcanza a escuchar la pregunta que un niño le hace a su abuelo, justo cuando éste intentaba darle un migajón de pan a una paloma: “Abuelo, ¿cuántos años viven las palomas? ¿Cómo puedes saber quién de todas ellas es la abuela?”. Pedro se intriga porque no sabe cuál será la respuesta del anciano. Yo aprovecho para infiltrar una historia que desde hace tiempo le he querido compartir y que viene muy bien a esta tesis de la escuela con *el viento en contra*. Se la platico mientras el anciano se rasca la cabeza buscando las respuestas más adecuadas para el nieto.

Desde el barrio de Pueblo Nuevo, en el Mexicali de los setenta del siglo pasado

Permíteme, Pedro, que te comparta algunos destellos de la historia de dos niños que conocí muy bien, antagónicos hasta en el lenguaje que utilizaban para comunicarse. Sus trayectorias me hacen pensar mucho en el papel que tiene la escuela en el destino de los seres humanos, y más aún en contextos de precariedad. Quizás aquí, en esta historia, se pueda descubrir mejor el papel que juega la escuela en la vida de cada niño, adolescente o joven. Te platico...

Chaparro y Lala crecieron juntos a finales de la década de los sesenta del siglo pasado, respirando las flaquezas y hambrunas de un barrio urbano, juntos por el espacio común, pero cobijados bajo dos techos diferentes. La radical diferencia de sus vidas no las amasó el barrio sino el interior de las paredes de sus respectivos hogares. El barrio les proporcionó el apodo, Chaparro a uno y Lala, al otro; las respectivas familias los instrumentos con los que caminarían por el sendero de la vida. Sus nombres reales no le abonan a esta historia, así es que, nos quedaremos con sus apodos.

Chaparro estuvo desprovisto de abrazos, y esa carencia le hizo dejarse abrazar por una violencia que le hacía temido en la escuela. Hablo de la primaria. Sus fracasos con las sumas y las tablas de multiplicar las suplió, apenas en el tercer año, con unos puños poderosos que golpeaban quijadas cada que caminaba por los callejones oscuros que lo llevaban a casa. Balbuceaba las vocales y no sabía si México existía más allá de las calles que habitaba, pero les pegaba casi a todos, mostrando con esa urgencia la necesidad de cubrir sus enredos con los libros. Su mejor territorio era el patio trasero de

la primaria y después, cuando jugaba malabares en quinto año, un enorme pino salado que estaba justo frente a una cuartería, apenas a unos 50 metros de la escuela. El pino lucía permanentemente el polvo de una calle sin pavimento y ahí es donde mejor se revolcaba Chaparro con sus contrincantes. A todos acosaba menos a Lala, por dos razones: era su vecino, vivían casi en la misma casa y, la segunda, el papá de Lala era un hombre serio, recio, que infundía respeto al más precoz pandillero de la zona. Su padre —el de Chaparro— respetaba al papá de Lala, de vez en vez se tomaban una cerveza debajo de un mezquite que crecía a pasos agigantados, pero nunca intimaron como para llegar a ser compadres. Los acercaba el contacto cotidiano y las arremetidas frecuentes del hambre. Los distanciaba la forma de concebir la vida, la manera de intentar formar a los hijos, las ideas que tenían sobre el futuro: uno difusas, casi inexistentes; el otro también difusas, pero le terqueaba para no dejarlas desaparecer. Entre otras cosas, se prendía con alfileres de las buenas calificaciones que Lala solía llevar a casa.

De una y de múltiples maneras, la vida de los niños está ligada a dos instituciones sociales, que hoy son cuestionadas, pero que ninguna otra es capaz de suplir sus tareas formadoras: la familia y la escuela. El niño crece dentro de las paredes de un salón de clases y en el patio de recreo. Chaparro no era la excepción en cuanto a que era un niño como tantos otros pero, en su caso, similar al de cientos que crecieron en ambientes precarios, la familia no tenía claridad en la formación y muchos profesores no les dirigían una mirada pedagógica. Chaparro se desbarrancó y pronto ganó la calle. Su efímero éxito radicaba en la intimidación que causaba su pandilla. Muy pronto la violencia le fue cobrando la factura:

no terminó la primaria, abrazó el mundo de las drogas y de la delincuencia, fue enviado a reformatorios y, en ese contexto de violencia, vivió demasiado rápido, demasiado al margen, siempre en el filo de la vida, de tal manera que alguien, o él mismo, terminó con su vida apenas entrado a los treinta años.

Lala tuvo dos fortunas, si se quiere, ligadas al destino y a una suerte de azar que siempre acompaña a los seres humanos: por una parte, tenía talento, era inteligente y le gustaba la escuela; por otra, su padre y su madre, pobres como el resto de las familias del barrio, mantenían la creencia irrenunciable de que un niño no puede estar en un sitio mejor que en la escuela, que ahí le enseñarían a portarse bien, a no ser grosero con los adultos y, lo más importante, a querer seguir aprendiendo.

—Nadie, hijo, ni tu madre ni yo, te podemos enseñar lo que vas a aprender en la escuela, así es que pon mucha atención a tus maestros —solía aconsejarle su padre, y luego venía la amenaza de un hombre que desconocía todo tipo de teorías sobre la psicología educativa—. Cuidadito y que me llegue una queja de alguno de tus profesores porque te chingo, ¿está claro?

La madre tenía manos más aterciopeladas y formas más sutiles pero de ninguna manera menos determinantes.

—Pórtate bien, hijo —le decía con voz melosa—, tan bonito que es que los profesores le tengan cariño a sus alumnos y tan bonito que se siente que nombren a los hijos de uno en la escuela como los mejores del año.

El gesto de la madre era conmovedor, suficientemente motivador para que Lala cumpliera siempre con las tareas. En la casa lo acostumbraron a respetar y a ser responsable y,

en la escuela, acaso los profesores Jovita, Magdaleno o Cunita, alentaron sus avances con los sujetos y los predicados de las oraciones, las divisiones con casita y los quebrados que se entendían mucho mejor al partir una naranja en cuatro partes.

Alguna vez el recreo atrapó a Lala y a sus amigos en una huracana discusión sobre si una jugada había sido gol o no. Nada se jugaba en esa cancha de fútbol irregular, terregosa e improvisada, salvo el honor del tercero A contra el tercero B. Como Chaparro —que todavía estudiaba en el mismo salón que Lala— era un camorrero hasta en una cascarita de fútbol, quería zanjar el asunto con una batalla campal: “Ustedes, mariquitas, contra nosotros”. Por fortuna, nadie cayó en su provocación pero, en tanto se ponían de acuerdo si la diferencia se saldaba con una tanda de penales o no, sonó la campana que anunciaba que el recreo terminaba. En esa cena de negros, nadie lo escuchó, ni siquiera Lala. Cuando finalmente los penales mostraron quién era el ganador, habían transcurrido 15 minutos y el profesor Magdaleno, riguroso con la puntualidad, ya esperaba a los futbolistas en ciernes —enterregados y sudorosos pero victoriosos— en el quicio de la puerta del salón, con un metro de madera en mano. ¿Quién le dijo al profesor aquel que esas pequeñas desviaciones de la vida, insignificantes, se corregían con tres metrazos en las yemas de los dedos? Seguramente se lo dijo el director de la escuela formadora donde él estudió. La disciplina, el orden y la responsabilidad en aquellas décadas solían enseñarse con pocas palabras —duras casi todas ellas— y con una mano que se violentaba a la menor desviación de las conductas.

Lala fue el primero en desfilarse. Después de tantos años, aún recuerda la mirada del profesor Magdaleno, su mano

morena curtida por el sol y el metro indeleble. Por un segundo, el profesor, al ver a Lala, flaqueó, pero fue una vacilación apenas perceptible.

—Para que aprenda a no llegar tarde después del recreo —expresó con aspereza y descargó el metro en tres ocasiones en los dedos tiernos del niño.

Esa tarde el ambiente en el salón de clases se volvió espeso, nadie quería ver a los otros y la vergüenza con las niñas era monumental. Por fortuna, todo ese zafarrancho de llegadas tarde y metrazos repartidos en el salón, quedaron ahí. Los padres de Lala nunca lo supieron, y él evitó una vergüenza a su madre y quizá también se salvó de un par de cintarazos por parte de su padre.

Aún con esos sobresaltos, la escuela, con conciencia o sin ella, bordaba ideas para el futuro. El discurso de los profesores lo absorbía Lala como esponja. Vacunado con una inteligencia singular, con algunos profesores que reforzaban su condición de un buen niño, estudioso y disciplinado, y con unos padres que dosificaban el aliento, el niño tenía que llegar a puerto, a pesar de los jaloneos amenazantes de un personaje como Chaparro.

Con frecuencia me hago esta pregunta, amigo Pedro. ¿Qué impacto tiene la escuela y qué herramientas les proporciona a los habitantes de zonas urbanas populares o marginales para que puedan hacer algo más que sobrevivir? Mantengo esta reflexión en aquellas décadas de mediados del siglo xx. Te voy a describir mi recuerdo de aquella escuela. El barrio sigue siendo el de una ciudad fronteriza mexicana (Mexicali), barrio popular como algunos otros más de aquella época, donde acontecía la vida en medio de una rutina casi perezosa: trabajar, regresar a casa, ver caer la tarde, soñar poco.

La escuela primaria y la secundaria formaban parte de la geografía cultural del barrio pero no jugaban un protagonismo mayor. Habían perdido la relevancia de las escuelas rurales que les antecedieron. La mayoría de los profesores que enseñaban no residían en el barrio, llegaban diariamente en sus autos de modelos antiguos y luego, al caer la tarde, se iban sin que los alumnos supieran a dónde. Había algún otro profesor que sí vivía en la colonia, pero ya no estaba en el aula, había abrazado el mundo de la política a través de sus ascensos en puestos directivos del sindicato de maestros y, al tiempo, se le veía en la propaganda social como candidato a la diputación o a la presidencia municipal. En particular recuerdo uno de ellos, que traía la genética del partido en el poder. Populista y experto en oratoria, caminaba por las calles polvorientas de la colonia vendiendo espejismos para el futuro, sueños que todos sabían que eran inalcanzables pero la muchedumbre, con su escasa preparación y sus necesidades de tener creencias, regalaba su voto por una camiseta. El liderazgo social de aquellos profesores que vivían la docencia con un cierto apostolado, ya no los alcanzaba; para esos pocos la política era su forma de realización. Desde el poder presuponían que podían mejorar las condiciones del magisterio, pasando primero por su propia mejora. La mayoría de los profesores iban a la escuela por un trabajo y, a los que todavía no les llegaba el insomnio de la rutina, se esforzaban por hacer memorizar las tablas de multiplicar a niños sedientos de salir al patio a jugar en la hora del recreo.

La escuela estaba amparada en un precepto constitucional: la primaria era obligatoria no así el preescolar. El país tenía tantas carencias como el barrio en el que la escuela estaba ubicada. Al jardín de niños no acudían muchos infantes, así

es que llegaban a la primaria sin una dosificación ni estimulación de sus habilidades. Los que desertaban de la primaria no eran castigados (qué más castigo que el abandono) y su padres no eran requeridos por el gobierno.

Un niño podía dejar la escuela en quinto o sexto año por varias razones, dos las más recurrentes: se enfadaba en el salón de clases y terminaba por no entender nada de las matemáticas y, la otra, porque el padre o la madre lo requerían para que ayudara en el quehacer de la casa o en el trabajo paterno. Esta circunstancia producía en el barrio una cierta sensación de que esos eran hechos naturales, que no había una tragedia de por medio y que el niño o adolescente desertor, en caso de que fuera hombre, se haría tal en el fragor de la lucha diaria por el sustento y, en el caso de las niñas y adolescentes, la repercusión era menor porque de cualquier manera, en la escuela no se enseñaba cómo llevar y hacer el quehacer de una casa. Saber la historia de México no garantizaba que la adolescente supiera cocer frijoles y hacer tortillas de maíz.

Vuelvo ahora la vista atrás y me pregunto: ¿Qué ofrecía la escuela en un contexto de carencias, de marginalidad extrema? Probablemente un refugio en el cual olvidarse unas horas de la pobreza. Un estado irreal de la vida donde mayormente había aceptación y aprendizajes. Una serie de retos que algunos enfrentaban con placer y otros rehuían sin poder vencer los temores de los triángulos equiláteros y la cantidad interminable de los ríos mexicanos. Si bien la escuela primaria y la secundaria no podían controlar ciertas conductas no recomendables: la agresión personal, los pleitos colectivos, la arrogancia y la violencia verbal de algunos profesores, la irresponsabilidad de otros más..., es cierto que siendo un es-

pacio donde se podía oler el piso limpio y correr por la explanada de cemento, algo de atractivo tenía en muchos niños para que quisieran estar ahí de lunes a viernes. Es posible que lo más poderoso de estos centros escolares haya sido la hora del recreo, lo cual también es válido porque en los partidos de fútbol o en los juegos diversos, se forjaba un sentido de pertenencia.

La escuela, primaria y secundaria, sin tener como finalidad clara la retención de alumnos, pudieron cumplir con un objetivo en los que permanecieron: les dieron otras expectativas para la vida; les fueron dotando de una serie de herramientas que podían poner en juego en la calle, en la tienda de abarrotes, en la ferretería del barrio. La escuela les inyectó la idea de que eran inteligentes y podían avanzar buscando asideros en el mundo local y en otro mundo extendido. Como digo, no discriminaba y los profesores podían correr a los inquietos, indisciplinados y maleantes, como si fuera un proceso de selección natural, e intentaban quedarse con los que seguían órdenes y ponían empeño en las tareas.

Pedro siguió la historia sin respiro, quedándose hasta con las pausas que hacía. El sol entraba y salía en un entramado de nubes blancas que estaban lejos de precipitarse en la cuenca del río Segura. El anciano ya había respondido las preguntas del nieto con lo que mantenía imbatida su imagen de hombre sabio.

—¿Qué te dicen estas vidas? —le pregunto a Pedro.

—Intensa historia, Alberto. Los protagonistas, Lala y Chaparro, reflejan en sus conductas la influencia de sus

familias, como es obvio. Me dices que estos niños encontraron en la escuela lo que su familia y su entorno no les podían ofrecer: otras expectativas para la vida, un espacio en el que poner en juego sus dotes naturales para sobrevivir en un ambiente hostil. Lala y Chaparro son como las plantas en un medio árido, como el que tenéis en Baja California, con escasas o nulas lluvias, que se adaptan prodigiosamente a su medio para sobrevivir. Y lo hacen con éxito. No todo es fracaso en el desierto. Encontramos en él formas maravillosas de vida. Tampoco la escuela de un barrio marginal, en la que los maestros se suceden como las estaciones del año, es un completo desastre. Es para estos niños, expulsados del bienestar del que unos pocos se han apropiado, la única válvula de escape de la miseria y de la marginación. Es verdad que las estadísticas nos presentarán datos elevados de abandono y fracaso escolar. Pero para algunos (Lala) la escuela será una tabla de salvación. Para otros muchos será la única referencia que tengan, a lo largo de su vida, de que hay otra forma más humana de vida. El tener a nuestro alcance experiencias del valor ético-moral es una forma de recuperar las posibilidades perdidas en la infancia o adolescencia. Al menos en esto la escuela de un barrio marginal, aunque sea de un modo precario, limitado, desempeña un papel básico, supliendo lo que la familia y el entorno no han podido ofrecer. No todo está perdido en la escuela de un barrio marginal. Ahí también hay lugar para la esperanza. Me has oído decir, amigo Alberto, que el aprendizaje de los valores pasa necesariamente por la experiencia. No es descartable pensar que muchos niños y adolescentes de un barrio marginal encuentren en la escuela la experiencia moral que sólo muy débilmente sus familias les pudieron ofrecer. También para Chaparro la escuela ha

sido una experiencia moral, quizás la única que ha recibido en su vida de niño y adolescente. Aunque sólo sea por esta posibilidad hay que “salvar” a la escuela.

—Hay otro ángulo en esta historia —le digo a Pedro antes de que continúe su diálogo.

Los desertores y los perseverantes

Le refiero dos adjetivos: desertores y perseverantes. Muchas veces, en mis ratos de silencio y de retiro buscados, he mirado hacia atrás, y el balance de lo que ha ocurrido con muchos de los que iniciaron los estudios en la escuela da que pensar. Muchos no llegaron a buen puerto, quedaron en el camino. ¿Y qué pasó con los que no siguieron? Las causas para no continuar siguen siendo válidas con las de hoy, quizás la diferencia es que en el presente son motivos más refinados y al mismo tiempo más peligrosos, por dos razones: hay más escuelas y en la cultura colectiva es mal visto (excluido) el que no sigue estudiando y, la generación de padres de familia de hoy que rondan los cuarenta años, tienen un mayor nivel de escolaridad, aunque la pobreza persista. En aquella época, finales de los sesenta y principios de los setenta, salían una tarde de la escuela, llegaba a casa con la mochila de libros en el brazo, la dejaban en algún rincón y al siguiente día, porque sí, por pereza o porque a nadie parecía interesarle, el adolescente se levantaba a una hora distinta y en vez de cargar con los libros, cargaba con una pala y se iba a trabajar de ayudante de albañil.

¿Qué pasó con un buen número de integrantes de esa generación que fue adolescente en esa época y que a lo sumo terminaron la secundaria? Hoy deberían tener entre 50 y 60

años de edad. No quiero ser injusto ni tampoco caer con el juicio de una tendencia determinante. Algunos pocos encontrarían en la vida la oportunidad para poner en juego su inteligencia y alcanzarían el éxito económico y probablemente una forma de vida estable y de un nivel superior al que vivieron; otros optaron por emigrar a los Estados Unidos como indocumentados en busca del sueño americano. De ellos, muchos terminaron fracturando sus espaldas y cinturas en los interminables campos agrícolas de California y otros tantos trabajando como obreros en alguna fábrica del condado de Los Ángeles. Muy pocos de ellos pisarían nuevamente una escuela hasta que se vieron obligados a hacerlo para atender alguna junta escolar de sus hijos.

Conocí a varios que se quedaron en la ciudad y concretamente en el barrio. Las mujeres se embarazaron a edad temprana y se llenaron de hijos, igual que sus madres, con la diferencia que las circunstancias del mundo actual las obligó a trabajar como empleadas domésticas o en alguna de las muchas maquiladoras de la ciudad. Los hogares en conflicto y la separación de la pareja también fue más aguda que con la generación anterior. Suele explicarse ese hecho social con una frase popular: “las mujeres de hoy aguantan menos la infidelidad del hombre, son menos tontas”. Por su parte, los hombres sustituyeron o colaboraron con sus padres y abuelos en los trabajos en los que ellos deambulaban: carpintería, albañilería, comercio ambulante, empleados de comercios, obreros de fábricas, repartidores de refrescos o cerveza, entre otras. Muchos no salieron del vicio del alcohol y de la droga ni aun cuando se casaron o tuvieron pareja e hijos. No son pocos los que fallecieron antes de llegar a la edad de cincuenta.

¿Y los que sí estudiaron hasta llegar a egresar de una carrera universitaria? Podría decir que fueron un alto porcentaje, y que la universidad les permitió el ascenso social como si fuera una varita mágica, pero la vida no es así de lineal. Consigno que fueron los menos, que sus trayectorias fueron muy distintas y vale la pena estudiarlas desde la biografía narrativa. Sí hay rasgos de su perfil que son una constante: siempre estuvieron en escuelas públicas; destacaron en alguna habilidad que fue lo que les permitió tener un mediano éxito en el bachillerato y en la universidad; se aferraron a los estudios de una profesión alentados por el orgullo de la madre o el padre que veía en ese hijo el único de la familia extendida que “había salido inteligente y responsable para estudiar en la universidad”; al egresar se enfrentaron a un mercado laboral complicado pero con oportunidades; se casaron o vivieron en unión libre mucho más tarde que los que no siguieron estudiando.

¿Quiénes vieron sus vidas realizadas? La respuesta no es asunto de una encuesta y es muy difícil ser contundente. Los que no llegaron a la edad de cincuenta por problemas de alcoholismo y drogadicción quedan fuera de la muestra. Del resto, quizás la pregunta más pertinente y para ser justo con la educación-escuela, debería ser: ¿quiénes tuvieron mejor calidad de vida? Los que tuvieron estudios universitarios.

Desde un lirismo que se refugia en la memoria y en la información popular que emana de las relaciones que forjamos con familiares y amigos del entorno del barrio de Pueblo Nuevo, podemos hacer esta conjetura: los miembros de la generación de adolescentes de ese barrio urbano popular que continuaron estudiando hasta concluir una carrera universitaria, tuvieron (han tenido) una mejor calidad de vida

que los que desertaron de la escuela. La mayoría salió del barrio una vez que formaron una familia y buscaron nuevas condiciones. La profesión les ha permitido mejores ingresos y trabajos diversos. De alguna manera, el esfuerzo y el tesón por “ser alguien”, les rindió frutos. En una ciudad como Mexicali, cuyas temperaturas en el verano pueden llegar a los 45 grados a la sombra, es mucho más alentador y bueno para la salud trabajar al interior de una oficina con clima artificial, que con una pala haciendo la mezcla para pegar ladrillos en una pared. El ingreso puede ser similar, las condiciones de vida y la construcción de una cierta seguridad para el futuro, es cualitativamente diferente.

La mirada de un pedagogo

Nuestra plática ha sido larga, extensa, tanto como la paciencia probada de estos ancianos que nos acompañan en esta mañana primaveral de Murcia. Los niños ya se han marchado, pero los ancianos aún continúan contando, sin prisa, sus interminables “batallas”. La bancada resiste nuestra larga conversación. Las palomas van a lo suyo, como siempre, ajenas a las historias que atraviesan nuestras vidas. A Pedro lo tientan las vidas que se apartan un tanto de lo ordinario.

—Alberto —dice—, H. Arendt nos habla de los pequeños milagros de una vida nueva por la que el mundo se renueva sin cesar. Creo que esas cosas que, sin ser extraordinarias, traen la renovación de un mundo que lo necesita a cada momento. Tu relato me trae a la memoria la conocida tesis de la reproducción sociológica de Bourdieu y Passeron de la década de los ochenta del siglo pasado. Raro era el profesor de universidad que no invocaba esta tesis para tratar de

explicar el papel que la escuela desempeña en la organización de la sociedad. Era imposible sustraerse a este discurso que operaba con la fuerza de un dogma. La escuela, desde la teoría de la reproducción, funciona como correa de transmisión de una determinada concepción del hombre y del mundo, como agencia insustituible de dominio de la élite del poder. Nada escapa a su influencia. Las relaciones de poder que se establecen en el conjunto de las instituciones se reproducen también en la institución escolar. Ésta es un fiel reflejo de las contradicciones que operan en la sociedad. Es una tesis determinista de la reproducción social que ha afectado a todas las instituciones.

»La institución escolar ha desempeñado y desempeña una función reproductora de la sociedad de la que forma parte. Le es muy difícil sustraerse a este papel. No se entiende la escuela sin conocer los lazos que la unen a la sociedad a la que pertenece. Lo que entra en la escuela, y las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad escolar, tiene mucho que ver con lo que acontece en la sociedad. Todos los sistemas de organización social pretenden, de alguna manera, imponer su modelo de sociedad. Pero no todos los sistemas pretenden, en la misma medida, una democratización del saber y del conocimiento; tampoco son, de igual manera, neutrales o indiferentes a los resultados o rendimientos de los alumnos. Todos los sistemas educativos que conozco discriminan ya desde sus inicios. Y en esta selección temprana los alumnos pertenecientes a las familias desfavorecidas o con niveles de conocimientos más bajos tienen la peor parte. Las estadísticas confirman una y otra vez esta realidad.

»En la discriminación negativa que opera en la escuela desempeña un papel básico lo que Bernstein llama “códigos

lingüísticos”. Un código lingüístico elaborado, propio de las clases sociales con elevado nivel de conocimientos, favorece un mayor rendimiento académico en los alumnos que uno pobre o restringido, propio de las clases sociales desfavorecidas. Y el sistema educativo reproduce el código lingüístico elaborado en sus materiales escolares y en el discurso que se utiliza en las aulas. También el estímulo y motivación al estudio es mayor en las clases sociales con mayores niveles de conocimientos, lo que se traduce, casi siempre, en un mayor rendimiento académico de los hijos.

»La historia que relatas, amigo Alberto, refleja la realidad de una escuela incardinada en un contexto social empobrecido. Escuela y contexto son dos realidades sociales intercomunicadas. El contexto nos lleva a la escuela. Sería impensable imaginarlas como realidades distintas o discontinuas. Entre ellas hay un cordón umbilical que mutuamente las alimenta. Me centraré en la escuela marginal que me describes.

»¿Es posible salir de este círculo de “violencia” institucional en una escuela de barriada pobre o marginal? ¿Cómo hacerlo? Obviamente no se trata de aislar a la escuela de toda influencia social creando un mundo imaginario. Es una tarea imposible y disparatada, fuera del sentido común. Pero en un medio de imposición de modelos de sociedad es aún posible la resistencia a los intentos de dominación. En tu escuela y en la mía, en la de Lala, es posible la educación y no la sumisión al poder establecido. Y aquí el papel del profesor es decisivo. Su función como educador no puede ni debe prestarse al papel de servidor de determinados intereses de una élite de poder que no responden a los intereses de la comunidad. Desvelar las contradicciones de la sociedad, denunciar las prácticas que reproducen las condiciones de

dependencia y esclavitud de unos (los más) a unos pocos, que se sirven de las instituciones para perpetuar sus privilegios, es una tarea irrenunciable en un educador. Basta que un solo profesor se tome en serio su papel de educador para despertar en los alumnos el amor al estudio y la conciencia de ser alguien, no una pieza más en el engranaje social. El profesor Magdaleno, aun con sus métodos pedagógicos nada ortodoxos, despertó en sus alumnos el interés por el estudio, ayudó a ser disciplinados en el trabajo, puso las bases para un futuro profesional en aquellos que se dejaron aconsejar y conducir. A este profesor nadie le advirtió que su enseñanza en la escuela podría estar sirviendo a intereses desconocidos, no precisamente al bien de sus alumnos. Y a pesar de todo, alguien pudo salir del círculo de la fatalidad de la reproducción. El profesor siembra, pero no sabe cómo ni cuándo su semilla dará frutos. Es la esperanza que siempre anida en el corazón de todo educador.

»Defiendo con énfasis, amigo Alberto, que la práctica educativa debe estar pegada a la realidad de su contexto. Los conocimientos de nada sirven si no contribuyen al empoderamiento de los educandos. Es decir, si aquellos no ayudan al conocimiento del mundo en el que se habita, empezando por la realidad de su entorno más inmediato. Los empobrecidos no están en la situación de marginalidad porque la hayan elegido. Tampoco es fruto del azar. Descubrir las raíces del “mal”, no el mal abstracto, sino este que afecta a la vida de cada día y se traduce en dificultades para acceder al disfrute de los bienes sociales como la cultura, vivienda, trabajo, alimentación... es una exigencia inaplazable en un proceso educativo. ¿Por qué estamos así y no de otra manera? ¿Por qué nos vemos “obligados” a renunciar

de antemano a una educación que nos permita el desarrollo de todas nuestras capacidades? ¿Quién elige por mí? Responder a estas preguntas conlleva una praxis educativa que entraña el propósito firme de desvelar las contradicciones del entorno social. Es decir, aprender a mirar la realidad con “otros ojos” capaces de escudriñar la interioridad de los acontecimientos. En el mejor de los casos, se ha pretendido llenar de conocimientos o saberes las cabezas de nuestros alumnos; se les ha dado herramientas para descubrir y entender la realidad del mundo que les rodea, pero no podemos afirmar que se les ha ayudado, con éxito, a ser mejores ciudadanos. La capacidad de decir “su” palabra y tomar decisiones en el servicio del bien común no siempre va acompañada de la acumulación de saberes, sino de la apropiación del sentido de pertenencia a una comunidad. Y es preciso afirmar que esto también se aprende en una escuela marginal. Basta que un profesor-educador se fije en nosotros y nos ponga en camino, nos levante de la cuneta de la indiferencia o el desinterés.

La escuela y el círculo de “violencia”

La charla cobra intensidad, entra en su parte más profunda. Los ancianos poco a poco se retiran en busca del almuerzo. Pedro y yo nos acomodamos en otra bancada cubriéndonos de un sol que ya toma los rumbos del mediodía. El sentido social de la escuela y sus múltiples maneras de reproducir los signos del sistema, no han concluido. Me queda una última pregunta, la que debiera hacerse todo educador que apuesta por una posibilidad, aun en esas condiciones donde pareciera que el sol nunca aclarará la madrugada.

—¿Crees, Pedro —le pregunto—, que se puede salir del “infierno” de este círculo de violencia? ¿Las cosas deben seguir siempre así? A veces, amigo Pedro, me siento derrotado al constatar que las cosas se repiten una y otra vez, que los mismos “pecados” de antes se repiten ahora. Sólo cambian los nombres, los protagonistas, pero los efectos son los mismos. ¿Cómo lo ves tú?

—Alberto, sin negar la influencia del medio social en los rendimientos académicos, la escuela sí puede y debe contribuir a superar ese círculo de “violencia” del que me hablas y que determina o condiciona el presente y el futuro de tantos alumnos. La experiencia de Lala, la tuya y la mía, son testimonios de que es posible salir de ese círculo de “violencia” determinista. Habríamos de pensar en una escuela (educadores) que se interroga por lo que “está pasando”, por las circunstancias que le impiden ayudar a sus alumnos-educandos a descubrir el mundo en el que viven, a desmontar las inercias heredadas que han hecho de la escuela una fábrica de seres alienados. Ello no es posible si el educador no se interroga por el papel que desempeña: ¿a quién estoy sirviendo? ¿Es esta la escuela que yo quiero? ¿Qué papel estoy desempeñando en la formación de mis alumnos? En este camino de liberación, como diría P. Freire, estas preguntas se hacen indispensables, y hay vías para responderlas.

»En primer lugar habría que empezar por acercarse a los libros de texto (programa curricular) con ojos críticos. Los contenidos impartidos en las aulas no son neutrales, ni indiferentes. Responden a intereses, a veces no confesados. Es lo que se denomina el currículo oculto que funciona subliminalmente de un modo muy eficaz. Y porque es oculto, es difícil su crítica y contestación. No en vano los regímenes

totalitarios utilizan la escuela para imponer una determinada concepción del hombre y de la sociedad, por supuesto no acudiendo a un currículo oculto, sino utilizando abiertamente todos los instrumentos que les proporciona el sistema educativo. Los sistemas democráticos no escapan a esta tendencia. Aprovechan cualquier rendija o fisura en el sistema educativo para imponer una determinada ideología política, social o moral. Descubrir qué hay detrás de los contenidos curriculares, a dónde llevan y con qué fines, es un deber y una función inexcusables del educador que se proponga ayudar al educando a ser un ciudadano libre, capaz de ejercer su responsabilidad en la comunidad.

»En segundo lugar, se hace imprescindible ponerle nombre a las cosas. La crítica abstracta en la escuela no prepara a los alumnos para juzgar la realidad del entorno si no va acompañada de la referencia a una realidad concreta. Es indispensable que los educandos aprendan a llamar a las cosas por su nombre; que identifiquen las situaciones que impiden una vida digna en las personas de su entorno. Al igual que el valor moral se pierde en el cielo de las bellas ideas si no está referido a la experiencia de una persona que vive ese valor, también el “mal” social (explotación y marginación), si no está referido a una situación o experiencia de individuos concretos, se queda en la denuncia intelectual que no genera en el educando ninguna respuesta para poner fin a esa situación. El mundo moderno es un mundo de valores anónimos y de “males” también anónimos. Todo tiende a diluirse en el anonimato, a hacerse invisible. Parafraseando a Musil: vivimos en un mundo de individuos sin atributos, sin sujetos concretos de una vida, como si la responsabilidad personal se disolviera. La invisibilización del mal y de

las víctimas, la negación de toda causalidad de una situación de marginación es una estrategia que impide atribuir el mal social a individuos concretos. Esta maniobra de distracción y encubrimiento sólo se puede soslayar cuando el mal social se hace visible en los que están a nuestro lado; cuando les ponemos nombre y rostro; cuando vemos sus consecuencias o manifestaciones. Esta visibilización del mal y de las víctimas es el primer paso para poner nombre a las cosas. Si no sabemos situar el mal, si no sabemos cómo se llama, es imposible analizarlo, estudiarlo y combatirlo, librarnos de él. Y hacer esto pasa por una educación que no se limite a repetir cosas, sino que se proponga descubrir el mundo que nos afecta, ése en el que vivimos.

»En tercer lugar, hay una modalidad de enseñar o educar a la que denominamos *pedagogía negativa*. Esta práctica educativa ayuda a saber ver de otra manera, a decir “basta” a lo que no debe ser. Las imágenes de los miles de exiliados que buscan refugio en Europa, huyendo de la persecución y de la muerte, son experiencias inmediatas que nos estremecen, experiencias de límites intolerables de inhumanidad a los que nunca se debería llegar. Este drama brutal también tiene nombre: familias (hombres, mujeres y niños) desposeídas de su casa y arrancadas de su medio cultural, arrojadas a un mundo extraño, a veces hostil, que no es el suyo. Los que esperan cruzar la frontera a Estados Unidos en las ciudades mexicanas como Tijuana, Ciudad Juárez, Matamoros, son experiencias que expresan, con un lenguaje desgarrador, la pérdida de toda confianza para vivir dignamente en sus lugares de origen. Junto a experiencias del valor moral, la escuela debería acudir también a experiencias del antivalor en las que se hace patente la negación de la dignidad de una persona concreta, no abstracta ni idealizada.

»La pedagogía negativa nos lleva a formular insistentemente el por qué de un hecho o situación que tiene responsables concretos. El descarte de tantos marginados de la sociedad no obedece a una causalidad ciega, sino a unos propósitos elegidos y planificados. Seríamos ingenuos si pensáramos que las cosas suceden por un designio arcano o por la fuerza del destino. Ponerle nombre a las cosas es una forma de encararlas, para criticarlas y transformarlas. Habitualmente la escuela ha tendido a presentarnos un mundo amable, pacífico, sin aristas. Las sombras y las contradicciones se han ocultado a la mirada de nuestros alumnos ante el temor de causar daño a sus sentimientos morales. Ha habido una sobreprotección que ha prolongado en exceso la edad inmadura de la infancia. Ha habido miedo a que nuestros alumnos se hagan adultos y puedan juzgar nuestras conductas y nuestra responsabilidad, no pocas veces detrás de los acontecimientos o situaciones que con tanto celo les ocultamos. La pedagogía negativa pretende romper el velo que oculta la realidad, aquella que nos incomoda y que impide que podamos decir “nuestra” palabra, “mi” palabra.

»Pero no hemos de buscar, allá en un mundo lejano, situaciones que reclaman de nuestros alumnos, y también de nosotros, un juicio moral. En la era de la globalización es difícil encontrar una sociedad o comunidad cerrada y aislada del mundo. La migración es un hecho que afecta a pueblos y continentes enteros. Las escuelas se han convertido en pequeños mundos con lenguas y culturas distintas. Preguntar por qué mi compañero de clase o aula se ha visto obligado a abandonar su tierra, sus raíces culturales, familia y amigos, y por qué está viviendo en una situación de desarraigo, resulta indispensable para entender cómo afronta y vive su nueva

realidad. Son las nuevas víctimas de situaciones que ellos no han elegido. La crítica de este “mal” social puede ayudar no sólo al inmigrante, sino también a los compañeros de salón a señalar las causas de esta situación de desarraigo.

»Desde la pedagogía negativa se pone nombre a las cosas, se lleva a las aulas las situaciones de carencia y abandono de la propia escuela y de su entorno. ¿Por qué este deterioro? ¿Por qué la carencia de materiales y recursos que favorezcan el aprendizaje de conocimientos y competencias que hoy reclama una sociedad en constante cambio? El “mal” social no está lejos de cada alumno. Forma parte de su paisaje cotidiano. ¿Podrían ser las cosas de otra manera? ¿Podríamos tener otra escuela con más recursos educativos? Son estas las preguntas que no se pueden soslayar en una escuela que pretende educar para la vida. No necesariamente la escuela se limita siempre a ser una reproducción exacta de lo que ocurre en la sociedad. Basta que el educador-profesor se acerque a los alumnos y les transmita la inquietud o curiosidad por aquello que ven, por las cosas que deberían ser de otra manera; que les enseñe a preguntarse y a preguntar, no a repetir miméticamente lo ya dado, ni a esconder las posibilidades de otras respuestas a las ya dadas.

»Debo decirte, Alberto, que me ha producido una gran perplejidad, o mejor dicho, una enorme preocupación la lectura de la novela *Sumisión* de M. Houelebecq. En ella el autor nos presenta una sociedad francesa resignada a una creciente islamización en sus instituciones y en su organización social. La cuna de los Derechos del Hombre sucumbe, siglos después, a la imposición de un modelo de vida según los cánones de una confesión religiosa. No comparto el fatalismo que respira esta novela. Si el fatalismo que refleja esta

novela frente a la historia fuese cierto, nunca los humanos habríamos salido de las cavernas. Gracias a que es posible la resistencia y la insumisión ha habido progreso y ha sido posible la libertad. No es cierto que los humanos seamos ciegos intérpretes de un guión preestablecido. Siempre hay algo que se puede hacer para cambiar lo que no funciona o no responde a las exigencias de la sociedad en un momento dado. Siempre hay rendijas o huecos por los que se escapa un poco de luz. Y si miramos a la escuela, lo que hoy es y representa sólo debe entenderse como punto de partida para otra escuela mañana, no como una realidad cerrada al cambio y a la necesaria adaptación a las necesidades y expectativas de la sociedad del futuro.

»Se nos va acabando el tiempo, Alberto, y ya será hora de caminar de regreso a casa. Solo quiero puntualizar, a manera de inicio o punto de arranque de nuestra conversación, el sentido de: con el viento en contra, otra educación es posible. Este principio esperanza en educación no ha sido tenido en cuenta. Nos hemos dejado llevar por la resignación y hemos buscado acomodarnos a lo que ya teníamos, a lo dado. Ha sido siempre una vieja “querencia” en la pedagogía huir de la incomodidad de la realidad, del riesgo. Esta siempre nos hace preguntas de difícil respuesta. Y es mejor o más cómodo esquivarlas, aun a riesgo de comprometer o hacer imposible la acción de educar. No existe escuela de puertas cerradas que haga imposible el nacimiento y desarrollo de una persona libre. Las puertas se abren si existe alguien (educador) que nos enseña a leer el mundo, a interpretarlo y transformarlo; si están a nuestro lado personas significativas para nosotros (educador y familia) que nos motivan, estimulan y nos acompañan en el trayecto de nuestra formación personal y

profesional. En tu experiencia de la educación primaria y secundaria nos dices que tu mamá fue para ti un referente y un estímulo decisivo. Sin ella no estarías desempeñando como profesor universitario. Para mí, el trabajo duro de mis hermanos mayores, la confianza y apoyo de toda mi familia fueron factores determinantes en mi futuro profesional. De ellos he aprendido lo que significa esfuerzo, solidaridad y amor a la verdad. La educación es cosa de dos: yo (educando) y el otro (los demás).

»Se puede remar con el viento en contra y llegar a buen puerto. Una escuela pobre en recursos, situada en un contexto marginal, no necesariamente es la antesala del fracaso para todos sus alumnos. La experiencia de Lala, la tuya y la mía, y la de tantos otros testimonian que es posible vencer el círculo de la fatalidad. Sobre las capacidades del ser humano para sobrevivir y hacerse como humano, aun en las condiciones más adversas, todavía no se ha dicho la última palabra. La tenemos siempre tú, yo y los otros. “Nada que sea sustantivo ha sido regalado al hombre. Todo tiene que hacérselo él”, escribe Ortega y Gasset. Y en este quehacer siempre hay lugar para la esperanza.

Los ancianos ya han agotado el tema de su conversación en la Glorieta de España. Se han despedido con evidentes signos de un deber cumplido. Seguro recordarían sus tiempos de juventud y la manera como la gente se apropiaba del ambiente de esta plaza. Antes mirando cada planta con sus flores, ahora descansando en las bancas y viendo solo la pantalla de su móvil. Los tiempos cambian aunque los edificios permanez-

can. Sólo quedan junto a nosotros las palomas incansables merodeando de un sitio para otro sólo perturbadas por la indiscreción de algún paseante. Los niños ya han agotado la paciencia de sus papás. Pedro me advierte que su esposa Tere nos espera en casa para reponer fuerzas. Sólo habrá un alto en el camino.

III. MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS

Fernanda y Jo Ann, dos estudiantes de maestría en educación, intrigadas y tocadas por la pedagogía de la alteridad, y entendiendo que algunas narraciones ayudan a fundamentar estas ideas, encontraron a Tito y a la maestra Nancy. A ellas les debemos una historia que aquí se narra.

Pedro me invita a seguir platicando en su casa y retomar algunas cuestiones que han quedado pendientes en nuestra larga conversación en la glorieta de España. Nos reclinamos en su sala de estudio, su santuario, como él dice, rodeado de sus libros más queridos y de algunas fotografías de sus papás y de su familia que le recuerdan sus raíces, de dónde viene y quién es. Es una tarde de mayo, y las tardes, en esta época, dan para mucho, son casi infinitas.

—Me he preguntado muchas veces, estimado Pedro, cómo sería la escuela si los profesores, además de enseñar, también *educaran*; que el alumno no fuese un depositario de conocimientos, sino *alguien* que reclama ser tenido en cuenta en toda la realidad de su vida. He podido constatar, en mi trato frecuente con profesores, que hay en muchos de ellos una tendencia a no querer “entrar en la vida” de sus alumnos, llevados de una falsa creencia de que no se puede entrar en el santuario de la vida de cada alumno. La narrativa y los planteamientos pedagógicos que aquí se describen abonan la tesis de que el discurso del educador debe estar apegado a la historia concreta de cada educando, a la realidad cotidiana que le envuelve, a sus condiciones de vida, a sus esperanzas y temores. Por ello, no puede, ni debe haber una educación igual para todos, haciendo abstracción de la realidad singular de cada educando. Cada alumno debe ser un universo singular para cada educador. Tratar de educar a todos desde la supuesta uniformidad de la existencia es un grave error y una pérdida de tiempo. Intentar tratar con igualdad (uniformidad) a los que viven en la desigualdad, a los que son desiguales es un despropósito. La educación no mira a los educandos como iguales, sino como *diferentes* en la realidad diferente de su vida. Pero ¿se puede educar de otra manera?

»Creo que una de las cosas más difíciles en la educación de nuestros días es educar con “entrañas”, el hacer posible que el otro (educando) no sea un desconocido para el educador. Pienso mucho en ello cuando veo salones repletos de estudiantes, programas de clase totalmente estandarizados, procesos de revisión y evaluación abrumadores y que roban el aliento, profesores corriendo a salto de mata de un lado a otro porque tiene que ser más, hacer más, aplicar más, y pensar menos.

»Es por ello que cuando un par de estudiantes me hablaron de Tito y la maestra Nancy, supe que ahí estaba ante un caso de una profesora que no veía a sus alumnos como una colectividad homogénea, sin matices o características singulares que reclame de aquellos una atención singular. Al utilizar una “historia” para dar cuenta o explicar mejor lo que considero “educar con entrañas”, me viene a la memoria un texto del escritor español Antonio Muñoz Molina, a propósito del poder de la narrativa. Viene a decir este autor que en cualquier parte, en nuestra casa, en nuestra vida diaria, en el interior de cada uno de nosotros, existen historias que merecen ser contadas y que pueden convertirse en una magnífica ficción; pero para advertirlo es precisa una actitud que es tanto un arma o un instinto del novelista como de cualquiera que viva con un interés apasionado por la experiencia del mundo. En el origen del acto de escribir está el gusto de mirar y aprender y la convicción de que las cosas y los seres merecen existir: un sentimiento de respeto y a la vez de gratitud, una curiosidad que es sobre todo una celebración de la pluralidad de las vidas y del valor irreductible de cada una de ellas.

»El escritor, dice con acierto Antonio Muñoz Molina, no anda a la busca de historias: escribe porque las ha encontrado y está seguro de que vale la pena contarlas. La vida de cada uno de nosotros es un texto, dice el prof. Mèlich, una escritura de relaciones con el mundo que hemos heredado, un mundo biológico y cultural a la vez, a través del cual nos entendemos con los demás y con nosotros mismos. En realidad, las “historias” constituyen el resumen o el precipitado vital y narrativo de las sucesivas asociaciones de espacio y de tiempo que hilvanan el tejido de toda nuestra existencia

humana. Somos lo que hemos ido dejando por el camino de nuestra vida. Estoy seguro de que la historia de Tito merece la pena contarla.

Tito y un violín que no estaba en su mundo

Supe de la trayectoria de enseñante de una amante de la música que no estudió una carrera profesional en docencia, por uno de sus discípulos más avezados. Este muchacho se había convertido de la noche a la mañana en una figura pública que simbolizaba algunos de los valores morales más apreciados en la agitada vida de nuestros días. Tuve referencias de él a través de los medios de comunicación y lo conocí justo en una cena que la universidad en la que laboro les ofrecía a varios de sus consejeros (empresarios de la región). Tito se acercó a la mesa elegante donde estaban los comensales y tocó algunas piezas con su violín. La música hacía resonancia con una noche sin sobresaltos y con un mar que cuyo oleaje se movía con displicencia. Hombre sencillo, joven, moreno, de estatura media, de mirada profunda.

Para desentrañar la historia de la maestra Nancy, es menester llegar a ella bordeando la vida de Tito, su alumno más destacado. Tito empezó a convertirse en un producto mediático a partir de que se le otorgó el Premio Nacional de la Juventud, en México. Muchos reflectores se enfocaron hacia él deslumbrados por la trayectoria de esfuerzo y de talento que ha venido rezumando todos estos años.

Historia singular pero que, paradójicamente, se parece a otras tantas que pudiera encontrarse un educador buscando los relatos que apuntalen los fines de la educación. Tito nació en medio de carencias y con un destino incierto, no solo por

la pobreza material de los padres sino porque la vida de un pobre que no tiene proyectos en la cabeza, por inmediatos y simples que sean, le lleva a vivir al día. Amanecen una madrugada en un sitio y al siguiente no tienen la seguridad de despertar en las mismas paredes. El espíritu golondrino se anida en la conciencia de esas familias que tienen que buscar el alimento para los hijos. El diario trajinar de los barrios, les resulta poco importante.

A su madre, enferma de rubiola, los doctores le daban pocas posibilidades de que Tito naciera. Lo hizo en Ensenada, una ciudad que tiene el mar en una de sus orillas y en la otra, montañas que se llenan de flores silvestres en la primavera. Al verlo vivo, completo de sus manos y piernas, decidió llamarlo Tito, porque alguien le dijo ese nombre significaba “protegido de Dios”. Era su segundo hijo y ya no tendría más. Dos eran muy pocos pero un médico le dijo que en cada embarazo arriesgaba la vida, así es que, tenía que operarla para ya no concebir.

Después de siete años de buscarle el sustento a la vida, los padres escucharon, en esas conversaciones de banqueta y de patios, que en la Colonia Vicente Guerrero, comunidad rural distante 200 kilómetros al sur de Ensenada, las posibilidades de trabajo eran atractivas. La zona venía siendo transformada lentamente por algunas compañías transnacionales que se dedicaban al cultivo de hortalizas, entre ellas la fresa y el tomate.

Lo que importa para esta historia son algunos hechos que parecen fortuitos, pero que son los que van acercándonos a la parte medular de lo que se pretende narrar. El padre de Tito empieza a trabajar en los campos agrícolas y la madre a procurarse algo de dinero como costurera, remendando

ropa de los vecinos. Tito va al orfanatorio del lugar, no tanto porque sufriera el abandono de sus padres, sino porque en ese sitio funcionaba una escuela primaria rural multigrado, y el niño tenía que aprender, al menos a leer y escribir. Él quería y su madre también tenía claro que para algo le serviría la escuela.

Una tarde, estando en el orfanato, aconteció un suceso que lo marcó de por vida. Escuchó una melodía —tiempo después sabría que era “La cucaracha”, una canción folklórica de origen español que fue adaptada y modificada en su letra en la Revolución Mexicana de 1910— y se acercó a la habitación de donde procedía esa música. Ahí vio a una mujer de tez blanca, tipo americana, que tocaba un violín y alrededor de ella, un grupo de niños sentados en el suelo, con las piernas cruzadas y las manos en las mejillas, escuchaban atentos cómo aquella mujer movía las manos y salía música de ese instrumento. Tito vio la escena y la plasmó en su memoria de largo plazo. Venciendo la timidez, se acercó y una vez que aquella artista finalizó la pieza musical, le dijo, cargando el temor en su voz de infante:

—Yo quiero tocar esa guitarra o... como se llame...

—¿Sabes tocarla? —le contestó la mujer.

—No, maestra, nunca había visto ese aparato. ¿Es una guitarra?

—No, no es una guitarra, se llama violín. ¿Te gustó su sonido?

—Mucho, ¿puedo aprender a tocarlo?

—No creo, yo solo enseño a niños mayores de 10 años y tú pareces tener menos, ¿cuántos tienes?

—Ocho.

—Lo siento, eres muy chiquillo aún.

Los pequeños alumnos de la maestra del violín sonrieron, Tito se bajó la gorra de beisbolista para que no pudieran ver cómo sus ojos se llenaban de lágrimas por la vergüenza del rechazo. Como haya sido, por intuición, algo de compasión, sentido formador, el punto es que la maestra, después de un silencio prolongado, le dijo que se podía quedar para intentar enseñarle a tocar.

Enseguida se acercó a él, le acomodó la gorra para poder verle los ojos negros, profundos, le abrazó con la ternura de maestra que se guía por los afectos, le tomó de la mano y lo llevó a otra habitación. Estando ahí, abrió la puerta de un viejo armario y tomó un pequeño violín depositado en un estuche verde, para ponerlo en las manos del chiquillo.

—Mira, cada que vengas a mi clase vendrás a este armario y cogerás este violín. Será tuyo cuando seas capaz de tocar “La cucaracha”. Hoy solo lo tendrás en tus manos, ya habrá tiempo para que sientas las cuerdas.

Tito aprendería pronto, mucho más pronto de lo que esa maestra, artista y bondadosa, pudiera suponerlo.

La maestra Nancy no supo que ese era el primer regalo que Tito recibía en su vida ni la primera prueba de afecto real que alguien le otorgaba. El gesto tenía además otro alcance: alguien confiaba en él y lo retaba. “Si no aprendes a tocar, el violín no será tuyo”. Hay frases como esa que impactan por igual el pensamiento y las emociones. El violín le mostró que la música la traía desparramada en un talento interior que operaba con fuerza, lo mismo que su carácter y la perseverancia para lograr los propósitos que estaban a su alcance. Tito no lo sabía pero una maestra que es tal, como el caso de Nancy, pudo advertirlo desde las primeras lecciones. La cruda realidad de tener que trabajar desde los 10, 11 años

piscando cebolla, lavando coches en el poblado, boleando zapatos, ayudando a una economía familiar que naufragaba, estaba también presente en ese mundo infantil precario. Aferrarse a la maestra Nancy y a las notas del violín que cada vez salían más afinadas era, más que un pasatiempo, el inventarse una posibilidad, remota, pero posibilidad al fin, de ser, de hacer algo distinto.

La educación, entre otras cosas, es un espacio de encuentros, a veces también de muchos desencuentros. Tito encontró a la maestra Nancy y ella lo encontró a él. Él la ocupó todo el tiempo para aprender y para vivir pegado a la posibilidad; ella lo requirió para encontrar en la educación una respuesta y un motivo real para seguir haciendo lo que creía.

La maestra Nancy Benning

¿De dónde venía la maestra Nancy? ¿Quién le había dicho que la educación era saber situarse en un sitio, reconocerlo, metérselo en su imaginario? ¿Quién la había enseñado que educar es un acto de responsabilidad, que parte de su espíritu, del conjunto de emociones y también de valores que le acontecen? ¿Qué era lo esencial para la maestra Nancy y quién le definió a ella su vocación y el sentido que debería tener su vida?

—Tuve un maestro que de niña me motivó y me enseñó a pensar. No todos te enseñan eso, y no los recuerdas a todos por igual. Él influyó en mi deseo por enseñar. A veces hace falta solo un motivo para despertar en un niño la ilusión y este maestro era realmente bueno para alentarnos. Yo quería ser científica, una gran científica y él me decía que tener el deseo ya era una gran comienzo.

Nancy tenía ilusiones como muchos niños y adolescentes que aspiran a ser algo en la vida. Sin embargo, no siempre lo que nos ilusiona en la primaria termina por cumplirse, si así fuera, muchos de nosotros fuésemos bomberos, sobre cargos en aviones o astronautas. Los violines marcaron su vida desde siempre. Desistió de ser científica, ya que su padre era dueño de una pequeña fábrica y tienda de violines en su ciudad natal, Chicago, Illinois. Entonces, creció entre la música y los artefactos que la producían. Eso le heredaron sus padres y cuando ella se casó y se fue con su esposo a vivir a Los Ángeles, California, siguieron dedicados a la fabricación y venta de violines. Tuvieron tres hijos y dos se dedican a la música, uno de ellos fabrica violines en el taller de la familia y el más pequeño es violinista de profesión. ¿De dónde le viene esa idea de enseñar música y, además, hacerlo en ambientes de bajo nivel económico?

Es claro que Nancy no fue una profesora de carrera. Poca importancia tiene ese hecho de no haber aprendido técnicas didácticas en una escuela de pedagogía. Los hechos son contundentes para nombrarla así: maestra Nancy. Durante 20 años nunca faltó a una cita con el grupo de niños violinistas. Mes con mes, viajaba de Los Ángeles a San Quintín, Baja California, y después a Ensenada, para soñar juntos compartiendo su pasión. La confianza y la fe no existía en las ideas de los chiquillos pero ella las fue moldeando. El conocimiento sobre la música, la expresión del arte musical, contribuyeron, pero lo más decisivo, lo que distancia a un educador de un profesor, lo tenía Nancy y lo vivía cotidianamente: la palabra alentadora y la presencia generosa que sacó a flote la capacidad musical de todos, particularmente de Tito, y él lo reconoce:

—Debo admitirlo: somos iguales de persistentes. Ella luchó por un sueño que fue el de forjar un músico de la nada y yo, el trabajar duro para demostrar que eso era posible. Yo con los bolsillos vacíos, el estómago con antojos permanentes pero con la perseverancia en las manos y ella, con un proyecto de vida y con su propia disciplina. Ese fue el encuentro.

La maestra Nancy tiene 74 años y encontró en las clases de violín a niños con escasas oportunidades, una manera de hacer posible su proyecto de vida. Su conducta expresa algunas rarezas en el entorno de la crisis del magisterio. Por ejemplo, su perseverancia para asistir regularmente a las clases por espacio de 20 años; no cobrar un peso por enseñar a tocar el violín; concebir que esa tarea la desarrolló —ya se retiró—, bajo una fórmula simple que ella misma describe:

—Un maestro con vocación disfruta mucho de poder ayudar a los niños, de ser un apoyo en sus vidas, es increíble como el amor puede cambiarlo todo. Aunque no digo que yo haya sido el motivo, pero sí disfruté el poder acercarles una luz, en forma de violín. En pocas palabras, trabajé todos estos años porque es lo que sé hacer, amo enseñar y, siempre me gustó que los chiquillos se fueran con algo.

La conexión entre Tito y la maestra Nancy fue absoluta. En plena adolescencia, su familia y él regresan a Ensenada y justo en ese tiempo Nancy deja de ir a la colonia Vicente Guerrero para concentrarse en las lecciones de violín con niños de Ensenada. Las clases continúan en tanto que Tito va escalando grados académicos. La valoración de las capacidades de este niño-adolescente, son determinantes en el recuerdo cercano de la maestra.

—Tito es uno más de mis hijos, así lo veo. He tenido más estudiantes sobresalientes, pero pocos como Tito. La

diferencia con él es su convicción, su pasión, pero sobre todo, su deseo de repetir con otras personas en situación de desamparo, su propia experiencia de vida.

El violín fue el mejor pretexto para soñar y la maestra Nancy el mejor camino para mantener el sueño. Signado por las dificultades del que se abre camino, Tito tuvo su primera parada victoriosa, justo cuando graduó de la universidad. Como cosa del destino, ese día falleció su padre y él tuvo que asimilar el golpe. Desde entonces todo ha sido música para él. La segunda parada exitosa fue la formación de un pequeño taller para dar clases de violín en un garaje, al mismo tiempo que estudiada la carrera de abogado. La tercera parada, de un alto significado, la relata el propio Tito:

—Mientras estudiaba en una de las aulas de la universidad, vi cómo, desde el Centro Tutelar de Menores que se encontraba a lado, un recluso movía una sudadera; mi reacción fue agitar la mía también. Tiempo después la comunicación lejana a través de nuestros suéteres fue insuficiente. Cuando egresé de la carrera pensé que tenía que estar adentro y mi solución fue, sin duda, la música. Así, ese pequeño taller se convirtió en *Benning Academia de Música A. C.* Benning como un tributo a mi maestra, y el proyecto del reclusorio como fruto de su mejor enseñanza.

La cena de los consejeros de la universidad en la que laboro concluyó justo con la última nota de “La cucaracha”, tocada por las manos virtuosas de Tito. “¿Quién es él?”, preguntó uno de los invitados. “Es el Premio Nacional de la Juventud”, dijo una colega. “Oye, ese es un premio muy importante que se le otorga a jóvenes con trayectorias académicas, culturales o sociales muy relevantes, ¿qué hizo este muchacho?”, preguntó intrigado. “Pregúntele usted mismo”,

le sugirió la colega. Tito, abogado al fin y sabiendo que tenía como interlocutor a un grupo que podía ayudarlo a desarrollar más fuertemente su academia de música, habló y habló de la importancia de la escuela, de la música, de la relevancia que tiene un gran profesor para forjar e impulsar los sueños, como fue el caso de su maestra Nancy. Habló de la necesidad de que los actores sociales seamos más comprometidos con los que padecen hambre, frío, desarraigo. Yo lo escuchaba con atención y él nos miraba a todos, incluyendo al mar que se posaba en los amplios ventanales de ese bonito restaurante cuyo piso descansa en un conjunto de rocas enormes. Remataba su discurso apasionado de esa noche diciendo:

—Este es un violín y con él mi maestra Nancy me enseñó a tocar “La cucaracha”. Alcanzado ese logro que para mí, niño desprovisto hasta de canicas para jugar, era monumental, mi cabeza empezó a cambiar y mi mirada se fue volviendo más amplia y ambiciosa. A los años fue capaz de saber que uno es el artífice de su propio destino, la vida nos pone a prueba, nos da y nos quita posibilidades y siempre está en uno tener la fe y confianza de lograr nuestros sueños aún frente a las adversidades. La música me abrió una posibilidad, una esperanza.

Nancy no estuvo en esa cena, ella tenía la propia en su casa, con sus hijos. Echaba de menos a Tito que formaba parte ya de su núcleo familiar. De cualquier manera, le guardaría unas galletas que ella misma horneaba y que tanto le gustaban al hombre del violín. Y sí, estaba de acuerdo con él: “No es la música por la música, es saber que hay otra perspectiva y que la puedes tomar cuando quieras... la música es el puente al corazón de las personas”.

—¿Qué te dice esta historia, amigo Pedro?

—Alberto, asocio de inmediato la historia de esta maestra singular con un fragmento de la obra de Van Manen, *El tono en la enseñanza*, que cuando lo leí me hizo reflexionar sobre mi práctica educativa. Dice así:

»Todo niño tiene un rostro único del que nos podemos percatar cuando vemos esa particularidad. Pero no todos se percatan de lo singular. Dos personas están paseando por la orilla del mar cuando observan un extraño fenómeno. Montones de estrellas de mar han sido arrastradas por las olas hasta la playa. Muchas están ya muertas, ahogadas en la arena sucia bajo un sol de justicia. Otras siguen intentando separarse con sus brazos de la abrasadora arena para posponer un tanto una muerte segura. “Es horrible, dice uno, pero así es la naturaleza. Entretanto, su compañero se ha inclinado y examina con detenimiento una estrella concreta y la levanta de la arena. ¿Qué haces?, pregunta el primero. ¿No ves que con esto no puedes solucionar nada? De nada sirve que ayudes a una”. “Le sirve a ésta”, se limita a decir su compañero, y devuelve la estrella al mar.

»Coincido contigo, amigo Alberto, cuando afirmas que muchos profesores procuran no entrar en la vida de sus alumnos (no inmiscuirse en sus asuntos, se dice), llevados de la falsa creencia de que la vida de cada alumno sólo a él le pertenece. Sería como invadir su intimidad. Para estos profesores sólo existen alumnos (en plural), con unas mismas expectativas, unos mismos intereses y una misma realidad de vida. Miran a sus alumnos como una colectividad homogénea, sin matices o características singulares que reclame de

aquellos una atención singular. “Me debo a todos por igual”, dicen, cuando son preguntados por su tarea educativa, ignorando que no todos los alumnos son iguales, ni tienen las mismas necesidades. Es un modo de responder cuando no se ha dedicado ni un minuto a preguntarse por su papel como educador. En la raíz de este modo de pensar la educación y al educando hay una concepción idealista del hombre, cuando no una preocupante pereza. Desde esta concepción del hombre, el mundo de las ideas, lo universal es el campo de operaciones de la acción educativa. Lo concreto e histórico es ignorado, considerado irrelevante si se quiere abordar lo nuclear en el ser humano. No hay espacio para la circunstancia o la situación; sólo el yo como sujeto a-histórico, aislado de toda “contaminación”.

»La educación no contempla lo universal y abstracto. No se detiene en especular con el concepto de hombre y de naturaleza humana. El discurso del educador está más apegado a la historia concreta de cada educando, a la realidad cotidiana que le envuelve, a sus condiciones de vida, a sus esperanzas y temores. Es decir, a éste y a ésta, aquí y ahora. Por ello, en educación no hay, ni puede haberlo, un lenguaje universal, porque tampoco existe un hombre universal fuera del tiempo y del espacio, de su “circunstancia”, como dice Ortega y Gasset.

»Desde la concepción idealista del hombre, tan presente en el discurso y la praxis educativa, se supone que todos venimos al mundo en las mismas condiciones y con las mismas oportunidades. ¿Para qué, entonces, molestarnos en encontrar algo que nos pueda diferenciar? De este modo, un mismo discurso y una misma praxis han validado cualquier acción educativa, sin tener en cuenta la singularidad irreductible de cada

individuo. Desde este enfoque de la educación daríamos por buena una actuación educativa que pudiera ser adecuada para sujetos de un medio cultural elevado, pero que sería un despropósito para aquellos que pertenecen a una población de un barrio marginal o desfavorecido. Muchas veces he oído decir a profesores: ¿Por qué no se debe hacer una educación igual para todos? ¿No tienen todos los mismos derechos? Intentan tratar con igualdad (uniformidad) a los que viven en la desigualdad, a los que son desiguales. La educación no mira a los educandos como iguales, sino como diferentes. La uniformidad es propia de una pedagogía de laboratorio que nada tiene que ver con aquella que se hace a pie de obra. Es sorprendente observar que unos mismos libros o material didáctico se utilizan indistintamente en centros de enseñanza urbanos y marginales, de regiones distintas, sin la más mínima adaptación a las características socioeconómicas y culturales de los alumnos. Un niño o adolescente de Bilbao se verá obligado a utilizar los mismos libros y los mismos materiales didácticos que el de Sevilla. Otro tanto podría decirse del que viva en Baja California o en Chiapas. ¿Cómo se puede pensar en una educación que prescindiera de la situación concreta de cada individuo, de su contexto y de su singularidad? Educar es engendrar una *nueva* criatura, como nos dice H. Arendt, para que el mundo se renueve sin cesar. ¿Pero cómo se podría renovar si todos fuésemos iguales o se nos tratase a todos por igual? Se engendran “nuevas” criaturas con su modo de ser propio, con la singularidad de un individuo no repetido o clonado. De otro modo, no podríamos hablar de renovar, sino de repetir lo ya dado. La acción educativa, si es tal, está atada a la experiencia de un individuo concreto. Fuera de esta dependencia, hay palabras, discurso vacío; hay retórica, pero no educación.

»Sé que lo que afirmo no es fácil de aceptar y que, desde un cierto escepticismo que brota del hecho cotidiano, podrías plantearme varias preguntas. ¿Cómo se puede superar esta fractura, aparentemente insalvable, entre discurso y acción educativa? ¿Se puede hacer de otra manera? ¿Es posible otra educación? Mi respuesta es contundente: se puede y se debe hacer de otra manera porque “otra educación” es posible. Hay una frase en la obra de Van Manen, que antes he citado, que resume muy bien lo que debería ser un educador: “Los niños no están ahí principalmente para nosotros. Somos nosotros quienes estamos ahí principalmente para ellos”. Todo lo que se requiere es observar y escuchar a los niños y aprender de ellos, nos dice Van Manen. Creo que no es suficiente con saber mucho sobre los niños. La psicología y la educación infantil nos pueden ayudar a entender mejor la conducta de los niños y a saber qué conductas podemos esperar de ellos atendiendo a su nivel de maduración psicobiológica. Pero el conocimiento, en sí mismo, no lleva necesariamente al profesor-educador a una actitud de atención y cuidado del niño. Esta actitud o disposición es más bien el resultado de una actitud ética o responsable ante el otro, que se traduce en acogida y en responsabilidad. No es el resultado de unas estrategias aprendidas, sino de una posición ética ante el otro.

»Alberto, estamos hablando de educar “de otra manera”. Esta exigencia no la veo realizable si no se cambia de punto de partida, es decir, si no hay otra antropología y otra ética que la hagan posible. Es necesario cambiar aquellos presupuestos que hasta ahora han orientado y condicionado la acción educativa. ¿Cómo se puede educar “de otra manera” si hay una huida de la realidad del niño, si se sigue pen-

sando la educación desde categorías universales que no se corresponden con lo que los niños están viviendo? No están los niños ahí para nosotros, para aplicar nuestras teorías o estrategias que supuestamente responden a sus necesidades e intereses; no son ellos simples objetos de experimentos. Reclaman, más bien, que les escuchemos y les atendamos. Yo diría, que les amemos. Para hacer esto no se necesitan recetas o estrategias que aprender. Cada educador debe encontrar las infinitas maneras, circunstancias u ocasiones que le permitan acercarse a sus alumnos e interesarse por aquello que les preocupa, por lo que están viviendo. Quizás encuentren que no son los rendimientos académicos, tantas veces objeto exclusivo del interés del profesor, lo que en realidad preocupa a este alumno, sino su relación con los demás, con sus papás, las dificultades por las que atraviesa su familia.

»En tu experiencia personal habrás conocido a profesores-educadores que te han inspirado confianza, que han estado cerca de ti, que no han tenido miedo a mostrarse como humanos, con sus defectos y virtudes. Con estos te has sentido cómodo y confiado. Si reflexionas un poco sobre esta experiencia descubres enseguida que no fuiste tú quien dio el primer paso, sino el educador-profesor que vino a tu encuentro. Se fijó en ti. Dijo tu nombre, no como quien pasa lista para comprobar la asistencia a la clase, sino para decirte que en adelante podías contar con él. Este encuentro ético no se da con un individuo imaginario, sino con éste o ésta que tengo delante. Por ello, sostengo que educar “de otra manera” es ante todo una cuestión ética, encontrar un modo ético, es decir, responsable de situarme delante del otro. Si sólo lo percibo como un aprendiz de conocimientos, y no como alguien de quien debo responder, haré saltar por los

aires cualquier posibilidad de encontrarme con él en la realidad de su vida.

»Es indispensable que los educadores vayamos más allá de las palabras, hablemos otro lenguaje, aquel que nuestros alumnos-educandos pueden entender y aceptar. Este lenguaje pasa por los gestos amables, cargados de afecto, el lenguaje de la atención, de la escucha y del cuidado. En el libro que te he citado de Van Manen he encontrado una página que me ha llamado la atención a propósito del lenguaje con el otro. Dice así:

»¿Qué ocurrió en aquella clínica central de la gran ciudad? Aquel psicólogo estaba empapado de literatura sobre el desarrollo infantil, sabía perfectamente cómo manejar los instrumentos de diagnóstico, sabía redactar informes científicos precisos: un auténtico profesional. Había diagnosticado a cientos de niños. Y, sin embargo, parecía bastante insensible a cómo experimentaba Danny la situación: esa habitación extraña, el hombre grande de la caja, mamá y el abuelo que le dejan sólo. No se hizo la que debía ser la primera pregunta y la fundamental: “¿Cómo experimenta el niño esta situación?”. Ese profesional tenía muchos “conocimientos” clínicos, pero carecía de “solicitud”. La solicitud es un tipo especial de conocimiento.

Nuestras escuelas de formación del profesorado no preparan para este lenguaje del que habla Van Manen. La psicologización del saber pedagógico ha reducido la función educativa a la mera aplicación de teorías del aprendizaje. Con ello quedan ignorados otros saberes y actuaciones del educador que son irremplazables para la formación humana de cualquier educando. Aprender a convivir, a ser

ciudadano, a vivir éticamente, a ser respetuoso con el medio ambiente... son aprendizajes básicos que no se obtienen apoyados en teorías psicológicas del aprendizaje. Son fruto de otros aprendizajes que tienen más que ver con el conocimiento ético, con el conocimiento de la solicitud y del cuidado del otro.

»De otro lado, la escuela se ha convertido en una oficina administrativa más dentro de la pesada maquinaria de la administración pública. La política administrativa, junto a una imposición de lo “tecnológico”, han definido la orientación de la institución escolar, la han convertido en una escuela sin alma. Y el problema no es que el lenguaje curricular empleado para impartir un programa, la gestión de los objetivos o los resultados de los procesos de aprendizaje sean en sí mismos un error. Probablemente este lenguaje sea un instrumento administrativo cómodo y útil, pero ciertamente no el más apropiado para la escuela. El problema es que lo “administrativo” y lo “tecnológico”, como praxis omnipresente, han penetrado de tal forma en la vida misma de la escuela que ésta corre el riesgo de olvidar su propia finalidad: educar, es decir, ayudar a las nuevas generaciones a la realización de modos éticos de existencia humana.

»Recuerdo una experiencia, al final de mi estancia en la universidad como profesor, que me hizo caer en la cuenta de la influencia de nuestros modos de “estar en las aulas”, de relacionarnos con los alumnos. Al finalizar un curso quise saber cómo valoraban mis alumnos mi trato con ellos, mi modo de “estar en la clase”. Me llamó especialmente la atención la valoración de una alumna que durante todo el curso apenas si se hizo notar. Con voz pausada, tranquila, como quien quiere hacerse oír, dijo que por primera vez se

había sentido reconocida como persona en una clase, se había sentido “alguien”. Y puso énfasis al pronunciar la palabra “alguien” como quien había descubierto algo nuevo. Sus palabras me sorprendieron. Los compañeros de clase la miraban fijamente, y aprobaban con gestos sus palabras. Por un instante pensé en lo que esta alumna habría sufrido en sus años de estudiante, en los silencios y ausencias de tantos profesores. Vi en su rostro y en el de sus compañeros una señal de confianza y gratitud hacia mí. Ese día me sentí muy feliz. Había ayudado a *alguien* a seguir confiando en que aún es posible encontrar un modo de vivir más *humano*, a nacer de nuevo. Fue mi mayor recompensa. No vendría mal, amigo Alberto, que la escuela introdujera en su praxis educativa el lenguaje de la *amabilidad* y de la *cordialidad*, y así crear en nuestras aulas un clima ético de respeto y de reconocimiento en el que cada alumno se sienta alguien, respetado y reconocido. Convendría tener siempre presente que *los niños no están ahí para nosotros, sino nosotros para los niños*.

La maestra Poli

Tuve la suerte de conocer a la maestra Poli en mis primeros años de enseñanza en la universidad. Ejercía en un colegio de un barrio popular de Murcia. Era una persona inquieta y preocupada por su profesión. Solía intervenir en clase con preguntas que reflejaban su modo de pensar acerca de la educación. Sostenía que la escuela debía cambiar para dar cabida a lo que ocurre en la calle, decía con convicción. Debía dar paso a una escuela pensada para los niños, que estos fuesen el centro de la preocupación del profesor y no solo cumplir con un programa curricular, no pocas veces extraño a la escuela.

Vi en ella una persona nacida para la enseñanza, podríamos decir. Un día se acercó a mí, después de la clase, y me manifestó su interés por charlar conmigo sin prisas, en mi oficina.

—Mañana tarde, cuando acabes tus clases en tu colegio, nos vemos —le respondí.

Al día siguiente, con una puntualidad británica, la profesora Poli estaba en mi oficina. En su rostro se dibujaba preocupación, yo diría que tristeza. No encontraba palabras para explicarme lo que le traía a mi despacho. Pronto me di cuenta que el motivo de su entrevista la tenía agobiada, casi bloqueada. Empezamos a hablar de cosas sin importancia, de sus años de maestra, de su experiencia en la universidad, de sus aspiraciones profesionales... Buscaba tiempo para tranquilizarla. Al prolongarse nuestra charla, de pronto me interrumpe muy amablemente y me dice:

—Don Pedro, no he venido a contarle mi vida, ni a consultarle cuestiones de clase. Necesito su ayuda, su consejo para un asunto que me está preocupando mucho.

—¿En qué te puedo ayudar, Poli? —le respondí.

—Mire, vengo observando desde un par de semanas que un alumno mío, Javier, viene tarde al colegio, con signos claros de desgana y de cansancio. Su rendimiento en la clase ha descendido notablemente y su comportamiento con los compañeros es bastante extraño en él. Se muestra irascible con ellos, no coopera en los trabajos, distrae a los demás... Lo veo como ausente, como si este sitio (el colegio) no fuese el suyo. Viendo que esta situación se prolonga demasiado y no daba signos de cambio en su conducta, le pregunto con tono amable, cariñoso: “¿Qué te está ocurriendo, Javier? Te veo muy cambiado desde hace unos días. No eres el mismo. Te veo extraño, aburrido y distraído en clase”.

»El niño enmudeció. Apartaba la vista como si se sintiese agredido. Me acerqué a él, le acaricié con mis brazos y le besé. El niño rompió a llorar. Al rato me confesó que su papá había perdido el empleo y que en su casa había discusiones frecuentes. Ahora sus papás ya no le preguntan por sus deberes en el colegio, hay otras preocupaciones. Sus hermanos mayores también se muestran intranquilos, preocupados por la nueva situación de inestabilidad.

»El drama de la crisis económica ha hecho estragos en numerosas familias. No estaban preparadas para afrontar una situación de tal envergadura. La seguridad en la que habían vivido durante mucho tiempo se ha desvanecido. Y el final de esta crisis se vislumbra a largo plazo. Las heridas tardarán en curar, pero otros ya se habrán quedado por el camino.

»Una tarde, ante la sorpresa de los padres, me presenté en su casa. Los papás de Javier no sabían del cambio de comportamiento de su hijo. Nada les hacía sospechar que su hijo no acabase sus deberes o los hiciese mal. No había tiempo, ni ganas para ocuparse del colegio. La conversación con los papás de Javier se prolongó una hora larga. Me dieron amplia información de la nueva situación familiar, la falta de expectativas a corto plazo para encontrar trabajo el papá. Les aconsejé que, a pesar de las dificultades presentes, no debían abandonar el cuidado de Javier. Su edad es muy crítica para soportar situaciones de dificultad. No debe encontrarse sólo. El niño también sufre, como sufren los papás. Pero él es más vulnerable.

»Al cabo de los días, observo que Javier sigue mostrando comportamientos que no indican cambio alguno de actitud. Sigue distraído, ausente, aburrido, huraño con los compañeros.

»Don Pedro —me dice, la maestra Poli—, no sé qué más puedo hacer por Javier.

Mi respuesta no fue fácil. Ella no podía ofrecerle un trabajo al papá de Javier. Pero lo que sí podía hacer era estar a su lado, acompañarle, ofrecerle cariño y seguridad; que él supiera que no estaba sólo. Le aconsejé que discretamente visitara a Javier en su casa para ayudar a sus papás a abordar esta nueva situación. Ellos también necesitaban la ayuda.

Cuando la maestra Poli salió de mi oficina me quedé un buen rato pensando en este niño y lo temprano que la dureza de la vida le había venido a visitar. Pensé en Poli, en su calidad de persona y de maestra-educadora. Había entendido muy bien que educar es hacerse responsable del otro, acogerlo y cuidarlo. Para ella, la educación no se limitaba a un recurrente discurso sobre teorías del aprendizaje, sino a la praxis de la responsabilidad.

Sí creo, Alberto, en el milagro que cada día se produce en las aulas en las que muchos profesores como las maestras Poli y Nancy hacen posible que de nuevo surja la esperanza, cuando todo parece que está perdido. Estas respuestas son muestras evidentes de una escuela con alma. Para el educador, no existe la multitud, se fija en éste y en ésta para responder de él y de ella. Estoy convencido de que para estar atento a un alumno concreto no es un obstáculo insalvable el elevado número de alumnos en nuestras aulas. La atención y el cuidado es más bien una cuestión de actitud, de voluntad de hacerse presente al alumno. Con pocos alumnos también se puede estar ausente en la clase, ser indiferente a sus preocupaciones o problemas. Los hechos nos lo confirman cada día, lamentablemente. La educación depende más de la responsabilidad, de la ética y del cuidado que de la estadística y

de los números. Las maestras Nancy y Poli entendieron muy bien qué es eso de educar; que no podían permanecer indiferentes a la suerte de aquellos de los que debían responder en sus circunstancias concretas, y no sólo con palabras sino con la verdad de los hechos. Educar siempre es salida, encuentro con el otro, allí donde éste está, más allá de las palabras.

Atender a la singularidad de cada sujeto es condición indispensable para educar. Si la educación es un acontecimiento ético entre dos (educador y educando), éste no se da en la universalidad de un concepto de hombre o de la dignidad de la persona. La responsabilidad, como respuesta ética ante la presencia del otro, sólo se da ante un sujeto concreto en su situación de vulnerabilidad. No nos conmueve la consideración abstracta de la vulnerabilidad humana. Nos conmueve éste y ésta en su situación de necesidad. De igual manera, el educador-profesor no responde al otro (educando) desde una supuesta responsabilidad abstracta hacia él, sino desde la experiencia del rostro necesitado del otro. Y cada alumno tiene un rostro singular, marcado por su experiencia también singular de su vida. ¿Qué otra cosa es lo que el profesor-educador tiene delante en su aula? ¿Acaso entes que vuelan por el aire? ¿Bellas ideas universales sobre el ser humano? Más bien sujetos concretos que gozan y sufren, que interpretan el mundo desde la experiencia singular de una existencia. Es la “servidumbre”, la atención y el cuidado a la singularidad de cada sujeto los que determinan si hablamos de educar o de otra cosa. Es el sujeto, y este en su singularidad, el verdadero centro de la acción educativa, no una idea o concepto que tengamos de él.

—¿No vais a acabar todavía vuestra charla? —Tere, la esposa de Pedro viene a nuestro rescate—. Os traigo un pequeño alivio para que descanse vuestra lengua y vuestra cabeza y deis paso a imaginar algo que escape de vuestra preocupación de siempre: cómo ha de ser la educación de las generaciones de hoy.

La horchata de Tere pone las cosas en su sitio. Se instaura la paz. Por hoy, el deber cumplido. Pero la “batalla” continúa.

IV. NO SE EDUCA EN TIERRA DE NADIE

Desde la fenomenología, el hecho educativo se nos muestra como un acontecimiento situado, contextualizado, inimaginable fuera del tiempo y del espacio. Afirmar, por tanto, que no se educa en “tierra de nadie” puede parecer una obviedad y, por ello, una afirmación innecesaria. Sin embargo, constituye todo un desafío hoy para los educadores y los pedagogos. —A. Gárate y P. Ortega

Cambio de escenario. Pedro me lleva al paseo de Alfonso X, el Rey Sabio. Este personaje me es ya familiar en el paisaje de la ciudad de Murcia. Él fue quien incorporó a Murcia a la Corona de Aragón y Castilla. Y con él se puso fin al dominio musulmán de Granada sobre Murcia. Junto a la

estatua del Rey Sabio abordamos una cuestión que llevamos entre manos desde hace bastante tiempo. ¿Se puede educar sin contar con el tiempo ni el espacio? ¿Es posible educar a alguien que no sea éste o ésta, aquí y ahora? Es la cuestión siempre pendiente del tiempo y del espacio en educación. La sustantiva “circunstancia”, como dice Ortega y Gasset.

—Amigo Pedro, en varios de tus escritos afirmas que *no se educa en tierra de nadie*, que la acción educativa acontece siempre en un contexto o situación, en una “circunstancia” y siempre se hace necesario preguntarnos quién es ese otro y qué historia le acontece. Es la piedra angular en la que se desarrolla la pedagogía de la alteridad que tú propugnas. Es la necesidad, diría la urgencia, de tener bien claro, como educadores, que la responsabilidad por el otro nos vincula a un individuo concreto, histórico, que vive en una circunstancia también concreta, histórica. Y es ahí, en esa circunstancia concreta, en la que debemos educar. No se han hecho bien las cosas hasta que la urgencia nos ha obligado a hacerlas bien. La realidad del fracaso de la escuela se ha hecho patente y ha alcanzado niveles preocupantes. Ello no ha sido motivo suficiente para pararnos a reflexionar qué ha ocurrido y por qué. El aislamiento secular de la escuela ha dado lugar a una enseñanza insignificante, es decir, carente de interés y sentido para gran número de estudiantes. A este diagnóstico no se ha dado una adecuada respuesta. Y el problema no ha hecho sino crecer y crecer.

»No sé, amigo Pedro, si desde la pedagogía de la alteridad hay alguna propuesta que haga posible una *educación con sentido*, pegada al aquí y al ahora, y deje de ser un discurso y una praxis desencarnada que sólo sirven, acaso, para un entretenimiento intelectual, pero no para ayudar a ser personas

formadas. La historia que nos relata la maestra Dulce es una muestra de hasta qué punto la escuela ignora su contexto. Y sin contexto o circunstancia, no hay educación.

La historia de la maestra Dulce

La maestra Dulce, profesora de una secundaria, inicia su reflexión con una frase que trastorna: esta escuela es tierra de nadie. Tal frase alerta, o mejor: asusta. Lo que pretendo en este relato no es describir el perfil del profesor que hace pedagogía de la alteridad sin saberlo. Más bien, abordar una sola pregunta: ¿se puede educar sin tener en cuenta el contexto? En la corriente idealista de pensamiento esta pregunta carece de sentido. ¿Tú qué piensas?

Si te parece me respondes al acabar este relato sobre la maestra Dulce, a quien conoces por ser miembro del grupo de investigación “educación y valores” de CETYS Universidad. Ella hace una descripción aterradora de la escuela primaria donde ejerce desde hace bastantes años.

En su escuela el nivel de absentismo de los profesores en el turno vespertino alcanza 50 por ciento, es decir, es “normal” que los alumnos tengan una clase sí, otra no, de eso ya nadie se asusta. El horario de este turno va de la 1 a las 7 de la tarde, si el director se va a las cuatro, tal pareciera que los profesores estuvieran esperando eso para decirle al conserje: “Ábreme la puerta del cerco, ahorita vengo, voy por una soda al *Oxxo*”.¹ Se van y ya no regresan. ¿Qué hacen los chicos en una escuela que no tiene un gimnasio para jugar de basquetbol, voleibol, ni una cancha de futbol, un área de juegos recreativos o un programita de actividades culturales?

¹Tienda de abarrotes que es una cadena a nivel nacional en México.

Absolutamente nada productivo. Se agreden, grafitean las paredes, fuman, y sabrá Dios qué más.

Esta reflexión inicial de Dulce me abrió nuevas preguntas. Si estamos analizando el mismo centro escolar ubicado en una zona de marginalidad urbana, si las familias son las mismas y más de 80 por ciento de la planta docente es la misma en ambos turnos, por qué, mientras en el turno matutino se estima el abandono escolar no mayor a 10 de cada 100, en el vespertino supera los 20 de cada 100. Dulce tiene sus propias respuestas:

Conozco la zona en la que está la secundaria; también conozco a las familias que habitan el lugar. Tengo más de 15 años impartiendo clases en ambos turnos. No sé si al igual que el resto de mis compañeros profesores, ya me habitué a ver los salones de clases maltratados, con escaso mobiliario, semivacíos y a colocar cadenas y candados a mi auto para que no me lo roben mientras estoy impartiendo clase. Las personas podemos habituarnos casi a cualquier cosa, pero una cuestión familiar me volvió más preocupada con las cosas de la escuela. Tuve hijos y ahora uno de ellos está en la secundaria (no en la que yo trabajo, por cierto). Puedo ver un salón sucio, pero a lo que no me acostumbro es a ver que un estudiante no regresa más a la escuela, es decir, que deserta. Luego me entra una ansiedad y digo: ¿qué haría mi hijo fuera de la escuela? ¿Cómo podría pensar en un futuro para él si no está estudiando?

Dulce sabe de lo que habla. Su reflexión se sustenta en los años que lleva trabajando en esa secundaria (por horas, para completar su carga semanal), compartiendo el espacio y las frustraciones con cerca de 70 profesores más. Un pos-

grado en “educación y valores” la ha llevado a mantener al menos una condición de alerta, de inconformidad, de una cierta rebeldía hacia lo que parece tan cotidiano en el flujo de un poco más de 500 alumnos por turno. En los últimos años se ha preocupado por indagar quiénes son sus alumnos y quiénes son sus padres. Lo que ha encontrado no le ha gustado mucho: trabajan en maquiladoras de la ciudad, otras mujeres son empleadas domésticas, albañiles, varios “polleros”,² otros trabajan en los campos agrícolas del valle Imperial. Este tipo de actividad laboral (legal o ilegal) no es para sorprenderse. La zona donde se enclava la secundaria es de bajos recursos. La mayoría de las calles no están pavimentadas y las construcciones de las casas son precarias y muchas de ellas construidas con materiales reciclados. El sitio está próximo a la línea fronteriza con Caléxico (California), por lo que la actividad de intentar cruzar indocumentados también se da.

Vuelvo con la maestra Dulce a buscar las respuestas que el educador quiere escuchar. Dialogamos sobre el contenido de la frase: “no se educa en tierra de nadie”. Le explico que la situación de abandono de su escuela también forma parte del contenido de su enseñanza; que no puede educar en ese medio desfavorecido haciendo abstracción de lo que ahí está ocurriendo. “¿Y cómo hacerlo si los contenidos ya me vienen impuestos?”, me responde, “¿Acaso puedo hacer otra cosa que repetir y repetir, año tras año, las mismas cosas que vienen en los libros? ¿Puedo acaso aislarme del conjunto de los profesores y exponerme a una sanción administrativa? ¿No

²“Pollero” es un término acuñado en las ciudades fronterizas para referirse a aquellas personas que trabajan al margen de la ley intentando cruzar mexicanos a los Estados Unidos sin los documentos requeridos.

estoy obligada a enseñar aquello que se me ordena en esta escuela de secundaria?”

Percibo que Dulce es consciente del alcance de la frase: no se educa en tierra de nadie. Por un instante parece dudar de lo que está enseñando, si va a servir para ayudar a sus alumnos a ser, en un futuro, buenos profesionales y ciudadanos responsables. Va, paso a paso, desgranando palabras e ideas sobre la necesidad de que la educación pise tierra, no derive en un discurso y una praxis alejada del contexto en el que viven los alumnos.

Debo decirte, le respondo, que tú tengas claro que los profesores forman parte de un entorno social, que no son los ideales apóstoles de los que se hablaba en el siglo pasado; que, si esta sociedad se ha vuelto competitiva, feroz, poco solidaria e indiferente, el profesor probablemente tampoco escape de esas circunstancias.

Dulce navega por los problemas de la escuela y pronto aflora todo un mundo de carencias y de conductas nada edificantes. El director es flotante como muchas familias, entra y sale de la escuela y muchas veces no asiste, *porque él es el director*. Los profesores son también permisibles y el absentismo es pan de cada día, y no hay castigos porque conocen muy bien el sistema: constancias o incapacidades resuelven el problema de un reporte en el expediente y luego, como todos son conocidos y hasta parientes, se protegen unos a otros. El absentismo se desbarranca claramente en el turno vespertino. Varios alumnos están cayendo al despeñadero, se les ve con armas y drogas y los profesores le dan la espalda a la violencia. Los estudiantes que están en la calle o lejos de los salones se han asido de un poste falso: no van a las clases porque dicen que aprenden más en las computadoras o en la calle. Flota en

ellos una interrogante: ¿qué nos enseñan los profesores que no van a clase o que no preparan sus clases? El abandono se ha acentuado en los últimos años y los argumentos que esgrimen los que abandonan es que prefieren trabajar.

—¿Qué te ha suscitado este relato, amigo Pedro?

—Quiero pensar que esta situación sólo refleja la realidad de la enseñanza secundaria en zonas desfavorecidas. Me dices qué preguntas me hace este relato de la maestra Dulce; qué tiene que decir sobre esto la pedagogía de la alteridad. La respuesta es sencilla y la solución compleja. Me explico: Tú sabes que si queremos educar, y no sólo transmitir saberes o conocimientos, hemos de integrar en la acción educativa al individuo concreto, no a una ficción del mismo que nosotros nos inventamos. Y el ser humano, en tanto que ser histórico, no se explica ni se da fuera de un contexto o circunstancia que lo hace posible. Es una quimera tratar de educar a alguien si se prescinde de la circunstancia que lo explica y lo constituye. Decir que somos “circunstancia” no es una afirmación gratuita. Afecta a la constitución misma del ser humano. El hombre, fuera de su “circunstancia”, sencillamente no existe. La situación (circunstancia) es la forma básica de la existencia. “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”, escribe Ortega y Gasset. La condición estructural del hombre es *adverbial*: lugar (dónde), tiempo (cuándo), modo (cómo). Fuera de esta condición el ser humano es un fantasma. Tomarse en serio esta realidad significa poner patas arriba, no sólo nuestro discurso sobre educación, sino también la praxis que durante tantos siglos estamos ha-

ciendo. En nuestro afán por equipar a nuestros alumnos de los conocimientos más avanzados, hemos olvidado que estos pertenecen a una comunidad, a una cultura, con sus tradiciones, costumbres, lengua, instituciones, valores... Lo que el profesor Mèlich denomina “gramática”. Rombach explica muy bien, en su libro *El hombre humanizado*, qué significa la situación como constitutiva de la existencia humana.

»Nos hemos quedado con el ser humano desprovisto de su biografía, su historia y sus raíces; hemos olvidado o ignorado la única manera que tiene de ser entendido: *ser histórico*. La visión platoniana del hombre ha echado raíces profundas en la cultura occidental. Cuerpo y alma, bien y mal, como mundos separados y opuestos, es la cosmovisión dualista en la que tú y yo hemos sido formados, con todo lo que esto significa de menosprecio u “olvido” de la corporeidad del ser humano, en definitiva de la “circunstancia”. Estar instalados en la corporeidad, como forma de existir y de vivir, produce resistencia a aquellos que se sienten más cómodos con una imagen espiritual, desencarnada del hombre. El gozo y el sufrimiento, el amor y el odio, la venganza y el perdón, en una palabra, el mundo de los sentimientos ha estado ausente en la preocupación y ocupación de la escuela. Se ha olvidado durante mucho tiempo que las raíces de la cabeza están en el corazón, como dice Ortega y Gasset.

»Permíteme, Alberto, que me detenga en la antropología idealista y su influencia en la educación para darte una respuesta cabal a tu pregunta. Las elaboraciones conceptuales están dirigidas a la captación, comprensión y “tratamiento” de la realidad. La idea, desconectada de la realidad, lleva necesariamente al idealismo y nominalismo que sólo sirven para clasificar o definir, pero no para transformar la realidad.

El idealismo ha configurado, durante siglos, una orientación de la pedagogía que se ha traducido en miedo o aversión a la “circunstancia”. Basta con ojear los materiales didácticos que se usan en nuestras escuelas para dar fe de ello: Hay un desconocimiento sistemático del contexto en el que se desarrolla el proceso educativo. Pero el enfoque idealista en el discurso y en la praxis educativa ya viene de lejos.

La filosofía platónica define al ser como constancia, permanencia, eternidad, unidad. Todo lo que deviene, lo que pasa, lo que se transforma, sólo goza de una realidad pasajera, fugaz. En otras palabras: los cambios, el tiempo, las transformaciones, no son reales. Por eso el hombre sabio no debe preocuparse por el tiempo ni por la muerte. Esta es una tesis que atraviesa de principio a fin los grandes hitos del pensamiento occidental. Adorno se quejaba de lo poco que se le notan a la filosofía idealista los sufrimientos de la historia. Hablar de contingencia, limitación, precariedad, finitud, corporeidad, sufrimiento, muerte, es decir, hablar del espacio concreto, histórico, donde se resuelve la existencia de cada ser humano, es impensable desde una filosofía idealista. Y este mundo de las ideas, elaborado durante siglos, pervive en el discurso pedagógico. Platón se hace presente en nuestro modo de abordar la educación: en la resistencia a asumir la circunstancia o el contexto como contenido educativo, en la prioridad que se le da al cultivo de la inteligencia, olvidando o relegando a un segundo plano la educación de los sentimientos, en el predominio de saberes instructivos o competencias en los programas curriculares y la infravaloración subsiguiente de los valores éticos, en la primacía del profesor en el proceso educativo del alumno y en la irrelevancia de éste en dicho proceso, en la preeminencia de la espirituali-

dad y trascendencia del hombre y la desconsideración de la corporeidad, en la prioridad por el discurso y la irrelevancia de la práctica, en el reconocimiento de la primacía de lo universal sobre lo particular. En esto consiste no solamente el engaño idealista que reifica los conceptos, sino también su inhumanidad que degrada lo singular a una estación de paso, en expresión de Adorno en *Minima moralia*.

»A veces pienso que la escuela se ha convertido para los alumnos en una inmensa caverna oscura en la que sólo se proyectan sombras de la realidad, ocultando la realidad misma. Cuando salen de la caverna (de la escuela) descubren que han vivido en un mundo irreal, de fantasía que se les resiste y al que se rebelan, pretendiendo, inútilmente, regresar al refugio “seguro” de la oscuridad de la caverna. Es una escuela “infantil” y para infantiles que dificulta el desarrollo moral y la asunción de responsabilidades.

»La vulnerabilidad y la contingencia del ser humano, su corporeidad, amigo Alberto, nos produce vértigo y resistencia. Por eso buscamos refugio y protección en un “mundo ideal”, en una caverna que nos haga invulnerables a los cambios y a la muerte. La incompletud y la radical contingencia forman parte de nuestro modo de existir. Escribe el prof. Mèlich en *Ética de la compasión*:

»Hay algo en la vida, una presencia extraña que nos habita desde el principio, que forma parte de nuestra existencia. No puedo llegar a ser yo-mismo de modo definitivo, no poseo algo propio sin que se encuentre roto por una inquietud, no alcanzo algo nuevo que logre calmar y saciar el deseo. Es entonces cuando descubro que éste resulta inseparable del sufrimiento.

»La educación en la alteridad, amigo Alberto, se inscribe en este modo de entender al hombre: vulnerable, contingente y frágil, en su único modo de existir. Rilke describe magistralmente en el comienzo de su “La cuarta elegía de Duino” la contingencia, la radical provisionalidad del hombre:

»¿Oh árboles de la vida! ¿Cuándo seréis invernales?
No somos unánimes. No nos entendemos
como las aves migratorias. Tardíos y rezagados
nos imponemos de una manera súbita a los vientos,
para caer más tarde en un estanque indiferente.
Somos conscientes a la vez del florecer y el marchitarse.
Y en algún lugar hay todavía leones, que no saben
de ninguna impotencia, mientras les dura su esplendor.
Pero nosotros, cuando sentimos una cosa, del todo
sentimos ya el despliegue de la otra.

»Por ello comparto contigo que se ha dado una enseñanza insignificante (que no significa nada) porque no va dirigida a nadie concreto. Pero integrar la “circunstancia” como contenido educativo no se reduce a las costumbres, tradiciones... de una comunidad. Implica, además, y sobre todo, contar con las experiencias de vida en las que el educando va creciendo y madurando. Conlleva conocer cómo vive cada día, éste y ésta; conocer sus dificultades, sus aspiraciones, sus intereses actuales; cómo piensa y cómo se relaciona con los demás, sus sentimientos. Es decir, el mundo de la vida, la urdimbre vital en la que cada ser humano puede y debe ser comprendido. Damos por supuesto que todos nuestros alumnos procesan del mismo la información que les damos; que reaccionan también del mismo modo a nuestros modos o estilos de comportamiento. Y no es así. Cada alum-

no es un pequeño laboratorio de ideas y comportamientos, que teniendo su origen en las experiencias que reciben, las procesan y responden a ellas de un modo singular.

»Nos vemos obligados a “pisar tierra” si pretendemos educar, porque “no se educa en tierra de nadie”. El alumno que tenemos delante es ya un terreno ocupado, habitado por mil historias; no es un campo virgen, sin surcos, que nunca haya sido explorado. Contar con “lo que hay y lo que tenemos” es una exigencia en educación si no se quiere dar vueltas y vueltas para no llegar a ningún destino.

»Me dirás que llevar esto a la práctica exige unos conocimientos que no están al alcance de la mayoría de los profesores. No creo que sea cuestión de tener conocimientos, sino de voluntad de querer hacer las cosas de “otra manera”. Se trata de una actitud de atención y escucha que nos hace sensibles a la vida del otro. Es un modo de estar presente en el aula y un modo de hacerse presente al otro.

—Por tus palabras y el énfasis que pones en ellas observo, amigo Pedro, que das a la “circunstancia” un papel clave en la educación, hasta el punto de que si no hay “circunstancia”, tampoco hay educación. Comparto contigo que tenemos en educación una herencia que ha hecho difícil “pisar tierra”, como tú dices. Nos ha sido más fácil, y menos comprometido, mirar al cielo de las bellas ideas, aunque para ello nos hayamos jugado la suerte de nuestros educandos.

—Así es realmente, Alberto. Se ha jugado, sin saberlo, con la suerte de los otros, como tú bien dices. De esto ya hemos hablado en otras ocasiones. Es indispensable integrar el contexto o situación como elemento clave en la educación. Sólo desde un mundo gramatical compartido, es decir, de tradiciones, costumbres, lengua, valores es posible la relación

educativa. Sólo desde este mundo compartido se responde a la pregunta de una persona concreta. Fuera de este contexto hay retórica, discurso, pero no educación. Si decimos que para entender un texto es imprescindible saber el contexto en el que se escribe, de igual modo para educar es indispensable unir palabra (discurso) y experiencia, es decir, valores y normas compartidos. Todo educador debería tener muy presente, como principio inexcusable de su labor educadora, la necesidad de partir de “lo que hay y de lo que tenemos”, no de supuestos irreales que escapan a toda posibilidad de situarlos en un contexto. Alberto, lo primero que debemos hacer como seres humanos, y como educadores, es asumir, integrar nuestra “circunstancia”, nuestro tiempo y nuestro espacio; y comenzar desde aquí, desde donde estamos, desde lo que somos, desde lo que vivimos. No tenemos ninguna posibilidad de escapar de nuestra herencia conceptual, lingüística o simbólica. La vida es siempre concreta como lo es también la circunstancia en la que se vive. Toda situación humana, también la educativa, está históricamente condicionada. Y esto implica un cambio radical, no sólo en cómo entendemos la educación, sino también en cómo la hacemos. Si no salvamos a la circunstancia, no salvamos a la educación porque no salvaremos al hombre, sujeto de la educación.

»Dice Ortega y Gasset que “no se han hecho en serio las cosas sino cuando de verdad han hecho falta”. Una de las cosas más urgentes en educación es tomarse en serio la “circunstancia” o contexto de la acción educativa. Ha habido un olvido sistemático del contexto, dando lugar a una educación, si así se puede llamar, idealista y conceptual para situarse en “tierra de nadie”. Sin embargo, del contexto depende que el educador pueda encontrar un espacio de encuentro en

el que sea posible establecer una relación ética con el educando; del contexto depende que el educador pueda entrar en el “mundo” del educando y establecer con él una relación significativa desde un mundo gramatical compartido; del contexto depende que la experiencia de vida del educando juegue un papel básico en la acción educativa; del contexto depende que podamos hablar de educación y no de juegos de artificio.

—¿Y cómo integrar la “circunstancia” en la acción educativa?

—Alberto, no conozco libro alguno que me diga, con autoridad, cómo se educa “pisando tierra”. Para esta educación no hay recetas, ni soluciones mágicas, ni libros de autoayuda. Nadie suplente la tarea del educador que, desde una relación ética con el educando, responde de él. Y es en esta relación ética entre dos en la que se da la educación. El educador debe acercarse a los alumnos sin prejuicios, escuchar atentamente lo que expresan y cómo lo dicen, interesarse por sus experiencias, por aquello que viven. Si el alumno nos es un desconocido, es inútil que intentemos educar. En esta estrategia de integrar la circunstancia en el proceso educativo, la relación con la familia es indispensable para conocer el “mundo” en el que vive el educando y para conocerlo a él mismo: los comportamientos no deseables de éste con frecuencia tienen su origen en el clima familiar; las relaciones que el alumno establece en la escuela suelen ser también reflejo de sus relaciones en la familia; sus valoraciones son respuestas aprendidas también en la familia; y las relaciones con los compañeros de clase o aula también son deudoras de las relaciones familiares.

»Pero hay una actitud básica en el educador que hace que la “circunstancia” entre en el aula y se convierta en ele-

mento clave de la acción educativa: la voluntad irrenunciable del educador de ir al encuentro del otro; la voluntad de estar presente en el aula y estar presente en la vida de los alumnos; la actitud vigilante (no fiscalizadora) para seguir paso a paso la trayectoria de cada alumno de modo que el educador pueda intervenir en el momento oportuno; la voluntad constante de responder del otro, a pesar de todo. Es lo que Van Manen llama el “tacto en la enseñanza”.

»Temo haberte decepcionado con mi respuesta. Pero no puedo venderte “recetas prefabricadas” porque no las hay, al menos yo no las encuentro. Cada educador-profesor se ve obligado a inventar, crear ámbitos éticos de relación en los que sea posible el encuentro con el otro en la singularidad de su experiencia. No son, por tanto, generalizables ni extrapolables a otros sujetos, ni a otros contextos. Son experiencias, y estas son, por definición, únicas, singulares. Es inútil perder el tiempo en busca de soluciones prefabricadas.

—En nuestro libro *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*, escribimos:

»Desde la fenomenología, el hecho educativo se nos muestra como un acontecimiento situado, contextualizado, inimaginable fuera del tiempo y del espacio. Afirmar, por tanto, que no se educa en “tierra de nadie” puede parecer una obviedad y, por ello, una afirmación innecesaria. Sin embargo, constituye todo un desafío hoy para los educadores y los pedagogos.

»Estamos aún muy lejos de asumir en nuestro discurso y nuestra praxis educativa la inevitable presencia del otro (educando), su realidad histórica como condición necesaria para que podamos hablar de educación. Si decimos que pretende-

mos educar al hombre y mujer de hoy, estos no existen sino en una circunstancia concreta, aquella que le permite vivir como humanos y no como extraterrestres.

»Si un hecho no es algo que ha ocurrido al margen de todo contexto, sino que necesariamente es un hecho interpretado, también el ser humano es un hecho o acontecimiento que necesita ser interpretado y leído en su contexto para que se pueda decir algo de él (Gárate y Ortega).

»Sin incorporar la inevitable “circunstancia” a la vida del otro, éste se hace inexplicable, un ser ideal, sin historia ni contorno. No habría educación posible.

—Alberto, quizás te sorprenda esta afirmación: *necesitamos artesanos, artistas en educación que aporten imaginación, creatividad y sensibilidad*. Acompañar sin ser advertido, orientar sin imponer, modelar sin violentar es, sin duda, una obra de arte. “Del mismo modo que el poeta o el músico, además de técnica, poseen esa sensibilidad que les hace ser realmente buenos poetas o buenos músicos, el maestro sabe transmitir la compasión aunque no sepa (ni pueda) explicarla”, escribe el prof. Mèlich. No estoy afirmando que los contenidos científicos y tecnológicos de los que hoy disponemos los hayamos de arrinconar. Estoy demandando una escuela con rostro humano en la que la vida entera de los alumnos entre en las aulas, sea asumida como contenido indispensable de la educación. Te he dicho alguna vez que en el frontispicio de cada escuela debería estar escrito: No se educa en tierra de nadie.

»Al escribir esta frase me doy cuenta de lo que podría significar para la educación llevar este principio a la práctica: ¡la montaña de libros escritos fijando objetivos para los

educandos, desde contextos que nada tienen que ver con la realidad que viven los alumnos a los que van destinados y que se han visto inservibles! Prácticas, supuestamente educativas, que no responden a los intereses y necesidades de los alumnos. Discursos sesudos, pretendidamente orientativos de la acción educativa, que sólo han sido un pasatiempo. ¡Cuántas páginas se han escrito en la pretensión de fundamentar, desde la antropología y la ética, una acción educativa que respondiese a la realidad de cada ser humano! Incorporar la circunstancia al discurso y a la práctica educativa significa prescindir de materiales elaborados con la intención de educar, pero ajenos a la realidad de cada educando y crear un nuevo discurso y una nueva praxis que hagan posible una nueva educación, porque hay otra manera de entender al ser humano, enraizado en su tiempo y en su espacio. Es esta manera distinta de entender al hombre en su circunstancia la que nos llevará a una nueva educación.

»Pero la circunstancia que envuelve la existencia de cada ser humano no es algo fijado para siempre. Es una realidad cambiante, como el mismo hombre. Quizás cambiamos en nuestra manera de vivir porque cambia también la circunstancia en la que vivimos. Ello nos obliga a un discurso y a una praxis en educación siempre en camino, en la tensión de responder a las exigencias del presente, en la circunstancia en la que vive el educando de quien debemos responder, aquí y ahora.

»Si nos tomamos en serio la “circunstancia” como contenido educativo, ¡cuántas cosas deberíamos cambiar! La percepción, cada vez más creciente, de una escuela alejada de la realidad de la vida, insignificante para los educandos responde cabalmente a un discurso y a una praxis que se han

instalado, desde hace mucho tiempo, en la sociedad. Apenas si este distanciamiento de la escuela genera crítica social, más allá de quienes pretenden que la escuela responda a determinados intereses políticos. Ambas instituciones, escuela y sociedad, viven pacíficamente un prolongado divorcio. Volver a los orígenes, dar protagonismo a los educandos, redescubrir la dimensión profundamente humana de la acción educativa nos devolvería aquello que desgraciadamente hemos perdido: el sentido histórico-contextual de la educación, el *locus* necesario en el que todo individuo vive y se desarrolla.

La mañana ha dado mucho de sí y el Rey Sabio, desde su estatua solemne, se habrá quedado perplejo al oír cosas “extrañas” en nuestra larga plática. Él ya sabía que educar es cosa muy compleja; que para educar es necesario conocer antes a la criatura que tenemos delante, como sugiere en *Las Siete Partidas*. Después de tantos siglos pasados aún se viene echando de menos algo que debería tenerse siempre presente: el niño que tenemos delante tiene una familia y ha nacido en un lugar, vive en un contexto que le condiciona. Fuera de él, es imposible educar.

V. TESTIMONIO Y ENSEÑANZA

Un maestro afecta a la eternidad, nunca sabe dónde termina su influencia. —Henry Adams

Pedro vive en un barrio de reciente construcción, con amplios espacios verdes. Es un barrio muy poblado, pero de vida tranquila. Salimos a pasear a la hora en que los estudiantes de un centro de educación secundaria abandonan las aulas para descansar de los “rollos” de los profesores, como algún estudiante nos dice con cierto desenfado. Nos acomodamos en la primera bancada libre que los estudiantes han dejado junto al jardín del centro educativo.

—¿Cómo verán a sus profesores estos estudiantes que jueguean con sus libros, ajenos todavía a los avatares de la

vida? ¿Se preguntan, acaso, por el papel de modelo ético del profesor en la vida de sus alumnos? ¿Educan, o sólo instruyen? ¿Cómo ves, Pedro, este acuciante problema en la educación de las nuevas generaciones?

—Buen Alberto, son buenas preguntas para hacerlas junto a un centro de enseñanza. Sería interesante plantear estas preguntas a los estudiantes que tenemos junto a nosotros. Nos darían un buen ejemplo de la salud de nuestros centros de enseñanza. Quizás, amigo Alberto, estemos abordando con estas preguntas el núcleo mismo de una escuela con rostro humano. Todas las reformas y leyes, todas las estrategias fracasan si el profesor no es coherente con aquello que enseña, si no es testimonio de lo que enseña. El profesor-maestro no debe esperar que su conducta pase inadvertida para sus alumnos. Pretender que sus valoraciones o conductas no influyan en las conductas de estos, es una vana ilusión. El maestro está permanentemente “expuesto” ante sus alumnos. Sus palabras, sus silencios y sus actos son observados y procesados, y suelen servir como modelo de conducta. Es la “servidumbre” del maestro, la de ser imitado, para bien o para mal. La capacidad de un niño, adolescente o joven para hacer un juicio ético sobre una conducta es muy limitada. Casi siempre la moralidad o no de una conducta la refieren a su experiencia de familia. Esta funciona en la práctica como única instancia a la que acudir para garantizar la bondad o no de una conducta. El maestro también participa, en no pocas ocasiones, de este carácter referencial. “Nunca sabe dónde termina su influencia”.

»Los valores éticos sólo se aprenden por la experiencia, por la imitación. El maestro, si pretende educar, debe ser creíble en la experiencia que transmite, acompañando sus palabras

con los hechos, su conducta con el testimonio de su enseñanza. La credibilidad genera confianza en la persona a quien se imita; no se debe esperar de él una conducta que se aparte del ideal que representa. La credibilidad, Alberto, es hoy una exigencia inaplazable de las instituciones, y una condición necesaria para educar. Quizás uno de los males que afectan a nuestra sociedad sea la carencia de credibilidad en las personas que la representan. Y quizás sea esta también la causa de un creciente alejamiento de las nuevas generaciones respecto de las instituciones. Toda la crítica social a las instituciones tiene mucho que ver con su falta de credibilidad. La “desinstitucionalización” de la que habla la escuela francesa de A. Touraine, y la crisis de “transmisión” de la que habla el prof. Duch, tienen en la falta de credibilidad de las instituciones sociales un punto en común. Escuela, familia, iglesia, partidos políticos, sindicatos, están todos en el punto de mira de la crítica, a veces despiadada, por su falta de credibilidad.

»Entre estas instituciones hay dos, familia y escuela, que son indispensables e insustituibles en la socialización y educación de las nuevas generaciones. Ambas son la puerta de acceso a la vida social, y ambas marcan el comienzo de la vida moral de los individuos. Quizás los profesores, en su gran mayoría, no sean conscientes de su papel de educadores, limitándose tan sólo a instruir o enseñar. Con ello, piensan, cumplen con su deber profesional. Ignoran que, inevitablemente, proponen con su modo de actuar modelos de conducta. No nos dejamos en la puerta del aula o salón nuestras convicciones o creencias (valores), éstas nos acompañan siempre, y desde ellas procuramos actuar.

»Sin embargo, amigo Alberto, a pesar de estas “carencias” que envuelven a la escuela, siempre se puede encontrar a

algún maestro-profesor que hace de la necesidad (carencias), virtud. Hay alguien que no se resigna a aceptar las carencias como un mal inevitable. Hay algún Quijote que se empeña en luchar, no contra los molinos de viento, sino contra la adversidad de una escuela que, para muchos, ha renunciado a educar.

»La credibilidad es una cuestión pendiente en nuestra escuela, si ésta pretende educar. Pero el aprendizaje de los valores, como sabes, está inseparablemente unido a la experiencia. Aprendemos a ser justos y tolerantes porque observamos esos valores reflejados en conductas de personas de nuestro entorno, porque los vemos realizados en aquellos que gozan de credibilidad, que unen a la palabra la verdad de los hechos.

»La vinculación a la experiencia corresponde a la naturaleza misma del valor moral. Pero esto es muy antiguo, los clásicos ya reclamaban la necesidad de que las palabras acompañen a las obras; lo que de palabra se propugne, se ha de cumplir con las obras; lo que se enseñe verbalmente, se ha de manifestar con el ejemplo; sé, no solo maestro, sino imitador de la virtud, nos dice el sabio hispalense Isidoro de Sevilla en su libro *De Doctrina*. El humanista Luis Vives dice que aquellos que sean promovidos al magisterio, lo sean no solamente por consideración de su doctrina, sino también por su moralidad. Toda doctrina a la cual no corresponda la conducta, resulta perniciosa y menguada, escribe en su libro *Enseñanza de las disciplinas*. Y lo podemos confirmar también nosotros por nuestra propia experiencia, por lo que hemos visto y vivido en la escuela de nuestros primeros años. Si hacemos memoria de nuestros años de estudiantes, nos damos cuenta de que sólo unos pocos, tal vez uno, de nuestros maestros han dejado huella en nosotros. Supieron unir a la ciencia,

la virtud; enseñaron con la palabra y con el ejemplo. Quizás no fueron los más brillantes y competentes en su docencia, pero sí fueron para nosotros competentes en credibilidad. La competencia del profesor, dice Van Manen, tiene que ver más con la solicitud pedagógica, con tener sensibilidad para discernir qué es lo más adecuado para cada niño, comprender la vida de cada uno de ellos, sus preocupaciones, sus necesidades y aspiraciones; es decir, cuando “está presente” en la vida del niño.

»El bullicio en el patio de esa escuela secundaria es contagioso. Podrá haber algunos adolescentes con dolores físicos; otros más que sientan que sus compañeros les están haciendo *bullying*; algunos otros deseando estar en otro patio que no sea el de la escuela. Lo cierto es que aún y con todas sus carencias, para ellos y para una gran cantidad de adultos, es mucho mejor que estén ahí, sujetos a algunos hilos de futuro, pues hasta hoy no se ha inventado otro mejor sitio para estar que la escuela. Pedro me ha provocado el recuerdo de un relato y ahí, en medio de esa energía desparramada, encuentro el momento propicio para compartírselo.

—¿Sabes qué, Pedro? Estoy de acuerdo en una cosa: educar al otro no tiene tiempo de espera. Educar, es en sí mismo y aunque resulte paradójico, ayudar a construir el sentido de la espera. Navegas contra corriente cuando ves tanta desolación y abatimiento en los centros escolares, pero la confusión no debe detener la marcha. Cada vez me convenzo más que si tenemos una buena escuela, con buenos profesores (no aquellos docentes que rompen el molde y ya no hay otro igual), estamos en condiciones de reparar daños, restañar fracturas, recomponer el dolor. Es más, podría ser suficiente para un estudiante náufrago de expecta-

tivas, tener a un profesor que lo mire, que se ocupe de él, que le pinte un horizonte que no está en Australia o Dubai, sino en el aquí y en el ahora, en su propio territorio. Buen Pedro, te cuento la historia de César, el nini de la colonia Ladrillera, de Mexicali.

Un exnini sujeto a una promesa

Durante una buena cantidad de semanas traje en la cabeza la historia de César. Hoy me parece propicio describirla en este entorno conversacional sobre el testimonio como un elemento clave en el quehacer educativo del docente. Impartía una conferencia en una universidad de la región en el marco de un congreso sobre educación y valores. Un poco más de un centenar de estudiantes y maestros me escuchaban hablar de las condiciones precarias de la educación en ambientes de marginalidad urbana y cómo, en ese contexto, la construcción de una promesa resultaba crucial para el futuro de un estudiante, en especial para intentar arrancar de las garras de esta sociedad líquida y sin referentes claros, a ese grupo de jóvenes que no estudian ni trabajan, llamados peyorativamente ninis. *El mundo precario de las colonias de la periferia es el caldo de cultivo en el que estos muchachos dejan de soñar. Luego entonces ganan la calle y deambulan de un sitio a otro sin más horizonte que la noche que se les viene encima*, expresaba con un cierto tinte de dramaturgo para que no decayera la atención. Argumentaba mi conjetura con datos y, a su vez, trataba de señalar la enorme responsabilidad que tiene la escuela para tratar de detener la fuga.

El discurso provocaba algunos resquemores en el auditorio. Parecía que estaba culpando de los males sociales

a ese grupo de estudiantes cuya mayoría provenía de barrios populares, urbanos y rurales. También ciertamente más de alguno sentía satisfacción al reconocerse como parte de ese 25 por ciento de la población en edad escolar universitaria que estaba cursando una carrera profesional. Se alegraban un poco al tener conciencia que ellos no estaban en la estadística de 50 por ciento de los muchachos que, por diversas razones, no habían podido derrotar al absentismo, el desinterés, la incompreensión y la falta de apoyo que orilla a los jóvenes a no concluir el bachillerato. Había un cierto orgullo por el logro que suponía estar en un recinto universitario porque ellos, habitantes de las colonias populares y de las zonas rurales, avanzaban con sus ilusiones a cuestas.

Finalizó la charla y un muchacho espigado, vestido de mezclilla, camiseta y zapatos tenis, se levanta con su mochila al hombro y me dice:

—Yo quiero hablar, quiero decir algo acerca de lo que usted ha dicho.

Yo le vi por un segundo y temí que se hubiese molestado por alguna de mis aseveraciones. Aun con ello, quería hablar y yo no podía impedirselo.

—Tiene usted mucha razón en lo que dice —asintió—. En esos barrios de pobreza, hay muchos problemas. Lo sé porque ahí vivo; lo sé también porque yo fui uno de esos muchos desertores que abandonó la preparatoria sin concluir el primer año. Viví el desamparo de mi familia y padecí los dolores de la drogadicción a las que usted se refería. Muchas veces dormí en la calle o en los lotes baldíos junto a otros que como yo que creyeron que fuera de casa y de la escuela, la vida sería un paraíso.

Yo lo escuchaba con toda la atención posible y el auditorio estaba sobre cogido por el testimonio de vida. Lo escuchaba al tiempo que me preguntaba: ¿cómo se dio la reconversión? ¿Cómo es que este espigado muchacho está estudiando una carrera en esta universidad? Como si se metiera a mis pensamientos, continuó.

—No me pregunté cómo estoy aquí porque no tiene caso hablar de ello. Baste con decir que estudio una carrera en Ingeniería y, si Dios quiere, en dos años habré egresado. Baste con que le diga que toqué fondo, me fui al despeñadero y, estando ahí, algo, alguien, de algún modo, en uno de esos segundos de lucidez, me dijo que, de seguir así, no llegaría a los 25 años de vida. A lo mejor la cárcel me hizo cambiar, a quién le importa qué, lo importante es que pensé que la única vía para salir de ahí y tener otra posibilidad de vida, era la escuela. Me lo había dicho muchas veces mi madre pero yo no le creía, quizá porque yo suponía que ella no era el mejor ejemplo. Ella no estudió más allá de la secundaria y la veía, de hecho, la veo cómo batalla para encontrar un trabajo estable, aunque sea de doméstica. Si fue mi madre o algún profesor que me encontré en alguna plaza, ahora poco importa. Regresé a la preparatoria y la terminé, aun en medio de la incredulidad de más de un profesor. Ya encarrilado y creyendo que no soy tan tonto (mi padrastro me dijo lo contrario muchas veces) pude entrar a la universidad y, ¿sabe qué?, ¿saben ustedes qué? Esta escuela, esta carrera, algún profesor que sabe mi historia y que me palmea el hombro de vez en vez, yo mismo, soy mi única salvación. Estoy agarrado con todas mis fuerzas a este poste y no me voy a soltar... no me voy a soltar.

El auditorio entero guardó silencio. Yo no dije más, me quedé en medio del escenario de pie, con los brazos cruzados,

viendo que el muchacho guardaba un libro en su mochila y salía, cargando también con una esperanza que fácilmente podía ser dinamitada por la fragilidad.

El profesor Rodrigo respondiendo al *qué más*

La valentía del exnini sujeto a su propia promesa no me podía pasar desapercibida. Lo que había dicho con esa elocuencia del que quiere creer que lo mejor está por venir pero hay que esforzarse para ello, era una invitación a deslizarme por el entramado de su historia. Regresé pues, a esa universidad y, preguntando entre su reducido círculo de conocidos, su historia me llevó a una zona marginal urbana conocida como La Ladrillera. Hay zonas de pobreza en Mexicali y esa. Uno pensaría que si la vida está ya escrita y predeterminada para ser lo que una persona es y no poder ser otra, es ahí. No es una exageración decir que en La Ladrillera no hay agua potable, ni luz eléctrica, ni árboles donde refugiarse de la corrosión de la pobreza. Si somos contundentes, habríamos de decir que tampoco hay cabida para los sueños, esto es, para pensarse en un día distinto vestido con otra ropa que no sea la de la tierra contaminada que se adhiere a un pantalón desgastado por tanto uso. Muy probablemente el dolor que causa esa condición y no necesariamente los ejemplos del colectivo, fue lo que impulsó al exnini a romper un círculo y buscar denodadamente otra condición de vida.

En su elocuente participación el día de la conferencia que describo, el muchacho había dicho: “algún profesor que sabe mi historia y que me palmea el hombro de vez en vez”. La frase representaba una invitación para explorar. ¿Quién era ese profesor que sabía su historia y le palmeaba el hom-

bre de vez en vez, y seguro que en algún otro momento le completaba unas monedas para el camión y en algún otro le había invitado una torta o unos tacos en la cafetería? No era difícil dar con ese profesor que sabía poco de discursos sobre la ética docente pero mucho de la responsabilidad que tiene un educador, por decirlo con palabras de la pedagogía de la alteridad, educaba con el testimonio. Rodrigo es su nombre y dice que su larguísima práctica docente de cuarenta años se reduce a tres cosas de una simplicidad casi primigenia. La primera: el oficio de profesor es el de un enseñante. Su primaria labor es enseñarle algo a alguien. Para poder hacerlo, debe estar enamorado o al menos gustarle una ciencia o un arte. La segunda: ningún profesor desarrolla una actividad docente sin esperar nada a cambio. No se trata de dinero ni tampoco de una felicitación por parte del estudiante. Probablemente sea el reconocimiento que al final del año se valida con una frase: *Profesor, hizo usted que este curso valiera la pena*. Se lo dice verbalmente y por escrito, y el docente atesora la frase y el rostro aquel en su memoria. La tercera es una frase mucho más corta que hace que un profesor sienta que el saber no está completo y se debe renovar en cada lectura. Lo que siente el profesor cuando un estudiante, desde el fondo de ese misterio que es el aprendizaje, le dice: *Qué más, profe, qué más*.

Veo a Rodrigo una tarde de mayo. Las flores silvestres del desierto convierten el jardín del centro estudiantil de la universidad donde él labora, en un sitio que invita a la charla. Le invito una bebida. Él va por el clásico café si azúcar y yo por un té helado y, ya listos para la conversación, cruza sus piernas, limpia sus lentes y empieza a hablar, de lo que él quiere, sin un orden determinado. Lo mismo reconstruye su

infancia que habla del proyecto que desarrollará el próximo semestre. Con él hay que ser paciente, dejar que ejercite la memoria, que el recuerdo fluya. Sus alumnos son un disturbo aparte, lo saludan hasta las sombras.

—Conmigo los estudiantes no van a aprender matemáticas, no al menos en la concepción tradicional de la enseñanza de esta ciencia. Conmigo van a retar su capacidad, van a entender la dimensión del mundo que les rodea, con toda la complejidad. Creo que eso me viene desde hace muchos años. Cuando era pequeño, mi madre nos contaba historias de los indios yaquis que, como tú sabes, habitaban y aún lo hacen, en mi estado natal, Sonora. Algunas eran reales y otras imaginadas, poco importaba ello. Nos hablaba de un pueblo indómito que encontró su sitio de poder al lado de un caudaloso río que lleva el nombre de la tribu o, más bien, la tribu adoptó el nombre del río toda vez que él estuvo en ese valle de colinas suaves mucho antes que ellos. Mi madre era una estupenda narradora. Nos contaba cuentos jugando con nuestra inteligencia, por ejemplo, nos decía que la mamá venada había tenido cuatro venaditos y que, con el frío que se sintió una noche que casi congeló el agua del río Yaqui, uno de los venaditos fue atrapado por unos cazadores. *Uno murió, pobrecito, ¿cuántos venaditos le quedaron a la mamá venada, Rodrigo? No sé, amá. ¿Cómo que no sabes? Entonces tampoco yo sé cómo le hizo la venada para huir de los cazadores. Tres, amá, tres. La mamá venada era muy grande, desde los cuernos hasta la cola medía casi dos metros, su hijo, el venadito que murió, apenas la mitad de eso. Rodrigo: ¿cuánto es la mitad?* Transcurrían unos segundos en los que tenía que pensar y luego le decía: *Un metro, amá. La mamá venada quería mucho a sus hijos y ver morir a uno*

le partió el corazón. En la vida natural, el que muera un hijo antes que sus padres, es terrible. Pero mamá venada tenía que sobreponerse a ese duro golpe porque le quedaban tres hijos más a los que quería igual que al fallecido y, a los tres los tenía que hacer crecer.

Rodrigo, con sesenta y cinco años a cuestas, evocaba a su madre y a esa desvalida habitación de paredes de adobe donde dormían sus tres hermanos y él, y el sentimiento se le venía a los ojos; la voz le temblaba y él tenía que contenerla al tiempo que inhalaba el aire fresco de la tarde.

—La noche se volvía más oscura y ella se levantaba de nuestros catres dispuesta a apagar la lámpara de petróleo. Entonces, resistentes a abandonarnos al sueño, le suplicábamos: *¿Y qué más, amá, qué más?* La frase me marcó de por vida y me acompañó contagiando mi entusiasmo de estudiante universitario. Su sentido de enseñante le venía de una sensibilidad innata para comunicar ideas con contenido. Sabía perfectamente qué decir, cómo decirlo, qué preguntar, cómo subir la voz y cómo arrullarnos con la moraleja de la historia. *¿Ves, Rodrigo, que no obedecer a tus padres te puede poner en riesgo como al venadito? Su mamá le dijo que no se fuera solo al río, que estaba lejos de casa y que había muchos peligros, entre ellos el puma y los cazadores. Él no obedeció y las consecuencias fueron lamentables.* A lo que sabía, mi madre le ponía sensibilidad y, por si fuera poco, enseñaba con generosidad. Esos dos principios me los llevé a la escuela y a la carrera que elegí estudiar. Cada que tenía que compartir una presentación de un tema determinado, me proponía que mis compañeros me dijeran: *Y qué más Rodrigo, qué más.* Ahí estaban presentes la sensibilidad y la generosidad, años después supe que había que incorporar a ellos el principio esperanza.

Los análisis de la educación, al referirse a la responsabilidad social de la educación, parecen coincidir que un niño que nazca y se desarrolle en un entorno rural y urbano marginal, es como conocer, en el mejor de los casos, una escuela de baja calidad. Luego las oportunidades son escasas, apenas balbuceadas por el azar. Rodrigo fue niño y nació en un entorno semiurbano. En palabras de él, curiosamente y para restarle el sentido idílico a una supuesta formación que arranca desde la marginalidad pero con la compañía irrestricta de los padres, confiesa que lo que le permitió dejar de ser niño jornalero agrícola fue la intolerancia de su padre, una intransigencia perversa adherida a una concepción tradición, casi medieval, de suponer que los hijos deben hacerse cargo de los padres apenas sientan los aires primarios de la juventud. Estamos ante un contra ejemplo que funcionó a la perfección en el caso de él, no en el de sus tres hermanos.

—Yo veía que mi padre pretendía ser músico, o se decía músico, y esa actividad lo llevaba a ausentarse de casa por días y días. Yo, siendo el mayor y apenas un adolescente, tenía que buscar la manera de traer algo de dinero a casa, por eso me levantaba con las sombras de la madrugada y me iba a las parcelas del valle de Mexicali a pisar algodón. Cuando mi padre regresaba a casa, generalmente desparramaba violencia por todos lados, luego se encaraba conmigo porque no dejaba la escuela y él quería que trajera más dinero, como si esa fuese mi obligación apenas a mis trece años de edad.

Habría que estudiar biográficamente la historia de la familia del profesor Rodrigo, pero no es la pretensión de esta narrativa, acaso deberemos consignar que en sus reflexiones, él sostiene que dos experiencias, antagónicas, lo hicieron aferrarse a la idea de estudiar y estudiar: la forma de vida de su

padre que de ninguna manera era imitable y, lo que le aportó su madre, sin que haya sido una acción predeterminada: la capacidad de imaginar, esa vena pedagógica de la buena narradora, la que es capaz de inventar un mar y colocarlo en la plancha del desierto, en medio de los saguaros y los ocotillos. Él, por su parte, para que no se crea que en el éxito escolar solo está la familia, aportó su propia inteligencia y una convicción que le venía de un asunto muy particular: sentía que era un niño feo y que la única manera que tenía de sobrevivir en un ambiente escolar, era sobresalir académicamente. Siempre buscó ser el más destacado y casi siempre lo logró. Su permanencia en la escuela estaba asegurada.

Otra decisión crucial en su vida también le vino de la familia y esa contradicción formativa. El padre lo quería en casa, para que continuara la tradición del trabajo y que, a su vez, Rodrigo viera por él y su madre. Por la otra, su mamá, con una visión empírica de pedagoga de altos vuelos, secretamente lo invitaba a irse.

—Le debo mi trayectoria a mi madre, sin duda. Pero las ideas arcaicas de mi padre me dieron el combustible para no flaquear en los momentos más complicados. ¿Cómo no voy a poder, me decía? Claro que podré, no le daré gusto a mi padre, no lo haré. Y luego me paseaba por los pasillos de la escuela con las enseñanzas de mi madre.

»—Rodrigo, ¿te acuerdas de aquel cuento de la venada que te relataba cuando eras pequeño?

—¿Que si me acuerdo, amá?, con mucha frecuencia.

—¿Te acuerdas hijo, por qué fue cazado el venadito?

—Por no obedecer a sus padres, amá.

—¿Y cuántos venaditos le quedaron a la mamá venada?

—Tres, amá, ¿ves que sí te ponía atención?

—Sí, ya veo, hijo, pero ahora que estas en la secundaria, quiero contarte otra parte del cuento. La venada quería mucho a su esposo pero no estaba de acuerdo en la formación de sus hijos. Él los quería poner a trabajar desde muy pequeños y quería que nunca se fueran de la casa. La venada le decía que estaba equivocado, que la tarea de un padre es hacer crecer a los hijos lo mejor posible y que estos sean capaces de pensar en lo que quieran ser cuando grandes. Uno de los tres venaditos se quería ir, quería aprender otras cosas, conocer lo que había más allá de los cerros que siempre vio. ¿Qué hay detrás de los cerros? Le preguntaba a mamá venada. No sé, hijo, cuando sea el tiempo, irás a buscar la respuesta. Pero mi papá no me va a dejar. Pero yo sí, yo lo convenceré.

No hacía falta más, Rodrigo contaba con la complicidad de su madre que veía cómo él y los libros y los cuadernos se entendían a las mil maravillas.

Si los seres humanos somos historia, y si sabemos de ello por una memoria que nos acompaña, Rodrigo no llegó a estar en el hoy, situado como un maestro ejemplar, solo porque, como diría R. Mate (1991), se le ocurrió dar una vuelta por la vida. Equipado con un crucial sentido del contexto y de la ocupación por conocer biográficamente a sus alumnos, cosa no aprendida en una escuela formadora, el exnini de la Ladrillera (llamémosle César) lo sobrecogió apenas al escucharle hablar. Enseñaba Rodrigo matemáticas con sus peculiares métodos de las matemáticas experienciales. Les preguntaba a sus alumnos por el ancho y largo de sus calles, las formas y tamaños de su casa, la compra de los alimentos en el mercado, el número de integrantes en la familia. Así, con los números por delante, intentaba conocer lo que ha-

bía más allá de las miradas de sus alumnos. Esa estrategia la seguía en las primeras semanas porque quería que todos hablaran, hasta los más serios, pero César tenía un carácter rocoso. Se sentaba al final de la fila, agazapado y en silencio, pero nunca distante, tampoco rebelde ni indisciplinado, más bien interesado en aprender, a como diera lugar, pero sin socializar. Rodrigo le preguntaba.

—César —Rodrigo le preguntaba—, ¿cuántas calles hay en tu colonia?

—No lo sé. Pocas.

—¿Pocas? ¿Acaso cinco? ¿Cuántas pavimentadas?

—Ninguna.

—¿Todas de tierra?

—Sí.

—¿Y en tu casa, ¿cuántos cuartos?

César dudaba en responder.

—¿Tengo que contestarle?

—Sí, y quiero que me digas de qué están contruidos y el piso de qué material es. Necesito saberlo para explicarles el tema de volúmenes.

Así, sacándole las palabras entintadas por una pobreza que pasaba como una vergüenza que no se digiere, Rodrigo supo que la permanencia de César en la escuela dependía más de una combinación del carácter y del azar que de una estadística educativa. Cierta día, cuando el frío ya daba paso a la primavera y se dejaban en el armario las chamarras, el profesor vio al muchacho en la explanada de la escuela, solo, como casi siempre, con un libro en las manos, leyendo con avidez, vistiendo una camiseta manga corta. El tatuaje que vio en su brazo izquierdo, le llamó poderosamente la atención. Así, con el pretexto de preguntarle qué lees y un muy

bien estructurado conjunto de preguntas, llegó a la historia de su vida. César, vulnerable en ese momento, sintiendo que había alguien ahí, en la escuela y en el mundo que le preguntaba de verdad, habló primero con resistencias y después sin atalayas. Rodrigo supo que su historia personal no era nada comparada con el abandono, la soledad, el corrosivo ambiente de las drogas en el que había vivido este muchacho siendo apenas un adolescente. Lo que lo impactó no fue esa condición de fragilidad humana, sino lo otro, la manera como había escapado de un despeñadero dinamitado por la tragedia. Valoraba el esfuerzo y el carácter de César, y ahora entendía el aislamiento, la mirada determinante, el sentido de no querer perder un minuto porque cada hora que pasaba en la escuela, lo alejaba simbólicamente de un sitio al que se había prometido no regresar jamás.

—No regresarás, César. El único chance que tienes para no volver es no irte de este sitio. Soportarás a los maestros insensibles y chambistas. Te cogerás de los libros, de algunos otros buenos colegas y, por supuesto, de mí. Veremos si con eso es suficiente para construirte las oportunidades que mereces.

Siempre quedan las ganas de seguir escuchando a este hombre. Sus emociones por la vida y por la docencia tienen una dimensión que un par de charlas debajo de la frondosa sombra de un yucateco no alcanza para recuperarla en toda la dimensión. Rodrigo atesora recuerdos, anécdotas y cartas escritas por sus alumnos.

—Mira —me dice como para cerrar la conversación y, al mismo tiempo, dejarla abierta para otro momento—, un profesor nunca actúa desinteresadamente, menos cuando comprometes tu conocimiento y eres sensible al que está frente a ti. Descubrí eso cuando mis estudiantes me empezaron a escribir

una nota al finalizar el curso. Yo también les escribía una carta que leíamos en voz alta y veía cómo a más de uno le entraba la emoción. Las palabras pesan y, cuando se escriben, pesan mucho más. Quiero leerte algunas cartas que me han escrito muchachos apenas de 17 años, bachilleres que aún no llegan a la universidad. De verdad me conmueven.

Acto seguido abrió una carpeta y seleccionó una carta escrita a mano, luego otra y otra. Las leyó en voz alta y, más de una vez, ese hombre recio que tiene cuarenta años enseñando, tuvo que detenerse para no mostrar las fisuras que la emoción ocasionaba en su garganta. Por momentos lloraba, quizás por la nostalgia o porque, cuando un profesor se hace viejo, se vuelve más sensible. Lo sabrás tú, Pedro.

—Amigo Pedro, Rodrigo es un profesor que escoge sus batallas. Si bien no hace distinciones al momento de entrar en contacto con un grupo, el conocimiento más cercano y el descubrimiento de la realidad en la que viven sus estudiantes, lo vuelve sensible y generoso, pero no de manera amplia sino selectiva. Detecta en su grupo la fragilidad y en ella invierte tiempo y capacidad. Esa selectividad le viene de su intuición y de determinar que hay estudiantes que con o sin el profesor, van a construir sus opciones. Otros no, el sentido de exclusión social les resta capacidad para competir y es ahí donde Rodrigo, desde las raíces de su historia, hunde sus enseñanzas en una tierra que él considera fértil. Educa con el testimonio por delante, asumiendo la responsabilidad ante un sujeto concreto que lo demanda (lo interpela desde la mirada, dirías tú). ¿Qué te dice esta historia, Pedro?

—Amigo Alberto, he de decirte que no nos han preparado para ser un “maestro Rodrigo”, para buscar la “complicidad” con los alumnos y acogerlos, “hacernos cargo del otro” en su situación concreta. Rodrigo es el maestro que se toma en serio su papel de educador, que no rehúye el compromiso que la vida del otro siempre comporta. Si hacemos memoria de lo que aprendimos en la universidad constatamos que el centro de interés estaba en la adquisición de los conocimientos científicos necesarios para una enseñanza eficaz de los saberes y destrezas adecuados a la edad de los alumnos. La racionalidad tecnológica, aplicada a la educación, lo invadía todo. Se suponía que los procesos educativos se reducían a procesos de instrucción. Se confundía instrucción o enseñanza con educación o proceso educativo. Así el papel del profesor, se decía, consistía en instruir-enseñar y en un segundo lugar, educar. El profesor debía ser un técnico de la enseñanza. Así como al médico le exigimos que sea competente científicamente para el ejercicio de su profesión, como al químico, biólogo, arquitecto, veterinario, ingeniero..., de igual modo, esta misma exigencia recae en el profesor: Debe estar capacitado para enseñar. Pero sobre todo, el verdadero maestro debe *dejar aprender*. Esta idea tan fecunda, y tan urgente para los maestros, la desarrolla Heidegger en su obra *Qué significa pensar*: “El verdadero maestro posee, respecto a los aprendices, como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender”. Lo que el verdadero maestro enseña es ante todo una relación, es decir, su capacidad de apertura, de escucha. Entonces sólo se puede aprender desde el compromiso con esa relación.

»El problema, Alberto, no radica en la exigencia de competencia científica para el ejercicio de una profesión (también

la de enseñar), sino en la exigencia de la ética como elemento vertebrador del ejercicio de una profesión. Puedo admitir que un médico, científicamente competente, no sea un modelo o ejemplo de conducta moral. De él esperamos que nos cure de nuestra enfermedad, y si además es una persona ética, mucho mejor. Lo mismo se puede decir de un biólogo, arquitecto, ingeniero, pero no de un profesor-maestro que, además de enseñar, también debe educar. Y en este ejercicio de enseñar el componente ético es esencial. No puede quitarse de encima esta responsabilidad: educar; le acompaña siempre, porque siempre está “expuesto” ante sus alumnos. Sus silencios, valoraciones, conductas, ejercen una influencia inevitable en aquéllos, para bien o para mal.

»Creo que la preparación que hemos recibido en la universidad, no nos ha ayudado para ser testimonio de nuestras palabras. Con ello se ha devaluado el ejercicio de la enseñanza, mutilando una parte esencial de la misma, reduciéndola a una práctica que muy bien podría ser realizada por máquinas. De este modo, la enseñanza se ha desnaturalizado, se ha vaciado de aquello que la define, de aquello que debe ser. No es suficiente para la enseñanza estar preparado científicamente. Es indispensable, además, estar equipado éticamente, es decir, traslucir en la enseñanza un estilo ético de vida.

»Ser “testimonio” de lo que enseñamos puede interpretarse en un sentido intimista, privado. Yo lo entiendo, además, en un sentido público o social, porque la ética no se reduce a la esfera de lo privado. El maestro es testigo de lo que “está pasando”. No debe esconder su responsabilidad ante los problemas que afectan a la comunidad de la que forma parte. El maestro no puede limitarse a ser un buen “profesional”, si desea que sus alumnos puedan ejercer la

crítica de lo que ocurre en su entorno. Tendrá que ser además “testimonio”, capaz de argumentar contra el sistema. Recuerdo una agradable conversación con el prof. Duch, en Murcia, en la que me aseguraba, con evidente convicción, que quienes son auténticos generadores de confianza son los testimonios, es decir, aquellos maestros (hombres y mujeres) que son capaces de ofrecer, a través de su experiencia de vida cotidiana, algo de luz en medio de las opacidades e inconsistencias del mundo de su entorno. No concibo, me decía, a un maestro aislado del mundo, sin nada que decir más allá de lo propio de la asignatura que enseña. Sería un maestro ciego y mudo.

»Este modo de entender el “magisterio” es todavía una asignatura pendiente en nuestra escuela, amigo Pedro. Se suele decir que el maestro debe dedicarse a “lo suyo” y no a hacer política. Y ¿qué es lo suyo?, y ¿qué no hacer política?, te pregunto.

»La tarea del profesor no se reduce a instruir o enseñar conocimientos, por más que nuestra escuela ponga tanto empeño en ello. También debe preparar a sus alumnos para saber leer e interpretar el presente, el mundo en el que viven; es decir, formar ciudadanos y no súbditos. Sobre esto P. Freire ha escrito unas obras que todavía hoy son una guía indispensable. Pero esta enseñanza de la ciudadanía, amigo Alberto, no se logra sólo con el ejercicio de la palabra, con el discurso. Se requiere, además, el testimonio del compromiso que evite la devaluación de la palabra. He visto con profunda alegría que antiguos alumnos míos, ahora en el ejercicio de profesores, participan, fuera de su horario laboral, en actividades de desarrollo comunitario, atención a los excluidos sociales (drogodependientes, encarcelados, inmigrantes...).

Sus experiencias como voluntarios son llevadas al aula o salón para ser tratadas, discutidas y evaluadas. Es una manera de educar desde el testimonio. Otros están integrados en asociaciones políticas y sindicales ejerciendo un trabajo de concienciación social. Siempre entendí que la educación tiene una dimensión social y política de la que no se puede ni debe desprender. En mis años de profesor de universidad yo también acompañaba, como voluntario, a drogodependientes y encarcelados en su situación de soledad y abandono personal. Ahí aprendí lo que significa la precariedad del ser humano, su vulnerabilidad y su necesidad de atención y cuidado. Fue una irreemplazable lección de antropología, esa que no se aprende en los libros. Con frecuencia me preguntaba cómo me percibían mis alumnos, qué papel desempeñaba en su formación. Si sólo aprendían el gusto por el saber o la ética del deber cumplido, me había quedado a mitad del camino; también debían aprender de mí a participar en la vida de la comunidad, a interesarse por los asuntos públicos; a ver lo que otros no ven, a acompañar a los más desfavorecidos. Recuerdo que les decía que educar en la alteridad compromete la vida del educador, le exige un modo o estilo de vida que no se reduce al aula o salón, sino que trasciende los muros de la escuela. De lo contrario, la enseñanza del profesor-maestro se convierte en algo ficticio que apenas se distingue de un discurso irrelevante para la formación de los alumnos.

»Alberto, *la educación es siempre testimonio*. Quizás esta afirmación pueda parecer heterodoxa, si prefieres “escandalosa”, para los bienpensantes de la educación. Es una convicción que sostengo sin fisuras. Sin testimonio, hay discurso (bueno o malo), pero no educación. El encuentro ético entre educador y educando se da siempre desde la coherencia entre

palabra y la praxis, entre el discurso y el testimonio (vida). La educación, más que explicar o instruir, muestra, es testimonio. La educación, al contrario que la instrucción o enseñanza, se mueve en el ámbito de la experiencia, del testimonio. Se puede, en alguna medida, planificar y evaluar el aprendizaje de saberes o conocimientos. La educación, por el contrario, se resiste a todo control y evaluación; responde a situaciones imprevistas, que no pueden ser previamente definidas por contener un elevado nivel de incertidumbre. El testimonio (educación) se desliza entre los intersticios de sus palabras, en los espacios vacíos de su lenguaje, dice el profesor Mèlich. Separar el testimonio de la educación es una vana pretensión. Testimonio y educación son términos recurrentes, significan la misma cosa. Sin testimonio, el maestro se convierte en un charlatán que sólo entretiene, cuando no aburre y defrauda las expectativas de los alumnos y de la sociedad.

»En educación hay muchos espacios en los que caminamos “con el viento en contra”. Lo puedo afirmar después de muchos años dedicados a la educación, en el discurso y en la praxis. Quizás sea esta una condición inevitable de la tarea de educar. La educación es un terreno siempre por definir, por acotar, como la vida misma. Es la condición de todo nómada que no reconoce como propio ningún territorio y en ninguno se instala definitivamente. La educación siempre es respuesta provisional, precaria, dada desde la incertidumbre. Pretender dar respuestas definitivas es ignorar lo que es el ser humano y la misma educación. El testimonio tampoco escapa a esta precariedad. Se es testimonio de una forma ética e histórica de realización humana, pues no hay una forma definitiva de realización de nuestra existencia que no esté sometida al aquí y al ahora. Vamos descubriendo, a través

del tiempo, la mejor manera de dar testimonio de lo que decimos y enseñamos, sin instalarnos en ninguna forma definitiva de responder del otro. Nuestro testimonio de hoy no es necesariamente acertado o adecuado mañana. En esto no tenemos la última palabra. Ésta pertenece a una concepción idealista del hombre, alejada de la cotidianidad y vulgaridad de la vida, allí donde se resuelve a diario la existencia de todo ser humano. Aceptar que vivimos en una *sociedad líquida*, como diría Bauman, es condición indispensable para tener los pies en la tierra y alejarnos de fantasías que sólo generan frustración.

»Te confieso, Alberto, que la lectura de *Modernidad líquida*, de Z. Bauman, me ha ayudado a comprender la dificultad del maestro para ser testimonio en un mundo sin certezas. Te transcribo un párrafo de esta obra que sintetiza muy bien su pensamiento:

»Sería imprudente negar o menospreciar el profundo cambio que el advenimiento de la “modernidad líquida” ha impuesto a la condición humana. El hecho de que la estructura sistémica se haya vuelto remota e inalcanzable, combinado con el estado fluido y desestructurado del encuadre de la política de vida, ha cambiado la condición humana de modo radical y exige repensar los viejos conceptos que solían enmarcar su discurso narrativo.

»La modernidad líquida es un tiempo sin certezas. Sus sujetos que lucharon durante la Ilustración para obtener libertades civiles y deshacerse de la tradición, se encuentran ahora con la “obligación” de ser libres, de luchar por la libertad prometida. Hemos pasado a tener que diseñar nuestra vida como un proyecto hasta ahora inédito. Y más allá del

proyecto constatamos que todo es un espejismo. Nuestras comunidades son frágiles, frías, artificiales, líquidas. Tan pronto como desaparezca el entusiasmo de sus miembros por mantenerlas, éstas desaparecerán con ellos. Existe miedo a establecer relaciones duraderas, y hay una evidente fragilidad de lazos solidarios que parecen depender solamente de los beneficios que generan. La esfera comercial lo invade todo, y las relaciones se miden en términos de costo y beneficio. La sociedad “líquida” es inestable, muy vulnerable, al diluirse los principios o creencias básicas que antes le daban consistencia. En esta sociedad líquida el testimonio del maestro se hace difícil. Él mismo se pregunta: ¿de qué debo dar testimonio?, y ¿por qué? En esta situación no nos debe extrañar la gran dificultad no sólo de la escuela, sino también de las familias, para transmitir a las nuevas generaciones los valores o creencias básicas que configuran un modelo de realización personal y una manera también de organizarse socialmente, porque en la sociedad líquida no hay modelo definido para nadie. Todo se diluye en la provisionalidad y en la incertidumbre. Berman describe la situación dramática de enajenamiento que vive el hombre moderno:

»Las masas (modernas) no tienen “yo”, ni “ello”, sus almas están vacías de tensión interior o dinamismo: sus ideas, necesidades y hasta sus sueños “no son suyos”; su vida interior está “totalmente administrada”, programada para producir exactamente aquellos deseos que el sistema social puede satisfacer, y nada más.

»Vivimos una época de muchas ideas y pocas creencias, en el sentido orteguiano. Es difícil encontrar un terreno firme sobre el que construir un proyecto de vida. Las creencias

o valores que antes configuraron la vida de nuestros mayores se han debilitado. No sólo encontramos dificultades para la transmisión de esas creencias (valores), sino que tampoco acertamos a identificarlas. Vivimos en esas situaciones ante las cuales nos encontramos sin creencias firmes. En esta “circunstancia” es muy difícil saber de qué se debe dar testimonio y por qué.

»El testimonio en educación, aun en medio de la incertidumbre de la que nadie nos puede librar, se ofrece como un regalo o un don, desde la humildad de alguien que no esconde sus dudas, ni la opacidad que envuelve toda vida humana. Por ello, educar siempre es una tarea arriesgada. Aparece envuelta en la incertidumbre porque nada está fijado para siempre. En educación, amigo Alberto, Heráclito siempre debería estar presente. Por ello, el testimonio del maestro es siempre un testimonio dado en la fragilidad, en la verdad provisional de alguien que hace de la incertidumbre un modo habitual de vida. Es el testimonio de alguien que se acerca a los demás desde el reconocimiento de su propia fragilidad. Educamos (ayudamos al otro) cuando no escondemos la verdad de lo que somos; cuando hacemos al otro partícipe de “nuestra” verdad. La virtud más eminente, Alberto, se vuelve odiosa cuando no va acompañada de la humildad de corazón. Confieso que no he llegado a esta convicción a través de los libros. La he aprendido en mis años de educador en la universidad; me la han enseñado mis alumnos cuando me he acercado a ellos y los he acogido sin condiciones; cuando me he atrevido a despojarme de mi supuesta superioridad moral sobre los demás; cuando he encumbrado al otro y reconocido su dignidad de persona; cuando me he “abajado” y hecho cargo del otro, desde mi

responsabilidad hacia él, porque nadie me es ajeno, ni indiferente. “El prójimo me concierne antes de toda asunción, antes de todo compromiso consentido o rechazado”, dice Levinas. No es posible dar recetas para ser testimonio de aquello que enseñamos. La respuesta ética se nos presenta sin previo aviso. Y cada respuesta es singular, única. En todo caso, debería primar la causa del otro, su necesidad, su vulnerabilidad; la afirmación de su dignidad irreductible a todo dominio o imposición. Para ser testimonio es necesaria una actitud de abandono, de renuncia de sí para hacer posible el encumbramiento del otro. Por eso, ser testigo en educación es un asunto difícil y comprometido. Es una tarea que comienza cada mañana, cada vez que atravesamos la puerta del aula o salón de clase. Ser testigo en educación no es algo que se conquista de una vez para siempre. Nos vemos obligados constantemente a volver sobre nosotros mismos porque nunca se producen situaciones iguales de las que debamos responder de la misma manera. Ser testigo en educación es un estilo de vida. No es una impostura o disfraz con el que nos revestimos en el aula. Somos en las aulas lo que somos y vivimos fuera de ellas.

Veo que esta cuestión del testimonio en la enseñanza es un tema que a Pedro le provoca inquietud y un cierto desasosiego, por no decir desesperanza. Sus años pasados en la universidad abonan esa actitud de desconfianza. Pesa en él el papel de “funcionario” que ha podido observar en muchos de sus colegas de la universidad. De ahí su insistencia en rescatar la función educadora, *testimonial* de todo profesor.

Regresamos a casa de Pedro. Su esposa Tere nos tiene preparada una mesa con productos de la huerta murciana. Es una buena manera de reponer las fuerzas gastadas en la intensa plática que hemos mantenido sobre el testimonio en la enseñanza. En nuestra plática me ha quedado una pregunta abierta: ¿Alguna vez se tendrá en cuenta el *testimonio* del profesor como elemento a considerar en la calidad de la enseñanza?

VI. EDUCAR ES ESPERAR

El hombre es aquello que tiene todavía mucho ante sí.

—E. Bloch

No quiero abandonar Murcia sin abordar con mi amigo Pedro una cuestión que, desde hace años, me asalta con frecuencia. Nos instalamos en el salón de su casa. Tere nos aconseja este espacio para sentirnos más cómodos. Presagia una larga charla, como de costumbre. Es una mañana sosegada, pacífica. Apenas si se oyen voces de la gente que deambula por las calles del barrio. Junto al sofá del salón observo, en una estantería, unos gruesos volúmenes que me inspiran curiosidad.

—Veo que los escribiste, tú, Pedro. ¿Cómo se puede escribir tanto?

—Son un ejemplar de mi tesis doctoral y de mi proyecto docente e investigador para la oposición a cátedra en la universidad de Murcia —me responde—. Los conservo con mucho esmero. Representan para mí años de intenso trabajo. A veces, me pregunto lo difícil, lo duro que ha sido llegar hasta aquí. Por el camino han quedado muchas horas de insomnio y de sacrificios, míos y de mi familia. Nada que valga la pena se nos regala. Conlleva enormes sacrificios.

—Quisiera platicar contigo, amigo Pedro, de una cuestión que está presente en tus escritos: la *esperanza*. Sospecho que no es un tema “añadido” en tus escritos sobre educación. Creo que más bien refleja tu actitud ante la vida. He observado que en tus escritos sobre educación prestas atención a la esperanza, o a la “espera”, como te gusta decir. Hasta ahora, este tema me había pasado inadvertido hasta leerlo en tus recientes escritos. Es raro encontrar en la literatura sobre educación algún autor que escriba sobre la esperanza. Y no sabría encontrar una explicación. ¿Por qué esta ausencia? ¿Es tan importante que el educador tenga esperanza en lo que hace?

—Amigo Alberto, hay un texto de H. Arendt que me hizo pensar, como todo lo que esta genial autora escribe. Dice Arendt: “Los hombres, aunque debemos morir, no hemos nacido para eso, sino para comenzar algo nuevo”. Esta frase abrió en mí una nueva actitud ante la vida y también una perspectiva nueva en mi modo de pensar y hacer la educación. Efectivamente, ¿cómo se puede educar si no se espera nada? ¿Cómo se puede educar si no se espera que las cosas puedan cambiar? ¿Cómo se puede educar si no se espera que éste o ésta pueda iniciar en su vida una nueva trayectoria o afianzar la que ya va recorriendo? La esperanza en el educador es un ingrediente indispensable en su equipaje; como

en cualquier otro individuo. No es posible vivir, tampoco educar, sin la esperanza que nos empuja a seguir caminando hacia algún destino. Hace tiempo que leí el poema “Ítaca” de K. Kavafis. Todos buscamos un destino en nuestro viaje; todos pensamos en una Ítaca particular. También el educador, aunque barrunte un final incierto, busca una Ítaca cuando decide ayudar al otro, acompañarlo en su proceso de formación personal. Te transcribo algunos versos de este poema que bien podrían atribuirse al papel de educador en su “viaje” de educador:

»Ten siempre a Ítaca en tu mente.
Llegar allí es tu destino.
Mas no apresures nunca el viaje.
Mejor que dure muchos años
y atracar viejo ya en la isla,
enriquecido de cuanto ganaste en el camino
sin aguantar a que Ítaca te enriquezca.
Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.
Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya que qué significan las Ítacas.

»Cada verso de este poema se puede leer desde la perspectiva del educador que busca, en la esperanza, llegar a Ítaca. Esta no es sino el destino final del educando, su realización como humano. En este acompañamiento al otro, en el viaje de su formación, el educador no se verá engañado y encontrará qué significan las Ítacas. Sin esta esperanza de poder ayudar y acompañar al otro, el educador no se pondría

en camino, éste está siempre en su mente. Y acompañar y ayudar al otro es una tarea gratuita, es una donación. Ítaca ya no tiene nada que dar al educador. Ha llegado al final del camino.

»“Se viene de algún sitio y se va hacia algún lugar”, me has oído decir alguna vez, amigo Alberto. Pero no se emprende ningún viaje si no se tiene la esperanza de poder llegar hasta ese lugar. En otra conversación contigo te decía que influye mucho en mi vida el pensar que el ser humano es un ser instalado en la espera, que está siempre en trayecto, que vive permanentemente en adviento. Esta actitud ante la vida me ha acompañado desde hace ya bastantes años. Esta manera de situarme ante la vida hace que todo lo vea como provisional, efímero; que me considere un nómada del mundo en busca de un destino; que me vea como alguien ligero de equipaje y que hace de la incertidumbre y la provisionalidad sus compañeras de viaje; alguien que espera y hace de la espera su forma de vida. En mis años de estudiante de filosofía leí un libro que me resultó especialmente sugerente: *Homo Viator* de G. Marcel. Esta obra nos adentra en la condición del ser humano como ser de espera: “Quizá no pueda ser instaurado un orden terreno estable más que si el hombre conserva una aguda conciencia de su condición itinerante”, dice Marcel, quien también afirma:

»No estoy lejos de creer que la esperanza es al alma lo que la respiración es al organismo vivo. Allí donde la esperanza falla, el alma se seca y se extenua, no es más que función, se presta a servir de objeto de estudio a una psicología que nunca señalará más que su emplazamiento o su ausencia. Pero es el alma precisamente la que es viajera, y es del alma,

y de ella sola, de quien es verdad suprema decir que ser es estar en camino.

»La esperanza no es una adquisición posesiva que brota y termina dentro del propio ser. El “yo espero” es la forma más auténtica de la esperanza. En Marcel, la esperanza es una vida que va más allá de una vida replegada sobre sí misma. En un mundo atomizado, reducido a una yuxtaposición de egoísmos, no hay lugar para la esperanza.

»Se podría comparar al educador con la figura del agricultor que prepara cuidadosamente su tierra para la siembra. Selecciona la mejor semilla, abona bien el campo y la riega en el momento oportuno. Mientras realiza estas tareas no hace otra cosa que trabajar y esperar. ¿Cómo podríamos entender su trabajo si no va acompañado de la esperanza? Me preguntas por qué esta ausencia de la esperanza en el discurso educativo. Estimo que hay varias causas: en primer lugar, el modelo educativo del que se parte. En otra ocasión te he comentado que la educación descansa sobre el modelo de la “racionalidad tecnológica”. Desde aquí, todo está supuestamente predeterminado, sometido a control, evaluado en su proceso y previsto en sus resultados, a modo de un proceso industrial. No debe haber lugar para la sorpresa si el programa de intervención está bien elaborado. La esperanza de un resultado de alguna manera novedoso, imprevisto no tiene cabida en este modelo. Ya se han tomado todas las medidas para que el resultado final se adapte a lo previsto. ¿Dónde está la esperanza? Es fácil entender, sin embargo, que la posibilidad de un proceso educativo “atado y bien atado” como pretende la racionalidad tecnológica, es desde el principio una quimera, una tarea imposible. La misma naturaleza del

proceso educativo, que implica necesariamente el mundo de los valores éticos, se resiste a este control. En la enseñanza de los valores morales intervienen múltiples agentes, no sólo la escuela, que hace imposible todo control, como se pretende desde el modelo de la racionalidad tecnológica. Hay una tendencia y preocupación en el discurso pedagógico por hacer de la educación un saber científico, con lo que ello tiene de sistematicidad y generalización de sus conocimientos. Desde la racionalidad tecnológica se actúa para evitar cualquier posibilidad de desviarse del objetivo previsto. Se ignora, por tanto, la raíz antropológica del hombre: su precariedad, contingencia, originalidad, finitud. Desde la racionalidad tecnológica no se contempla la sorpresa, la incertidumbre o el riesgo. El éxito ya se da por adelantado, si se cumplen unas normas determinadas. ¿Qué lugar hay para la esperanza?

»No sé si has reparado que en el discurso educativo apenas si se habla del amor y de la esperanza, como si este discurso fuese impropio del pensamiento pedagógico. Por el contrario, abundan los estudios sobre evaluación, control, planificación, programación, como si todo el edificio de la educación descansara sobre la racionalidad del proceso. Todo lo que no esté bajo el paraguas de la competencia científica del profesor está bajo sospecha, cuando no se lo desprecia. La educación estaría de este modo vinculada a la ciencia. ¿Para qué hablar entonces de la esperanza? Me has oído hablar de una educación con rostro humano, de no reducir la educación a una mera acumulación de saberes, de ponernos en la piel de los alumnos que tenemos delante y responder a sus “preguntas”, que van más allá de las dificultades de aprendizaje.

»La segunda razón de la ausencia de la esperanza en el discurso y en la praxis educativa la sitúo en la concepción

“funcionarial” del profesor. El profesor “funcionario” se limita al cumplimiento del deber. Se sabe responsable de la tarea que la administración le ha encomendado. Cumplir un horario y aplicar un programa previamente determinado son las reglas máximas a las que debe someter su tarea profesional. Y en el cumplimiento de éstas radica el éxito o el fracaso de su labor profesional. El funcionario no trabaja movido por la esperanza, sino por el cumplimiento del deber, por el miedo al fracaso o al castigo. Pondrá todo su empeño por asegurar que su trabajo se ajusta a las reglas establecidas. Erradicar la incertidumbre, el riesgo y el fracaso es su mayor preocupación. ¿Qué lugar ocupa la esperanza en el profesor funcionario si ésta se muestra vinculada a la sorpresa, a la incertidumbre y al riesgo? El agricultor, al igual que la mujer embarazada, hace de su vida una espera arriesgada porque no controlan ni pueden evitar el riesgo del fracaso. Nada está asegurado. Todo puede pasar. Si se les quita la esperanza, ¿qué les queda? Siembran en la esperanza y conciben al hijo también en la esperanza. El educador, al contrario que el profesor funcionario, acompaña, orienta, se implica en la vida del educando. Y esto sólo lo hace, si espera. No se ve constreñido al cumplimiento de un programa ni de unas reglas, las trasciende para darles un “mejor” cumplimiento. Se sabe responsable de dar respuesta a las expectativas y preguntas de aquellos que tiene delante, de éste y de ésta, de aquellos a quienes la administración pública sólo contempla como un número más en sus estadísticas. La educación, al igual que la vida, no se guía por un “manual de instrucciones”. Todo manual se caracteriza por ofrecer respuestas antes de que uno se encuentre en una determinada situación. En el manual todo está prescrito. Es el modelo de la tecnología. En la educación, como en la vida,

no nos podemos ajustar a un manual de instrucciones, no nos podemos sustraer a la contingencia, a lo imprevisible, al riesgo y al fracaso.

»Hay una tercera razón que podría explicar la ausencia de la esperanza como actitud básica en el educador-profesor. Es el silencio absoluto sobre una pregunta esencial para educar: la *pregunta por el otro*. Sin hacerse esta pregunta crucial para la educación y para la ética es imposible ponerse en el lugar del otro. Lo veremos como un objeto que debemos conocer para controlarlo y evaluarlo. Y lo que es peor: para repetir en él nuestra manera de vivir, haciendo de él un clon sin alma. Sin hacernos la pregunta por el otro estamos vaciando de ética, de responsabilidad la acción educativa para convertirla en una actuación impositiva. Esta carencia de reflexión ética sobre la acción de educar convierte la práctica escolar en una acción repetitiva, monótona y mecánica, carente de sentido. ¿Qué es lo que lleva a muchos profesores a sentirse cansados, “quemados” sino la práctica de una tarea mecánica de la que se sienten profundamente insatisfechos? ¿Qué pueden hacer cuando han sido “preparados” sólo para impartir unos conocimientos que, suponen, responden a las exigencias de los individuos y de la sociedad?

»Considero, amigo Alberto, que para un educador (de verdad) cada alumno es una pregunta que demanda una respuesta; y cada respuesta es una llamada a seguir preguntándonos por él, un motivo de esperanza porque aún quedan muchas preguntas por hacer y muchas respuestas por dar. Este modo de entender la educación responde a una concepción del hombre como un ser de quien soy responsable, alguien con quien comparto la condición de “viajero”, siempre a la espera de algo, de una Ítaca particular; un ser que

ha hecho de la precariedad, de la contingencia un modo de existir y de expresarse, como lo describe Juan Rulfo en su novela *Pedro Páramo*. Y responde también a un concepto de la educación como actividad arriesgada, incierta, anclada en la esperanza, a pesar de todo. Sin esperanza es imposible educar, como tampoco es posible vivir. A diferencia del animal no racional, los humanos no venimos a este mundo con todo ya programado, acabado, terminado. Lo tenemos que crear, inventar. Por ello, la existencia humana es un constante que-hacer, una brecha abierta que no reconoce una respuesta definitiva. Mientras vivimos, vamos dando respuestas puntuales, provisionales a las preguntas o situaciones de hoy, siempre en la esperanza de seguir respondiendo mañana. Vivimos instalados en la provisionalidad, en la esperanza. En la educación también damos respuestas puntuales a situaciones también puntuales sin saber cómo responderemos mañana. Si la ética es una respuesta compasiva, provisional a la pregunta (situación) del otro, la educación también es una respuesta que se inscribe en la provisionalidad o contingencia de la situación concreta que vive cada educando.

»Convendrás conmigo que quien mejor ha entendido la educación como esperanza es Paulo Freire. No se puede hablar de educación y libertad sin la esperanza de un cambio radical de las condiciones de vida que imposibilitan que los hombres sean libres. Toda la obra de P. Freire está atravesada por la esperanza. Escribe en su obra *Pedagogía del oprimido*:

»La educación problematizadora no es una fijación reaccionaria, es futuridad revolucionaria. De ahí que sea profética y, como tal, esperanzada. De ahí que corresponda a la condición de los hombres como seres históricos y a su histori-

cidad. De ahí que se identifique con ellos como seres más allá de sí mismos, como proyectos, como seres que caminan hacia adelante, que miran al frente, como seres a quienes la inmovilidad amenaza de muerte, para quienes el mirar hacia atrás no debe ser una forma nostálgica de querer volver, sino una mejor manera de conocer lo que está siendo para construir mejor el futuro.

»El educador tiene fe en los hombres, en sus alumnos. Espera, a pesar de todo, que estos, algún día, podrán “decir su palabra”, podrán leer e interpretar su presente y denunciar las situaciones de opresión y marginación; espera que los hombres marginados y oprimidos al final conquistarán la libertad. Separar la educación de la esperanza es como separar la libertad de la condición de una vida *humanizada*, de una vida digna del hombre.

»Te contaré, Alberto, una historia que he guardado durante muchos años con sumo cariño. La he recordado cada vez que he hablado sobre el perfil del maestro educador. En mis primeros años de profesor en la universidad me asignaron un grupo de alumnos maestros de enseñanza primaria. Cursaban los estudios de licenciatura en pedagogía. Era un grupo reducido, no más de veinte. Ya, por entonces, empezaba a preguntarme si lo que yo intentaba enseñar era lo que mis alumnos esperaban de mí o respondía a sus necesidades profesionales. Yo debía enseñar, era mi obligación, pero ¿qué y cómo? Delante de mí tenía a maestros con años de experiencia en la enseñanza que algo tendrían que decir sobre cuáles eran sus intereses, cómo enseñarlos y, sobre todo, cómo debe ser el profesor en el ejercicio de la enseñanza. Les hablaba sobre las señas de identidad del profesor educador y

les decía que no bastaba que fuesen cultos, científicamente bien preparados. También debían ser personas éticas, responsables en su tarea educadora. Recuerdo que les señalaba algunas condiciones éticas para ser un buen maestro, entre ellas la preocupación por el saber como servicio a los alumnos, el cuidado, atención y acogida al alumno, el valor del ejemplo en la enseñanza de los valores, la preocupación por las condiciones de vida de los alumnos, el interés por el conocimiento de las situaciones contextuales en las que se produce el proceso educativo, la disposición o actitud a no dar nunca por perdida la batalla de educar, aún en las condiciones más adversas, es decir, confiar en que es posible un “nuevo nacimiento”. No me limitaba a reproducir el discurso de siempre, ya conocido por mis alumnos. Mi propuesta llegaba al fondo de sus intereses y hablaba su mismo lenguaje.

»Acostumbraba a pedir la intervención de mis alumnos una vez que yo había acabado mi exposición para enriquecer el contenido de lo expuesto. No eran alumnos que oían por primera vez cómo debe ser un maestro. Tenían todos algunos años de experiencia como profesores. Al acabar el tema de la confianza del maestro en sus alumnos, que es posible un “nuevo nacimiento”, advertí en los rostros de mis alumnos signos de asombro como si nunca hubiesen oído un discurso semejante. Entonces les pedí que hablase alguno de ellos. Había una profesora que hasta entonces había pasado muy discretamente inadvertida sin apenas intervenir. Esta vez lo hizo con una decisión para mí inesperada. Esta profesora se llamaba Maribel. Empezó su intervención diciendo que era profesora en un barrio marginal de la ciudad de Murcia, muy conocido por ser el lugar de venta de toda clase de drogas. El abandono escolar en su colegio superaba todos los rankings.

Apenas si 30 por ciento de los alumnos acababa con éxito el ciclo obligatorio. Y los maestros estaban todos de paso, se sucedían como las estaciones del año. Sólo había tres maestras que habían decidido permanecer en el centro escolar y acabar con la peregrinación interminable de profesores en busca de un lugar mejor. Maribel era una de esas maestras comprometidas con la suerte de esos niños predestinados a un fracaso prematuro. Las tres decidieron vivir cerca de ese barrio para conocer más de cerca la situación sociocultural en la que vivían los niños de ese colegio. “Profesor”, me dice decidida:

»Nunca había oído en mis años como profesional de la enseñanza tratar el tema de la confianza del profesor, o de la esperanza, como a Ud. le gusta decir. He descubierto, después de años enseñando, que la esperanza es una actitud de gran trascendencia en la tarea educadora del maestro. Mientras Ud. exponía este tema de la esperanza procuraba llevarla a mi trabajo como maestra y examinarlo. He descubierto que ha sido, quizás, la palanca que me ha servido para permanecer durante diez años en un centro escolar marginado socialmente, castigado por la droga. Descubrí, desde el principio, que esos niños tenían derecho a tener una oportunidad en su vida. Sólo pedían, sin saberlo, que alguien les tendiera la mano, se acercase a ellos y les acogiera, les diera una palabra de aliento y de confianza. Y así lo hice, día tras día, sin reparar en el papel fundamental que tiene esta actitud en la tarea educadora del profesor. Recuerdo a un niño, Fernando (Fernandete para los compañeros de aula) que solía faltar a clase por los menos dos veces a la semana. Sus papás estaban en el negocio de la droga. Él debía atender a sus hermanos más pequeños, preparar sus bolsos para la escuela, el bocadillo de media mañana y hacer los recados que su mamá le asignaba. Estudiar en casa era im-

posible. Con frecuencia se quedaba dormido en clase abatido por el cansancio. ¿Qué se podía esperar de este niño? No me podía dar por vencida. Hacerlo, sería tanto como sentenciar a Fernando a una muerte social prematura. Hablar con sus papás era una pérdida de tiempo. Ellos estaban en otras “cosas”. Empecé por mostrarle al niño mi interés por su estudio, darle confianza en dirigirse a mí para ayudarlo en sus tareas de clase. Un día le dije que, si él quería, yo estaba dispuesta a ayudarlo en mi casa a hacer los deberes del colegio. Yo vivía muy cerca de allí. Al principio, esta medida no fue bien recibida por sus papás. Le quitaba tiempo para atender a sus hermanos y ayudar en las tareas de casa. Durante tres años estuve pendiente de los trabajos de Fernando hasta que terminó con éxito el ciclo obligatorio. Después hizo los estudios de secundaria y formación profesional. Ahora es un buen mecánico electricista, rescatado del mundo de la droga y de la marginación. Pero Fernando me trajo a Rosa y Pilar, sus dos hermanas menores. De la noche a la mañana me convertí en la mamá de tres niños. Hice de mi casa un colegio privado. Pude rescatar a tres niños condenados de antemano a la marginación y a la delincuencia. Rosa es peluquera y Pilar trabaja como administrativa en una empresa. Desde el principio tuve la firme convicción de que merecía la pena arriesgar todo el esfuerzo en hacer posible una vida digna a unos niños abandonados a su suerte.

Se me vino encima un mundo de dificultades, de renuncias a actividades culturales y de ocio en las que hasta ahora me había implicado. Ayudar a estos niños iba a cambiar mi vida. Nadie me había preparado para asumir esta responsabilidad. Y no me fue fácil. Encontré una ayuda inolvidable en las otras maestras que conmigo hicieron la apuesta por permanecer en este colegio, a pesar de todo, contra viento y marea. Ahora echo la vista atrás y veo que fue una osadía iniciar aquella aventura. Pero mereció la pena. La volvería a repetir.

He pensado muchas veces por qué pasé a la otra orilla, como Ud. dice, y me encontré con Fernando y sus hermanas, en su situación de abandono, sin una mínima esperanza de salir de la marginación. Inicié un camino difícil, arriesgado en la esperanza de que también para ellos había futuro. Y me arriesgué y aposté por ellos, a pesar de todo.

»Cuando acabó Maribel su exposición se abrió un encendido diálogo en la clase por conocer con más detalle el proceso de transformación de Fernando y sus hermanas. Algo quedó claro después de aquella exposición de la experiencia educadora de Maribel: en educación, nunca hay que arrojar la toalla, siempre hay lugar para la esperanza. No es posible educar, superar los momentos difíciles sin la esperanza de que es posible llegar al final del camino. Si la esperanza es indispensable para vivir, también lo es para educar. Un maestro que nada espera es ya un maestro fracasado. La educación es un acto de esperanza, y de esperar a pesar de todo.

»He recordado muchas veces esta experiencia, aquella clase en la que la profesora Maribel, frágil físicamente, pero fuerte en sus convicciones, se convirtió en la maestra que todos hubiéramos querido ser. Después, en mis intervenciones ante maestros y profesionales de la enseñanza, el *magisterio* de Maribel siempre lo he tenido presente. Alberto, no son indispensables los estudios de pedagogía para saber estar atento a la situación de cada alumno, para asumir la responsabilidad de acogerlo y acompañarlo en su camino de formación personal y profesional. Es más bien la creencia en lo que hacemos, la convicción de que nuestra respuesta al otro (alumno) es la puerta que se le abre a una nueva vida, a un nuevo nacimiento.

Al acabar nuestra conversación sobre la esperanza, (o la espera, como le gusta decir a Pedro), en el educador descubro hasta qué punto esta actitud ante la vida es indispensable también para educar. Me ha ayudado a reflexionar sobre la epidemia que se extiende en el profesorado: la tentación del abandono a la rutina y a la desidia. Quizás en el fondo de esta actitud negativa se pueda encontrar la pérdida de la esperanza como actitud vital, también en la enseñanza. Pedro ha hecho renacer en mí aquella fuerza interior que me empujaba a recorrer todos los caminos que me podían llevar a salir al encuentro de cada alumno, a pesar de todas las dificultades. Comparto con él que no se trata de inventar nuevas estrategias para hacer una enseñanza mejor, sino de creer en aquello que hacemos y esperar contra toda esperanza. Para mí ha sido un hallazgo, un nuevo nacimiento, que me llega cuando ya llevo bastantes años dedicados a la enseñanza.

La llamada atenta de Tere nos avisa de que ya es hora de poner fin a nuestra “existencial” conversación. En nuestros rostros un tanto acalorados descubre que hemos estado inmersos en un discurso que a ninguno de los dos nos ha dejado indiferente. En verdad si al hombre le arrebatamos la esperanza, ¿qué le queda? Tere se muestra interesada en saber de qué hemos platicado durante tanto tiempo para tomar sólo un vaso de agua. De la esperanza, le respondo. Por su gesto de extrañeza deduzco que a ella también le resulta novedoso hablar de la esperanza en educación. Nunca se había parado a pensar que si la esperanza es indispensable para vivir, también es imprescindible para educar.

VII. EDUCAR ES ACOGER

No hay que buscar lo humano en un movimiento reflexivo de sí sobre sí mismo, en la conciencia de sí, sino tan sólo en el movimiento de una respuesta, consentida desde ahora, a la llamada de la alteridad.

— C. Chalier

Abandonar Murcia sin pasar una velada en la plaza de la Catedral, sería, para Pedro, una transgresión imperdonable, una ofensa al buen gusto. Muchas veces he visitado esta plaza y siempre he sentido una atracción irresistible hacia la fachada de esta catedral. Forma con el palacio episcopal un conjunto armonioso y solemne. Fácilmente te sientes atraído, atrapado y envuelto, como una pieza más, en este maravilloso conjunto artístico. La plaza de la catedral es un trasie-

go de gente que va en todas direcciones. Pedro y yo tomamos asiento junto a una mesa de una chocolatería, para mí ya familiar. ¿Cómo estar en esta plaza, al atardecer, y no tomar chocolate con churros? Es ya un rito que debo cumplir, más si voy acompañado por Pedro.

—Amigo Pedro, mientras tomamos este incomparable chocolate con churros me gustaría platicar contigo sobre una constante en tus escritos sobre educación: la pedagogía de la alteridad como acogida al otro, como responsabilidad indeclinable hacia el otro. Para ti, educar es acoger. En esta breve frase sintetizas tu pensamiento sobre la educación. ¿Qué quieres decir con esta expresión: educar es acoger? ¿Por qué el discurso y la praxis educativa se han distanciado tanto del sujeto de la educación (educando)? Las cosas no suceden por casualidad, tampoco en educación. Has dicho más de una vez que en educación hay que establecer, con la claridad posible, de dónde se parte y a dónde se quiere llegar; que en educación “se viene de algún sitio (presupuestos teóricos) y se va hacia algún lugar (metas u objetivos)”. Esto implica, en alguna medida, “poner orden” en la tarea de educar; hacer que la acción educativa deje de ser una ocurrencia, y se inscriba en la racionalidad, aun en medio de la incertidumbre que acompaña siempre al educador.

—Alberto, antes de responder a las preguntas que me planteas, debo decirte que hablar de la pedagogía de la alteridad, mientras degustamos este exquisito chocolate con churros, me parece una coincidencia feliz. No hay ninguna incompatibilidad. Al contrario, pueden y deben convivir en una sana armonía. Es verdad que en mis escritos he puesto el acento en el otro como sujeto de la educación. Ha habido un olvido prolongado, en el discurso y en la praxis educativa, del

papel central que desempeña el educando en su proceso de formación. Con frecuencia, el alumno ha sido sólo un pretexto para enseñar aquellos conocimientos que la administración pública ha considerado adecuados en cada momento. Todo estaba predeterminado, independientemente de las circunstancias o contextos en los que se producía la acción educativa. La educación era tratada, y lo sigue siendo, como una producción industrial, como una actividad sin alma, cuyos intereses no eran los de los alumnos, sino supuestamente los de la sociedad.

»Este enfoque de la educación encuentra su apoyo en una antropología idealista que renuncia a tratar al hombre concreto e histórico, en su aquí y en su ahora. Si nos refugiamos en las “bellas ideas”, el sufrimiento y la precariedad, inherentes a la condición humana, habrán desaparecido, y con ellos el mismo ser humano. En la educación debe entrar de lleno toda la espesura del hombre, y no una parte de él. La huida del mundo siempre ha sido peligrosa, y en educación, dramática. La ética kantiana es reacia a contemplar al hombre situado más abajo de un mundo ideal de belleza, de un bien ideal. Y sabemos por experiencia que la suerte del hombre no se juega en el mundo de las ideas, sino en la cruda realidad de la vida de cada día. Es una filosofía idealista la que ha posibilitado y legitimado una educación desencarnada, sin rostro humano. La ética de Levinas, por el contrario, no contempla al hombre fuera del tiempo y del espacio, sino a éste y a ésta, en su circunstancia, en la obligación de tener que responder del otro, aquí y ahora. Es una ética de nómadas, nunca instalada en un territorio; es una ética provisional, precaria, como el hombre mismo. Esta ética, amigo Alberto, es la que inspira y soporta la pedagogía de la alteridad, la educación como acogida y responsabilidad.

»De entrada, debo decirte, amigo Alberto, que de este tema ya hemos hablado en repetidas ocasiones. No es posible hablar de educación si no se tiene presente aquello que más radicalmente la define: la actitud de acogida en el educador; que educar es acoger. Permíteme que te sintetice lo mejor que pueda qué quiero afirmar con esta expresión.

“Acoger” es “compadecer” en un sentido real

La “compasión” todavía tiene mala prensa. Se confunde con las obras benéficas y el deseo de acallar la mala conciencia. Ya desde Spinoza y Nietzsche la compasión ha sido mal vista. A Spinoza no le cabía en la cabeza que el sufrimiento ajeno, el defecto físico o privación material pudieran fundamentar una conducta ética. Para él, la compasión es, en sí misma, inútil y mala. Y para Nietzsche, compadecerse del otro es vergonzoso. La compasión no evita el sufrimiento, al contrario, lo aumenta. Pero no respondemos éticamente al sufrimiento del otro, como sostiene Schopenhauer, porque tengamos razones o argumentos para ello. En tal caso, la respuesta llega ya demasiado tarde. No es necesario dar “rodeos” para aliviar el dolor del otro, para responder desde el sentimiento del dolor compartido, desde el sentimiento “cargado” de razón. Alberto, nuestra experiencia nos dice, a diario, que frente a la experiencia del sufrimiento, frente a los que buscan refugio en el occidente europeo, huyendo de la persecución y de la muerte, la respuesta ética (responsable) se da sin acudir a muchos argumentos, sin recurrir a un discurso que justifique nuestra respuesta. Ésta se da porque sí, porque nos sale “de las entrañas”. Justificar con argumentos la respuesta ética, compasiva, ante el dolor del otro sería una ofensa y una burla hacia la persona del compa-

decido. Lo que hace que nuestra conducta sea ética, es decir, responsable no es que se corresponda con la obediencia a un código o norma universal y absoluta, sino que responda, desde la compasión, al sufrimiento y al dolor del otro en su situación concreta.

Pero la compasión no se ejerce sólo frente al sufrimiento físico del otro. La vulnerabilidad y la debilidad del ser humano, su precariedad y contingencia es una categoría antropológica, no reducible, por tanto, a simples datos estadísticos. La corporeidad del ser humano le hace radicalmente necesitado. En este sentido, todos somos sujetos de compasión, todos somos caminantes que esperan la ayuda de un buen samaritano; todos somos dignos de compasión. Por eso cabe hablar de compasión en la escuela. Cada alumno que entra en nuestras aulas o salones lleva consigo la “necesidad” de ser escuchado, acogido y compadecido.

El análisis fenomenológico de la acogida nos puede ayudar a describir la experiencia de acogida al otro que se da en la educación. Se describe en tres momentos: *a)* abajarse; *b)* salir al encuentro del otro; y *c)* hacerse cargo de él. Es un itinerario que se recorre siempre que educamos.

Abajarse

El prof. Mèlich recurre al buen samaritano del pasaje evangélico para explicar qué significa la compasión y la acogida. Desde una supuesta superioridad moral sobre los demás sólo es posible el dominio y la imposición, no la acogida. Sólo cuando el samaritano baja de su cabalgadura (abajarse) puede tener conciencia de la situación en la que se encuentra el hombre caído junto al camino. Desde “arriba” las cosas no se

ven como son, y tampoco es posible hacerse cargo de ellas; hay que llegar allí donde está el otro. Es la única manera de levantarlo, de ayudarlo a andar. Abajarse es una exigencia para acercarse al otro desde la verdad de la propia vida. Abajarse es entender la educación como un servicio que se presta sin esperar nada a cambio. El que se abaja entiende que los alumnos no están para el profesor-educador, sino éste para aquellos. Y entonces no hay medida del tiempo ni del esfuerzo en la dedicación a la tarea de educar. Es toda la vida del educador la que se convierte en una exigencia de servir y estar atento a las necesidades del otro. Abajarse es despojarse de los prejuicios y ataduras que impiden ver al otro (educando) como alguien que espera ser reconocido en su dignidad de persona.

Se ha entendido la educación como el ejercicio de una profesión para la que sólo se requiere la competencia científica y técnica del que la imparte. Y se ha olvidado lo esencial de la misma: que ésta es un encuentro ético entre educador y educando, que no implica autoridad de gobierno sobre el alumno-educando, sino responsabilidad y servicio. Hay profesores que se sienten suficientemente preparados para la enseñanza, hasta el punto de no necesitar ayuda de nadie, y menos de los alumnos. Son estos, los alumnos quienes al estilo de la mayéutica socrática ayudan al profesor a conocerse más y dar al otro (educando) lo que sin la ayuda de aquellos serían incapaces de dar. Desde una actitud de “suficiencia” es fácil intentar imponer aquellas creencias o valores que se supone son compartidos por todos. Es inevitable que esta “educación” se convierta en una pedagogía de la opresión y la manipulación, una forma autoritaria de dominio de los adultos sobre los niños. Estos profesores no sienten la necesi-

dad de escuchar a sus alumnos, de abajarse hasta ellos. Estos profesores están incapacitados para educar. Pero, en verdad, ¿podemos decir quién está arriba y quién está abajo en educación? Ambos, educador y educando, se reconocen en un mismo plano, el plano de la ética, el único que tiene cabida en la educación.

Actitud de salida

Para acoger hay que “salir de uno mismo”, estar atento a la palabra del otro. Si el otro no entra en mis preocupaciones no encontraré nunca el momento para una palabra oportuna, para un gesto de afecto y de comprensión. La tarea de educar está llena de momentos aparentemente intrascendentes, pero que son decisivos para la complicidad y acercamiento entre educador y educando. Una sonrisa, una palabra de aliento y de afecto, una mirada compasiva son suficientes para romper la barrera, a veces infranqueable, que el alumno intenta construir para “defenderse” del profesor.

La “actitud de salida” en educación significa ir al encuentro del otro (educando), no esperar a que el alumno venga a nosotros y nos manifieste sus necesidades. Recuerdo en mis últimos años de profesor en la universidad una experiencia inolvidable. Al evaluar el examen escrito de un alumno encuentro que no llegaba al nivel exigido. Conocía bien al alumno, el interés que había prestado durante todo el curso, su dedicación a los trabajos realizados. Por ello, me resultaba muy extraño su bajo rendimiento en la prueba final. Decidí llamarlo a mi despacho.

—Esperaba que me llamase, profesor —me dijo apenas se sentó frente a mí.

—¿Por qué? —le respondí.

—Mi trabajo está bastante mal. No merezco aprobar.

—¿Qué te ha ocurrido? —le pregunté.

Mi alumno dejó de mirarme a los ojos. No encontraba palabras para describir la situación confusa en la que se encontraba. Su conversación era caótica, desordenada. No acababa las frases. No te preocupes, encontraremos un día oportuno para que repitas el examen. Comprendí que continuar con aquella conversación era una tortura para él, y para mí bastante incómoda.

—¿Por qué me da otra oportunidad, profesor? —me preguntó.

—No es el rendimiento académico o los conocimientos que debe adquirir el alumno lo que debe preocupar más al profesor —le respondí—. Me preocupa más que tú hagas del esfuerzo y del trabajo una herramienta para tu formación personal. Un día malo lo puede tener cualquiera, y eso no invalida el trabajo y el esfuerzo de todo un año.

Mi respuesta inesperada dio paso a una conversación más distendida sobre su situación personal y sus aspiraciones profesionales. Los dos nos extendimos en una larga conversación sobre el sentido ético de la vida, su futuro profesional, nuestra responsabilidad frente al deterioro de las relaciones humanas, el déficit democrático de las instituciones... Al final de nuestra charla, mi alumno me dice:

—¿No me va a preguntar por el examen?

—No —le respondí—. Te he llamado para hablar de ti, porque tú eres más importante que los conocimientos que no has aprendido. Estos los puedes adquirir después.

Se despidió de mí con un fuerte apretón de manos y una mirada de complicidad. Sólo me dijo unas pocas palabras.

—Gracias, profesor. No olvidaré nunca esta conversación.

Algo estamos haciendo mal en la universidad, amigo Alberto, cuando nuestros alumnos sólo nos preguntan por los exámenes cuando van a nuestro despacho u oficina, o cuando ni siquiera se atreven a formularnos una pregunta. Nos perciben sólo como instructores, indiferentes a los mil problemas que les afectan. Instalados en una torre de marfil, nos hemos blindado a toda influencia que nos pueda desviar de nuestra función exclusiva de “enseñar”. Y a esta tarea dedicamos todos nuestros esfuerzos. ¿Quién nos ha dicho que los alumnos sólo esperan de nosotros que les enseñemos conocimientos, competencias, y nada más? Hemos amputado a nuestra función de maestros aquello que más le identifica: ser modelos dignos de ser imitados. Y esto solo es posible cuando el maestro-profesor se interesa por todo lo que le ocurre al alumno, no solo por su rendimiento académico. Somos herederos de una antropología “idealista” que nos ha hecho ver al hombre como ser “inteligente”, casi desprovisto de sentimientos. Estos no han merecido el interés de los educadores, hasta el punto que hablar de la educación de los sentimientos se consideraba algo “extraño” en la acción educadora de la escuela. Con ello se ha olvidado lo que el ser humano es en su realidad: un ser corpóreo “cargado” de sentimientos.

En la “actitud de salida” hay algunos rasgos que la identifican: hay siempre una disponibilidad para la escucha y atención al otro, la voluntad de asumir el papel indeclinable de acompañamiento y de orientación que envuelve toda acción educativa, la voluntad de implicarse en la vida del otro, la actitud de renuncia a la imposición de las propias convicciones o creencias para respetar las del otro. Estas actitudes no son posibles desde el aislamiento del profesor; desde la

autocomplacencia en el propio yo; desde el ensimismamiento paralizante que nos hace indiferentes a todo lo que ocurre fuera de “nuestro” mundo construido, desde una actitud de superioridad. La educación implica el abandono de un estéril aislamiento del “yo” para afirmar al otro. Sin renuncia al “yo” sólo hay imposición y dominio, pero no reconocimiento del otro en toda su dignidad.

Hacerse cargo del otro

En el itinerario de la acogida aparece la que considero la señal distintiva de la educación: hacerse cargo del otro. También en la educación, al igual que en la parábola del buen samaritano, el educador no permanece inmóvil, contemplando la suerte del otro (educando). Al contrario, lo toma en sus brazos y lo sube a su cabalgadura. Hace suya la situación de extrema necesidad del hombre herido. Para educar es necesario que el educador sienta el peso de la responsabilidad de tener que responder del educando, de hacerse cargo de él. Hasta que el educando no ocupe un lugar en la vida del educador, no será real la significación ética del otro. Habrá sólo una pregunta que espera respuesta, pero aún no habrá educación.

La educación es siempre acogida y responsabilidad; es, en su misma raíz, un acto de amor, porque sin amor el educador sólo se busca a sí mismo o se centra en su propio “yo”, y entonces es incapaz de ver al otro (educando) y alumbrar una nueva criatura, como dice H. Arendt. En la educación *algo nuevo acontece*; se produce el comienzo de algo inédito. La educación es un encuentro que trastoca a ambos, educador y educando. El que acoge asume la responsabilidad de tener que responder del otro. El acogido deja de ser un extraño

para ser huésped. Y aquí radica toda la fuerza y originalidad de la pedagogía de la alteridad. En la ética levinasiana, que subyace a este discurso, el “otro” es pregunta que demanda una respuesta; el otro no es nadie ajeno a mí, forma parte de mí como pregunta y como respuesta, hasta el punto de que la estructura antropológica del hombre está *quebrada* por la presencia del otro. En Levinas, el modo propio de ser del hombre más que ser *con* el otro, es un ser *para* el otro, que no se explica “desde sí y en sí”, sino *desde* el otro en una clara relación asimétrica que ignora toda reciprocidad entre el yo y el tú. En la antropología levinasiana el hombre es un ser extraño para sí mismo. Está “habitado” por otro de quien debe responder. El otro me es “asignado” sin que me pueda librar de él. “El rostro del prójimo significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato”, escribe Levinas. Este “extrañamiento” radical, constitutivo del hombre, es la clave para entender su relación con los demás y con el mundo. Y lo es también para entender la educación en la alteridad.

Esta “dependencia” del otro para existir como sujeto humano la encontramos también en otros autores. M. Buber, desde la antropología dialógica, escribe en el comienzo de su obra *Yo y Tú* que son estos dos pronombres personales las únicas palabras que los seres humanos las decimos con toda el alma. La respuesta a las preguntas para las que no tenemos respuesta la recibimos, de alguna manera, en el *encuentro con el otro*. Y la recibimos, no porque el otro nos la dé ya formulada, sino porque *el otro ya es la respuesta* silenciosa, pero elocuente, que buscamos sin saberlo. El tú es el espejo en el que vemos reflejado nuestro rostro. Si rompemos el espejo no encontraremos nada en qué poder reconocernos. Seremos

para nosotros unos desconocidos. Scheler, Buber y Ortega descubrieron que la realidad individual de cada hombre se halla originaria y constitutivamente abierta a la realidad del otro. El otro es real y factualmente distinto de mí, es otro que yo, pero de algún modo pertenece a la constitución de mi propia realidad; algo hay en mí que me refiere al otro; yo no soy yo; más radicalmente: no soy, no puedo ser sin los demás. En mi mismo ser es donde “soy con el otro”. El Yo, diría Heidegger, no se afirma (existe) sino gracias al Tú y por el Tú. Para Zubiri, la realidad creada es *sintaxis*, es comunicación y dependencia. En Zubiri el hombre se encuentra enviado a la existencia. Este carácter “misivo” no es sólo interior a la vida. La vida misma es misión y destino. Tiene en su raíz un carácter “dativo”, *para* el otro antes que *con* el otro. El ser del otro contribuye a la constitución de mi propio ser. El llamado “problema del otro” es un falso problema. Este enfoque nos acerca a la posición antropológica de Levinas: el ser humano, en la radicalidad de su ser como humano, está habitado por otro del que no se puede desprender. Y desde aquí se ha de pensar y hacer la educación si quiere responder a las exigencias más radicales del ser humano.

Me produce perplejidad el desdén con el que se trata a la antropología cuando se habla de educación, también en medios intelectuales. Refleja un preocupante desconocimiento de lo que el educador debe llevar entre manos, de la mochila con la que debe abordar su tarea de educar. Ello explica tanta indefinición en el discurso pedagógico y tanta incoherencia en la praxis educativa. Es difícil encontrar una línea directriz clara en muchas propuestas educativas en las que se mezclan supuestos teóricos dispares y estrategias de actuación que mutuamente se excluyen. La “cultura del yo” forma parte,

en gran medida, del equipaje personal del profesor de hoy, lo que excluye toda referencia a los principios éticos en la acción educativa. Y sin antropología y ética en educación, hay caos, hay desastre.

Alberto, me has preguntado al comienzo de nuestra conversación por las raíces teóricas de la educación como acogida y responsabilidad. Vengo sosteniendo desde hace años la necesidad de que nuestro discurso y nuestra praxis educativa descansen sobre presupuestos éticos y antropológicos definidos. No es posible educar desde la arbitrariedad y las ocurrencias. La responsabilidad de educar obliga a un esfuerzo por “ordenar” nuestra práctica educativa. Reducir la innovación educativa a una aplicación indiscriminada de nuevas estrategias sin establecer de antemano un punto de partida y de llegada, es exponerse a hacer un viaje que no llega a ninguna parte. Iniciar un camino sin saber a dónde me lleva es una temeridad, y en educación una irresponsabilidad. La educación en la alteridad descansa en la ética y antropología levinasianas. Desde estos presupuestos hay que entender la acción educativa.

Desde mi experiencia como profesor, he constatado que el alumno-educando reclama al maestro-profesor no sólo competencia en la enseñanza, sino el reconocimiento de su dignidad. Demanda que lo miren como *alguien*; reclama una actitud de acogida, de responsabilidad, no ser un extraño, un desconocido para el profesor. Allí donde hay educación, y no sólo transmisión de saberes, se produce el *encuentro*, no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, sino el encuentro de aquel que se siente responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad. El prójimo (alumno), como dice Levinas, es también

asunto mío. No me lo puedo quitar de encima, si quiero vivir con dignidad.

Si llegamos al fondo de lo que acabo de afirmar, descubrimos que la educación es un acto de responsabilidad, un acto de *amor*. Quizás esta afirmación pueda parecer un brindis al sol, una utopía difícilmente asumible por una sociedad tan fuertemente individualista como la nuestra. Pero si desterramos la utopía del amor en la educación habremos negado la posibilidad misma de educar. ¿Qué otra cosa es educar sino ayudar al nacimiento de una nueva criatura, de un nuevo proyecto de vida que todavía se está gestando? Escribe H. Arendt:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos lo bastante al mundo como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable.

Educación y alumbrar una nueva criatura son la misma cosa. Ambos son fruto del amor. La acogida al otro toma formas muy diversas en la escuela, desde el saludo al entrar y salir del aula, hasta la visita a los papás en su casa para interesarse por una situación concreta de la familia. La práctica de la acogida al otro la deberíamos ver como una conducta normal, nada excepcional que se enmarca en la vida ordinaria de la escuela y del aula. Debería constituir el clima que envuelve las relaciones entre educador y educando. Si algo me atrae del libro *El tono en la enseñanza*, de V. Manen, es su interés en destacar la normalidad con la que el profesor debe tratar la singularidad de cada alumno; su manera de ver, escuchar y responder a cada niño en cada situación concreta, o

lo que es lo mismo, su actitud de acogida que impregna toda su acción educadora.

Te transcribo un fragmento de esta obra en el que el autor describe, de un modo sencillo, en qué consiste la acogida en educación. Es un párrafo largo, pero muy clarificador de lo que significa acoger, en palabras de este singular pedagogo:

Mark va a otra guardería. También le acompaña su padre, que conoce la timidez del niño. Pero la puerta del aula está abierta de par en par y la profesora aguarda de pie en ella. Saluda a Mark con un cariñoso apretón de manos y un dulce movimiento de cabeza. “Buenos días, Mark”. Observa que el niño lleva un libro para la clase e inmediatamente se interesa por él. Mark está radiante de alegría y expectante.

El padre de Mark observa que una madre espera detrás de la profesora porque desea hablar con ella. Pero antes la profesora termina con su habitual costumbre de saludar a cada niño que entra en el aula. Hace lo mismo al término de la jornada escolar. Todos los niños tienen su apretón de manos y un comentario adecuado que de forma especial da sentido a la conclusión de las tareas escolares.

[...] La profesora de Mark ve a sus niños, [y] éstos tienen la completa experiencia de ser vistos. Sentirse visto es más que sentirse reconocido. Para el niño significa experimentar que es visto por el profesor. Significa que se confirma su existencia, que es una persona única y un alumno único. No todas las formas de ver tienen esa cualidad, por supuesto...

El profesor de verdad sabe cómo ver a los niños: se percató de la timidez, de un determinado estado de ánimo, de un sentimiento o de una expectativa. Para ver realmente de este modo se necesita algo más que ojos. Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, le veo con mi cuerpo. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en

que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto. De modo que ver de verdad a un niño al principio y al final de cada día es dar a ese niño su lugar en un momento y un espacio específicos.

Ese profesor sabe que cada jornada escolar compone un todo particular, tiene una trascendencia y un color específicos para cada niño. Ninguna se puede repetir. Darle la mano al niño dos veces al día puede parecer un ritual pesado, y otro profesor lo podrá sustituir por una sonrisa afable o un comentario. Pero, sea con un saludo verbal o con un apretón de manos, el profesor que hace el esfuerzo toca a cada alumno... Pero muy pocos son los profesores que entran de verdad en la “casa” del alumno.

Naturalmente, dar la bienvenida y despedirse debe ser algo más que un mero ritual. El valor de esta costumbre es que fija el tono de las relaciones y las situaciones interpersonales. Con el apretón de manos el profesor siente la forma de ser del niño y a la vez le da forma y contenido. El buen profesor reconoce el apretón de manos tímido, el reticente, la mano llena de energía, al niño ausente, al seguro de sí mismo. Sabe cómo reaccionar con tacto a la mano que le tiende el alumno: qué decir, qué ignorar, qué observar.

El momento del saludo físico o verbal es el momento en que el profesor está ahí para el niño, y éste para el profesor. En todo verdadero encuentro hay un momento de relación mutua en el que no se permite entrar al resto del mundo. En él radica la posibilidad de un contacto interpersonal genuino. Cuando con las manos o con la sonrisa respondemos al gesto del otro, creamos un espacio compartido.

Estoy seguro, amigo Alberto, que cuando V. Manen escribió estas hermosas y sencillas páginas no pensó en la ética

y antropología levinasianas. Tampoco en la pedagogía de la alteridad. Pero es una manera magistral de llevarla a la práctica en lo que ésta tiene de acogida, de entrar en la “casa” del otro, y que el otro forme parte de mí como pregunta y como respuesta. Educar en la alteridad, en la acogida al otro no necesita de grandes discursos, pero sí despojarse de una manera de entender la educación que, al primar el desarrollo intelectual, se ha desentendido del individuo en la urdimbre de su vida, en la única realidad en la que ha de afrontar la tarea de vivir.

Acoger en educación es fijarse en cada alumno, es buscar la complicidad con él, es pensar que sólo tengo a éste o a ésta a quien atender y cuidar, es escuchar y estar atento a la situación de cada uno. Es renunciar a uno mismo para alumbrar una *existencia humana en el otro*, es cargar con la responsabilidad del otro.

Si el que educa no es capaz de sufrir con el sufrimiento del otro, si el sufrimiento del otro no es más importante que el propio sufrimiento, si no hay compasión, no hay educación como acontecimiento ético. Porque es el sufrimiento del niño, de la viuda, del mendigo, del extranjero, el que se convierte en acontecimiento, el que rompe mi tiempo y mi espacio, el que trastorna mi programación y mi planificación (Bárcena y Mélich).

Inevitablemente en todo acto educativo se da siempre la irrupción del otro en la vida del educador que le interpela desde su “autoridad”, desde la vulnerabilidad de su rostro. Y este encuentro ético con el otro se traduce siempre en *acogida*, en responsabilidad.

Apenas si nos quedan ya palabras (y fuerzas) para acompañar al exquisito chocolate. Nuestra plática se ha prolongado durante horas. La “acogida” en educación toca el corazón mismo de la pedagogía de la alteridad. Y Pedro aquí se desenvuelve como el pez en el agua. En nuestra plática ha habido discurso, pero también silencios buscados. Esos espacios en los que hablamos por dentro, con nosotros, dando a entender al otro que el diálogo continúa. ¿Si la educación no es acogida, en qué queda? Regresamos ya tarde a casa de Pedro. Su esposa Tere nos tiene preparada una mesa con frutas y zumos. Para estas horas tardías la cena debe ser ligera. No conviene tentar al diablo.

VIII. HAY QUE MANCHARSE LAS MANOS

Hay quienes quieren un magisterio sumiso, arrinconado, incapaz de levantar la voz; pero un pueblo que tenga maestros de esa categoría tendrá que ser un pueblo de esclavos. —Luis B. Pietro Figueroa

Con mi equipaje preparado para mi regreso a Mexicali, Pedro y yo hacemos un repaso de las cuestiones tratadas en nuestras pláticas. Tere, compasiva ante lo que nos espera, nos prepara unas aceitunas y unas almendras torradas, una de mis debilidades irresistibles, acompañadas por un vino de Murcia, denominación de origen. No podía ser de otra manera. En casa de Tere y Pedro se consumen, preferentemente, productos de la tierra murciana. Siento que el tiempo de mi estancia en Murcia se me agota. Y aún me quedan muchas

cosas por tratar con Pedro. Esas cuestiones que se hablan y se entienden mejor cuando tienes delante a tu interlocutor, sin la frialdad de una comunicación por cable entre Mexicali y Murcia. En la corta distancia, la conversación con Pedro se hace envolvente. No te permite el más mínimo descanso. Sus dudas, sus preguntas, sus “verdades”, te las hace sentir como tuyas. Es difícil tomar distancia y permanecer como un observador de lo que acontece. He aprendido con él no sólo por los temas de los que hemos platicado, sino también por sus gestos, por la intensidad de sus palabras, por sus silencios queridos, por sus convicciones íntimas desveladas.

—Amigo Pedro, hemos platicado durante estos días, aquí, en tu querida tierra de Murcia, sobre aspectos que casi nunca merecen la atención de aquellos que escriben y hablan sobre el papel y la figura del maestro. Has resaltado algunas cualidades y actitudes que hacen del profesor una persona que toma en serio su papel de educador, no sólo de instructor. El discurso pedagógico casi siempre aparece centrado en exigir al profesor una competencia limitada a los conocimientos científicos de los contenidos curriculares que imparte. Has resaltado que, junto a la necesaria competencia científica, es indispensable, además, una competencia ético-moral. ¿Cómo ves la situación de nuestra escuela?, ¿se puede decir que ofrece un rostro humano? ¿Hay motivos para la esperanza?

—Me preguntas, Alberto, cómo veo la situación de nuestra escuela, si ofrece un rostro humano. La escuela, como cualquier otra institución social, no es más que el reflejo de la sociedad de la que forma parte. Y nuestra sociedad dista mucho de ser una sociedad humanizada. Basta con observar la realidad de cada día: narcotráfico, fundamentalis-

mo religioso, emigración masiva de aquellos que huyen de la esclavitud y de la muerte, hambre instalada en poblaciones enteras, falta de libertad en muchos países, crimen organizado, corrupción instalada en las instituciones... Un panorama desolador que no invita al optimismo, y que es todo menos un paisaje social humanizado.

»Una escuela con “rostro humano” es una utopía, pero no podemos renunciar a ella, si seguimos creyendo en la escuela como institución educativa. La educación misma es una utopía, una meta o ideal ético de vida al que aspiramos, pero que nunca llegamos a realizar en su plenitud. Sin embargo, nunca lo podemos apartar de nuestros objetivos. No espero que la escuela, en su conjunto, ofrezca un rostro humano. Pero basta que los alumnos encuentren a un solo profesor que sea para ellos ayuda, acompañamiento y acogida. Él será el rostro humano que necesitan en su proceso de formación. Soy consciente, sin embargo, de que el discurso sobre la escuela y su necesidad de reforma que se está haciendo no se corresponde con la demanda de una escuela con rostro humano. Tampoco espero, obviamente, que la escuela por sí sola resuelva nuestros muchos problemas sociales. Estos no se originan en la escuela, sino en la sociedad. Por ello critico la tendencia, cada vez más creciente, a cargar a la escuela con todos los problemas que agobian a nuestra sociedad, provocando con ello insatisfacción y malestar en los profesores, al no poder responder a tal cúmulo de demandas. La humanización de la sociedad es una tarea que a todos nos compete, no sólo, ni principalmente a la escuela.

»Observo con preocupación que nuestros legisladores, al menos en mi país, cuando abordan el problema de la escuela, lo confían todo a las leyes. Sin duda, es necesario un

marco jurídico que dote a la administración educativa de los instrumentos y recursos para hacer eficaz un cambio o mejora del sistema educativo. Pero sabemos por experiencia que las leyes no siempre se traducen en una buena enseñanza. Conozco muchas leyes sobre educación, planes de formación del profesorado que se han mostrado ineficaces para abordar el urgente problema escolar. Las leyes puestas sobre el papel no garantizan por sí solas una mejora o cambio de la institución escolar. Existe una brecha insalvable entre las grandes declaraciones retóricas y las medidas eficaces y concretas que se toman para llevarlas a la práctica en las escuelas. Y esta disfunción afecta no sólo a España (quizás también a México). Esto se dice de Canadá:

»Hay poca evidencia de lo que realmente sucede en las aulas canadienses, de la efectividad de programas en particular, o de lo que los estudiantes saben o son capaces de hacer. La evidencia existente indica que con frecuencia existe una diferencia considerable entre la política oficial y la práctica actual (Sears y Hughes).

»El mito de confiar la reforma de la escuela a la implementación de nuevas leyes ha dejado por el camino numerosos cadáveres como para seguir con la misma estrategia. No son las leyes el problema, ni la solución. Son las personas que están implicadas en la formación de los alumnos. Por aquí se ha de empezar.

»Amigo Alberto, actualmente en España hay abierto un debate sobre la reforma (y llevamos varias) de la enseñanza obligatoria. Se discute sobre la formación del profesorado, y lamentablemente se vuelve a caer en los mismos errores que nos han acompañado desde hace muchos años. Se insiste en

el aumento de recursos, la reducción de alumnos por aula, aumento de años de formación de los profesores, reforzar la autoridad de profesor, incorporar la figura del director de centro... Es posible que esta reforma pueda ayudar a una mejora de nuestra escuela. Pero el fracaso del sistema educativo en España no está vinculado a los recursos que se aplican, ni a las leyes que lo rigen, como lo demuestran los informes internacionales. Leo con preocupación que todo el cambio se confía a una mejora científico-técnica de la enseñanza, homologando los procesos educativos a otro tipo de aprendizajes de conocimientos. Y los procesos instructivos se mueven en ámbitos distintos a los procesos educativos. Quizás una mirada hacia atrás, a aquellos maestros que dejaron huella en nosotros, porque merecieron nuestra confianza, nos podría ayudar a ver el problema desde otra perspectiva. La actitud ética en la enseñanza, de acogida y confianza en el alumno, la preocupación por atender a cada uno en la singularidad de su vida y en su situación, la responsabilidad por ser testimonio de aquellos valores morales que se intenta transmitir no son una cuestión que se resuelva con una mayor competencia "técnica" del profesorado, ni con nuevas leyes. Reclama más bien una competencia ético-moral en el profesorado, de la que poco se habla. Nuestra experiencia nos dice que maestros-profesores muy competentes científica y técnicamente, fracasaron como educadores. De ellos no podemos decir que nos ayudaron a orientar en un sentido ético nuestra vida.

»No pretendo, Alberto, introducir oposición alguna entre progreso científico-técnico y desarrollo ético-moral. Ambos pueden y deben ser compatibles. Nadie ha hablado con tanta claridad sobre la compatibilidad entre progreso científico-técnico y desarrollo ético-moral, como W. Benjamin.

Hay una diferencia, según él, entre afirmar que el progreso es el objetivo de la humanidad, y que la humanidad es el objetivo del progreso. Si colocamos la humanidad como el objetivo del progreso, entonces éste será un medio para la humanización del hombre. Si colocamos el progreso como objetivo de la humanidad, lo importante, entonces, es el progreso, y la humanización es sólo un instrumento para la consecución del progreso. Benjamin nos avisa del peligro de subordinar la humanización del hombre, su formación ético-moral a las exigencias del desarrollo científico y técnico.

»Tuve la suerte de encontrar en mis primeros años de escuela a un maestro que ha sido para mí un referente en mi tarea de profesor universitario. Me inspiró confianza, se preocupó de mí, me sentí acompañado y acogido por él. Sus palabras iban acompañadas por el testimonio ético de su vida. Seguro que esto no lo aprendió en la universidad, ni en los libros. La ética (hacerse responsable del otro) no es cuestión de ciencia, sino de compasión, amigo Alberto. Para educar hay que ser un experto en humanidad, tener entrañas de compasión hasta hacer nuestra la situación del otro, *hacerse cargo de él*, dice Levinas. Por ello digo que toda reforma de la enseñanza se queda a medio camino si no se asume que educar es algo más que transmitir saberes y competencias. Sólo se educa cuando se transmite, desde el testimonio, un modelo ético de vida. Y esto no lo encuentro en el actual debate sobre la reforma de la enseñanza en mi país: la necesidad de que el maestro sea, además, un modelo ético de vida para sus alumnos. La reforma de la escuela debería empezar por aquí.

—¿Y esperas, amigo Pedro, que la escuela se reforme por ella misma, desde dentro? ¿Es esto posible?

—“Hace falta la tribu entera para educar a un niño”, dice un refrán africano. No se debe esperar que la escuela eduque, es decir, que ofrezca un rostro humano, si esta reforma no viene de fuera, de la sociedad. Sabemos por experiencia que las instituciones tienden por inercia al enquistamiento, a la autorreproducción. Son poco dadas a la autocrítica y bastante reacias a la crítica que les viene de fuera. Siempre que se ha producido un cambio en una institución social éste ha venido de fuerzas externas a ella que lo han hecho posible. Es el ethos democrático, participativo de una sociedad y el funcionamiento ético de sus instituciones, cuando estos se dan, los que empujarían a la escuela a un estilo ético de enseñanza. Decimos que la escuela debe educar en valores morales, y esta es hoy una demanda social inaplazable. Pero se olvida que los valores morales se aprenden por mimesis, por imitación de aquellas personas significativas de nuestro entorno, empezando por la familia. La escuela debe encontrar en la comunidad el marco esencial en el que integrar su acción educadora, aprovechando todas las posibilidades educativas del entorno, sin las cuales la acción de aquella siempre será insuficiente. Una escuela con rostro humano, amigo Alberto, vendrá de la mano de una sociedad o comunidad humanizada. Una vez más deberíamos tener en cuenta que es la tribu, la comunidad la que educa a nuestros niños, como dice sabiamente el refrán africano.

»Una mirada sobre la escuela nos la presenta como una institución sometida a una profunda crisis de sentido común, como dice Arendt, que afecta a los cimientos, a las creencias compartidas, a las convicciones comunes, es decir, al sentido arraigado en la comunidad que se tenía por definitivamente asentado. Se trata de una crisis que afecta al sujeto de la edu-

cación bajo la forma de un abandono de la responsabilidad del educador ante su tarea educadora. El niño recién nacido, dice Arendt, es nuevo ante un mundo ya constituido que le resulta extraño; precisa por ello que se le acompañe en su proceso hacia la madurez del adulto. Ante él, el educador tiene una doble responsabilidad: es responsable de su desarrollo y es responsable también de la continuidad del mundo en el que hay que introducir al educando. Tanto el niño como el mundo han de ser mutuamente protegidos. La salida de esta crisis de sentido exige una respuesta que no se base en juicios preestablecidos, ni en miedos ante nuevos planteamientos. Tal actitud agudiza la crisis e impide desvelar la realidad y nos priva de reflexionar y juzgar esa misma realidad. Cuando la crisis de la educación se aborda sobre argumentos falaces, irreales, sobre la huida de la realidad, la crisis se convierte en un desastre, dice Arendt.

—Amigo Pedro, si el cambio de la escuela lo confías al cambio de la sociedad, a una sociedad transformada, humanizada, como tú dices, el cambio de la escuela se hace una vana ilusión, ¿no te parece?

—Es cierto que se puede hacer esta lectura de mis palabras. Pero una transformación o cambio radical de una institución como la escuela sólo se puede hacer cuando se produzca un cambio en la conciencia social; cuando la escuela sea percibida como una institución que pertenece a la comunidad y los profesores se consideren servidores de la comunidad; cuando la comunidad participe activamente en la gestión directa de la escuela; cuando la ética permeabilice todas las instituciones. Y estos cambios en la sociedad requieren tiempo. No digo que hay que estar sentado en la orilla del camino, esperando un cambio “milagroso” en las institu-

ciones y en las relaciones interpersonales que nos traiga (de regalo) una sociedad más humana. Los cambios sociales, con frecuencia, han venido de la mano de unos pocos, hombres y mujeres, que han sabido interpretar la voluntad de una colectividad, que le han dado voz a sus demandas; han sido promovidos, a veces con sangre, por personas que han hecho de la responsabilidad un ideal de vida. La historia de los pueblos está llena de estos ejemplos. Mientras tanto, “hay que mancharse las manos”, debemos hacer todo lo posible, con la escuela que tenemos, para que grupos pequeños de profesores hagan de su tarea de enseñar un acto de responsabilidad y acogida del otro, como los maestros Rubén, Ramiro, Rodrigo...; las maestras Poli, Dulce... Estos maestros ya alumbran, desde su dedicación y testimonio, una nueva escuela con rostro humano. Los cambios empiezan por uno mismo, por ti y por mí. Y esto no tiene espera.

Los educadores ambientales

Te voy a contar una historia Pedro, porque viene muy bien al sentido que tiene el mancharse las manos para crear una escuela con rostro humano. Esta no es una historia de novela, pero pudiera serlo; no es una historia para el cine, pero también pudiera serlo. Ella es Rosa María, una mujer determinada y de retos, dueña de unos ojos negros profundos y a la vez, acogedores. Él es Carlos, un hombre de pasiones y de ojos pequeños que no tienen descanso. Se conocieron hace varias décadas en la Ciudad de México, en algún congreso académico y ahí iniciaron la conexión. No sabían que los movían las mismas pasiones pero pronto empezaron a descubrirlo. Poco importa a este relato cómo fueron manteniendo

la conversación, en todo caso, al cabo de las charlas de café, percibieron que tenían un discurso similar sobre la educación y que la oportunidad de desarrollar proyectos de educación ambiental, podía ser posible. Estaba en medio de ellos la férrea determinación de Carlos por hacer más habitable el entorno social, y el aprendizaje socioambiental que ella había adquirido en sus andanzas por Latinoamérica.

Rosa María y Carlos cocinaban a fuego lento su humanidad. Si alguien sabía cómo enseñar, eran ellos. Muy raro encontrar afinidades en un par de profesores, pero ellos se complementaban a la perfección. Para ser un profesor no convencional, el que educa con las acciones debe tener un proyecto que lo lleve más allá de las aulas, y ellos lo tenían. Llegaron, a principios de la década de los noventa del siglo pasado, a una universidad del estado de Baja California, con la clara convicción que podían desarrollar un programa de educación ambiental desde el discurso pedagógico de la ética ambiental. El punto central de su práctica no radicaba en el cuidado del paisaje y de la fauna que lo habita, sino en la modificación de patrones del ser humano consigo mismo, con la sociedad y el entorno. Trabajaron con las uñas, partiendo materialmente de cero. Calcularon muy bien las dimensiones de su trabajo, pero en lo que no pensaron fue en cómo cambiar las inercias de una universidad que se caía en pedazos en cuanto a la poca actividad académica y, en la nula generación de conocimiento.

Para ser un educador, hay que tener un proyecto transformador y el conocimiento suficiente para emocionar a los estudiantes. Carlos lo tenía y desbordado. Pretendía construir un nuevo perfil de ser humano y de su relación con la sociedad y la naturaleza, desde un enfoque sistémico. Se pa-

saba largas tardes dialogando con sus estudiantes de maestría los cuales le entendían poco pero se emocionaban mucho. Era portador de una pasión rupestre, seca e irrefutable. Por su parte, Rosa María les hablaba con una pasión tenue y acogedora. Compartía con Carlos el idealismo ideológico pero ella tenía una capacidad didáctica que aclaraba todas las confusiones. Tarde a tarde bordaba con su experiencia y testimonio afable, una nueva manera de entender y hacer educación y una distinta manera de relacionarse con el medio.

Te preguntarás, estimado Pedro, cómo los conocí y por qué hasta hoy te hablo de ellos. He de decirte que llegué a ese grupo cuando estaba constituido. Me invitó Rosa María y, según ella, yo le aportaría la dimensión histórico-espacial del ecosistema del desierto bajacaliforniano. *Para comprometerse en cambiar una realidad, Alberto —solía decirme—, hay que conocerla. Con lo que sabes de historia regional, con tu conocimiento empírico y con tus textos literarios, lo vamos a lograr.*

Educar como un acto ético, supone no solo tener un proyecto y conocimiento para llevarlo a cabo, sino una honestidad intelectual, a prueba de tentaciones. Carlos y Rosa María, durante los ocho años que mantuvieron el programa, dieron suficientes pruebas de ello. Pudiendo haber obtenidos recursos de diversas fuentes para su provecho personal, jamás lucraron ni se aprovecharon. Baste esta experiencia para argumentar el punto. Sabiendo ambos la importancia que tenía para sus estudiantes el conocer el paisaje árido de los desiertos de la península de Baja California, y conociendo las condiciones económicas precarias de sus estudiantes, apelaron a sus buenos contactos con una fundación internacional de medio ambiente, y consiguieron los fondos económicos

necesarios para realizar un recorrido por los diversos paisajes de la geografía regional. Estarían con el grupo desarrollando diversas prácticas, durante ocho días. Eso obligó a los 28 estudiantes, la mayoría de ellos casados, a asistir. De hecho, varios llevaron a sus hijos y esposa o esposo. El programa pagó el transporte y el hospedaje y los alumnos aportaron el trabajo colaborativo y el deseo de aprender. Rosa María y Carlos siempre fueron los primeros en levantarse y los últimos en dormirse. Cuidaron todos los detalles y al final de cada jornada, cuando el cielo cuajado de estrellas aportaba la calma necesaria, coordinaban una plenaria donde se hablaba libremente hasta de los relatos recogidos de los ancianos de las comunidades rurales.

La experiencia educativa la seguí completa. Rosa María y Carlos no solo habían realizado gestiones de alto nivel para bajar fondos y hacer posible que todos los estudiantes vivieran una experiencia social y ambiental inédita, sino que habían trabajado cada jornada, preparándola, desarrollándola, evaluándola, con toda paciencia y entera capacidad. Cuando me refiero a ellos no lo hago desde la calidad del aprendizaje en el sentido de los modelos basados en competencias. Los estudiantes aprendían los contenidos e interactuaban con los adultos y ancianos de las diversas comunidades. El compromiso fue la categoría emergente durante todo el trabajo.

En este mundo que nos circunda y nos hace actuar de determinadas maneras, estarás de acuerdo conmigo, estimado Pedro, lo complicado que es encontrar actores educativos, educadores natos, que formen desde el testimonio. Carlos y Rosa María eran dos de ellos y, agregaré un atributo más, pero antes te platico que ella llegó a Mexicali después de Carlos. Había una buena oportunidad de armar un programa

de educación ambiental, con una maestría, un diplomado y proyectos con financiamiento del gobierno estatal. Rosa María se vino con las pocas pertenencias que tenía y con una gran determinación por el proyecto. La maestría fue lo primero en funcionar con un grupo de cerca de treinta estudiantes. Es complicado explicar la intensa relación que se produjo con los alumnos pero lo cierto es que fue una relación de largo plazo. El sentido formador de ambos se combinaba a la perfección con el conocimiento que poseían. Él, idealista, inventando una teoría del hombre nuevo; ella, igual de soñadora pero con respuestas concretas e inmediatas, eran el complemento perfecto.

Buscar la constitución de un ser humano renovado, comprometido social y ambientalmente, y formar a estudiantes universitarios y profesores ya inmersos en la práctica educativa, no sería posible si esa enseñanza no estuviese mediada por la convicción del cambio social. Tenían el discurso, el compromiso y la convicción. Tenían la claridad de los conceptos, las estrategias de trabajo y las metas bien claras. Por si eso fuera poco, él enamoraba con las palabras y ella enamoraba con las manos delicadas y con la mirada. Ambos enamoraban y comprometían con la pasión y sus acciones. Pocas veces he visto, querido Pedro, educadores más congruentes que ellos dos. Obtener resultados deslumbrantes con un liderazgo como el que describo, no es nada raro. Hacerlo en una universidad cocinada a fuego lento en el burocratismo y la chamba rutinaria, donde lo único que importa es tener el trabajo y un pago quincenal, sí lo era.

En el ánimo de ser justo, debo añadir un elemento a este relato. Hay fuerzas en la vida, hechos que se van dando una y otra vez, que tienden a mover los principios que

parecen irremovibles. La fuerza de las emociones de Carlos y Rosa María fue muy fuerte y sus afinidades intelectuales y sentimentales también lo fueron. No eran pareja sino los referentes irrevocables del programa de educación ambiental. Cada cual con su mundo personal y, si alguna vez tuvieron algún encuentro amoroso, ninguno de nosotros (sus colegas y estudiantes) podríamos asegurarlo. Se comportaban ambos como los patriarcas de la aldea y sus muestras de cariño mutuo no pasaron de la solidaridad compasiva.

El programa fue creciendo y tomando una visibilidad peligrosa para la Universidad que lo acogía. Llegó un momento en que las discusiones con las autoridades universitarias se volvieron agrias. Tenían diferencias insalvables porque una universidad mediocre no podía acoger a un programa con tal nivel de proyección (regional, nacional e internacional). Por decirlo de alguna manera, la universidad les quedó chiquita y entonces tuvieron que plantearse la retirada. También en ello mostraron la congruencia necesaria porque ya había más de cien estudiantes y profesores que podían sufrir mayores consecuencias si ellos no dejaban la dirección. Se vieron forzados a hacerlo, incluso a dejar Mexicali y buscar mejores horizontes en la Ciudad de México. Yo estuve algunos años más en el programa de maestría de educación ambiental, intentando mantener los valores esenciales del discurso educativo de Carlos y Rosa María. No me fue posible porque ello demandaba un compromiso de tiempo completo y yo, definitivamente, no era Rosa María. No podía, lo mismo que ella, llegar a la oficina apenas el reloj marcará las 8 de la mañana y terminar la jornada después de las 10 de la noche. Ella sí lo hacía porque el programa era su vida, y yo tenía otra vida, lo mismo que mis colegas.

Una mañana de octubre de principios del siglo XXI se fueron para no volver. Ella no dejaba más que gente formada en Mexicali y una cadena larga de amigos y él, arregló ciertos desarreglos de su vida y se fue con ella. La fuerza y el valor que se gestó en un amor otoñal y en una identificación ideológica absoluta, fue más fuerte que las otras fuerzas. Yo dejé de verlos pero puedo asegurar que continúan inventando al nuevo hombre y a la nueva sociedad; que viajan por diversas partes de México y de América Latina promoviendo sus ideas; que añoran los buenos años de Mexicali pero, educadores natos, se han dedicado a crear nuevos escenarios para sus ideas.

—¿Cómo ves, Pedro? Educadores que parecen excepcionales pero que no lo son. Hacen lo que todo profesor que se jacte de serlo, debe hacer, ¿no crees? Antes que me respondas, he observado que en nuestra larga conversación has ido desgranando las señas de identidad de un maestro: asumir la “circunstancia” o contexto en el que se realiza todo proceso educativo; su preocupación por atender y escuchar a cada alumno en su singularidad; su actitud de acompañamiento y acogida; la coherencia entre sus palabras y el testimonio de vida ética; su indeclinable esperanza, remando contra corriente.

—Es así, Alberto, y no ha sido por casualidad. Responden a un discurso que he ido elaborando a lo largo de muchos años. Vertebran la corriente de pensamiento a la que he denominado pedagogía de la alteridad. Las señas de identidad de un maestro, a las que has hecho referencia, no son pa-

trimonio de personas excepcionales, de sabios profesores de universidad. Las encontramos en los maestros de centros de enseñanza en medios urbanos y en barrios marginales, en núcleos de población con escaso desarrollo. Ellos son referentes éticos que hacen posible un servicio de acogida al otro, desde la responsabilidad; y hacen también posible el nacimiento de una nueva criatura, como dice H. Arendt. Muchos de estos maestros podrían suscribir estas palabras:

»No puedo desprenderme de una herencia que ha marcado en un sentido mi trayectoria de vida, que me ha enseñado a situarme en el mundo de una manera y me ha hecho ver que el “otro” no es el infierno, como sostiene Sartre. Al contrario, el otro es el rostro en el que veo mi propia imagen (Gárate y Ortega).

»La orientación y sentido que cada maestro da a su tarea de enseñar tiene mucho que ver con la relación que establece con el mundo y con los demás. Proyectamos en la escuela lo que vivimos y lo que somos. No nos podemos desprender de nuestras creencias y convicciones. Estas nos acompañan siempre. *Tenemos* las ideas, pero *somos* las creencias, dice Ortega y Gasset.

»Como puedes observar, a través de nuestra conversación se ha ido describiendo un modo distinto de entender al maestro y a la educación desde unos presupuestos antropológicos y éticos que encuentran su referencia y soporte en el pensamiento levinasiano. Es la brújula que orienta mi modo de entender y hacer la educación. Lamentablemente hay profesores que andan perdidos en un laberinto de ideas y estrategias, incapaces de poner orden en su tarea educativa, sin saber de dónde vienen y a dónde van. La educación, Alberto,

es un servicio que nos compromete a tomarnos en serio las cosas, a mancharnos las manos porque nos jugamos la suerte del otro. Y éste siempre nos puede pedir cuentas. Bastaría que cada profesor se hiciera estas preguntas: ¿Quién es este alumno para mí?, ¿cuál es mi responsabilidad hacia él?, y responderlas desde la ética para darle sentido a su tarea educadora. Son las preguntas que permanentemente nos debemos hacer, antes que andar preocupados por cómo enseñar. La cuestión central en educación es ética, no radica en las estrategias y métodos que utilizamos para enseñar. Estos sólo se justifican y se legitiman desde la concepción del hombre que sustenta todo proyecto educativo. Y este punto de partida es lo primero que el educador debe establecer como soporte de la acción educativa. Lo demás, son “añadiduras”.

»Al final de esta larga conversación, amigo Alberto, te confieso que, desde hace años, me viene asaltando una preocupación: quizás ha llegado la hora de reconocer que en algo nos hemos equivocado cuando hemos intentado educar o formar a las nuevas generaciones; que merece la pena promover otros modos de ser y de realizar la existencia humana, porque la comprensión del ser humano no se agota en la antropología platónica que lo intenta explicar desde un logos omnicomprendivo y, paradójicamente, reduccionista. Considero necesario emprender un viaje de vuelta de Atenas a Jerusalén, a las raíces del pensamiento semítico que dé cuenta de la totalidad del ser humano, que se mueve no sólo por la razón (logos), sino también por el sentimiento (pathos). La imposibilidad de explicar definitivamente el universo de lo real desde un solo punto de vista (idealista) viene a justificar la existencia de concepciones diversas del mundo y del hombre. No hay “ideas eternas”. Toda idea

está adscrita irremediabilmente a una situación o circunstancia. “Pensar es dialogar con la circunstancia”, escribe Ortega y Gasset. Y por eso nos entendemos. Alguna vez te he comentado, amigo Alberto, que es indispensable una nueva antropología y una nueva ética; una nueva manera de entender al hombre en su relación con el mundo y con los demás. Este es el camino indispensable para transitar hacia una nueva educación que tenga en cuenta al ser humano en toda su realidad sociohistórica, aquí y ahora. “Cada tiempo tiene su construcción ética que se mueve en torno a un eje específico. Para la ética de los antiguos ese eje era el concepto de virtud; para los modernos, el deber y, para los contemporáneos, la responsabilidad” afirma R. Mate en su libro *Tratado de la injusticia*. Nos toca a nosotros hacernos responsables de los demás; cargar sobre nosotros la responsabilidad de ayudar a humanizar la vida de nuestros conciudadanos. Y esta tarea empieza en la escuela y continúa en la sociedad, porque sin la tribu, que nos condiciona y nos acoge, no hay educación posible. Para ello “hay que mancharse las manos”, no permanecer como espectadores de un “asunto” en el que nada tenemos que ver. Al contrario, en ello nos va la suerte de todos. La educación, al igual que la ética, sólo puede concebirse como respuesta compasiva que damos, hoy y aquí, a tantos necesitados y “heridos” que demandan de nosotros acogida y responsabilidad en los distintos trayectos de la vida al bajar de Jerusalén a Jericó. No se puede mirar para otro lado como si el mundo en el que vivimos no fuese el “nuestro”. Una escuela ajena a la realidad de su entorno hace invisibles a aquellos a quienes pretende educar. La escuela nos pertenece a todos, y entre todos la debemos transformar y gobernar.

»La pedagogía de la alteridad, de la que hemos hablado en estos días en Murcia, es una propuesta para el presente, para el futuro y para hacer justicia con el pasado. Pretende movilizar la compasión solidaria hacia los descartados, hacia aquellos que la sociedad del bienestar ha excluido de participar en el bien de todos para que las esperanzas incumplidas y las injusticias pendientes de resarcimiento no tengan la última palabra, como demandaba Horkheimer. Pero la pedagogía de la alteridad *no olvida el pasado*. Hacerlo sería inhumano. La pedagogía de la alteridad, amigo Alberto, es una crítica al olvido histórico que nos impermeabiliza frente al sufrimiento de los inocentes; es una educación que recurre a la fuerza de la anámnesis para rebelarse ante experiencias de vida fracasada e indigna del ser humano; es una educación de resistencia y de crítica de un discurso ético-moral que legitima la amnesia de la sociedad que asiste impasible al olvido y a la indiferencia. Desentenderse del pasado, de la más leve huella de sufrimiento es condenar todo discurso a la frustración y al engaño. La educación debe sacar a la luz lo que quedó pendiente, y dar voz al derecho de lo que todavía es posible frente al inmovilismo de aquellos que intentan mantener la situación de privilegio heredada. La educación es resistencia y denuncia a aquellos que anteponen sus privilegios a la dignidad de la persona y al bien común.

»“La vida es quehacer y la verdad de la vida, es decir, la vida auténtica de cada cual consistirá en hacer lo que hay que hacer y evitar el hacer cualquiera cosa”, escribe Ortega y Gasset. Debemos hacer lo que hay que hacer, sin esperar a mañana, y no mirar para otro lado.

»Amigo Alberto, la situación de la escuela, en España y en México, demanda de los educadores unas actitudes que, en el momento presente, se hacen indispensables: *sensibili-*

dad para escuchar y atender las demandas de aquellos a quienes nos debemos en nuestra responsabilidad de educar; *generosidad* para “pasar a la otra orilla” y abandonar un discurso y una práctica que no nos han llevado al encuentro con el otro en la realidad de su circunstancia; y *esperanza* para seguir trabajando a pesar de la dificultad de la tarea.

Despedida

Hemos llegado al final del trayecto. Los días en Murcia se te acaban, Alberto, y aún tendríamos muchas cosas de que hablar. Quedan pendientes algunas cuestiones urgentes por abordar: propuestas educativas para la incorporación de los fracasados escolares a la sociedad; propuestas educativas para la rehabilitación de los drogodependientes; propuestas educativas para la gestión de los conflictos en la escuela; modos de incorporación de la familia a la gestión de la escuela; papel social de la universidad en la transformación socio-cultural de los medios desfavorecidos... De estos asuntos, y otros más, tendremos que hablar en otra ocasión.

En nuestras prolongadas conversaciones hemos abordado con detenimiento las señas de identidad del maestro. Hasta ahora, nunca me había detenido a hacer un análisis pormenorizado de esta figura tan central en los procesos educativos. Había hecho alguna aproximación parcial a la influencia de los estilos de enseñanza en el éxito académico de los alumnos, pero nunca había abarcado aspectos tan estrechamente vinculados con la persona misma del profesor. Y he encontrado en la ética levinasiana, como responsabilidad y acogida al otro, el marco conceptual más adecuado. Desde este soporte antropológico y ético hay que entender y “leer”

cada una de nuestras conversaciones que hemos mantenido durante estos días en Murcia. Siempre pensamos y hablamos desde “algún sitio”. No hablamos en el vacío, a no ser que nos dediquemos a decir palabras sin sentido. En estos días hemos dialogado sobre la figura del maestro desde la ética de la acogida y de la compasión, desde la antropología que entiende al hombre situado en un tiempo y espacio determinados, desde una antropología que entiende al hombre como un ser que se realiza *desde y para el otro*, desde la fragilidad y la finitud que le vincula a los demás en la incertidumbre de su destino. Esta ética material, no elaborada a partir de principios universales y abstractos, es el ligero equipaje con el que nos vemos obligados a caminar y a educar. La ética debe arrancar, no desde la ontología, sino desde la finitud y, por tanto, desde el tiempo y el espacio, desde la historia y la contingencia, desde la memoria y la alteridad.

Heidegger nos enseña que vivir es vivir en lo incierto y en lo provisional, que no tenemos, como humanos, un sustrato o asidero inmutable en el que nos podamos apoyar, que somos invitados a la vida, y que debemos tener siempre la maleta preparada para partir. Y si hay que partir, hacerlo sin quejarse. De esta precariedad radical del hombre participa también la educación. Para educar es necesario abrazarse a todo lo humano, asumirlo en su totalidad. Y esta asunción de lo humano se hace siempre en la provisionalidad y en la incertidumbre, pero también en la esperanza y en el amor.

Como ves, amigo Alberto, reivindico una educación “con los pies en la tierra”, alejada de los discursos etéreos que sólo sirven para el entretenimiento. Pero también propugno una educación ajena a prácticas “ocurrentes” que no se sabe de dónde vienen ni a dónde van. Se necesita “bajar de las

alturas” e incorporar un nuevo lenguaje y acercarse más a la urdimbre de la vida de nuestros educandos, si lo que pretendemos es educar. No me cansaré de repetir una y mil veces: No perdamos más tiempo en implementar nuevas estrategias, porque el problema en educación no es *cómo* enseñar, sino *qué y para qué*. El problema es la ausencia clamorosa de un soporte ético y antropológico, mínimamente elaborado, que dé sentido y coherencia a la acción educativa. Y sin un soporte *definido* en la educación, se cae inevitablemente en la “ocurrencia” y en la arbitrariedad. Y la vida de cada uno de nuestros educandos es demasiado valiosa como para jugar con ella. Las señas de identidad del maestro que hemos comentado en estos días pueden ser una base ética y antropológica suficiente para cimentar sobre ella la acción educativa. Desde esta base se puede diseñar todo un conjunto de prácticas educativas que apunten en *una misma dirección*, haciendo posible la *atención al otro* en su situación concreta, la *acogida responsable* y el *compromiso* con la comunidad.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós: Barcelona.
- Bárcena, F., y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Paidós: Barcelona.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica: México.
- Berman, M. (1991). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Siglo XXI: Madrid.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codex and Control*. Routledge and Kegan Paul: Londres.
- Duch, Ll. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós: Barcelona.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa*. Paidós: Barcelona.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI: Buenos Aires.
- Gárate, A. y Ortega, P. (2013). *Educación desde la precariedad. La otra educación posible*. Instituto Educativo del Noroeste: Mexicali.
- Heidegger, M. (1972). *¿Qué significa pensar?* Novoa: Buenos Aires.
- Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme: Salamanca.
- Levinas, E. (1999). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Sígueme: Salamanca.
- Marcel, G. (2005). *Homo Viator*. Sígueme: Salamanca.
- Mate, R. (2011). *Tratado de la injusticia*. Anthropos: Barcelona.
- Mélich, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Herder: Barcelona.
- Mélich, J. C. (1998). *Totalitarismo y fecundidad*. Herder: Barcelona.
- Muñoz, A. (1999). La realidad de la ficción. En A. Muñoz. *Pura alegría*. Alfaguara: Madrid.
- Musil, R. (2010). *El hombre sin atributos*. Seix Barral: Barcelona.
- Ortega y Gasset, J. (1973). *Obras Completas*. Vol. VI. Revista de Occidente: Madrid.
- Ortega, P. (2007). La tarea de educar. En M.^a T. Yurén y S. S. Araújo (Coords.). *Caleidoscopio: Valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. Universidad Autónoma de Morelos: México, pp. 59-89.
- Ortega, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. *Revista Edetania*, 37, 13-33.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 264, 243-264.
- Van Manen, M. (2003). *El tono en la enseñanza*. Paidós: Barcelona.

Una escuela con rostro humano, de Pedro Ortega Ruiz y Alberto Gárate Rivera, se imprimió en enero de 2017 en los talleres gráficos de Comersia Impresiones S. A. de C. V., Insurgentes Sur núm. 1793 int. 207, colonia Guadalupe Inn, Ciudad de México, C. P. 01020, tel. (55) 5662-1935 (www.comersia.com.mx).

El tiraje consta de 500 ejemplares.