



BORREGOS QUE LADRAN

Juan Izuzkiza

Reimaginar la educación
desde la experiencia de
un profesor que nunca supo
progresar adecuadamente.



Juan Luis Izuzkiza es un profesor de Filosofía del País Vasco que reflexiona con ironía, espíritu guerrero y amor a los alumnos sobre la dependencia de los planes de estudio de la escuela actual. ¿Por qué los alumnos están aburridos? ¿Por qué los profesores asumen un papel de víctimas? ¿Qué papel juegan los padres en todo esto? Las anécdotas de instituto que reflejan la inoperancia de normas prescritas al margen de la realidad dan pie a reflexiones sobre el verdadero espíritu de la enseñanza. ¿Queremos alumnos standard o ayudar a que nuestros hijos tengan un futuro? Las referencias de pensamiento que usa Juan Luis Izuzkiza van desde filósofos de la antigua Grecia a filósofos actuales, intelectuales de nuestro país o psicólogos. Con ellos podemos repensar las relaciones entre padres e hijos, alumnos y profesores, escuela y sociedad en definitiva. Nueve capítulos cortos para disfrutar de una entrada en la realidad.

Juan Izuzkiza Tartas

**Borregos que ladran: reimaginar
la educación desde la
experiencia de un profesor que
nunca supo progresar
adecuadamente**

ePub r1.0
Titivillus 23.01.2023

Juan Izuzkiza Tartas, 2021

Editor digital: Titivillus

ePub base r2.1



«Luego fundan Roma y alguien mató a alguien»

(extracto de un examen de latín, 4.º de la ESO; se preguntaba por Rómulo y Remo)

«Eneas se escapó de troya después de que caigase. de aquí hasta el dios marte ya no me acuerdo»

(extracto de un examen de latín, 4.º de la ESO; se preguntaba por Origen mitológico en la fundación de Roma)

Para Josu y para Andoni, con todo mi corazón, y para sus
abuelos, Pilar y Ambrosio y Josefina y Matías.

AGRADECIMIENTOS

He de reconocer, aunque no es mi propósito, que este primer agradecimiento tiene el aroma del homófobo que dice gustoso eso de «yo tengo un amigo gay». Asumido el riesgo, procedo:

La pedagogía y los orientadores, así como sus representantes humanoides en los centros educativos, son mi gran chivo expiatorio en este incendio que voy a proponer. Aquí no hay mucha novedad. Los pedagogos están muy acostumbrados a que los profesores nos metamos con ellos. Pero da igual, ellos perseveran y siguen intentando mejorar la educación, con buena intención, seguro, pero no con mucho acierto (muchos no siguen a Platón y por ello desconocen que toda gran verdad tiene la propiedad de no poder ser enseñada). De todas formas, yo necesito todas sus ocurrencias, aunque muchas veces sea para hacerles poco o ningún caso. Además, a pedagogos y a profesores nos une el amor por la educación y ese es un fuerte vínculo que nos condena los unos a los otros.

Javi León ama la educación como pocos que yo haya conocido, y ha trabajado siempre con una inteligencia, generosidad y sabiduría admirables. He tenido la suerte de poder trabajar unos años junto a él.

Luis Mari González de Txabarri es otro forfofo de la educación. Durante más de diez años hemos tenido una cita semanal para tomar café y siempre hablar sobre ella. Este encuentro semanal ha sido un auténtico lujo para mí.

Los dos son pedagogos —mis amigos pedagogos de coartada— y los dos van a tirarme este libro a la cabeza. Intentaré esquivar el lanzamiento. Aunque no lo consiga, no pasa nada porque acto seguido volveremos a intentar arreglar una y otra vez el mundo de la escuela (yo también persevero).

A ambos, a Javi y a Luis Mari, les debo este agradecimiento personal.

El amigo y psicólogo sistémico Iñaki Arana me ha enseñado a mirar a la escuela con otros ojos. A él va mi agradecimiento también por el inmenso favor que me ha hecho.

A Mari Jose Telletxea le tengo que agradecer cosas muy profundas —y lo que me ha enseñado de la escuela está entre ellas— y, por ello, no puede faltar aquí. Ella es una profesora que aúna filosofía y vida de forma muy natural (en realidad nunca podrían separarse, pero suele suceder) y yo he tenido la suerte de ver cómo lo hace.

A conserjes y secretarias (estos dos colectivos son los que mejor conocen todos los secretos de la escuela, y son las personas que lo conforman las que más solucionan muchos de nuestros problemas), a tantos y tantos profesores con los que he tenido la inmensa fortuna de coincidir, y a infinidad de madres y padres que han querido confiar en nosotros, los profesores. A todos ellos igualmente les transmito mi agradecimiento.

Nunca mis superiores del castillo administrativo me han llamado a capítulo por seguir mi vía particular en la enseñanza. Creo que es algo que hay que agradecer y así lo hago (no cabe duda de que la democracia es toda una bendición).

El agradecimiento más amplio va para todas mis alumnas y para todos mis alumnos: lo que me habéis dado durante todos estos años contiene todos los ladrillos necesarios para construir un edificio llamado Sentido: ¡como ese regalo no hay en el mundo!

Las gracias se quedan cortas para todos los mencionados, pero es a lo que llego con esta oportunidad que me dan las editoras de De Conatus, a las que, cómo no, les tengo que dar las gracias por querer publicar el libro y por trabajar tan creativamente en su edición.

Las gracias a Amaia van por descontado.

EN LA VENTANA DE CONSERJERÍA

Cuando María Antonieta, la esposa de Luis XVI, se informaba de los motivos de los disturbios del pueblo, se le respondió:

—El pueblo pasa hambre, Majestad: no tiene pan.

Y su réplica fue:

—Si el pueblo no tiene pan, ¿por qué no come pasteles?

María Antonieta representa a nuestros autocomplacientes responsables educativos. Se acerca un tsunami —cada vez hay más hambrientos en las aulas que lo provocarán— y la administración piensa solo en los pasteles.

El inicio de la *Metafísica* de Aristóteles resulta proverbial si de verdad lo que al final sucede es que nos acabamos instalando en una gigante pastelería. *Todos los hombres desean por naturaleza saber*, dice.

En la escuela, este deseo natural vive horas bajas o, dicho de otra forma, la escuela no logra satisfacer en muchos este deseo y, aunque lo constatemos día sí y día también, parece que quisiéramos mirar a otro lado:

«Siempre ha sido así», nos queremos consolar, y el consuelo nunca acaba de llegar.

Siguiendo con la terminología de Aristóteles, me temo que estamos generando un *zoon politikón* de nuevo cuño, un ser que vive esencialmente hambriento. A este nuevo animal político lo enlatado le produce alergia; ya no puede seguir alimentándose solo con latas. Lo que puede venir a continuación es muy fácil de deducir, la insatisfacción siempre ha sido capaz de provocar movimientos sísmicos impredecibles.

Por lo tanto: ¡fuera pasteles!, ¡es la guerra! Preparémonos para ella o no habrá dosis de insulina suficiente para sobrevivir.

Lo que sigue ahora es asistir a un incendio. Cada capítulo, con su consejo rector, trata de aportar algo de madera para quemar esta escuela tan dependiente de planes y protocolos. Hay que esperar a que el fuego discrimine, y hay que tratar también de invocar a la lluvia para que las llamas no prendan en todo. Hay que salir del foso, hay que abandonar el bloqueo.

Si conseguimos que arda y luego que llueva, igual la desviamos de la catastrófica vía en la que se encuentra y logramos que de nuevo cielo y tierra se abracen.

Todo el mundo puede traer su fuego y su agua, todo el mundo puede poner en marcha, de modo urgente, su creatividad y su receptividad. Solo esta comunión podrá salvar a nuestra malherida escuela. De no hacerlo, el peligro que habremos de afrontar en un futuro no muy lejano puede ser de proporciones apocalípticas.

1
CENTROS PEQUEÑOS





EL PARADIGMA DE UNA PAJA AL DÍA

Cuando a un ser humano se le atosiga con actividades que siente como inconexas, el que acaba desconectándose es él mismo, y entonces cualquier cosa es esperable.

Un ser humano desconectado se autodestruye. La autodestrucción es un camino inconsciente hacia la reconexión. La forma de autodestruirse de los adultos es, por regla general, distinta a la de los jóvenes; el resultado de la destrucción, sin embargo, es idéntico. Por desgracia rara vez se alcanza la conexión por esta vía y hay veces que cuando se alcanza es ya demasiado tarde.

No consintamos la desconexión.

Voy a hacer una composición de lugar sin aportar cifras, que las hay, para no desviarme en exceso de lo que quiero lograr con este primer capítulo. Voy a transcribir una conversación que considero paradigmática, mantenida entre el profesor que esto escribe y un alumno (de unos quince años).

Después de unos diez años impartiendo clases de Filosofía, Antropología y Psicología en un oasis minúsculo, llegó el fin. ¿Por qué era un oasis? Porque era un pequeño lugar con solo alumnos de bachillerato.

Además de con palmeras datileras y agua fresca, un oasis también se logra en cualquier espacio en el que se pueda permanecer algunas horas de silencio relativo, es decir, donde de ninguna forma se divisen alumnos de la ESO (la Educación Secundaria Obligatoria y el silencio son incompatibles). Con todo, el duro desierto también puede resultar bello.

Escenario:

Tras una fusión^[1] de institutos me han destinado a un centro educativo con todos los monstruos dentro. Al convertirse en un macrocentro público, los «malotes» de la zona, que antes estaban diseminados, se han concentrado en un mismo lugar, contraviniendo una de las pocas certezas que tienen muchos psicólogos y diría que todos los profesores. ¿Hacia dónde apunta esta certeza? Cuando se coloca a uno de estos «malotes» en un grupo de adolescentes «responsables», es mucho más fácil que la convivencia empeore y, en consecuencia, disminuya la «responsabilidad». Esto es algo que a los bienintencionados pedagogos —¿qué tendrán, por cierto, los pedagogos, para ser siempre tan absurdamente bienintencionados?— les cuesta mucho ver.

Los alumnos desmotivados, y por ello muy ruidosos, son mayoría cuando se sienten una «minoría» y ya se sabe que el ruido siempre gana al silencio en la batalla por la presencialidad. Solo cuando no llegan a sentirse una «minoría» y permanecen como individuos aislados pueden pasar desapercibidos.

El asunto es que nuestro nuevo centro ha decidido crear esta «minoría» selecta que está destinada a crecer año tras año (se da la circunstancia de que este tipo de estudiante es el que más años pasa en el centro. Muchos de ellos agotan todo plazo posible. Nuevas camadas se irán uniendo a las veteranas).

¿Qué hace la comunidad educativa, es decir, nosotros y nuestros jefes, ante este problema? Creamos nuevos planes de estudio. Y advierto: tan importante es que sea «plan» como que sea «nuevo». De hecho, sospecho que es más importante que sea «nuevo» a que sea «plan».

Dicho lo cual añado que tengo la firme convicción de que una buena forma de meter la cabeza debajo de la tierra es tener nuevos planes de estudio:

- Nuestros jóvenes cada vez están más gordos: pongamos una hora más de educación física a la semana.
- Nuestros jóvenes no saben leer: pergeñemos un absurdo plan de lectura.
- Nuestros jóvenes se drogan (mucho): impartamos dos divertidas charlas de prevención al año (con las sillas bien dispuestas en círculo).
- Nuestros jóvenes (drogados) conducen a lo loco: exijamos asistencia obligatoria al salón de actos a la periódica y cruda charla de educación vial.
- Nuestros jóvenes son porno-consumidores: ofrezcamos un cómodo *pack* del programa de educación sexual (con las sillas bien dispuestas en círculo).
- Nuestros jóvenes sufrirán los efectos del cambio climático: escribamos, esta vez los profesores, una línea en las programaciones curriculares diciendo que utilizaremos poco papel y que siempre será reciclado.
- Nuestros jóvenes son sexistas: hagamos ambiciosos planes transversales de coeducación que se visibilicen con multitud de pegatinas y manifestaciones no mixtas en el patio, siempre en los dos días señalados en el calendario.

La lista con las taras potenciales que rondan a «nuestros jóvenes» es larga y, según pasen cosas y adquieran la suficiente notoriedad en los noticiarios, se

renueva continuamente. Cuántas veces no oiremos eso de «se debería de enseñar X en la escuela como asignatura fundamental».

A la vez que van asomando las taras, muestran el hocico sus correlatos preventivos:

- Urge educación financiera o tal vez geopolítica.
- Se necesita prevención frente al juego. O tal vez...
- Nuestros estudiantes necesitan conciencia constitucional, europea, cósmica...

Lo que haga falta, ¡da igual! El plan de estudios siempre estará presto. Y, podemos estar muy tranquilos, porque quien lo redacte también.

El objetivo principal parece consistir en dar acuse de recibo escolar a la tara social y sellarlo con un absurdo «misión cumplida», sin cumplir absolutamente nada.

Luego, power-point mediante, cualquier experto nos formará convenientemente ante la novedad. Y siempre sabremos, mientras nos formamos, que ni se va a leer más, ni se van a dejar de comer napolitanas baratas a la entrada de los hipermercados, ni se va a dejar de consumir porno, ni se va a arreglar eso que se pretende arreglar al convertirlo en asignatura o en charleta quincenal.

Lo que sí hace un buen plan de estudios es mostrar cuáles son nuestras vergüenzas sociales, contradicciones, que dirían los marxistas. Quien trabajando en la escuela crea que la institución puede con todas estas vergüenzas, está dando demasiada importancia a su trabajo. Si quien lo cree no pertenece al gremio de educadores está excusado por su inocencia. Desgraciadamente tampoco podemos descartar esta inocencia en la arrogancia del que trabaja en la escuela. Y eso sí que es peligroso, como veremos.

Y dicho esto último, me pregunto: ¿hacia qué vergüenza se apunta cuando desde primero de la ESO hasta cuarto nuestros guías imponen una clase de una hora semanal con el pomposo título de Valores Éticos?

Existe una famosa anécdota de Tolstói, contada por el filósofo italiano Norberto Bobbio. Durante una marcha el escritor ruso apostrofa a un sargento que maltrata a un soldado con un *¿Es que no conoce el Evangelio?* A lo cual el sargento replica: *Y usted, ¿no conoce el reglamento militar?* Julien Benda, dice el mismo Bobbio, comenta la anécdota con las siguientes palabras:

Esta respuesta es la que se ganará siempre el hombre espiritual que quiera reaccionar contra el hombre temporal. Y

me parece muy cuerda: quienes guían a los hombres a la conquista del mundo no saben qué hacer con la justicia y la caridad.

Nuestros «guías para la conquista del mundo», como tampoco saben muy bien qué hacer con la Ética, la meten con calzador en ínfimos huecos carentes de peso. La palabra ÉTICA siempre luce bien en cualquier lugar mientras, eso sí, no tenga posibilidad de enredar mucho, como tantos y tantos otros planes disueltos en la irrelevancia.

Y vuelvo a mi realidad de profesor de Valores Éticos en un centro gigante:

En un ejercicio de desarrollo de la libertad de expresión que dudo se dé en otros ámbitos, he oído cómo los alumnos nos llaman a los profesores, directamente y con total tranquilidad, mafiosos y chivatos. Continuamente se quejan porque dicen sentirse en una cárcel, aunque la queja está abiertamente permitida (desde luego lo que no está es ni perseguida ni castigada y es independiente de la forma en que venga envuelta. Ni que decir tiene que lo de las formas hace tiempo que está perdido). La desobediencia ciega y el reto por el reto campan a sus anchas en esta pseudocárcel y los carceleros somos el juguete con patas de algunos niños que lo que les pasa es que están terriblemente aburridos (además de ser muchos de ellos muy aburridos, efecto de tanta virtualidad, supongo).

Tal vez sea pronto para matizar, pero conviene hacerlo cuanto antes porque se va a repetir la escena unas cuantas veces y va a parecer que en la escuela estamos solo en el Vietnam del napalm, y no sería lo exacto. Hago un poco de sociología doméstica para decir que los alumnos se pueden dividir en dos grupos: una minoría que va francamente bien y que tiene claro que en la escuela se aprende mucho y una amplia masa desencantada que no espera gran cosa de la escuela, más allá del título que pueda obtener. El desencanche de estos niños es progresivo, pero me atrevo a decir que con solo diez años de edad algunos ya empiezan a desmembrarse de la comunidad de estudio. Con doce años la desbandada comienza a ser más clara y en tercero de la ESO es plaga. Esa plaga luego pasa como puede y con relativo éxito hasta el bachillerato. En este grupo del desencanto se pueden distinguir dos subgrupos más: los que tienen reseca o muy dañada la capacidad creativa y viven en la «metafísica del sopor» (por lo general no ocasionan problemas disciplinarios de ningún tipo, pero son sujetos extraordinariamente aletargados), y los desbocados y muy cafres, que buscan una última oportunidad curiosamente en

el polo vinculado y opuesto de la creación, que no es otro que el de la destrucción (ahí sí está Vietnam).

Como el replicante de *Blade Runner* pero sin moverme del instituto, es decir, sin ir más allá de Orión ni acercarme a la puerta de Tannhäuser puedo decir eso de:

—He visto cosas que vosotros no creeríais. He visto volar mesas cayendo al patio desde una tercera planta, baños inundados todos los martes (¿o suele ser los jueves?), mapas de escupitajos de múltiples colores y diversas densidades esparcidos por todo el espacio imaginable, basureras volcadas en los pasillos, puertas rotas, paredes golpeadas...

Hecha la matización, sigo y especifico un poco más para acercarme a la cita final. En una clase de tercero, intentando hacer un trabajo crítico en torno al sistema escolar (marcar elementos positivos y negativos de la escuela, vivencias de cada cual como estudiante y ese tipo de cosas), un alumno interrumpe abruptamente una intervención mía para preguntarme si prefiero la «coca» o la «María» (no estábamos hablando de drogas, aunque eso para él era lo de menos). Recogimos, respecto a este mismo alumno, el hilarante consejo pedagógico de no exigirle trabajo alguno para que no estallara ante semejante presión (las pataletas en versión adolescente son muy violentas). Había que evitar —entendí que solicitado por la madre de la criatura— que el iracundo padre supiera de las andanzas de su hijo que, como he dicho, es también iracundo cuando se le exige que, como estudiante que es, estudie.

En mi primera clase de Valores Éticos, en otro tercero distinto, les pido a los alumnos que me cuenten algo de sus vidas. Ética viene de Ethos, y Ethos es costumbre. Así que preguntar por la vida de los alumnos es preguntar por sus costumbres. Puede ser un buen punto de inicio, pienso.

Un chaval con cara triangular, muy delgado y con orejas de duende que acentúan su expresión triangular levanta la mano impetuosamente. Tardo dos turnos en cederle la palabra y aquí comienza la intervención a la que hacía mención al principio del capítulo y a la que quería llegar:

—¿Cuál es tu nombre? —pregunto con una simpatía algo forzada al duende con espinillas.

—BK —me contesta, con mucha satisfacción y deleite.

—Bien, BK, cuéntanos a todos algo de tu vida —sigo en modo «simpático impostado».

—¿*Mi vida?* Yo me casco una paja todos los días —responde.

(Risotadas).

Fin de la conversación.

Paradigma al que le sobra ¿qué?:

Otro plan.

Así que, y concluyo este primer capítulo, un número de alumnos lo más bajo posible es la forma más natural de que ciertas cosas impensables sigan ocurriendo.

Post scriptum:

La conversación de la que hablo se da el primer día de clase. Acabado el curso y concluidas todas mis clases con el grupo de tercero, es de justicia decir que BK es un chaval amable.

El problema con esta historia reside, a mi juicio, en saber qué ha pasado en la escuela para que chavales como BK tengan la necesidad de hacer ese tipo de comentarios y además puedan hacerlos. El mensaje que lanza mi alumno, por más inoportuno que sea, es profundo en un sentido: está en tercero de la ESO y ya no espera de la escuela absolutamente nada.

Verlo así puede ser el inicio para que el maestro trate de revertir esa imagen tan atroz en la cabeza del alumno.

La mirada del maestro es determinante. El maestro que no eduque su mirada no debería serlo.

2

CENTROS CON PIRATAS ANTIPÁTICOS
Y BIEN ARMADOS





DUELO PRINCIPESCO AL SOL

Somos animales jerárquicos. Cuando desaparece una jerarquía es porque otra la ha hecho desaparecer. Cuando a quien le corresponde no ocupa su lugar de mando, lo hace quien no le corresponde. Entonces se instala la zozobra y no se logran fines.

Los profesores han de ocupar su lugar y simbólicamente su lugar no es el de la víctima.

No se debe olvidar, por último, una cosa: el profesor es profesor porque quiere. Incluso los que odian su trabajo quieren permanecer a toda costa en él.

Cuando Platón situó en su altar mayor la idea del Bien, todo empezó a emanar desde ahí. Tuvieron que pasar casi dos mil años para que un florentino llamado Nicolás Maquiavelo rompiera esa ilusión beatificante que subordinaba la política a la ética (la política dejó abruptamente de verse como un modo organizado de hacer el bien).

Con Maquiavelo, por lo tanto, la política deja de vivir ilusoriamente conectada a la idea del Bien porque mostrará lo separados que están ambos ámbitos. De hecho, desde Maquiavelo, se sabe con certeza que es la ética la que se subordina utilitariamente a la acción política, si esta lo estima conveniente. Dicho de otra forma, el sumo bien es el mantenimiento del poder, sea este del tipo que sea, y si para su conservación hay que actuar éticamente, pues los gobernantes lo hacen, pero si lo que conviene es actuar inmoralmemente, se procede en consonancia.

La escuela es una organización, mal que le pese, más política que ética, y cuando quiere conjugar ambas, cuando quiere ser primero referente ético para luego serlo político, yerra y hace el ridículo con su organización timorata.

Hecha esta rápida introducción veamos qué tal pega el señor Nicolás Maquiavelo como nuevo jefe de estudios.

¿Y si Maquiavelo tiene razón? Pues solo puedo decir que esta posibilidad la escuela no la contempla. Entonces la autoridad se desvanece y eso tiene su precio.

Vamos al duelo:

Ver spaghetti westerns tiene su recompensa, sobre todo si uno tiene que enfrentarse a un adolescente que está enfadado con todo lo que hay en el mundo. En la larga lista de lo que les enfada, colocan en los primeros puestos

a cualquier figura que represente a sus padres. En la escuela papá y mamá no son otros que sus profesores.

A pesar del perenne enfado, a estos jóvenes les pirra divertirse. De hecho, son irrefrenables adictos al anestésico de la diversión. La autoridad es con lo que juegan, sobre todo si la desprecian, que, dado que Maquiavelo es ignorado, siempre es el caso.

Ya que no se dispone de la ayuda del florentino, al profesor, por lo menos, le viene bien saber poner ojos de Lee Van Cleef, de la teniente Ripley o del mismísimo Clint Eastwood, ante el continuo reto que va a vivir de miradas pétreas lanzadas por muchachos que saben que no les va a pasar nada miren como miren.

Aquí va una historia de duelo, sin sol, sin colt y sin príncipes:

Un profesor de física y química y sesenta años bien cumplidos me cuenta cómo un alumno en edad universitaria, el doble de tamaño que él, y que sigue aposentado en la ESO, le dice que como tiene mucha hambre va a volver en mitad de la hora del recreo a su aula a por el bocadillo que ha olvidado sacar. El profesor le dice que no se puede ir por una norma que lo impide (la norma puede ser todo lo discutible que se quiera, pero la cosa es que existe, y este profesor no cede a la fácil tentación de caer en el arbitrio divinizador). El alumno insiste en su idea, apoyado por unos diez incondicionales que asisten expectantes a la escena. El profesor le advierte de que si lo hace le impondrá la correspondiente falta. El alumno dice que le ponga lo que quiera pero que él va a ir a por su bocadillo y acto seguido lo hace. La falta que se le impone no pasa de una llamada a casa para contar lo sucedido.

La pistola del profesor de física, como la de Woody Allen, es de jabón y el muchachote lo sabe, así que no puede cumplirse una de las máximas maquiavélicas que reza como sigue: *las leyes no pueden ser malas donde son buenas las armas*.

Otro duelo jabonoso, esta vez con moraleja:

Llueve y las criaturas deciden quedarse dentro de las instalaciones, al lado de la puerta que da al patio. Se avecina tormenta, y no me refiero a la de fuera. Cada pocos segundos se repite el siguiente ritual: grupos pequeños (siempre de chicos, nunca chicas) se lían a empujones, a turnos, y se origina un tumulto escandaloso que recuerda a cualquier concierto punk que quiere ser muy punk. El agudo grito nervioso de una profesora ante los primeros empujones va a ser el que definitivamente dé inicio a los turnos pautados de sucesivos empujones y a la loca diversión. Se monta tal jaleo que no tardan en acudir refuerzos. Se decide sacar a todos de allí y salen en alegre y triunfante

algarada. Unas niñas que estaban sentadas en la escalera pacíficamente desde el principio también son obligadas a salir.

Esa es la moraleja. Cuando los duelos no son serios, cuando no son solo contra el pistolero de turno, todos tienen que empezar a enjabonarse y a cumplir un montón de normas más.

Lo de justos por pecadores se cumple aquí a rajatabla, y se da la paradoja de que a más normas —leyes, más ocasión se da de incumplirlas a quien no respetaba las que ya había y, por el contrario, se le añaden más a quien no ha dejado de cumplir ninguna—.

Es obvio que la escuela, que tiene la no muy acertada tendencia a mirar solo hacia adelante como buena hija terrible de la modernidad que es, ha olvidado, como se recuerda una y otra vez en *El príncipe*, que «existe un buen uso de los actos de crueldad» y se mete siempre en su propio callejón de la inocencia.

Un mal uso de los actos de crueldad, por el contrario, se da cuando aumentan progresivamente y se multiplican de día en día, en vez de disminuir y atisbar su fin. Parafraseando a Maquiavelo: cuando se quiere gobernar algo, es necesaria una crueldad organizada sujeta a fines, de lo contrario la crueldad surgirá por igual y desde cualquier lugar y, desde luego, se irá descontrolando porque no habrá una autoridad que la gestione y no habrá fin alguno.

Una vez que se asume dicha gestión se presenta la cuestión, dice el propio Maquiavelo, de saber si a la autoridad le vale más ser temida que amada. Se responde que *sería menester ser uno y otro juntamente; pero como es difícil serlo a un mismo tiempo, el partido más seguro es ser temido, primero que amado, cuando se está en la necesidad de carecer de uno u otro de ambos beneficios. Y añade: los hombres temen menos el ofender al que se hace amar que al que se hace temer.*

Cuando los educadores se enredan en este mundo de la inocencia se amputan a sí mismos y solo quieren ser bienamados. Quien se siente inocente no tarda en ser también víctima. En esa posición ya no se puede aprender a «no ser bueno y a servirse o no servirse de esa facultad según las circunstancias lo exijan». Y eso es terrible, sobre todo para los estudiantes que, con semejante ejemplo, nunca aprenderán a gobernar nada.

En psicología profunda se dice que el árbol alcanza el cielo solo si sus raíces llegan al infierno. Se sabe por ello que quien vive en la inocencia —la «víctima» es un ejemplo— está negando, *de facto*, su raíz. Los problemas y la desdicha son el campo donde germina esta inocencia.

Es falsa la idea de que en los problemas y en la desgracia no existe la satisfacción. En este estado se vive siempre acompañado por los solidarios de turno y se es casi hasta feliz. Uno ahí es de los buenos y el malvado «infierno» siempre es el otro. Por ello resulta tan tentador quedarse en el sufrimiento. La solución, por el contrario, viene de la mano de la traición y de la culpa. Hay que salir de ahí y abandonar la compañía: la soledad aparece. La solución es más trabajosa y nunca está exenta de riesgos.

Un profesor que se cree inocente porque salvaguarda a la sociedad de una cultura decadente hará lo posible por seguir sufriendo esta situación. Una consecuencia atroz de este supuesto es que acabará premiando solo a quien sepa ser inocente y solidario con su desdicha. Otra también atroz es que se convertirá en un eterno quejica resentido y desconectado de la vida.

Así que puede decirse que muchos profesores, en el fondo, somos felices con la pérdida de autoridad. Somos felices imaginando que el mundo va muy mal pero nosotros no, solo por darnos cuenta de la magnitud de la catástrofe que sufrimos.

En una ocasión escuché la queja de un profesor porque sus alumnos jugaban a cartas mientras daba clase. Lejos de avergonzarse por su confesión, se veía como un héroe que a duras penas resistía ante la barbarie que iba ganando terreno. El gremio saludaba su coraje, dignidad y paciencia.

Acabo y recupero a Maquiavelo: un profesor tiene que saber ser malo, ir a duelo con pistolas que no sean de jabón y jugársela de verdad. Tiene que recuperar su sombra y sacarla a pasear y tiene que saber que *cae en el menosprecio cuando, pasa por variable, ligero, afeminado, pusilánime, irresoluto. Hay que poner sumo cuidado* —prosigue Maquiavelo— *en preservarse de una semejante reputación como de un escollo, tiene que ingeniar para que en sus acciones se advierta grandeza, valor, gravedad y fortaleza*, de lo contrario pierde toda la comunidad.

De hecho, el AFECTO, una de las mejores estrategias educativas, si no la mejor, tiene mucho mayor poder si se conjuga con este último consejo maquiavélico (el temido que se hace odioso acabará por perder el control sobre lo gobernado).

Mary Read, en *Historia universal de la infamia*, aconseja algo parecido. Declaró una vez que «la profesión de pirata no era para cualquiera, y que, para ejercerla con dignidad, era preciso ser un hombre de coraje, como ella». Profesor, profesora o pirata, tanto da.

Un buen centro debe contar con profesores piratas que puedan enseñar a sus alumnos cómo defenderse del mundo, de los otros y, sobre todo, de sí

mismos sin excusas, sin culpables facilones que harto compliquen el movimiento, o sea, la vida.

3

CENTROS CON ALBÓNDIGAS DE CARNE
EN EL COMEDOR

∞

¡A FORMAR!

La profesión de docente es una de las más antihumanistas de las profesiones. Los profesores ven demasiadas muestras de sapiens sapiens.

Además, saben que esas muestras son las que van a condicionar el futuro próximo de todo el mundo.

Si quien tiene que enseñar está alicaído por todo lo que ve, puede empezar a valorar positivamente a quien no le saque de su letargo.

La obediencia y su correlato, que viene en forma de incansable trabajo de hormiga, gana enteros en la evaluación frente al talento, que pasa a ser siempre sospechoso —el talento supone, per se, un reto—.

Entonces ya no hay nada que hacer: se está abonando más antihumanismo y la espiral depresiva no se detendrá.

No permitamos boicot alguno al talento de nadie.

Antes de empezar:

Un crimen atroz se ha cometido en el noveno piso de una torre de diecisiete. El portal del edificio tiene desconchadas sus paredes. Me entretengo con el portal. Lo de arriba es indiscutible: ha habido un terrible crimen.

Otro «antes de empezar»:

Sé perfectamente que hay hambre en el mundo, y sé perfectamente que lo que voy a hacer a continuación es un discurso de lo que para mí puede significar una dieta saludable para un mundo acomodado.

¿A qué vienen estos «antes de empezar»? El machismo existe, esa realidad es el crimen del noveno o el hambre en el mundo. Cuando digo que voy a hablar de la mala pintura del portal o de una dieta saludable, obviamente, apenas rozo el verdadero problema.

Recojo también unas constataciones etnográficas que, tal vez, no sobren aquí:

En 1888 el antropólogo E. B. Tylor dejó dicho aquello de: *una y otra vez en la historia del mundo, las tribus salvajes deben de haber tenido que enfrentarse a la simple alternativa práctica de casarse con extraños o que las maten los extraños*. Pasados casi cien años Lévi-Strauss cree descubrir un universal que trasciende toda cultura en el fenómeno general del intercambio o principio de reciprocidad, que se resume en el equilibrio del «yo te doy y tú me devuelves», y viceversa. ¿Qué se intercambia? La pregunta ya tiene en el

«qué» su problema. La respuesta es, palabras–(qué), bienes–(qué) y mujeres–(¿qué?).

Probablemente derivado de «o nos casamos con los vecinos o nos matamos entre todos» y las mujeres como «sujeto-objeto» de intercambio, surgen los cuatro principios que según Robin Fox sirven para estudiar el parentesco y el matrimonio:

1. Las mujeres engendran a los niños
2. Los hombres fecundan a las mujeres
3. Por lo general mandan los hombres
4. Los parientes primarios no se casan entre sí.

(Dicho en lenguaje de los hermanos Marx: El cuarto obliga a que el tercero actúe sobre el primero, que afecta al segundo, que también es el tercero).

A punto de entrar en el siglo XXI, Paul Bohannan antes de hablar de Hombres y de Mujeres, establece seis proposiciones y premisas que derivan del *nos aliamos o nos matamos* de Tylor, más el universal *las mujeres son el gozne por la graciosa voluntad de los hombres que, da la casualidad, nunca son un gozne* de Lévi-Strauss. Las dos premisas, como puede suponerse, surgen de lo observado a lo largo y ancho del planeta tierra:

1. Las mujeres son en todas partes «el género de respaldo»: hacen los trabajos que de otra forma no se harían.
2. El sexismo (que más correctamente habría que denominar generismo) supone la introducción de un sistema de poder para colocar en desventaja a un sexo sobre otro, generalmente a las mujeres.

Así que antes de lanzarme a la piscina a lo loco hay que insistir en que el verdadero problema —y la escuela no se puede despistar con ello— es el del machismo, tanto latente como patente.

Pero aquí también hay algo importante que indicar, más allá de mis cuitas personales con el tema (que desgraciadamente para mí, sospecho que pueden surgir de mi machismo inconsciente). LA ESCUELA NO ESTÁ PARA CAMBIAR EL MUNDO, NI TIENE LA CAPACIDAD REAL DE MEJORARLO (NI DE EMPEORARLO; MENOS MAL). Tenerlo claro y limitar su función contribuye a que funcione mucho mejor.

Dicho lo cual paso a la sugerencia y para ello empiezo con una pregunta:

¿Qué pasa cuando las mentes pensantes, tan correctas siempre ellas, promueven crear dos equipos de personas muy diferenciados? Vamos a dejar que responda Lévi-Strauss:

La actitud más antigua y que descansa sin duda sobre fundamentos psicológicos sólidos, en vista de que tiende a reaparecer en cada uno de nosotros cuando nos hallamos puestos en una situación inesperada, consiste en repudiar pura y simplemente las formas culturales —morales, religiosas, sociales, estéticas— que están más alejadas de aquellos con los que nos identificamos.

Me permito proponer una traducción: contribuyamos a hacer dos equipos distintos (muy distintos) y el repudio recíproco estará servido (de hecho, ya está en la mesa). ¿De qué equipos hablo? Equipo A, mujeres, equipo B, hombres.

Houellebecq, la iluminadora, y diría que hasta cegadora, Paglia y el psicólogo canadiense J. B. Peterson, entre otros, defienden la tesis de que el hombre-varón actual huye en retirada. Si esto es así, y yo lo creo —entre otras cosas por lo cohibidos que suelen estar los chavales a la hora de opinar sobre lo que sea y lo bien que llevan pasar por tontos, si con eso les dejamos en paz—, no es una buena noticia para nadie. Y ahora me pregunto: ¿estamos retirando o marcando como defectuosos a muchos jóvenes varones en las escuelas? Sería muy exagerado decir que sí, pero lo podemos imaginar y eso ya lo hace interesante. Vamos a comprobarlo.

Ahí van, primero, dos listas arquetípicas que hablan no de mujeres ni de hombres sino de lo masculino y de lo femenino (huelga decir que tanto hombres como mujeres poseen ambos arquetipos):

- Lista asociada a lo masculino (que a su vez va de la mano del espíritu): Dios, monoteísmo, patriarcado, unidad, Uno, ego, individualidad, cielo, trascendencia, arriba, superior-superación, padre, conciencia, racionalidad, forma, lo creativo, acto, luz, fuego y sol.
- Lista asociada a lo femenino (que a su vez va de la mano de la psique o del alma): Disolución, matriarcado, multiplicidad, politeísmo, abajo, profundidad, inferior-humildad, inconsciencia, madre, materia, potencia, receptividad, imaginación, sentido, amorfo, oscuridad, agua y luna.

Seamos antiguos e insistamos en lo obvio: todos los hombres y todas las mujeres poseen alma y espíritu.

Pregunta con respuesta sencilla: ¿Qué le hace falta a la escuela? Que las dos listas estén presentes tanto en alumnas como en alumnos, tanto en profesores como en profesoras.

El ejercicio a partir de estas dos listas consiste ahora en responder a lo siguiente: ¿Qué características generan más distorsión en una institución de orden? Sea cual sea la respuesta —yo me decantaría, sin tenerlo para nada claro, por el primer bloque, aunque entiendo que las del segundo pueden ser igualmente perturbadoras—, lo que está claro es que reprimir cualquiera de ellas supone un error manifiesto.

Con lo reprimido ya sabemos qué sucede: vuelve transformado y menos gobernable.

Vayamos a lo concreto del día a día en los institutos: la escuela es un ámbito de trabajo donde sus profesionales viven un proceso de formación continua. La de «antidisturbios» todavía no la hemos recibido, pero la formación de «lenguaje inclusivo» sí, que junto con la vieja de «Nuevas Tecnologías» (esto lo dejo para más adelante) son un clásico que no falta ningún año.

Lo que yo alcanzo a sentir con las charlas «inclusivas» es el peso de la confección de dos equipos, bien diferenciados y excluyentes. Y ahí ya hemos montado el lío: un grupo siempre es el bueno y el otro el malo. El bueno proviene del mundo de las víctimas y el malo del de los verdugos.

Semejante división funciona porque como muchas películas está basada en dramáticos hechos reales. Y los grupos que defienden semejante distribución se apropian por delegación del sufrimiento real que acostumbra a ser el de otros, rara vez el propio.

Lo de la formación de los profesores es una cuestión más de *marketing* institucional que otra cosa, pero no quiero ir por ahí, por más que perfectamente podría incluir la propuesta de que no se hable de la formación y el reciclaje continuo de los profesores en los centros como si fuera la gran solución. Entonces, no se trataría a los padres como imbéciles a los que se les puede vender cualquier moto, y esa sola consideración ya es importante. Se puede considerar, por ejemplo, que lo que se dice en las charlas de igualdad es directamente generador de desigualdad.

Dicho efecto se consigue, como ya he dicho antes, al generar dos grupos diferenciados, uno bueno y el otro no. A partir de los discursos que uno puede llegar a escuchar deducirá prontamente que pertenecer al grupo de los varones es cuando menos sospechoso (hay veces que, según quién lo explique, es hasta delictivo).

Resumo esquema de estas ponencias:

Distinguir sexos, pongamos por ejemplo, para separar los baños, es represivo.

En cuanto a géneros, existe el trasnochado binario, varón o mujer, y el no binario, alguien que no se identifica con ninguno del par anterior. Este último es el bueno. De mejor a peor se sitúan así: no ser ni hombre ni mujer, ni chico ni chica, es decir, no aceptar esa imposición categórica, va en primer lugar. El segundo lugar lo ocupa el ser mujer, y el tercero, y en consecuencia el peor, el ser hombre.

¿Por qué este orden? Porque el tercero del pódium, es decir el trasnochado hombre, es el responsable histórico de todas las categorías castrantes y obtiene beneficios del orden que ha impuesto (por más que también ese orden sea castrante para él).

Así que, una vez llegados hasta aquí, pongamos que se habla del patriarcado. La conclusión a la que se llega en estas conferencias formativas es invariablemente siempre la misma: la culpa de todo la tiene el patriarcado. En realidad, no es ni conclusión ni se llega a ella, es algo que ya desde el principio se determina. Luego vienen los ejemplos concretos que corroboran la generalización.

Los ejemplos sirven de sinécdoque antropológica, que consiste en tomar la parte (un hombre machista) por el todo (todo hombre es machista y, ya de paso, las mujeres que no lo ven así, también). Dicho en términos más abstractos: del hecho de que en ciertos aspectos dos o más elementos exhiban parecidos se salta a la analogía en todos los aspectos de esos elementos. O dicho de forma más exagerada aún: cuando dos ítems cualesquiera tienen cosas en común, puede inferirse su identidad.

Este procedimiento es muy habitual no solo en este tema del patriarcado, se hace en general también en múltiples investigaciones de ciencias sociales. Lévi-Strauss habla por ejemplo de «el viajero occidental que se complace en encontrar la Edad Media en Oriente, el “siglo de Luis XIV” en el Pekín anterior a la primera guerra mundial, la Edad de Piedra entre los indígenas de Australia o de Nueva Guinea». Se hace porque resulta intelectualmente tentador y muy cómodo. Parece que el científico social de turno está explicando de verdad algo.

En el caso del patriarcado habría que añadir que este tipo de teorización tranquiliza conciencias, porque quien promueve el salto, que va de la parte al todo, invariablemente se queda en el lado inocente de la barrera: el malo siempre es el «otro». Pues bien, «no solo esta manera de razonar es lógicamente insostenible, sino que en un buen número de casos es desmentida por los hechos», como señala el propio Lévi-Strauss.

¿Qué es, además, el patriarcado? Una teoría según la cual queda claro que los hombres lo han hecho todo rematadamente mal, una visión hartamente miope para las cosas que están bien, es decir, un resentimiento hacia cualquier logro del ser humano que resulta empecinado e irritable (también irritante, pero más irritable).

Más allá del contenido de estas charlas obligatorias, me resulta interesante observar el alborozo generalizado con el que se reciben ciertas informaciones (lo de la paridad tiene alguna vuelta más: la inmensa mayoría de público, es decir, la mayoría de componentes de nuestro claustro, es femenino. El mundo de la educación cada vez es más femenino, lo que no supone ni el más mínimo problema siempre y cuando no se censure la masculinidad por parte de las profesoras —la inversa vale por igual—, que es, me temo, lo que al albur de estas historias del patriarcado puede empezar a suceder, aunque tengo claro que a día de hoy no es algo que esté sucediendo).

Bajo más a tierra acotando con un hecho puntual sucedido en una formación:

A la hora de abordar el fenómeno del *mainstreaming* de género —consiste en que un hombre explique a una mujer lo que la mujer ya sabe perfectamente— la ponente puso el ejemplo de un varón torpe que asistió a una charla sobre feminismo y al finalizar, se acercó a la oradora para opinar sobre el tema y rebatir ciertas cuestiones basándose en un libro que, de paso, recomendaba para que ella lo pudiera utilizar en sus siguientes conferencias. Casualidades de la vida, el libro estaba escrito por la conferenciante misma.

(Estallido de risas).

La lógica, tal y como se maneja en estos ámbitos interesados, dice que el *mainstreaming* de género existe, y en forma de plaga, porque existen ejemplos particulares como el relatado, que a buen seguro son multitud (tengo que tener en cuenta que yo como varón no soy objetivo de otros varones ávidos por explicarme cosas que yo ya sé, y que por lo tanto el fenómeno me puede pasar tan desapercibido como me pasan desapercibidos muchos de los abusos que se dan entre alumnos y que suceden cuando no hay testigos como yo, que soy un profesor).

Pero la vida sigue y las casualidades también:

Unos minutos más tarde la ponente de nuestra charla de lenguaje inclusivo nos quiso poner un vídeo, de esos que se dicen virales, donde nuevamente el hombre varón hace el ridículo. El ordenador dejó de funcionar por lo que el cañón solo emitía una luz azul sobre la pantalla de la sala. Tras unos minutos de incertidumbre alguien del público decidió levantarse y subir al estrado a

tocar un par de teclas. Consiguió arreglarlo (tímidos aplausos) y pudimos ver el divertido vídeo (no hay ironía: el vídeo era gracioso y el hombre patético).

Sucede que quien arregló el «bicho» era un ente barbudo, mal peinado y con caminar desgarrado. Así que pensé que o bien el tipo aquel había estado dormido en toda la charla y no sabía lo que era el *mainstreaming* de género o bien era un valiente, tal vez temerario, al que le importaba tirando a poco la definición del *mainstreaming* y, por lo tanto, tampoco le importaba la posibilidad de estar cayendo en una terrible y vergonzante trampa (cabe una tercera posibilidad y es que quien arregló el aparato fuera alguien que se considerara a sí mismo como sujet@ no binari@).

La situación tal cual aconteció tuvo el tejido de las sincronicidades que tanto atraían a Jung y que a mí, personalmente, tanto me divierten. Las sincronicidades no encierran moraleja alguna o, lo que es lo mismo, no vayamos a pensar que solo un hombretón barbudo podía sacar a la ponente de aquel apuro.

Hasta hace no mucho he estado embarcado en una investigación en torno a terapias adscritas a eso que se da en llamar psicología profunda. Para realizar dicha investigación me apunté a un montón de talleres donde la presencia femenina era siempre abrumadoramente mayoritaria. En aquellos cursos observé cómo repetidamente un fenómeno psicológico hacía su aparición. Hablo del fenómeno de la misandria que se da entre muchas mujeres, que viene a ser el par complementario de la misoginia que se produce, también, en muchos hombres. La misandria es una aversión hacia todo lo masculino (y, obviamente, quien no la trata vive bajo sus efectos).

Así que pensé que, como la muy conocida misoginia, la más escondida misandria también afectaría al cuerpo docente, haciendo de los profesores, en general, unos animales peligrosos y vengativos.

En una preevaluación hablábamos de los incidentes provocados por los alumnos varones y yo hice un comentario entre jocoso y serio en torno a los estragos que genera la testosterona en nuestros jovencitos. Una profesora dijo que no soportaba la testosterona en chavales de quince años. Añadió que tampoco la soportaba en veinteañeros y concluyó diciendo que lo que no soportaba era la testosterona en sí, en ninguna franja de edad. Sabía que ella era profesora de dibujo artístico así que le dije que la testosterona estaba relacionada tanto con la destrucción como con la creatividad y que había estudios que así lo corroboraban. Por la mirada que me lanzó, no creo que seamos amigos en lo que queda de curso.

Voy acabando ya para llegar a las albóndigas de carne que recomiendo como guía principal en este capítulo. Hay «malotes» a los que como no se les para los pies con cierta contundencia, siguen siempre a las suyas. Con ello se les hace un flaco favor, porque se les instala una idea falsa respecto a la respuesta que van a recibir después, lejos ya del instituto, con ciertas acciones que puedan seguir siendo tan estúpidas como lo han sido allí. Hay que ver en sus respuestas torpes una testosterona que hierve y se canaliza como mal puede. Desde luego, la escuela lo pone cada vez más difícil.

En la escuela hay una confusión entre dos elementos que se tratan como idénticos pero que no lo son. Hablo de la agresividad y de la violencia. La agresividad es el motor de toda creación. De la agresividad surgen los diques holandeses, los grandes aviones y los sistemas políticos que mejor valoramos, por ejemplo las democracias abiertas modernas (por cierto, de la agresividad surgen también las reivindicaciones feministas). Además, y no es poca cosa, con la agresividad se nace, la violencia, por el contrario, se aprende y luego procede compulsivamente (se cocina en la frustración mal llevada y tiene al machismo como uno de sus subproductos).

Al no distinguir ambos elementos, muchas veces reprimimos la agresividad de nuestros chavales queriendo reprimir la violencia. Por otro lado, podemos pararnos a pensar si no es la agresividad reprimida la que está retornando como violencia. Por decirlo de forma cursi: a la violencia la escuela tiene que saber deconstruirla para hallar la necesaria agresividad que subyace en ella, de lo contrario, contribuiremos a su perpetuación.

¿De dónde deduzco que la parte creativa, crítica, personal, de superación, y por consiguiente de reto a la institución, no son del todo bienvenidas en la escuela? De los altos niveles de azúcar que lleva en sangre la educación (educación en valores, que se suele añadir).

Vengo observando cómo últimamente muchos jóvenes han caído en la trampa algodonosa del buenismo que impide el autoconocimiento —ya ni tan siquiera Cerbero es necesario— y, en consecuencia, están dejando de comer carne por pura «bondad» antropomorfizante.

Creo que la creciente «veganización» de nuestras escuelas es un indicativo de lo que estamos haciendo con la agresividad (ergo creatividad), que no es otra cosa que asfixiarla.

Las democracias modernas surgieron de un proceso inverso, también con la carne como testigo. Y en este punto nos puede servir de enseñanza esta reflexión de Elias Canetti:

la toma de la Bastilla marca el comienzo de la Revolución Francesa, pero, de hecho, había comenzado antes con un baño de sangre entre liebres. En mayo de 1789 se habían reunido los Estados Generales en Versalles. Deliberaban sobre la abolición de los derechos feudales, a los que también pertenecía el derecho de caza de la nobleza. El 10 de junio, un mes antes de la toma de la Bastilla, Camille Desmoulins, quien como delegado participaba en las reuniones, informa en una carta a su padre: «Los bretones están poniendo en práctica algunos artículos de sus reivindicaciones. Matan las palomas y los animales silvestres. Cincuenta jóvenes se entregan asimismo, aquí en la región, a una devastación sin parangón entre liebres y conejos. Se dice que habrán cazado ante los ojos de los guardas de cuatro a cinco mil piezas en la llanura de Saint-Germain». Los corderos antes de enfrentarse a los lobos, se vuelven contra las liebres. Antes de la inversión que se dirige contra los propios superiores, uno se desquita con los de más abajo, con los animales de caza.

Ahora, repito, ya vamos en otra dirección. Leí en una novela, no sé si el dato será real, que los bisontes americanos hieren a más personas que los tiburones en todo el mundo. ¿La razón? Los turistas intentan una y otra vez montarse en ellos, les dan de comer, los abrazan, se hacen selfies. Como dice en la misma novela, «todos quieren vivir en armonía con la naturaleza hasta que alguno se da cuenta, demasiado tarde, de que la naturaleza es cualquier cosa menos armoniosa».

Si la escuela «veganiza» a sus alumnos (en realidad creo que es la sociedad la que «veganiza» a las personas), con sus valores parcialmente amputados, tenemos que tener muy claro que la escuela no está, entonces, preparando a nadie para la inversión o, si se prefiere, no está preparando a nadie para su crecimiento. De hecho, la escuela teme cada vez más ese ideal de superación. Prefiere eternos y pequeños corderos que no le compliquen la existencia y por eso premia, sobre toda actitud, la de la obediencia: ¡no quiere grandes lobas que cuestionen su jerarquía!

Malas noticias, por lo tanto:

Es un terrible momento este en el que en muchos centros educativos el motor personal que lleva a cualquiera a ser más creativo y, por consiguiente, vivo, y por consiguiente también, menos obediente, no es bien tolerado. Existe en las escuelas el generalizado y dañino propósito de estar en el lado

correcto, frente a los «salvajes» y, por eso, los marca de forma tan radical. Pero como dice Lévi-Strauss, existe una actitud grupal que sitúa a estos incivilizados siempre en el otro grupo, y añade: *tendremos que saber que precisamente esa es la actitud más señalada y más distintiva de esos salvajes.*

Los comedores con albóndigas, incluso con carne de cordero, quizás sean una señal de que no se pretende educar a corderos.

Post scriptum:

Con el concepto de patriarcado sucede lo que ya pasa con otros conceptos excesivamente manoseados: acaban perdiendo significado. Le sucede a la palabra cultura, le sucede a la palabra arte, a la palabra educación, a la naturaleza, y le sucede hasta a Dios.

En la que es conocida como muerte de las mil calificaciones, Flew, filósofo analítico reconvertido posteriormente en convencido teísta, cuenta lo que sigue:

Un día llegan dos exploradores a un rincón roturado en medio de la jungla. En aquel rincón crecen muchas flores y hierbas. Uno de los exploradores dice:

—*Habrá un jardinero.*

Pero el otro no está de acuerdo.

—*No hay ningún jardinero.*

Y así plantan sus tiendas y montan la guardia. No aparece ningún jardinero. Quizás es un jardinero invisible. Entonces los dos ponen una barrera de alambre espinoso y la electrifican. La búsqueda es encomendada a dos perros policías. Pero ningún grito hace pensar que un intruso haya recibido una descarga eléctrica. No se notan movimientos del alambre espinoso que puedan denunciar a un trepador invisible. Los perros permanecen en silencio. Todavía el creyente no se convence:

—*Es un jardinero invisible, intangible, insensible a las descargas eléctricas, un jardinero que cuida secretamente el jardín de sus amores.*

Por fin el escéptico se desespera:

—*Pero ¿qué queda de tu afirmación originaria? Este jardinero que tú consideras invisible, intangible, eternamente esquivo, ¿en qué se diferencia de un jardinero imaginario o incluso de ningún jardinero?*

Cuando el patriarcado es tantas cosas, como lo es este jardinero, corre el riesgo de convertirse en algo imaginario o tema exclusivo de fe.

Voy a intentar, en este *post scriptum*, acotar lo que entiendo puede ser el patriarcado para poder luego desde ahí defender que obviamente es una cosmovisión perfectamente criticable.

El patriarcado es emergencia del derecho —ley— frente a la costumbre o prescripción que, sin legislar arrogantemente, trata de adaptarse a lo que trae la vida. En literatura lo representan el realismo y el neoclasicismo frente al romanticismo; en filosofía el riguroso racionalismo frente al vital irracionalismo; sociológicamente el par liberalismo-individualismo frente al par comunismo-socialismo.

El triunfo del patriarcado supone demonizar y negar la otra parte: lo que ha de tener consecuencias en nuestras vidas, claro está.

En el lado del patriarcado se halla el frío, distante y armónico Apolo, dios del orden y de la perfección formal, pero en el lado arquetípicamente atribuido al matriarcado —el inmenso Dioniso habita ahí— se halla la sabiduría insondable que otorga plenitud y sentido.

Lo insondable turba al pensamiento patriarcal, que huye de ahí temerosamente y encuentra su expresión en nuestras sociedades tecnológicas, desde cuya destreza técnica-científica trata de reprimir el control de lo natural sobre lo humano. Y lo hace midiéndolo todo, comprendiendo lo concreto siempre desde lo general (llamado también principio) y clasificando enfermizamente todo cuanto puede llegar a tocarlo, que diría Canetti.

Es patriarcal, por ejemplo, el musculoso Heracles quien, en su último trabajo, el que hacía el número doce, visita el inframundo de Hades con un objetivo claro: tenía que atrapar al perro de tres cabezas de Hades, el can Cerbero. Los que van al inframundo van a aprender; Heracles, sin embargo, bajó a conquistar. El musculoso héroe más que morir, como exige la iniciación, prefería matar. Es más, Heracles quería matar a la propia muerte (de hecho, consiguió herirla en el hombro). El héroe visitó el inframundo pero no entendió nada. Se fío plenamente de su masculina fuerza física y no se percató de que en ese lugar dicha fuerza no servía para nada. ¿Resultado? Heracles quedó sin iniciarse en los misterios. En realidad, quien no cree en los mitos es justamente el protagonista de este mito. El final de Heracles es conocido: entre todos los héroes míticos, acabó matando a sus hijos, fue el único que se volvió loco.

¿Es criticable ese patriarcado que ansía de continuo demostrar su fuerza para no afrontar nunca su auténtica debilidad? Los anabolizantes nunca han solucionado mucho.

Y concluyo:

Creo que es patriarcal culpar al patriarcado de todo.

4

CENTROS LEJOS DE HELSINKI Y CON SU
ORIENTADOR A PUNTO DE JUBILARSE





EN LA CABINA DE MANDOS DEL BOEING

Dice Canetti:

«Nadie que empieza de verdad puede saber lo que encontrará de sí mismo. Cuando, por vez primera, de improviso, te encuentres ante algo que no conoces, que nunca te llegó de ningún lado, te asustarás y sentirás un vértigo: pues aquello es realmente lo propio. Cuando tengas el valor y la presencia de ánimo necesarios para despertarte del primer vértigo temeroso y reconozcas y nombres aquello que has encontrado, empezará tu vida auténtica, la propia».

¡No nos conformemos con lo especiales que creemos ser!

¡Alarma! Los sistemas de calidad se han colado en las escuelas y vienen para quedarse.

La calidad —¡qué gran palabra han robado nuestros gestores!— no es más que un sistema de gestión extraordinariamente protocolizado para saber quién firma la última acción potencialmente punitiva. Cualquier sistema de calidad lo que en realidad representa es un gran panóptico vigilante.

Uno de sus logros radica en la despersonalización de toda acción. El auditor siempre quiere saber qué sucederá en el momento en que alguien del engranaje productivo falte y quiere garantizar, precisamente, que no pase absolutamente nada. Por eso toda acción tiene que estar registrada y referenciada al máximo detalle. Lo que importa es el proceso de producción, no tanto quien lo lleva a cabo. De hecho —y voy a jugar a ser un pseudo Heidegger— el «quién» no ha de llevar adjunto un «cómo», ha de ser más un «cualquiera» que lleve siempre adherido un «así-y-no-de-otra-manera» (se pretende con ello dar el ansiado paso de lo cualitativo indómito a lo cuantitativo controlado).

En la educación estos procesos los marca LA PROGRAMACIÓN. La programación con su absurda y falaz metodología —en realidad todo lo programado es falaz— pretende que el profesor sea fungible. Pretende el absurdo de que cuando un profesor determinado falte, el que venga a sustituirlo siga haciendo exactamente lo mismo y nadie note nada (me entra la risa).

Aunque parezca mentira, en la comunidad educativa y sobre todo, en la inspección, hay gente que dice creerse esta milonga del perfecto programa, pero lo que está claro es que, creencias aparte, la ecuación personal, es decir,

la imagen que proyecta cada profesor, con todas sus tonterías y obsesiones a cuestas, resulta totalmente insustituible, y, si se sabe ver, todo un espectáculo que no tiene precio.

Empeñarse en la metodología es querer eliminar al maestro y su vida, empeñarse en esta búsqueda de la metodología ideal es, sin más, vengarse contra algunos seres humanos que saben mucho y saben transmitirlo con acierto.

Sí, ya sé que no siempre es el caso, que no siempre el maestro «da» de forma que el alumno «reciba», pero sé que si se acaba por triturar la ecuación personal, y, repito, hacia ello va cualquier metodología pedagógica actual, se machacará el esquema sencillo de «maestro da-alumno recibe». Romper este esquema desordena todo el sistema, y en esas están algunos pedagogos.

El pedagogo era el esclavo que llevaba a los niños a la escuela. Ahora parece que se está vengando de aquella humillación primera y disfruta pidiendo planes individualizados que se adapten a cada niña y que eliminen la figura del maestro o del profesor.

El orden se ha cambiado con ello. El niño no se tiene que adaptar a un conocimiento existente, es, más bien, el conocimiento quien tiene que adaptarse al niño: ¡viva la revolución!

Suena muy bien y muy respetuoso con la diversidad, pero a efectos prácticos significa poner a pilotar un Boeing a un niño mientras el piloto con miles de horas de vuelo observa la jugada sin entrometerse, que para eso está el método pedagógico. Eso sí, nunca se acierta a arrancar el avión: ¡menos mal!

Mientras esto sucede, otros alumnos quieren que el piloto les diga de una vez para qué son todos esos botones que tienen delante, pero tienen que esperar a que todos toqueteen al ritmo que consideren.

Antesala de una escena de un lunes, 22 de abril de 1968:

Adorno, filósofo de izquierdas admirable, va a vivir un incidente humillante que le va a sumir en una profunda depresión. Estamos en una época donde los estudiantes recelan de cualquier autoridad que les ilustre, tal y como ha enseñado a hacer el propio Adorno. Cuando unos jóvenes radicales ocupan su instituto, tanto Habermas como él tratan en vano de que abandonen las instalaciones. Al final, llama a la policía para que los desalojen. Las relaciones con los estudiantes revolucionarios a partir de este encontronazo pasan a otra fase, una fase «negativa». Adorno emplea el término de

estalinistas y Habermas el de fascismo de izquierdas para caracterizarlos. En este ambiente llegamos al fatídico lunes 22 de abril.

Escena de un lunes de abril de 1968 a eso de las diez de la mañana:

Adorno inicia un ciclo de conferencias con el título de «Un acercamiento al pensamiento dialéctico». Invita a los estudiantes a formular todo tipo de preguntas. Dos estudiantes le piden algún tipo de autocrítica por haber llamado a la policía para que desalojara el instituto. En ese mismo momento otro estudiante escribe en la pizarra: «si se deja en paz a Adorno, siempre habrá capitalismo». Otros empiezan a gritar «¡abajo el informante!». Adorno en medio del lío anuncia que da a todos cinco minutos para que decidan si desean que la conferencia continúe. En este punto, tres mujeres que participan en la protesta rodean al filósofo en el estrado, se descubren los senos y echan pétalos de rosas y tulipanes. Adorno recoge su sombrero y su abrigo y sale precipitadamente del salón.

Se cancelan todas las conferencias del ciclo programadas. La juerga continúa y el pensamiento, como el Boeing, se detiene.

Escena de un martes de octubre de 2019, a eso de las diez de la mañana:

Salgo de mi departamento e inmediatamente me percató de que algo anda torcido por mi bendito centro. En frente de donde me encuentro hay un pasillo largo y estrecho, con un montón de aulas de tercero de la ESO. Muchas puertas, y eso ya es extraño, están abiertas y se oye una buena escandalera. Delante de mí aparece un alumno de unos 120 kilogramos corriendo con la cara desencajada y sus ojos sin órbitas. Ve una silla alargada, como la de los parques, y la levanta y la lanza por los aires, con el consiguiente estruendo. Acto seguido intenta subir las escaleras y cae al suelo. En ese momento un profesor francamente delgado se tumba encima de él e intenta calmarlo. Yo le agarro de la cintura para que no se levante. El profesor que se ha abalanzado sobre él consigue que respire hondamente y deje de emitir bufidos. Respira pesadamente, pero parece que ya vuelve en sí, poco a poco.

¿Qué sucedió antes de esta escena? (Llamo al alumno Klaus).

A las ocho de la mañana otros alumnos ven a Klaus en el baño, a oscuras y agarrando fuertemente un paraguas. Klaus no se relaciona mucho con nadie así que no dice qué hace ahí. A eso de las diez decide entrar en clase. Se aproxima a un marroquí —chaval inteligente y perspicaz— al que rodea amigablemente del cuello con su brazo derecho (en la izquierda sigue con su

paraguas). Le pregunta a ver si es musulmán. El marroquí, que es como un fideo larguirucho, le contesta que sí. Klaus le pregunta a ver si su madre también lo es. Afirmativo, responde sonriente el abrazado. Pregunta por el padre y recibe la misma respuesta. En ese momento Klaus le dice:

—Entonces tienes un problema —y le pega un paraguazo mientras le aprieta fuertemente el cuello.

Mus (el agredido) se consigue separar y va a una esquina del aula, que justo es la parte más alejada de la puerta de salida. Klaus empieza a lanzar hacia esa zona mesas y sillas. La profesora asustada —no es para menos— tiene la lucidez de sacar del aula de batalla a los alumnos, que no se interponen entre Mus y Klaus. Mus consigue habilidosamente salir de la esquina fatídica y huye del aula. Lo que yo veo es el momento en el que Klaus corre como un loco tras él.

Klaus sigue un plan individualizado y toca muy pocas teclas del avión porque no sabe ni tan siquiera que está en uno. Tras esta agresión (no es su primer estallido de ira, aunque sí su primer ataque con estas connotaciones racistas) deja de venir cinco días a clase. Se le prescribe que en lo posible siga en el grupo, por lo menos algunas horas.

La escuela tiene tan solo que readaptar el plan individualizado. Tampoco es fácil dar soluciones. La referencia ya no es el nivel de conocimiento que se puede adquirir, la referencia es el propio referido, es decir, el alumno, y así es muy difícil hacer nada, salvo seguir tirando pétalos de rosas y tulipanes, claro está.

El mundo es más bonito de ese modo, no cabe duda. En el universo de las inteligencias múltiples todo individuo es un inmenso jardín por descubrir. Lo que sucede es que siendo más bonito este mundo, la realidad cada vez se aleja más de él y eso es muy peligroso.

En este mundo fantástico de lo potencial, los vengativos pedagogos piensan que es adecuado introducir más profesores en cada aula. La atención personalizada que venden las compañías de telefonía también vale para el mundo de la enseñanza, piensan. ¿Qué sucede con esta gran ocurrencia? Un nuevo desorden emerge y viene de la mano de esta rebaja en la transmisión de conocimiento de la que hablo, procede, en suma, de este mal disimulado desprecio hacia el profesor.

El piloto vale en tanto que conoce su avión. Como ya no lo demuestra —exigencias del método— los niños, que toquetean todas las palancas y botones, dejan de prestarle atención y lo hacen invisible. Dado que la cabina puede coger fuego, es difícil que el hombre invisible consiga sacar de allí a

las criaturas en caso de urgencia. Dos invisibles valen más que uno, piensa la moderna pedagogía. Si ya resulta trabajoso ganarse la autoridad, con este desdoble el asunto se pone todavía más difícil.

Está claro que, suceda lo que suceda, el pedagogo seguirá teniendo fe en un método que haga prescindible la figura del profesor, y ahí reside su rencor. Cuanto más joven sea el orientador más energía tendrá para imponer su fanática fe. Lo de la energía es lo mismo que decir que no le afectará la realidad, porque gracias a su ideal fanático es incapaz de verla.

Por eso, lo mejor es un centro alejado de Helsinki donde su orientador esté ya cansado y a punto de jubilarse. De lo contrario, la escuela será un lugar donde habita un loco que cree que todos los niños pueden llevar un Boeing, siempre y cuando no se les coaccione para ello: ¡eso es Helsinki!... Aunque, seamos justos a riesgo de que el título del capítulo se desinfle un poco: sería más exacto decir que es a lo sumo un barrio del extrarradio de Helsinki o, dicho de otro modo, ese barrio representa una burda y mala interpretación de lo que en Finlandia se ha hecho bien.

Solo se puede enseñar bien aquello en lo que se cree. El sistema finlandés toma muy en serio esta idea. ¿Lo hacemos nosotros?

Acabo:

Nunca sabremos si una niña en uno de esos aviones «made in una-Finlandia-que-no-existe», es una buena piloto o no. El orientador dirá que obviamente lo es, dado que será siempre muy buena haciendo ver que es muy buena siendo ella.

Post scriptum:

Por cierto, ¿a que se puede adivinar en qué consiste la sesuda readaptación de Klaus? Cada vez que el muchachote vaya al aula irá acompañado de otro profesor, que se sentará a su vera mientras dure la clase. De seguir así el asunto culminará con el alumno en el aula acompañado de dos profesores más un agente de seguridad privado.

Por lo tanto, si os dicen que en el aula de vuestro hijo van a entrar no sé cuántos profesores a la vez y os lo venden como atención individualizada:

Huid de aquel lugar y luchad en casa para que vuestros hijos presten atención, no luchéis para que se la presten a ellos.

5

CENTROS BONITOS





ENTUSIASMO ENTRE LAS PUERTAS

*Si Heráclito anda en lo cierto cuando dice que «para el Dios todo es bello y bueno y justo; los hombres, por el contrario, tienen unas cosas por justas y otras por injustas», nos queda tomar la lección en toda su plenitud, es decir:
¡Aprendamos a mirar como los dioses!*

¡Qué importante es la estética! La última puerta tras la cual se oculta el sentido. En lugar de cuadrículas y columnas con frases vacías y todas ellas numeradas y hasta con diferentes colores para ir vinculando unas tonterías con otras (esa es la fealdad de cualquier programación, que siempre encaja perfectamente consigo misma, es decir, que ni requiere ni necesita a ningún ser humano real) pongamos a niños y jóvenes tratando de entenderse a sí mismos, buscando su armonía propia, lejos de todo programa y cerca de la belleza.

Fueron los griegos quienes supieron cuál era el lugar exacto y la responsabilidad limitada de los pedagogos-programadores. Por eso, es muy conveniente que nos detengamos en lo que también sabían, y que me temo, hemos olvidado.

Primero viaje al olvido con una pregunta que de lleno nos situará ahí: entre un alumno muy bueno en Física o uno sobresaliente en Literatura Universal, ¿quién de los dos es más valorado por el sistema?

En un paseo de guardia por uno de los innumerables y feos pasillos^[2] de mi centro, una voz fuerte, hercúlea, llama mi atención. Procede de una puerta de clase que, supongo, debido al calor está abierta. No tengo que acercarme mucho para saber que lo que se declama —tal vez mejor, proclama— de forma tan altisonante es un ejercicio de matemáticas. Cada dos frases con muchos números positivos y negativos se cuelga un «¿de acuerdo?» retórico (es un «de acuerdo» algo tramposillo, pues en estos ejercicios solo existe una solución, y el profesor que pregunta sobre el acuerdo sabe desde el principio cuál es la solución, vamos que todo el mundo sabe que ha de estar de acuerdo, por lo que antes de que se inicie la discusión, ya se ha acabado). El caso es que la publicidad «pasillera» de aquella sesión numérica, alejada de cualquier sensación de vergenza, unida al pasillo por el que transito, que es rematadamente feo, me dan para pensar en el siguiente consejo:

En los institutos, auténticos microcosmos sociales, existe el orgullo exacerbado de las ciencias exactas. Aquí no hay tontería: el que vale, vale y el que no, que sea esteta si quiere... y/o poeta. Vivimos en una época donde las humanidades permanecen minusvaloradas y, como consecuencia, también la cuestión estética. Así que puede parecer un tema menor plantearnos si el colegio es un lugar bonito o no; pero esa consideración de rebaja significa, como vamos a ver, un grandísimo error.

De Platón (en realidad de un montón de filósofos), por ejemplo, hay que hablar a puerta cerrada y en la intimidad, por lo menos, si no queremos ser muy mal vistos por tomar en serio a semejantes elementos.

Hablando a puerta cerrada, en la intimidad:

Platón defendía que veníamos a este mundo por pura decisión mancomunada con nuestro daimon.

¿Qué o, tal vez sea más adecuado decir, quién es un daimon? El excepcional filósofo británico Patrick Harpur nos recuerda que Plotino, el neoplátónico más famoso de todos, lo define *no de un modo antropomorfo, sino más bien como un principio psicológico interno, a saber: el nivel por encima de aquel en que vivimos conscientemente, y por lo tanto está dentro de nosotros y al mismo tiempo es trascendente. Igual que Jung, da por hecho que los daimones son fenómenos objetivos y subraya que, paradójicamente, se manifiestan tanto en un nivel interior (sueños, inspiraciones, pensamientos y fantasías) como exterior o trascendental (visiones y apariciones).*

El daimon es quien porta nuestro destino, es él quien ha seleccionado una pauta para vivir en la tierra (posteriormente a esta pauta se la conocerá como vocación y al daimon, tras el Concilio de Nicea del año 325 d. C., como ángel, que a veces será el de la guarda).

¿Qué pasa con la vocación en la escuela? Cuando se pregunta sobre esto tan pasado de moda se desvía todo hacia otro lugar. En realidad, lo que se acostumbra a hacer es hablar machaconamente de las salidas profesionales que tienen los diferentes estudios. En lugar de intentar escuchar lo que la alumna es, se intenta adivinar lo que las profesiones requerirán, obviando al sujeto. De ese modo enviamos a una tropa ingente juvenil a su triste y desolador futuro, alejado de lo que su daimon planeó como destino. No es nada extraño, por lo tanto, que con esta «vocación» pedagógica, entre adivinatoria y de oficina de colocación, muchos de los alumnos de nuestros institutos se angustien por sentirse perdidos.

Seguimos hablando a puerta cerrada:

El platonismo defiende que nuestra alma elige cuerpo con sus taras, familia con sus tarados y lugar con su tara, también. Y añade (atentos los propensos a la queja): tanto el alma como su daimon eligen SIEMPRE lo apropiado.

Hillman, un norteamericano con alma griega, dice del mito platónico del que estoy hablando que el alma desciende de cuatro maneras:

A través del cuerpo (1), los padres (2), el lugar (3) y las circunstancias (4). *Primero el cuerpo: crecer hacia abajo significa armonizar con la flexión de la gravedad que acompaña al envejecimiento. En segundo lugar, significa admitir que uno forma parte de su gente y es miembro del árbol familiar, incluidas sus ramas torcidas y podridas. En tercer lugar, significa vivir en un sitio apropiado para su alma y que le sujeta con deberes y costumbres. Por último, significa devolver lo que las circunstancias le dieron por medio de gestos que declaran su plena vinculación a este mundo.*

Y nosotros con nuestros torpes consejos, erre que erre, diciendo a nuestros alumnos que miren solo a lo que no se puede ver (al quimérico futuro), en lugar de ayudarles a observar atentamente lo que sí pueden ver y lo que son (presente y pasado: sistema familiar, cuerpo —sano o enfermo— mortal, país y vivencias, eventos, sucesos). Hay que enseñar a los jóvenes y también a los niños, a descender, no a ascender, hay que enseñarles a retroceder, no a avanzar. Solo haciéndolo así podrán ascender y avanzar de verdad.

Platón, más allá de este mito, nos recuerda con toda su filosofía que mientras permanezcamos vivos, es decir, mientras permanezcamos cautivos en esta tierra esquiva, anhelaremos la reunión con el daimon o nuestro ángel (que ignorado por nosotros o no, nunca nos abandona). Platón nos enseña, en realidad, lo apasionante que es la vida, porque todo en ella es eterno por definición.

Lo dice así en *Timeo* (28 a): «el tiempo no es otra cosa que la imagen móvil de la eternidad». Por consiguiente, todos los seres humanos somos testigos de dicha eternidad en cada acción de nuestras vidas, por nimias que estas parezcan.

¿Se puede superar este escenario? Creo que no.

Yo no diría nada de eso, repito, con la puerta abierta y a voz en grito, por más que sea una concepción absolutamente sana o terapéutica o, por utilizar de nuevo palabras de Hillman, por más que dicho mito daimónico y dicha filosofía posean una función psicológica redentora.

Pero con la puerta abierta o cerrada vamos ahora a intentar entender por qué hay cosas que se proclaman y otras se dicen por lo bajo (y hasta con toda

desfachatez se consideran superadas).

En la exactitud, en la univocidad, no hay pleito y no es necesaria la tolerancia; en lo esquivo, en lo humano, en lo equívoco, hay pugna y ha de haber tolerancia.

¿Qué sucede en toda época de crisis? Pues que la exactitud dogmática y paralizante es bienvenida, la ambivalencia, necesariamente tolerante, sin embargo, es desterrada y mal querida. Aunque en la última haya movimiento (que como he dicho antes es la huella de lo eterno).

Hago un poco de historia de nuestro pensamiento occidental: la filosofía tuvo su origen como disciplina con vocación plenamente científica. Los primeros filósofos, llamados también científicos jonios, querían comprender la naturaleza desde la propia naturaleza. La ciencia jonia no quería apoyarse en el báculo de ninguna fe heredada, quería poder objetivarse de tal forma que la pregunta del «de acuerdo» al que aludía antes en la explicación del profesor de matemáticas, fuera sin más un recurso formal de retórica, quería soluciones únicas, no quería tolerar diferentes posibilidades.

Fueron unos inicios meritorios. Culminaron en el atomismo y se aproximaron a muchas descripciones que en la modernidad no se ponen en cuestión. Anaximandro, sucesor de Tales, por ejemplo, ideó esta cosmogonía abrumadora. Lo transcribe así el helenista Cornford:

En el principio existía tan solo una masa ilimitada y desordenada de indiscriminada materia que contenía los poderes antagónicos del calor y el frío. En algún punto, un núcleo preñado de estas potencias en liza tomó forma. Tal vez en razón de que la enemistad del calor y del frío lo desunió, ese núcleo resultó de hecho diferenciado. Así el frío se convirtió en una masa acuosa de tierra, envuelta en una nube; el calor se trocó en una esfera de llamas que lo envolvía todo, al igual que la corteza en derredor de un árbol. A continuación, la esfera de llamas estalló, segmentándose en anillos de fuego encerrados y ocultos en fosca niebla. El sol, la luna y las estrellas, los puntos de luz que vemos en el firmamento, son lenguas de fuego que brotan de los agujeros de esos anillos opacos, como el aire sale por la boca del fuelle. La tierra se secó entonces merced al calor de los fuegos celestiales y los mares se retiraron a sus huecos lechos. Al fin, surgió la vida en el limo caliente. Los primeros brutos semejaban erizos de mar encerrados en

espinosas conchas; de esas criaturas marinas descenderían los animales terrestres y el hombre.

Como se puede ver, los pañales de la filosofía se querían tejer en la absoluta objetividad.

Cuando un desesperado Sócrates oye a alguien hablar de un tal Anaxágoras proclamando la necesidad de una inteligencia ordenadora no objetivable que explicara todo lo objetivo, alcanza su liberación y lleva a la filosofía hacia su mayoría de edad (la filosofía se acerca a lo trascendental, se acerca al sujeto y se acerca a lo subjetivo).

Sócrates veía que, ante tanta descripción de objetos, el ser humano se había convertido en un objeto más entre otros. La introducción de la inteligencia ordenadora alumbró filosóficamente a la subjetividad, punto de conexión, a través de la participación, con la gran inteligencia. Si la apuesta inicial, luego retomada por Aristóteles, consistió en fiarlo todo a la razón y a los sentidos para aprehender con efectividad lo real, al irrumpir la subjetividad se abrió la posibilidad de tener una intuición directa de las ideas trascendentales o, dicho de otro modo, la subjetividad pudo identificar dentro de sí misma a la mismísima inteligencia ordenadora (más adelante retomaré esta idea al hablar de religión griega).

El caso es que con ese hito socrático se alcanzó el periodo de la ilustración griega. El hombre pasaba a ser la medida de todo: la política, la ética, la estética, la educación, las humanidades, en definitiva, emergían como los nuevos poderes del conocimiento, mientras tanto, la descripción cosmológica cedía el paso.

Como se ve, por lo tanto, los pañales del pensamiento occidental fueron marcadamente objetivos pero su desarrollo no. En la modernidad, sin embargo, se viró de nuevo hacia los pañales (hacia atrás, aunque se diga hacia adelante). Lo ambivalente, lo debatible, el límite rodeado de lo ilimitado se desterró, en este caso en favor de la certeza cartesiana. La nueva época de crisis así lo requirió (protestantes y católicos se rebanaban mutuamente el cuello). Lo subjetivo y abierto perdió fuelle y regresó la infancia con los pañales bien prietos.

Así que ya tenemos los ingredientes necesarios para responder a la pregunta de arriba: el alumno sobresaliente en literatura, si no es muy raro, es un chaval majo (estadísticamente sería más oportuno hablar de alumna que de alumno) y el brillante físico tiene alfombra roja allá por donde camina. ¿Estamos en una época de crisis? Sí.

Platón vinculó la Verdad al Bien. Dijo que eran indistinguibles. Añadió a esa equivalencia un tercer término sorprendente: la Belleza. Lo Bello era Verdadero y Bueno.

Para los griegos hay una locura que llaman sagrada que nada tiene que ver con la locura quimérica (que es la seducida por lo inexistente). El alma, en ese primer estado, logra escaparse del cuerpo y se une con la divinidad. El alma, en tal estado, reside en dios o cerca de él, en trance de lo que los griegos llaman *enthusiasmos*. Aun en el yo finito se siente la plenitud de una fuerza de vida infinita y se goza en ella. En ese estado confluyen la Verdad, lo Bueno y la Belleza.

La escuela no tiene que entusiasmar, es la vida la que ha de entusiasmar. Pero lo que la escuela tampoco tiene que hacer es torpedear el entusiasmo, es decir, no debe tratar de impedir la proximidad de los dioses (regla teológica número uno: cuando uno cree que sabe más que los dioses, estos se alejan).

Cuando hablo de dioses no pido volver a un tiempo irrecuperable ni pretendo llenar ningún vacío de nadie, y menos el de los jóvenes, con amuletos de la suerte. Se dice de la mitología que es psicología antigua y puede decirse por igual que la psicología no es más que una mitología moderna. Los griegos comprendieron muy pronto que tanto dioses como daimones representaban realidades psicológicas profundas (lo de representar en este caso es literal, quiere decir aportar imágenes para comprender la psique). Les atribuían, como dice Harpur, gran parte de responsabilidad en esos impulsos irracionales «que se alzan en los seres humanos contra su voluntad para tentarlos, como la esperanza o el miedo». Cuando exangües llegamos al punto de «no poder más» los griegos se reservaban un concepto denominado *menos* que explicaba lo que mucha gente ha sentido cuando en esa fase de derrota surge una fuerza inesperada que parece poder con todo. *Menos*, recuerda el gran amigo de Nietzsche, Erwin Rohde, significaba el acto de un dios insuflando energía sobre una persona para que pudiera acometer cualquier acto.

Los dioses, tal y como desviaban flechas o aconsejaban prudencia a los soldados en medio de la batalla, nos condicionan, por ejemplo, a través de nuestros complejos, por medio de la pasión o los celos, a través del odio o del ciego enamoramiento. En definitiva, nos poseen y, como los antiguos, muchas veces nos lamentamos al advertirlo:

Gentes hay, ha dicho Sextio, que han tenido la suerte de verse en un espejo en sus momentos de ira. Espantados de su metamorfosis, no podían reconocerse. (...) Si pudiera el alma

reflejarse en la superficie de un espejo, la imagen sería un horror.

Si la escuela es seria y ambiciosa, tiene que facilitar este tipo de imaginario filosófico occidental, es decir, se tiene que abrir a hablar más desde las imágenes que la mitología nos proporciona y no tanto desde los conceptos carentes de imagen (y que, además, habitualmente proceden justamente de este mismo imaginario). Una forma de no torpedear esta presencia sentida en cualquier ámbito es rodearnos de belleza. La inmensa fuerza del entusiasmo es más fácil sentirla en los bosques, en el mar, en los grandes desiertos, en la montaña, pero también en la música, en la pintura, en los edificios, en la literatura y hasta en la matemática.

En realidad, cualquier materia es bella cuando se transmite con pasión humana. Recuerdo precisamente a una profesora de matemáticas que derivaba e integraba con tanta intensidad que parecía una bucanera siempre dispuesta a abordar cualquier barco que se le arrimara. El día de su jubilación los alumnos le hicieron un homenaje sorpresa, interrumpiendo algún logaritmo que otro, y en ese momento se acercaron el resto de sus alumnos y entre todos la aplaudieron a rabiar. Aquella profesora sabía dar la belleza que poseía y todos sus alumnos lo percibían. Los números, en este caso, eran el medio por el que se transmitía esta belleza: el medio no era importante, sí lo era el fin.

Por otro lado y más allá de cómo se transmite el saber, es importante saber también que todo lo que los responsables hagan para poner bonito el lugar (sus aulas, sus clases, su patio, sus despachos, su salón de actos, las flores, etc.) facilitará la presencia del entusiasmo, facilitará que los dioses y los ángeles anden cerca de nuestros hijos, y eso es siempre recomendable para cualquiera.

Por todo ello, en lugar de gastar todo su dinero en aparatos tecnológicos y sueldos para el personal, los responsables deben invertir en belleza.

El edificio no debe ser una construcción impersonal llena de parches y cables. Cada lugar debe guardar relación estética con todo el conjunto. Por las ventanas de las aulas donde van a estar horas y horas nuestros jóvenes deben ver árboles, muchos árboles (atención pedagogos: esa es una de las mejores garantías para obtener mejores resultados académicos).

Lo exacto convive con lo estético y todas las puertas se pueden cerrar como corresponde, y además ser bonitas.

En casa hay que mostrar a cada hijo o hija la Belleza que porta desde que nació. Esa es la forma de llevar más Belleza a la escuela (en realidad, ellos son los que más Belleza aportan en todo esto).

6

EL CENTRO QUE ELEGIRÍAN
NUESTROS PADRES





LOS ABUELOS TIENEN LA PALABRA: PABLO, BARUCH, KARL, PETER, BERT...

Rindamos tributo a nuestros antepasados.

Ellos fueron los que supieron ir en busca del fuego.

El título de esta propuesta en realidad tendría que ser mucho más largo, algo así como: el centro ideal es el que elegirían nuestros padres que, a su vez, elegirían sus padres, que, a su vez, elegirían sus padres, y así sucesivamente (uno más resumido podría ser, también, el centro ideal sería el que elegirían Adán y Eva. Pero queda muy raro).

El capítulo va a tratar sobre la ciencia (y su árbol). Comienza con algunos avisos.

Primero:

Temed a las escuelas obnubiladas por el futuro y no atentas a su propio pasado. Son ciegas respecto a cómo se les instaló esa idea de mirar siempre hacia esa metáfora tan dañina llamada «delante». Como son ciegas para saber, hay que temerlas.

Hagamos un viaje «científico» a este mundo de la ceguera. Cuando en las escuelas les hacemos creer a nuestros alumnos que, además de ser únicos, es «verdad» que cualquiera puede llegar a ser lo que quiera, todo está en sus manos, estamos atentando contra la raíz de lo que son. También estamos produciendo en cadena, con ese discurso de tinte publicitario, seres aquejados de una enfermedad que prolifera en nuestra sociedad. Esa enfermedad se llama «susceptibilidad» y produce frustración, que a su vez genera desagrado: el cuadro completo se denomina «infelicidad».

Avisa Spinoza, abuelo sabio donde los haya, que «los hombres se detestan más cuanto más libres se imaginan y menos cuanto más necesarios o determinados se saben». Actuemos científicamente en consecuencia, es decir, imaginaciones aparte, abrámonos —mejor será decir, cerrémonos— a la determinación, que da mucho más de lo que aparentemente quita.

Segundo:

Poco, por no decir nada, sabemos sobre el fundamento último de nuestras elecciones. Sin embargo, sí que sabemos, por ejemplo, que se toman muchas decisiones perjudiciales a sabiendas: ¡gran misterio!

Ejemplos hay un millón. Las elecciones que constelan en torno a la adicción son excelentes proveedoras. En realidad, por mucho que nos empeñemos, sabemos que son raras las ocasiones donde para elegir entre dos caminos se pueda valorar con claridad «los pros y los contras» de cada uno y tomar la bifurcación correcta. De hecho, pensar es, como lo vio a la perfección Kant, condenarnos a la antinomia, pensar supone, dicho con otras palabras, argumentar a favor y en contra de lo que se nos antoje con idéntica verosimilitud en ambos polos, y, para más inri de forma inagotable. Tomar decisiones es, sin embargo, actuar y aniquilar todo el resto infinito de posibilidades, eliminar todo desdoble, toda virtualidad, y solo por eso ya merece un respeto frente al más reputado pensamiento, que se queda muchas veces en nada más que puro pensamiento.

De aquí proviene otro importante aviso:

Todos nosotros somos resultado de algunas acciones de nuestros antepasados, que analizadas con el filtro del pensamiento hubieran sido muchas de ellas, más que probablemente, condenadas o relegadas a la inexistencia, y en consecuencia ocasionarían nuestra no existencia. Nuestros «irracionales» antepasados, a pesar de tener todos los juicios en contra, hicieron «locuras» que nos permitieron a todos nacer.

Actuar es siempre importante. Y la prueba es que muchas acciones consiguen convocar a un coro de posibilistas que cantan a pulmón abierto un «se-tenía-que-haber-hecho-de-otra-manera». Los del coro se sienten fuertes en su libertad imaginativa pero solo quien actúa es fuerte de verdad, porque se somete a lo que es. Y ahí está la fuerza de verdad (limitarse es expandirse, decía Goethe).

La gente que está en puestos de mando conoce muy bien esta sensación de la que hablo.

Tercero:

Pensar que las decisiones son solo racionales, es llevar la elección a un territorio intrascendente y superficial, nada comprometedor, desde luego.

En la escuela un ejemplito clásico que se repite todos los años es el de colocar mesas y compañeros de clase según «sabia consideración pedagógica». Este evento sucede cada vez que no sabemos qué hacer con algún grupo concreto. Entonces siempre hay una mente brillante que descubre con arrobo la posibilidad de sentar a los alumnos donde nosotros decidamos para mejorar el ambiente de estudio. Todos nos ponemos serios y aceptamos «el descubrimiento». En realidad, siempre nos satisface ese momento en el

que parece que hacemos algo racional sujeto a fines (que luego estos no se cumplan, no importa).

Creo que la racionalidad así utilizada nos protege supersticiosamente de la penuria de la indeterminación, por eso nos seduce tanto. Claro que con dicha superstición lo que hacemos es generar una dependencia hacia este tipo de elección no comprometedor, que en el fondo nos aboca, como dice Sloterdijk, a que «el ser humano se convierta en el mejor animal doméstico del ser humano».

La elección es siempre más misteriosa que mover mesas y personas. Pongo un par de ejemplos:

- Uno

Según un estudio en torno a la violencia del filósofo valenciano José Sanmartín, es habitual que los niños varones que han sufrido malos tratos pasen a ser maltratadores en su vida adulta. Es también habitual que las niñas, cuando han sufrido este maltrato, en su vida adulta sigan sufriendolo. No sé qué papel juega aquí la elección, pero alguno tiene y es difícil de explicar (quien elija ver aquí algún atisbo de justificación, yerra).

- Dos

En un interesantísimo estudio sobre la depresión, Solomon, al advertir que esta enfermedad asola en mayor medida a las mujeres que a los hombres, se aventura con una explicación comprometedor. La depresión, que suele ser definida como una agresión contra uno mismo, afecta más a mujeres que a hombres porque, dice Solomon, los segundos tienen más ocasión, por ser mejor tolerada culturalmente, de ejercer la violencia y en consecuencia de agredir a otros que no son uno mismo, ahuyentando así al demonio de la depresión. Tanto el tratamiento como sus caras medicaciones no están disponibles para todo el mundo (Solomon habla del caso de Estados Unidos). Por lo tanto, la violencia masculina puede considerarse la «medicación» más barata disponible para combatir la depresión en un gran número de varones con pocos recursos. Tampoco sé que lugar ocupa aquí la elección, pero alguno tiene.

De todas formas, respecto al último párrafo, por el hecho de que no se pueda acceder a la medicación que se considere oportuna no se debe justificar nada, faltaría más. Pero lo cierto es que por más que no se justifique nada con ello, sí parece que queda un resabio de atenuante para quien comete las

acciones violentas, y no es justo (siempre habrá, por ejemplo, otros con idénticas circunstancias sociales que no recurran a ellas).

Se puede añadir algo más. La tentación de explicar la violencia acudiendo solo —subrayo lo de *solo*— a los factores sociales es muy peligrosa. Es claro que en este tipo de explicaciones reside una arrogancia poco empática hacia quien es víctima de la violencia:

Se cuenta— lo hace Sanmartín— que uno de los fundadores de la concepción sociológica del maltrato infantil, Gelles, actuó una vez como evaluador del maltrato que había sufrido una niña. La niña había sido sumergida en agua hirviendo. El espectáculo que ofrecía la pequeña era sobrecogedor. Gelles dijo en voz alta que solo un loco había podido actuar así. Uno de sus colegas le recordó sus propias concepciones, según las cuales, los principales factores de riesgo del maltrato infantil son los sociales. Gelles replicó: «Me trae sin cuidado lo que yo haya escrito. Solo sé lo que he visto».

El Dios oculto (Ese al que nadie comprende) *no está lejos*, dice Barth, de «*lo oculto de los hombres*»; tanto menos lejos está cuanto más claro nos resulte que precisamente «*en lo oculto*» de Dios y del hombre se toman las decisiones. ¿Cuál es el origen de la elección? No tengo duda de que contra la ilusión ilustrada que aspira a iluminar todo, la elección siempre descansa en lo oculto (apúntese esto como el último aviso de esta lista).

Esta noción, que habla de la elección cuando menos como algo misterioso, tiene una larga tradición. Por ahí vamos a ir ahora. En psicología moderna se explica a través de la implicación, y hasta donde sé, la introduce uno de los filósofos más profundos que conozco: Bert Hellinger.

Hace no muchos años tuve un alumno que me pareció enseguida brillante. A pesar de su obvia inteligencia, no aprobó ninguna asignatura en la primera evaluación. Sin embargo, él estaba convencido de que iba a aprobar todo y estudiar Ciencias Políticas. Al inicio de la segunda evaluación ya se desinfló bastante.

Lo que este chaval tenía muy claro es que bajo ningún concepto quería ser, en su vida, camarero como ya lo era su padre. El padre, igualmente, lo último que quería es que su hijo fuera camarero.

El alumno, con todo, rebajó pronto su interés universitario:

—Tal vez, un grado medio; todo menos camarero —manifestaba.

Justo antes de empezar con los exámenes de la segunda evaluación dejó todo.

Se fue a trabajar a un bar, de camarero.

Los padres muchas veces se quedan parando un fuego, con el fin de que sus hijos puedan escapar. Pasan su vida controlando el fuego y quemándose, pero les compensa si sus hijos huyen del infierno. Pero a los hijos les atrae el fuego, y acaban haciendo lo mismo que sus padres, haciendo vano su sacrificio. Los hijos honran a los padres (o abuelos, o a miembros excluidos de la familia) con un «yo como tú» hartos usual.

Nadie es feliz con esta honra, pero se da con demasiada frecuencia como para ignorarla. La escuela no mira nunca ahí, prefiere descripciones esenciales del tipo «es muy vago y tiene que trabajar más».

Una amplia investigación en torno a la descendencia de prisioneros de Guerra de Secesión estadounidenses rebeló que un inusitado y nutrido grupo de los hijos varones de estos prisioneros, que sufrieron lo indecible en la cárcel, morían jóvenes (no así las hijas). El sufrimiento de los padres lo «heredaban» sus hijos. Un extracto de un artículo periodístico (*El País*, 22 de octubre de 2018) lo relata así:

El cabo Calvin Bates del 20.º Regimiento de Maine del ejército de la Unión, fue hecho prisionero por soldados de la Confederación en mayo de 1864, durante la guerra. Apenas estuvo cuatro meses en el campo de prisioneros de Andersonville (Georgia) pero salió de allí demacrado, enfermo, con los dos pies amputados y un intenso sufrimiento en su mirada. Tan duras eran las condiciones que el cuarenta por ciento de los prisioneros no salieron vivos de allí. Ahora un estudio con miles de ellos muestra que los hijos que tuvieron los supervivientes de aquel infierno vivieron menos que los de otros veteranos. Incluso, murieron a una edad más temprana que sus hermanos nacidos antes de la guerra. De alguna manera, el dolor de sus padres se grabó en su genética.

Dice San Pablo que la muerte, la necesidad y la enfermedad son las justas consecuencias del pecado de los primeros padres. Esa es la implicación primigenia. En el pasado esa primera implicación, tampoco extraña para el universo griego que habla de la maldición heredada, se transforma en la Edad Media en el *Defectus natalium* que significa que el desenfreno de los padres regresa, como una especie de ley oculta, a los hijos.

La escuela que aspira a ser muy moderna, como ya he adelantado antes, permanece ciega y sorda ante cualquier cosa que signifique trasfondo

condicionante por implicación y establece un estatuto de igualdad que rasura toda comprensión profunda del alumno.

Tal vez por ello, la escuela moderna es una escuela que no entienden nuestros padres, menos los abuelos y, ni que decir, los bisabuelos. Así que no está de más indagar un poco hacia dónde nos lleva esta modernidad, para entender, por lo menos, por qué nuestros padres, abuelos y antepasados en general no la van a aprobar.

Primera característica definitoria:

La modernidad proclama para los sujetos que la habitan una nueva vida sin condiciones previas, liberada por completo de todas las cargas hereditarias e implicaciones sistémicas (aquí socialismo y liberalismo van de la mano). Eliminado el postulado de las leyes de herencia, que nos hacen distintos por condición, se establece la igualdad de origen: solo queda domesticar ese producto.

La noción cristiana en general, paulina en particular, la kármica Oriental y la griega —que reconoce en los hombres la naturaleza dionisiaca y titánica— saben que la corrupción antecede al ser humano. Zeus airado al enterarse de que los celosos titanes han comido a su protegido Dioniso, los fulmina con un rayo. Del hollín que surge del atentado divino nacen los hombres. Cualquiera cosa que se origina está contenida en el principio. Esa deuda de vinculación, sin embargo, con la modernidad, como digo, ha sido derogada.

La consideración de que ya solo es cosa de tiempo el llegar a conocer lo que Dios ya sabe es una aspiración de la revolución científica que culmina cuando Hegel habla del frenético movimiento hacia adelante: la realidad se define como «la posibilidad de lo que sigue». Los antepasados pierden fuste y los muertos dejan de tener derechos.

La quimera ya ha enseñado sus fauces. Como señala de modo extraordinariamente atinado el abuelo Sloterdijk, emerge un monstruo aparentemente inocuo: lo Nuevo. Es un monstruo insaciable, porque su asiento es el porvenir, es decir, se asienta en la nada (con lo que no hay nada que lo sacie).

Una vez iniciada esta marcha, cuando alguien cae ya no mira hacia atrás, pues solo se cae hacia adelante. A ese traspíe hay que nombrarlo correctamente, de lo contrario se detiene el avance. Si «calidad» era una buena palabra, esta no le va a ir a la zaga. Al caer hacia adelante se le va a llamar con el ocurrente nombre de «progreso».

La moda, imitación de lo intrascendente, sustituye en esta alocada marcha a la costumbre. A pesar de que se avanza a trompicones, todos quieren estar

en la cabeza. A cada paso, un gesto nuevo permite permanecer en la vanguardia —así vamos de viralidad en viralidad—. El cambio es tan estructural como caótico —ser moderno, dice Sloterdijk, consiste en fundirse con la movilización—, por ello, a los que siguen en la segunda fila y a los que son relegados a ella, con la lengua fuera, solo les queda reclamar. Con la costumbre como referente, la reclamación carecía de protagonismo (no todo podía ser cuestionable). Ahora es usual que padres de niños de casi dieciocho años pidan cita con los profesores para ver los exámenes de sus «retoños» y reclamar unas mejores notas. Cuando todo va siendo nuevo, la era de la reclamación adquiere sentido. Las reglas del juego viven en continua mutación y por ello la reclamación puede resultar exitosa, *¿quién sabe? Hay que probar. No hay nada que perder.* Con la disparatada mutación, la máxima del Manifiesto se cumple, yo ya no sé si férrea o líquidamente, el caso es que como anuncia, todo lo sólido se desvanece en el aire.

¿Qué sucede cuándo lo sólido no se desvanece? En la cosmovisión del pecado heredado de los primeros padres (la doctrina del pecado original) la sombra, que precede, es la que da vida. Es el pecado el que da pie a nuestro origen. Y es un inicio trascendental porque precisamente en este origen pecaminoso reside el impedimento para tirar la primera piedra (en realidad, para tirar ninguna piedra).

En la solidez inmutable ni tan siquiera los dioses griegos eran capaces de juzgar sin estar sujetos a error. Cuenta el mitólogo W. F. Otto como «Atenea quiso hacer inmortal al virtuoso y agonizante Tídeo. Con la poción de la vida eterna se acercó al héroe moribundo; este iba a abrir violentamente el cráneo del adversario muerto para chuparle el cerebro con furor caníbal. Horrorizada, la diosa retrocedió, y el protegido a quien había destinado a lo más sublime se sumergió en la muerte porque se había deshonrado a sí mismo».

La imposibilidad del juicio no es una disposición psicológica de efecto solamente negativo, en tanto que no nos deja llevar a cabo la acción del juicio, es también positiva en tanto que nos permite ir más allá de todo juicio. Se comprende mejor sin juicio (ese es el fundamento de toda la filosofía platónica, por ejemplo, y de cualquier trabajo terapéutico también).

Y ¿cuándo lo sólido se desvanece? En la cosmovisión que nos lanza puros al mundo, sin condicionantes previos, el juicio se emite sin rubor. En cuanto que se está libre de pecado, se emite rápido juicio contra el pecador. Una vez se establece la prioridad del futuro sobre todas las cosas, la gran lapidación se pone en marcha, y no hay quien se salve: las redes sociales lo muestran cada

día. Pronto no habrá piedras que lanzar, pero no hay de qué preocuparse: ya habrá a quien culpar por ello («¡Dadme madera!» grita Groucho en el tren).

Pero nada es gratis cuando se mueven cimientos de orden tan poderosos. En la carrera moderna, derretido el sello que imprimían los antepasados, aislados de toda posible implicación, la autogénesis equilibra como puede a los individuos modernos y postmodernos. Un indiferenciado contingente de *Self made man-woman*, en busca de su individual y ansiada autodeterminación, vocifera al unísono su diferencia ganada a pulso. Surge con fuerza un anhelo agobiante: dentro del contingente cada numerario tiene que sentirse único, singular. En la antigua Grecia esa singularidad les correspondía solo a los monstruos (Gea se aparea con Tártaro-Abismo y de la relación nace el primer monstruo, Tifón). Al resto de seres vivos les correspondía ser individuos dentro de su propia especie.

¿Hasta dónde hemos llegado? En la escuela muchos de nuestros alumnos pelean por ser monstruos. Una nueva dinámica ha sido desarrollada. Estos alumnos luchan denodadamente para que no sean entendidos. Se deleitan cuando consiguen no ser entendidos y hacen lo posible para que así siga siendo. Es su triste marca de diferencia: les hemos hecho creer que son absolutos dueños de sí mismos, sin darnos cuenta de la tremenda carga que eso supone.

Cuando alguien cree que con su persona se inicia todo, decimos que tiene un comportamiento infantil. La infantilización de la sociedad —muy presente en los institutos— viene de la mano de esta creencia generalizada que consiste en creer que «hoy» se está iniciando todo (aunque en gran medida lo que se haga es inaugurar vacío sobre vacío). Cuando la escuela aspira a estar a la última, cae, en buena medida, en esa misma infantilización.

Personalmente creo que el vaticinio de Chesterton se cumple y en consecuencia lo ortodoxo (mirar-a-lo-de-siempre) es hoy, entre tanto avance desaforado (mirar-a-lo-de-nunca), un buen complemento.

Por lo dicho hasta aquí, ya sabéis:

El centro ideal debe mirar atrás para ir mejor hacia adelante, debe mirar tanto a su historia propia —para rendir honores a sus fundadores, por ejemplo— como a la que van a traer sus alumnos.

El centro ideal, en definitiva, podría ser entendido por nuestros padres y no ser sospechoso de poder prestar excesiva atención a los aspirantes a monstruos.

Pero, añadido:

Sobre todo, hay que llevar al niño o a la niña a la escuela con la lección bien aprendida. Tiene que saber en profundidad quiénes han hecho posible que ella esté en el mundo. Debe ir a la escuela como individuo de un sistema familiar. Esa va a ser la garantía, formada por madres y padres insuperables de distintas generaciones, de que la escuela no podrá hacer de un niño un monstruo más, de tantos que ya abundan (y es que muchos, por no decir demasiados, se han tragado lo de la igualdad y lo de lo novedoso y, claro, han buscado ansiosos la diferencia que les regale reconocimiento, y así todos los diferentes han acabado siendo iguales, y, en consecuencia, no reconocidos: que no le pase nada de eso a ninguno de nuestros jóvenes).

7

CENTROS DONDE SE IMPARTA
RELIGIÓN... GRIEGA

∞



DIOSES EN LAS AULAS

Dice Heráclito:

«Cuando venga el Fuego, el Fuego mismo discriminará y prenderá en todas las cosas».

Religión, sí. He ahí la garantía de éxito frente al despiste global. Si de por sí lo aparente se cuele en nuestras vidas con inusitada sencillez, la irrupción de la pantalla en nuestra cultura ha traído la virtualidad a nuestra existencia como un desdoble más de la apariencia, una funesta distracción que lleva a los alumnos a caer en el precipicio como caen por el barranco las ovejas descarriadas sin pastor.

Si alguien quiere saber lo que es bufar, que vaya a una escuela de secundaria y que pruebe a pedir a los alumnos que lean o que escriban algo, lo que sea y de la extensión que se quiera. Verá cómo semejante petición genera bufidos generalizados y entenderá lo que supone verse próximo al apocalipsis. Y es que existe en abundancia, cada vez prolifera más, un tipo de alumno absolutamente cansado o pasivo al que le cuesta horrores prestar atención. Pasa sus horas luchando denodadamente para no aposentar su cabeza encima de la mesa. Debido a esa encarnizada lucha, bosteza sobre el bostezo, una y otra vez. Lo real ya hace mucho tiempo que no le atrae.

Este tipo de alumno cansado hasta para respirar solo se siente vivo cuando algún juego de máquinas le inyecta un tipo de emoción que ya lleva mucho tiempo consumiendo (y que le consume), pero esa emoción no la da la escuela. Este joven estudiante ha construido en el entretenimiento su única tabla de salvación. Los juegos le entretienen, el resto le aburre mortalmente. Este tipo de alumno deja de buscar enseguida, nada le interesa y menos si antes del logro se interpone el esfuerzo.

Hay que enterarse cuando lo Grande está pasando por delante de nuestras narices, pero para eso hay que estar atento. Lo Grande se comunica con lo Grande que habita en todo ser humano y si se interpone cualquier distracción nada grande ocurre, pues lo sublime no pierde el tiempo con las gradaciones de perfección, que para Platón también se llaman opiniones (la opinión se origina exclusivamente en la desatención, defienden los platonistas).

Religión, según interpreta el filósofo junguiano Gebser, viene de *Relegere*. Todas las cosas, desde una disposición religiosa, incluso las más

insignificantes, tienen sentido y con ello comienza el pleno disfrute. El significado originario de la palabra *religión* que deriva, como digo, de *Relegere*, significa «observancia cuidadosa» (de ahí la relectura) y es lo contrario de *Neglegere*, la negligencia, el descuido de no prestar atención.

La escuela debe tener noticia de esto, tiene que saber que el alumno que entrena su atención consigue abandonar paulatinamente el movimiento de la oveja-zombi presa de cualquier representación (o juego virtual). En la atención entrenada el alumno desarrolla su capacidad de Re-conocimiento, desarrolla su capacidad de espera a dicho Re-conocimiento, descubre la grandeza que habita en él (la esperanza tiene sentido solo en tanto que se espera algo que ya desde siempre se conoce).

Por si esto fuera poco creo también que en la atención nace siempre el amor. En línea con esta convicción, Rosa Montero (*El País Semanal*, n.º 2301) escribe sobre el libro de Alejandro Gándara, *Dioses contra microbios*, en los siguientes términos:

El libro es un texto originalísimo compuesto por un diario muy personal sobre el confinamiento y una serie de reflexiones sobre la Grecia clásica como origen de nuestro pensamiento y nuestra cultura. (...) (El autor) ha cubierto un camino alucinante hacia la vida plena. ¿Y cómo lo ha hecho? (...) Plantando los pies sobre el corazón de la Tierra y mirando de verdad: «Primero fue la atención, que es otra manera de decir que lo primero fue el amor. No hay mucha diferencia: si miramos mucho tiempo, los objetos del mundo nos enamoran (...) Así que la belleza fue primero». En el hecho de mirar ya hay belleza, dice Gándara. También es necesario respetar las palabras: «Muy desde el principio los griegos entendieron que las palabras crean, que las palabras curan (...) Ese espacio que media entre nosotros y los dioses lo llamaron alma. Y está hecho de palabras».

Vamos al meollo o, lo que es lo mismo, vamos a ver por qué los griegos tenían mucha razón en estos asuntos educativos: se sabe que el éxito de los alumnos depende en gran medida de la renta de la que disponen las familias de esos alumnos. Un alumno con perfil socioeconómico bajo tiene una probabilidad de repetir curso cuatro veces superior a un estudiante de nivel socioeconómico alto. Así que no se descubre mucho al decir que a la escuela los alumnos ya vienen «estudiados» (o implicados). Si no, que alguien me

explique por qué no es para nada extraño que tras quince años o más recibiendo formación reglada en inglés, un montón de chavales sigan sin saber apenas nada del idioma. Ahora bien, que no sea extraño no quita que sí sea misterioso.

La escuela es una corriente, con mayor o menor dinamismo, en la que rara vez el no destinado a flotar logra flotar —si una niña es de las que flota, le irán bien escuelas con corrientes muy vivas, si tiende a hundirse, lagos calmados le irán mejor—. De igual forma, el que flota bien se alimenta de esas corrientes y adquiere, en muchas ocasiones, confianza en sí mismo y puede hasta piruetear, lo que es muy gratificante (por ejemplo, aprenden inglés los que ya saben inglés, o para ser más exactos, aunque es cosa parecida, aprenden los hijos cuyos padres «saben» perfectamente que sus hijos van a aprender inglés).

En sociología, a esta cadena más o menos larga que a todos condiciona se le llama *habitus*. ¿Qué dice este concepto sobre todos nosotros? Pues que el horizonte de posibilidades que manejamos no es un horizonte abierto por igual para todos. El *habitus* es una creencia generada en cada entorno social que dicta a cada individuo a qué puede aspirar —que no es lo mismo que conseguir— y a qué no. Lo que sucede con la segunda parte del «no» es que ni siquiera aparece como posibilidad negada. Sin más, eso a lo que no se puede aspirar no aparece en su universo mental, no existe, o lo que es lo mismo, no se vive nunca como una posibilidad perdida.

Yo empecé dando clases en una ciudad dormitorio y obrera próxima a Bilbao, y allí prácticamente ningún alumno se planteaba, ni de lejos, la posibilidad de estudiar en la universidad. Años más tarde trabajé en otro pueblo de Guipúzcoa con gran tradición empresarial, con un nivel de renta más alto que el primero. En este pueblo, un gran número de alumnos tenían claro que iban a ser ingenieros. La inteligencia y su ausencia se repartían por igual en los dos institutos, pero la escuela rara vez conseguía revertir esos destinos. Ni en los que solo pensaban en trabajar cuanto antes para comprarse una moto ruidosa ni en los futuros ingenieros que soñaban con un buen sueldo se colaba, con la educación, ninguna grieta en el horizonte que les hiciera cambiar su plan inicial.

Sin embargo, en la escuela hacemos como que no nos damos cuenta de eso y seguimos teniendo fe en nuestra capacidad de controlar el futuro de nuestros alumnos mediante planes de estudio absurdos, válidos para cualquier abstracto alumno (justo el único tipo de alumno que no existe). Los griegos no se volverían tan locos: no se sentían tan poderosos y, por ello, restaban

importancia a la capacidad planificadora del ser humano (el tiempo y el acaso salen al encuentro de todos, se dice también en el *Eclesiastés*).

Sabemos muy poco de religión griega, y eso nos aleja de la realidad y nos aleja de nuestros alumnos y sus vidas y tenemos que saber que solo la religión ayuda a agrietar el *habitus*, solo ahí reside la esperanza.

Pero ¿qué enseña la religión antigua griega? Pues nos ayuda a ver algo tan importante como que no todo está en nuestras manos. También nos muestra que hay que atender a los poderes invisibles y que hay que aprender a alimentarse de ellos. Lo que está en nuestras manos es saberlo y, con ello y por ello, no detener su actividad. Desde ahí se llega a la felicidad.

Eudaimonia llamaban los griegos a la felicidad. Es una palabra compuesta por dos términos que hablan del buen destino y de los buenos demonios. Ninguno de los dos está cerca ni de las manos ni del lugar donde vive el hombre. Estamos ya en la primera pista. La siguiente nos lleva a ese mundo ajeno a nuestras manos, pero que necesita de nuestras manos para entrar en nuestro mundo.

Eso es también religión: que cuando entre en nuestro mundo lo *totalmente Otro*, que cuando se dé esta unión sagrada, el testigo de la unión sienta el éxtasis del encuentro, Re-conozca el encuentro. El testigo, y regreso al inicio, tiene que permanecer atento. Un testigo despistado es un falso testigo y pasa desapercibido por la vida, y para él la vida pasa igualmente desapercibida (el bostezo es el síntoma del desapercibimiento bidireccional).

Los griegos reservaban el concepto de *Ate* para ese momento especial donde se asiste a la irrupción del otro mundo en este. *Ate* es la conciencia normal interrumpida —interrumpida por los dioses, diría sin reparos el valiente Hillman—, es una intervención sobre la psique humana, que reporta alegría, pues señala que no todo era como aparentaba ser. Con la conciencia normal en parada, la conciencia no ordinaria traspasa los límites impuestos: ¡comienza la auténtica diversión!

No cabe duda de que la conciencia normal ha de retornar. De ella depende nuestra supervivencia. Gracias a ella sabemos que la puerta es el lugar adecuado para salir de clase, por ejemplo. Pero tan necesaria, o más, es *Ate* que nos deja, más allá de toda supervivencia, los atisbos de inmortalidad que tan sólidamente sintieron Heráclito, Parménides, Empédocles, Pitágoras, Sócrates, Platón y hasta el más comedido y consciente-ordinario Aristóteles.

Merece la pena detenerse por un momento en Aristóteles, porque a veces pasa desapercibido ese elemento de apertura que también poseía este gigante

del pensamiento (en gran medida, responsable principal de que existan escuelas y planes de estudio).

Entre las cuatro causas y las diez categorías, entre lo esencial y lo accidental, lo material y lo formal, lo actual y lo potencial, el estagirita reconoce en su propio rapto de conciencia, en su *Ate* particular, un elemento de conocimiento que va más allá de la experiencia sensorial que ordena la mente. De hecho, llega a concebir la mente como algo eternamente activo y, en verdad, divino e inmortal. Este aspecto de la mente, el intelecto activo (*nous*) es lo único que daba al ser humano la capacidad intuitiva para aprehender las verdades universales y últimas. En la irrupción de *Ate* se iluminan de forma eterna y completa los procesos de cognición humana. *Ate* es la puerta (significa puerta en euskara) que enlaza el pensamiento humano con el *nous* divino. De hecho, el *nous* es la única parte del hombre «que viene desde fuera», como la felicidad, y es la que Aristóteles considera inmortal.

Pero hay que abandonar a Aristóteles para poder seguir con la religión griega y, de ese modo, llegar a cerrar la recomendación:

Se necesita sosiego tras la visita de los dioses; resulta del todo primordial (el sosiego lo da el ser conscientes de que, durante el «rapto sagrado», el pasado y futuro han desaparecido: de eso saben mucho los surfistas). El sosiego necesario nos lo aporta el *thymos*, que para los griegos es la voz interior, independiente, que nos aconseja sobre la línea de acción.

Lo importante de *thymos* es que representa el desdoble de nuestra personalidad. En realidad, ese desdoble es ampliable a la noción que los griegos tenían del alma y que se percibe a través de su culto y fe en su inmortalidad.

La *psique* o alma es «otro» yo que mora en el hombre vivo. A pesar de que Homero (considerado una autoridad en el conocimiento de las divinidades griegas) no admitía ningún tipo de poder extracorpóreo a la *psique*, se sabe que esta no era la disposición general de los griegos. La existencia de ritos de recuerdo, con sacrificios, centrados en los muertos, muestran a los difuntos como espíritus activos en la vida de los vivos, muy alejados, como digo, de esa imagen homérica de unos muertos privados de sentido y conciencia.

En el antiguo culto a las almas existía, insisto, la creencia según la cual el alma no quedaba enteramente confinada en el reino inasequible de las sombras ni aun después de ser enterrado el cuerpo, sino que podía acercarse a quien sacrificara un holocausto suyo y disfrutar del sacrificio, al igual que los dioses («¿de qué serviría a los muertos el sacrificio de una vaca no paridera o

la matanza de una oveja negra si no podían participar en el disfrute de tales prometidos disfrutes?» pregunta Rohde).

Una vez insertos en un mundo rebosante de poderes sobrenaturales, la atención es la clave. La atención que prestaron estos primeros filósofos les llevó a considerar el alma o la psique esencialmente idéntica a dios, o bien como ente que pertenece al reino de los dioses. De hecho, entre los griegos, decir inmortal era decir dios.

Dice Rohde que «es, por lo tanto, en Grecia donde se abre paso, tras la distancia inicial infranqueable entre humanos y dioses, de forma más clara que en ningún otro pueblo la idea de la divinidad del alma (lo muestra el culto a Dioniso) y, como corolario de su naturaleza divina, la de su inmortalidad».

¿Por qué es tan importante enseñar religión en las escuelas? Porque despierta al alma. La actitud religiosa es respetuosa con la rutina, con la vida cotidiana. No desprecia lo terrenal perecedero porque sabe que oculta lo imperecedero, que a veces asoma (esa era la verdad —*aletheia*— de la que hablaba Heidegger). Lo grande se asoma y se retira. ¿Quién será testigo? El atento.

La vida cotidiana es fundamental porque la vida festiva necesita ese tiempo. Una vez atendido el tiempo rutinario, la religión nos enseña a vivir en la embriaguez de la fiesta, nos invita a desaparecer en la divinidad y palpar el sentido. El adicto a los juegos, enganchado al sucedáneo de la red, se libera si el ala del misterio lo roza.

Y en consonancia con este mundo surge otro concepto, enteramente terapéutico, llamado *Teognis*. La *Teognis* indica que ningún hombre es enteramente responsable ni de su ruina ni de su éxito. El resultado de la acción siempre es inefable (de ahí que la piedra haya que volver a guardarla). Lo profundo convive con lo superficial y ni el orgullo desmedido ni la flagelación lacerante tienen cabida en este universo. Si los alumnos tienen noticia de todo esto, tal vez dejen de bostezar mientras buscan.

Por todo lo dicho, estaría bien un centro donde enseñaran religión griega, o lo que es parecido, un centro que hiciera partícipe al alumno del conocimiento de los dioses que le eligen para llevar a cabo sus acciones. Menos intrincado, estaría bien un centro que hiciera responsable único de sus acciones —méritos y deméritos— al alumno.

Por la contra, no están bien los centros donde todo el mundo es el responsable de todo (director, tutor, profesor de gimnasia, conserjes, secretarías, padres y madres, y hasta el concejal del ayuntamiento) salvo el alumno.

Y no olvidéis, por último, que los dioses y diosas que convoca nuestro hijo, los dioses y diosas que convoca nuestra hija, son, igualmente, nuestros dioses: ¡atendámoslos como se merecen!... que ellos siempre lo hacen.

8

CENTROS CON MUCHOS FANTASMAS Y
TECNOLOGÍA OBSOLETA





BICHOS HACIENDO GESTOS RAROS

Recordemos, tecnología punta: la cerilla.

Hace no mucho, recibimos un aviso en el teléfono móvil que nos decía que nuestro hijo mayor no había hecho algún trabajo que, por lo visto, lo tenía que llevar hecho desde casa (se trataba de colorear unas circunferencias con colores distintos).

No salía de mi asombro. En lugar de aclarar a nuestro hijo cuáles son las condiciones de trabajo (responsabilidades/consecuencias, etc.), que suelen estar dispuestas por quien representa la autoridad, alguien, que quiere echar a la basura su autoridad, pulsa un botón del ordenador para que nos llegue la notificación del incidente, en el fondo desconozco con qué pretensión. El triángulo de tensión se ha fabricado.

No entiendo que un hecho interno de la escuela salte con semejante facilidad fuera de este ámbito. A alguien, le llamaré administración, se le ha ocurrido que es una buena idea meter a los padres en la dinámica de la escuela. En lugar de resolver entre el profesor y el alumno cualquier hecho académico y/o disciplinario que se considere haya que resolver, se prefiere añadir un factor de distorsión nuevo, llamado «padres al lío». La lógica es catastrófica. Dado que con un preadolescente o adolescente muchas veces es difícil conseguir nada, al implicar a los padres en esta imposible misión del «baile sin bailarín que quiera bailar», los profesores tienen la coartada para desentenderse del asunto:

- Si los padres no hacen nada para que su niño deje de molestar, por qué hemos de hacerlo los profesores.

Aplaudamos esa lógica que, con ella, como digo, la tensión a tres bandas ya ha sido conectada.

Mejora el ambiente:

En el primer aviso los padres dan habitualmente la razón a la escuela, en el enésimo aviso ya ni se responde.

Resultado:

Todo el mundo está enfadado, y el alumno, en medio, no entiende nada y manipula mucho.

Dar tanto protagonismo a los padres es peligroso por otras muchas cuestiones. Algunos padres —hoy son los menos pero, de no remediarlo, no tardará en cambiar la cosa— comunican vía aplicación informática su deseo de que sus criaturas se sienten, sí con fulano, pero en ningún caso con mengano. Por escrito se suceden quejas de lo más variopintas: que si a mi niño la profesora de sociales le ha dicho que no va a pasar de mileurista, que si a mi niño el de inglés le ha dicho que no tiene muchas luces, que si a mi niña..., en fin, abierto el foro, muchos padres exigen un ridículo respeto «exquisito» que probablemente sus criaturas ofendidas rara vez guardan y dudo que quien se queja en esos términos guarde tampoco. El profesor no se libra y tampoco guarda ningún respeto hacia los padres que se quejan por el trato vejatorio que sufre su «heredero»: panorama interesante.

En gran medida esta tortilla de acusaciones a tres bandas surge de la respuesta de padres, a los que no les queda otra que defender a sus hijos ante tanto aviso de mal comportamiento. El reparto de responsabilidades es lo que tiene. Aquí todos acaban defendiéndose atacando.

Hablando sobre este asunto con un psicólogo clínico y haciéndole ver lo aberrante que me parecía tener sometidos a nuestros hijos a este tipo de vigilancia estalinista, me comentó que el tema, además de ser muy preocupante, ya venía de lejos, y que en su consulta lo trataba casi a diario. El paisaje que me describió es el siguiente:

Hay un buen número de padres impotentes y alterados en el trabajo, con temor al aviso del teléfono («su hijo se ha levantado sin permiso a las 10:09» Mensaje recibido a las 10:17).

Hay multitud de hijos alterados al saberse continuamente vigilados.

Hay un montón de profesores alterados porque todo el mundo está alterado.

Sobre la vigilancia tendríamos que saber en la escuela algo más de lo que sabemos, y para ello ya contamos con grandes laboratorios:

Regímenes totalitarios:

Es en estos regímenes, amantes y dependientes de la vigilancia, donde podemos aprender algo relevante. Todorov dice que en este tipo de régimen «el objetivo de la Seguridad del Estado no son los culpables, sino los inocentes, cuyo miedo hay que alimentar constantemente para que colaboren con ella y contribuyan a alcanzar otro ideal, el de una sociedad totalmente

transparente, bajo permanente vigilancia, en la que el aparato de control poseería el saber total sobre toda la población».

Cuando todo acto es vigilado ya nadie puede ser del todo dueño de su comportamiento, aunque sepa que lo «vigilan».

Repito alto y claro lo que dice Todorov:

Nadie puede ser dueño de su comportamiento aunque sepa que lo vigilan (aunque sepa que lo vigilan, lo repetiría mil veces gustosamente). «Puede uno controlarse todo el tiempo ante determinadas personas, o durante cierto tiempo ante todos, pero no las dos cosas a la vez». Es decir, este aparato de vigilancia no puede mejorar ninguna actitud, y sí puede oprimir, sobre todo a quien no merece ser vigilado.

Luego hay otro elemento banal y perverso al mismo tiempo. Instalada la vigilancia extrema, enseguida se logra en estos regímenes que la población se convierta en una masa totalmente inofensiva para el régimen. Vigilar a cualquiera se vuelve de modo inmediato vulgar e innecesario. Los vigilantes, que suelen ser multitud, tienen así el duro trabajo de transformar lo innecesario en necesario, con los informes que redactan, para justificar, precisamente, su trabajo, su medio de vida.

Llevando estos hechos a otros ámbitos podemos cocer sus ingredientes para ver qué se logra: pagar religiosamente para hacer cosas inútiles y saber que tanto quien paga como quien recibe lo saben, produce una convención social muy peligrosa llamada cinismo. Cocíneselo en la escuela.

¿Cómo veo yo este triángulo? La primera línea la trazan los padres al decidir una escuela. Depositán su confianza en ella y dejan en sus manos a la persona que más quieren: su hijo o su hija. Confiar supone situarse en un equilibrio entre lo que se sabe y lo que no. Si la escuela, a través de los dispositivos tecnológicos, hace que se pueda visualizar todo, si la escuela, por medio de estos «avances» técnicos logra la transparencia total, la confianza entre la escuela y los padres está de sobra.

Pero no es solo que la confianza esté de más entre las familias y la escuela desde el momento en el que disponemos, continuamente actualizado, el minuto y resultado de nuestros vigilados hijos, es también que la confianza que se tiene que dar entre los padres y los hijos resulta irrelevante. En el momento en que el alumno es consciente de que se registra, si así lo considera el profesor, hasta cuando de un moco hace pelotas, el alumno se rinde a esta infame exposición (no creo que haya ningún trabajo que sea tan vigilado como este de ser alumno. Eufemísticamente a esta vigilancia se le llama evaluar por competencias).

El filósofo coreano Byung-Chul Han nos ha puesto en la pista de toda esta barbaridad. Sostiene que nuestro tiempo es un tiempo pobre en negatividad, un tiempo sobreexpuesto a lo visto, es decir, un tiempo marcadamente pornográfico, donde la imagen y el ojo mantienen contacto directo.

El efecto de esta búsqueda maligna de luz y transparencia es «el infierno de lo igual» y conlleva la muerte de Eros. La cosa despojada de su singularidad es, según Byung-Chul Han, dicha transparencia. Un alumno vigilado, igual que sucede en todas las dictaduras, es un alumno que ya solo representa cínicamente un papel. Una vez repartidos todos los papeles, estos se parecen. El aprecio ha dejado su espacio al precio, o, lo que es similar, al protocolo evaluador: datos, datos, datos y porcentajes.

La verdad encierra siempre su negatividad, en tanto que su afirmación declara falsas todas sus alternativas. Sin embargo, ninguna experiencia, como dice Wittgenstein, puede justificar el hecho de afirmar una cosa y negar todas sus contrarias.

En la escuela vamos, en dirección contraria, a la desesperada búsqueda de la experiencia total, justificada y objetiva (se le llama evaluación continua):

Ante el niño que, por ejemplo, no hace sus deberes, el acto se construye como irrefutable y único, nunca interpretable. En la escuela vigilante y obsesionada con la evaluación objetiva solo se dan las verdades planas de los hechos descarnados, sin contexto, sin interpretación, se niega toda alternativa: su niño el día de autos no coloreó las circunferencias y ¡no hay más de qué hablar!

El periodista Vidal-Folch lo explica muy bien cuando habla sobre esta estúpida visión objetivista que no comprende lo fundamental de nuestro ser-en-el-mundo. Dice así (*El País*, 15 de diciembre de 2019):

Porque lo importante para la vida no son los datos de las cosas —yo aplaudiría ya solo eso— sino la fantasía o el relato que se pueda organizar detrás de ellas, y que sustentan el deseo. El filósofo esloveno Slavoj Žižek pone el ejemplo de las relaciones sexuales, donde si los participantes no tuvieran una fantasía sobre el otro y sobre su relación con él, no podrían llevarla adelante: se verían a sí mismos como bichos haciendo gestos raros, como Lord Chesterfield en su admonición a su hijo: «el placer es momentáneo, la posición es ridícula y el gasto desorbitado». La mentalidad materialista y factual minusvalora lo decisivo, lo no reductible a datos. Porque sin

*una proyección, o, en la jerga psicoanalista, sin un fantasma,
la realidad resulta invisible.*

Los organizadores educativos son siervos del fantasma de la objetividad, y así solo vemos bichos haciendo gestos raros.

Con la excusa de la implicación directa de los padres y la tecnología que lo facilita, lo inaccesible, el misterio, lo opaco, el secreto o la intimidad pierden comba. Donde rige la transparencia, con el dato puntual y registrado como esqueleto, surge la sociedad del rendimiento. Ya no hay excusas. Un «tú puedes» omnívoro, bastante más coactivo que el antiguo «debes» presiona ahora a nuestros chavales. Pero del incansable «tú puedes» se llega inmediatamente al «no poder-poder más» que produce una ingente cantidad de gente frustrada y depresiva: aburrida y sin pasión, como indicaba en anteriores capítulos.

En tanto que uno «puede» (si quiere, se suele añadir), todo depende de él. Este «poder» genera el nuevo imperativo social, que es «pertenecerse a sí mismo», desde luego no a los dioses, y, ¡sorpresa!, viene el descalabro: como uno se pertenece a sí mismo y además sin coacción externa de ningún tipo, salvo la de que es continuamente observado, ¡ahí es nada!, se explota hacia el éxito, que rara vez llega, y, otra vez a lidiar con el desencanto (y encima, repito, todo se graba).

Es triste constatar que la escuela colabora con este proyecto que produce gente torpe para la vida.

Una anécdota al respecto de la torpeza y acabo:

Me contaba una joven profesora de filosofía, antigua alumna mía, cómo en su centro van paulatinamente desapareciendo los libros, los cuadernos y los bolígrafos. Ahora todos los alumnos manejan su tableta. Un buen día se le ocurrió repartir un texto fotocopiado entre sus alumnos. Al acabar la clase se dio cuenta de que no sabían qué hacer con el papel. No sabían guardarlo, ni tirarlo. El papel era un artilugio extraño y hostil entre sus manos, no había forma de mandar aquel objeto a la nube.

Así que lo ideal parece ser que el centro reserve un lugar periférico para las nuevas tecnologías, que no sea amante de la pornografía, que se comunique con los padres de ciento en viento y, sobre todo, que los padres hagan ver a su hijo que confían en él y en sus secretos. Deberá tener una cuadrilla de fantasmas lo más amplia posible (el fantasma objetivo también puede ser bienvenido).

Y, a los hijos y a las hijas hay que seguir regalándoles libros de distinto peso y olor, que los puedan garabatear y doblar, que los puedan quemar o

regalar, y hay que darles un cuaderno para que escriban y dibujen en él.

Respecto a la Tablet, tranquilidad absoluta: ella sola ya se presentará y habrá que hacerle un hueco... pequeño.

9

EL CENTRO QUE ELIGE A LOS PADRES





ENSEÑAR O ACOGER, HE AQUÍ LA CUESTIÓN

Al enseñar se acoge y al acoger se enseña, pero son dos escenarios muy distintos. En el primer escenario es lo que se aprende lo que da el sentido de pertenencia. En el segundo, el mero hecho de pertenecer es la enseñanza.

No hay que engañarse: hay que elegir un escenario, al pretender elegir los dos simultáneamente ni se enseña bien ni se acaba de acoger bien tampoco.

Seamos claros con lo que queremos y actuemos en consecuencia.

He trabajado en nueve centros y en todos ellos he visto más cosas buenas que malas. Creo que cada vez se estudia peor (aunque no lo tengo del todo claro), y sé que la escuela no ha provocado esadecacle. La debacle suele venir sola, viene dada y bien servida. Cuando era joven así pasaba y ahora que ya no lo soy sigue pasando (San Agustín se escandalizaba por lo gamberros que eran sus jóvenes alumnos romanos, por ejemplo).

A lo sumo pasa que, dentro del ámbito educativo, «algunos» creen que «otros» no hacen bien su trabajo y que está en su mano revertir la situación. Con esa absurda ilusión molestan mucho, pero no tienen mucha más fuerza que la de molestar y opinar incansablemente (es verdad que muchos políticos están de su lado, pero es un interés superfluo).

Lo de elegir centro también puede sonar a chiste en muchos lugares. Habrá sitios donde no se podrá elegir, y punto. Habrá otras localidades donde sí se podrá elegir entre dos o tres centros, pero en esos casos donde el abanico es tan reducido, los centros se imitan mucho entre sí, luego tanto da lo que se elija porque sin que se den diferencias palpables, no hay forma de elegir realmente.

En cualquier caso, se pueda elegir (caso de ciudades grandes) o no haya forma de elegir centro, tiene que haber total tranquilidad. Nuestros hijos van a estar perfectamente atendidos, siempre y en cualquier lugar.

Yo no he visto institución tan funcional en la vida como la de la escuela. En antropología se define «Función» como la contribución que hace una institución para el mantenimiento de toda la estructura social. La escuela, esa contribución la hace a la perfección. Para lo que dice que sirve no vale tanto, pero para lo que no dice, tal vez porque lo ignora, es sobresaliente. Resumen:

La escuela ACOGE más que ENSEÑA.

En la sociedad se generan multitud de paradigmas fantasiosos y las mentes más jóvenes suelen ser víctimas propicias de tanta tontería quijotesco-consumista. Esa materia prima llega a la escuela y esta lo que hace es tratar de reconducir lo que puede.

Nadie, o muy cerca de nadie, es expulsado del sistema educativo, casi haga lo que haga.

En el trabajo, si te niegas a trabajar y haces ostentación de ello, te expulsan. En los lugares de ocio si no cumples ciertas normas te prohíben el acceso. En los equipos deportivos la disciplina se cumple sin que haya revuelta alguna.

En la escuela, sin embargo, se haga lo que se haga siempre queda otra oportunidad más en la recámara para no ser definitivamente expulsado (por más que se sepa que no va a ser aprovechada y haya que ofrecer otra, y otra y otra...).

La escuela, repito, es la gran institución acogedora por excelencia (lo de enseñar es otra historia). Si vuestro hijo es buen estudiante, estará bien; si es pésimo, estará donde mejor puede estar.

10

¡MÁS MADERA! ¡ES LA GUERRA!





¡HAY ESCAPATORIA!

*La escuela es la guerra. Hillman tiene la palabra:
«Desde antes de que comenzaran las guerras hasta las
últimas escaramuzas, un pesado y fatídico sentimiento de
necesidad sobrevuela la guerra: no hay escapatoria. Este es
el efecto del mito. El pensamiento y la acción humanos están
sujetos a la repentina intervención de la fortuna y el
accidente: la bala perdida, la orden ignorada».
Estudiemos los mitos.*

Invoco al fuego, como Heráclito ya lo hiciera. Construyamos la fogata. Cada consejo de esta breve guía pretende ser una buena madera que arda bien.

Aquí, con el último capítulo, viene la cerilla:

Los seres humanos somos más raros de lo que creemos. Idealizamos ciertas cosas como la paz con gominolas y algodón de azúcar (¿qué son estas chucherías? Padres, madres, profesores, profesoras, alumnos, alumnas, inspectores, inspectoras, etc., remando en alegre armonía en un río transparente), pero nos chafamos enseguida. Por lo demás, si Jung anda en lo cierto, tenemos que temer a las sociedades que se rigen por ideales muy altos, pues compensan esos ideales con actitudes más terrenales y sanguinarias (y solo digo que los ideales que se manejan en Educación parece que se escribieron en el Everest).

Un ejemplo de la literatura de ideales lo encontramos en esas cosas surrealistas (pongo surrealista porque la palabra subrealista no existe) que se denominan competencias transversales, que son las que rigen la evaluación de los alumnos (dichas competencias tienen que ser logradas a través del mosaico de asignaturas que se cursan en la escuela).

Hagamos con ellas un poco de literatura comparada. Veamos primero la literatura del ideal concreto de estas Cinco Competencias (luego cada cual decidirá si se echa a temblar o no) y vayamos después a trabajar con ellas a la escuela de Witold Gombrowicz:

1.^a Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital. (Implica utilizar de forma complementaria la comunicación verbal, la no verbal y la digital para comunicarse de manera eficaz y adecuada en situaciones personales, sociales y académicas).

2.^a Competencia para aprender a aprender y para pensar. (Implica disponer de los hábitos de estudio y de trabajo, de las estrategias de

aprendizaje y del pensamiento riguroso, movilizándolo y transfiriendo lo aprendido a otros contextos y situaciones, para poder organizar de forma autónoma el propio aprendizaje).

3.^a Competencia para convivir. (Implica participar con criterios de reciprocidad en las distintas situaciones interpersonales, grupales y comunitarias, reconociendo en la otra persona los mismos derechos y deberes que se reconocen para uno mismo, para contribuir tanto al bien personal como al bien común).

4.^a Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor. (Implica mostrar iniciativa gestionando el proceso emprendedor con resolución, eficacia y respeto de los principios éticos en los distintos contextos y situaciones personales, sociales, académicas y laborales, para poder transformar las ideas en actos).

5.^a Competencia para aprender a ser. (Implica reflexionar sobre los propios sentimientos, pensamientos y acciones que se producen en los distintos ámbitos y situaciones de la vida, reforzándolos o ajustándolos, de acuerdo con la valoración sobre los mismos, para así orientarse, mediante la mejora continua, hacia la autorrealización de la persona en todas sus dimensiones^[3]).

Antes de ir a la escuela con Gombrowicz atiendo al Dictum de Pascal que dice que quien quiere hacer ángeles hace animales^[4].

Comparemos ahora con:

Pepe, a sus treinta años, tiene que regresar a su instituto. Pimko, su antiguo profesor, así se lo hace ver. Pepe asiste a esta escena (narrada por el inigualable Gombrowicz en *Ferdydurke*):

—¿Qué tenemos para hoy? —dijo con severidad (el maestro, llamado Enteco), y miró el programa—. ¡Ajá! Explicar y aclarar a los alumnos por qué el gran poeta Slowacki despierta en nosotros el amor, la admiración y el goce. Así pues, señores, yo primero recitaré mi lección y después ustedes recitarán la suya.

¡Silencio! (...) ¿Por qué, cuando oímos las heroicas y grandiosas estrofas del «Rey espíritu», cunde la exaltación en nuestro pecho? (...) ¿Por qué? Pues porque, señores, Slowacki era un gran poeta. ¡Walkiewicz! ¿Por qué? Repita Walkiewicz. (...)

—¡Porque era un gran poeta! —dijo Walkiewicz.

(...)

(y dijo Kotecki). —*¡Pero si a mí no me encanta! ¡No me interesa! No puedo leer más de dos estrofas y aun eso me aburre. Dios mío, socorro, ¿cómo me encanta, si no me encanta? (...)*

EL MAESTRO. —*¿Cómo es que no le encanta, si le he explicado mil veces, Kotecki, que le encanta?*

KOTECKI. —*Me lo explicó, pero a mí no me encanta.*

EL MAESTRO. —*Bueno, ese es asunto privado suyo, Kotecki. Parece que Kotecki no es inteligente. A los demás les encanta.*

KOTECKI. —*¡Doy mi palabra de honor de que a nadie le encanta! ¿Cómo puede encantar, si nadie lee esa poesía, fuera de los escolares, y eso porque se les obliga a viva fuerza?*

EL MAESTRO. —*¡Cállese por Dios! Es porque son contados los seres en verdad cultos y a la altura...*

KOTECKI. —*¡Pero ni aun a los cultos. ¡Nadie! ¡nadie digo!*

EL MAESTRO. —*Kotecki, yo tengo mujer y un niño. ¡Tenga piedad por lo menos del niño, Kotecki! Kotecki es indudable que la gran poesía debe admirarnos y como Julio Slowacki era gran poeta... a lo mejor Slowacki justamente no le conmueve, pero no me diga, oh, no me diga, querido Kotecki, que no le sacuden en lo más profundo Mickiewicz, y Byron, Pushkin, Shelley, Goethe...*

KOTECKI. —*A nadie le sacuden. Nadie se interesa. Todos se aburren. Nadie puede leer más que dos o tres estrofas. ¡Oh, Dios! No puedo...*

EL MAESTRO. —*¡Pero Kotecki, esto es imposible... esto es inadmisibile... La gran poesía siendo Bella, Profunda, Inspirada, Grande, no puede no conmovernos hasta lo más profundo de nuestra alma.*

Entre las competencias y la poesía inspirada solo queda un grito: ¡Es la guerra!, ¡dadme madera! Groucho Marx nos salva. Y, al igual que Groucho, sabremos que habrá madera siempre y cuando se quemem los vagones.

Los seres humanos podemos ser todo lo predecibles y evaluables que queramos, pero esa consideración será siempre más válida cuanto más falsamente predecible hagamos el entorno, y ahí nuestros alumnos se asfixian

y el resto también. Todo el mundo detecta el fraude y en el olor a laboratorio, que emana de tanto condicionante, todo el mundo reconoce la mentira.

Tienen que arder las paredes y hemos de abrimos a otros entornos menos «pacíficos» si lo que pretendemos es enseñar.

En *Voces de Chernóbil*, Aleksiéovich realiza una crónica (del futuro, subtítula ella), con algunos relatos harto sorprendentes que nos pueden valer para seguir con la fogata. Desde luego que la vida no se deja atrapar tan fácilmente por nadie (en realidad, cuanto más se la busca, menos se la encuentra), por más que la escuela simule lo contrario.

Un soldado ruso cuenta cómo tras haber estado en Chernóbil, empezó a pensar en aquella misión pasados unos tres o cuatro años:

—Cuando te cuentan que si uno se ha puesto enfermo, que si otro... Te enteras de que aquel se ha muerto. De que otro se ha vuelto loco. Un tercero se ha suicidado. Entonces empezamos a preocuparnos. Pero creo que empezaremos a entender esto dentro de unos veinte o treinta años.

Y, sin embargo, el «Afgan» (estuve allí dos años) y Chernóbil (aquí tres meses) son los periodos más importantes de mi vida.

El liquidador Alexander Kudriaguin, en el mismo libro, inicia así su relato:

—Aquello era la libertad. Allí me sentí un hombre libre. ¿Le asombra lo que digo? Ya lo veo. Está usted sorprendida. Eso solo lo puede entender alguien que haya estado en la guerra (...). ¡Ni un paso atrás!, era la orden de Stalin. Los batallones de contención. Ya se sabe (...). ¡El miedo y la libertad! Vives a todo trapo.

Lo que cuenta este liquidador acaba así:

—Estuve presente ante algo... fantástico. Me faltan las palabras. Y todas esas expresiones de «gigantesco», «fantástico» no transmiten lo suficiente aquello. Sentías algo... ¿Como qué? (se queda pensativo). Una sensación que no he experimentado ni siquiera en el amor.

¿Quién ha dicho que no hay más madera en este tren? Es la guerra. ¡Traed madera!

¿Y si la escuela es la guerra, algo camuflada, de cachorros contra sus mayores (amargados nos llaman)? Preguntado de otro modo, ¿y si lo que los cachorros piden es que sus adultos les muestren una vida más auténtica? Hillman, una vez más, es quien mejor entiende las cosas de la vida y con esto de la guerra no hay excepción. Por lo tanto, recojo su madera para el gran fuego final que seguimos preparando.

La guerra y la escuela son el patio de recreo de lo incalculable, por eso en ambas contiendas se regula al extremo lo superficial. Pero lo que se regula no supone más que el zumbido de la mosca que persigue la humedad de los ojos de la mula. La mula no es este zumbido. Solo cabe acercarse a la educación —fuera planes, fuera Pisas, fuera objetores...— desde los mitos, en tanto que nos regalan las normas de lo impensable —dentro mitólogos—.

Como dice un viejo adagio rescatado por Hillman «acércate a lo desconocido por el camino del desconocimiento». Cuando la escuela zumbada cree conocer su terreno y encima aplica lo que ya conoce, todo se le escabulle entre los dedos y la mula se desintegra.

Sartre dice que quien parte de los hechos, como quiere la escuela, jamás llegará a las esencias. Los hechos son siempre la dormidera que utiliza la paz para retirar la mirada a lo vivo: la paz es siempre el comienzo del olvido:

Lo peor de la guerra es que termina en paz, es decir, que se ahuyenta a sí misma de la memoria, más allá de la comprensión, más allá de la imaginación. «La paz se avizora», escribe Marguerite Duras. «Es como una gran oscuridad que acaece, es el comienzo del olvido».

No contribuyamos, pues, con nuestro sistema educativo a apagar el fuego. La paz que persigue nuestra escuela y la que hay en nuestras sociedades contemporáneas «se caracteriza», habla de nuevo Hillman, «tanto por la tranquilidad del adormecedor e inmaduro anhelo de abrazarse a un oso de felpa como por la frenética sobrecarga de estímulos»: fuera ositos de peluche y fuera tanto estímulo disfrazado de atención. Apaguemos los aparatos electrónicos y aprendamos a escuchar.

El mito muestra que no está todo dicho. Por más pensamiento, por más acción humana que planifiquemos, el accidente siempre está preparado para desviarnos convenientemente del orden aparente. La orden ignorada origina más realidad que la orden seguida. La orden ignorada remueve el armazón de tanta orden superficial, que teme el cambio. La orden ignorada siempre surge

porque nunca se planea ignorarla pero se ignora: ese es el efecto del mito y al mito no hay forma humana de prevenirlo (él viene, y no hay más, y luego se va).

Y sintiendo eso uno se siente vivo, no se empacha ni con la causa ni con la explicación, simplemente asiste a su vida. Como se dice en una rima proverbial francesa:

*Por falta de un clavo la herradura se perdió.
Por falta de una herradura el caballo se perdió.
Por falta de un caballo el jinete se perdió.
Por falta de un jinete la batalla se perdió.
Por falta de una batalla el reino se perdió.
Y todo por la falta de un clavo en la herradura de un
caballo.*

Hay que dar una buena patada en la espinilla al fantasma del pensamiento causal, para que se sitúe, por juventud, detrás de sus mayores, que forman la capa mental básica, que como señala Vico, son los fantasmas poéticos y míticos.

Por todo ello solo me queda decir que la escuela es fantástica porque siempre andan sueltos por allá muchos fantasmas irreductibles. La escuela, como las buenas máquinas, funciona porque continuamente se estropea.

El incendio tiene que continuar, y así lo hará:

Nunca dependió mucho de nosotros o ¿tal vez sí y más de lo que imaginamos?

A modo de Post: la palabra escuela que procede del griego *scholé*, en su origen significó ocio.

¿Dónde ha quedado el ocio? Bufff.

11

¡¡¡RIIIIIIIING!!!





ANTE EL BLOQUEO Y EN EL FOSO, ¿QUÉ?

Dice el I Ching:

«Dado que el Cielo y la Tierra no se entrelazan, las diez mil cosas no pueden seguir fluyendo; y puesto que lo que está arriba no está unido con lo que está abajo, no hay estados íntegros en el mundo».

Ahí tenemos la imagen necesaria para el cambio.

(Los hexagramas 12 y 29 del I Ching describen certeramente todo lo que he querido reflejar en este trabajo accidental e incidental. Los hexagramas 12 y 29 se me han presentado una vez acabado este itinerario personal que he decidido alterar parcialmente por respeto).

Basta ver un horario de cualquier alumno de Secundaria para saber que andamos muy extraviados. Diez mil asignaturas distintas pugnando entre sí competitivamente y con mucho recelo. Diez mil asignaturas con diez mil voceros, la mayoría desapasionados, que se presentan ante un grupo tan nutrido que parecen los diez mil aletargados. Y, lo que es peor, en este escenario las diez mil cosas que crean vida han dejado de fluir. Las hemos fosilizado, las hemos enlatado, entre todos las hemos matado.

«El horror», dice Kurtz en *Apocalipsis Now*. «El olor», podemos repetir aquí con el mismo tono del coronel. Todo huele a laboratorio en la escuela, todo huele a condicionante, a idealización perfumada mezclada con el hedor de lo real estancado.

La educación se asemeja a un inmenso puzzle de piezas que no encajan más que a martillazos o a tijeretazos. Siempre se fuerza el encaje. Nunca nadie logra ver la imagen del puzzle completado.

En esta tarea inarmónica la imagen final podría representar el sentido, pero como digo, la imagen no aparece y todo el sentido se desvanece. Que el sentido ya no se halle en la escuela se constata en la vulgaridad que impera. La vulgaridad se presenta como una repetitiva inercia en todo lo que se hace. Dicha vulgaridad no oculta un ansia desaforada y temerosa por protocolizar al máximo todo lo que deviene.

El protocolo está detrás de los planes, de las programaciones, de las formaciones, el protocolo que todo lo ocupa es la triste y estúpida estrategia estrella. Y esconde algo más terrible aún. No se quieren testigos del terror que vive la autoridad educativa, siempre cortoplacista. Se inventan diez mil

obsesionantes formas de evaluar a los alumnos, porque en el bombardeo se oculta el terror a que sean los alumnos quienes valoren el sistema. La valoración claro que la hacen los estudiantes, pero se la lleva el viento, porque justamente no hay protocolo para esa valoración. En realidad, los alumnos representan la materia pasiva por excelencia en esta visión que les niega la facultad de evaluar al sistema: no vaya a saltar todo por los aires.

En lo vulgar, los mandatarios lo saben, un ejército de aduladores no tarda en emerger. El tejido es una obra de arte. Unos administradores miopes que piensan en términos de seducción —quieren seguir siendo los administradores y para eso hay que contentar y seducir a demasiadas partes— y no en términos de educación, engranan con un grupo nutrido de aduladores que van a hacer posible que, aunque todo se hunda, la música siga sonando.

El logro es mayúsculo: se normaliza lo inercial que nace muerto y todo el mundo se va acostumbrando, como la rana que se cuece poco a poco en la olla que acabará hirviendo. Por eso es todo tan peligroso.

La imagen que afortunadamente algunos alcanzan a ver en ese puzle es la de un foso que cada vez es más y más hondo. En él, todos estamos estancados (y cuando digo todos, digo todos). Repetimos acciones que nos condenan a girar como lo hacen las fieras en las jaulas de los zoológicos del siglo pasado.

Del estancamiento no se sale sin hacer nada. Hacen falta personas alegres y amantes de un conocimiento que centre sus vidas y que se vean impelidas a brindar su enseñanza.

Las diez mil cosas tienen que volver a fluir fuera del foso. Cuando el cielo está arriba y la tierra abajo, no hay nada que hacer. Solo en el abrazo de la tierra y el cielo puede volver todo a fluir. El abrazo es unir lo creativo con lo receptivo. Los dos son estériles uno sin el otro. ¿Quién ha de llevar ese abrazo al foso? El maestro y la maestra consecuentes con su amor, que lo repiten ante los estudiantes atrapados en la anodina vulgaridad. Ese amor pasará a ser propiedad del que aprende, y ahí reside la garantía para el desbloqueo y para salir del foso.

En este plan de fuga, toda la creatividad y toda la receptividad que cada cual pueda aportar es fundamental. Los jóvenes han caído ante un sortilegio terriblemente peligroso y hay que despertarlos. De lo contrario seguirán creyendo que, sin su participación directa, los calcetines seguirán apareciendo milagrosamente lavados todos los días en sus cajones, sus mochilas estarán prestas cada mañana con el ordenador perfectamente cargado, y seguirán creyendo que sin poner nada de su parte conseguirán los títulos que se propongan (en secundaria así sucede en muchos casos). La acción tiene

premio, pero esa noticia no les llega desde la escuela: todo un fracaso del sistema.

ACABO (QUE SUENA EL TIMBRE):

NO HAY MÉTODO, NO HAY PLANES, NI LEYES «COLUMPIO» QUE NOS SALVEN. NO SEAMOS ILUSOS. SOLO LOS ENSEÑANTES VOCACIONALES QUE SON CAPACES DE APARCAR SU MÁSCARA PUEDEN SACARNOS DE AQUÍ. ES URGENTE EL CAMBIO.

¿PARA ARREGLAR EL MUNDO? NO. TAN SOLO PARA QUE LA ESCUELA NO SEA UN GRIS REFLEJO DE LOS MALES QUE ASOLAN AL MUNDO, QUE NO ES POCO.

EL PELIGRO ES MAYÚSCULO. LA TAREA FASCINANTE.

RED DE CONEXIÓN CON LAS DIVINIDADES (A. W.)^[5]

LOS LIBROS

Apunto algunos de los que salieron a mi encuentro (también a este apartado se le puede llamar BIBLIOGRAFÍA, ya lo sé. Pero cuando se hace así, parece que es el autor el que elige los libros y todas las lectoras y lectores sabemos que eso nunca es así. Los libros que dejan su aguijón NOS ELIGEN, no los elegimos).

Aleksiévich S., *El fin del «Homo sovieticus»*, Acantilado, Barcelona, 2015.

Aleksiévich S., *Voces de Chernóbil. Crónicas del futuro*, Debolsillo, Barcelona, 2015.

Barth K., *Carta a los romanos*, Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid, 2002.

Bobbio N., *De Senectute*, Taurus, Madrid, 1997.

Bohannan P., *Para raros nosotros. Introducción a la antropología cultural*, Akal, Madrid, 1996.

Borges J. L., *Historia universal de la infamia*, El País edic., Madrid, 2002.

Branev V., *El hombre vigilado*, Galaxia Gutenberg, Barcelona, 2009.

Brooks Max, *Involución*, Reservoir Books, Barcelona, 2020.

Canetti E., *La conciencia de las palabras*, F. C. E., México, 1994.

Canetti E., *Masa y poder*, Alianza-Muchnick, Madrid, 1987.

Comte-Sponville A., *Pequeño tratado de grandes virtudes*, Espasa Calpe, Madrid, 1998.

Cornford F. M., *Antes y después de Sócrates*, Ariel, Barcelona, 2011.

Dodds E. R., *Los griegos y lo irracional*, Revista de Occidente, Madrid, 1960.

Fox R., *Sistemas de parentesco y matrimonio*, Alianza Universidad, Madrid, 2006.

Fraijó M., *Fragmentos de esperanza*, Editorial Verbo Divino, Estella, 1992.

Gebser J., *Origen y presente*, Atalanta, Girona, 2011.

Gómez de Liaño I., *El círculo de la sabiduría*, Vol. I, Ediciones Siruela, Madrid, 2005.

Han B. C., *La agonía de Eros*, Herder, Barcelona, 2014.

- Han B. C., *La sociedad de la transparencia*, Herder, Barcelona, 2013.
- Han B. C., *La Sociedad del cansancio*, Herder, Barcelona, 2012.
- Harpur P., *Realidad daimónica*, Atalanta, Girona, 2007.
- Hillman J., *El código del alma. La respuesta a la voz interior*, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1998.
- Hillman J., *Re-imaginar la psicología*, Ediciones Siruela, Madrid, 1999.
- Hillman J., *Un terrible amor por la guerra*, Sexto Piso, Madrid 2010.
- I Ching* (ediciones Edhasa, 2002 y Atalanta, 2006).
- Jeffries S., *Gran Hotel Abismo. Biografía coral de la Escuela de Frankfurt*, Turner Publicaciones, Madrid, 2018.
- Lévi-Strauss C., *Antropología estructural*, F. C. E., Barcelona, 1979.
- Mandelstam N., *Contra toda esperanza. Memorias*, Acantilado, Barcelona, 2012.
- Maquiavelo N., *El príncipe*, Ediciones Austral, Madrid, 1981.
- Otto W. F., *Los dioses griegos*, Ediciones Siruela, Madrid, 2012.
- Paglia C., *Sexual personae. Arte y decadencia desde Nefertiti a Emily Dickinson*, Ediciones Deusto, Barcelona, 2020.
- Peterson J. B., *12 reglas para vivir mejor. Un antídoto al caos*, Editorial Planeta, Barcelona, 2018.
- Rohde E., *Psique. La idea del alma y la inmortalidad entre los griegos*, F. C. E., México, 1948.
- Sanmartín J., *La violencia y sus claves*, Ariel, Barcelona, 2006.
- Sloterdijk P., *Los Hijos terribles de la modernidad*, Ediciones Siruela, Madrid, 2015.
- Solomon A., *El demonio de la depresión*, Debate, Barcelona, 2015.
- Tarnas R., *La pasión del pensamiento occidental*, Editorial Prensa Ibérica, 1997.



Juan Izuzkiza (Bergara 1968). Antropólogo y Doctor en Filosofía. Desde 1997 trabaja como profesor de secundaria. Desde 2007 ejerce como profesor tutor en diferentes asignaturas en la UNED (grado de Antropología y grado de Filosofía). Obtuvo el premio de ensayo Juan Zelaia 2007. Obra publicada: *Paranoiaren hozberoa*.

Notas

[1] Fusión significa *ahorro* pero también *merma de calidad*, como intentaré demostrar. <<

[2] No es solo que los pasillos sean feos, es que ninguno se conforma con su fealdad y tenemos pasillos de todos los colores y distinciones. Es obvio que al construirlos la mera funcionalidad imperó. La cuestión estética cayó en el universo de lo económico azaroso. <<

[3] Competencias que rigen en el País Vasco (Plan Heziberri). <<

[4] En realidad, el aforismo de Pascal dice: Quien quiere hacer el ángel, hace el animal. <<

[5] Anterior al Wi-Fi. <<