

CONSTANTINO CARVALLO REY

Diario ~~educar~~

Tribulaciones de
un maestro desarmado



se



Lectulandia

Reflexiones sobre la educación ordenados en el transcurso de nueve meses, entre abril y diciembre, el periodo tradicional de los años escolares en el Perú. El gran educador que fue Carvalho supo extrapolar, con sorprendente lucidez, su experiencia personal y puntual en las aulas hacia la realidad nacional en conjunto, para proyectar, de ese modo, una radiografía sobre la enseñanza en el Perú.

Constantino Carvallo Rey

Diario Educar

Tribulaciones de un maestro desarmado

ePub r1.0

Titivillus 25.04.2022

Título original: *Diario educar*
Constantino Carvallo Rey, 2005
Diseño/Retoque de cubierta: Titivillus

Editor digital: Titivillus
ePub base r2.1

Índice de contenido

Prólogo

Agradecimientos

Abril

Mayo

Junio

Julio

Agosto

Setiembre

Octubre

Noviembre

Diciembre

Sobre el autor

Prólogo

Hay dos maneras de conocer el colegio Los Reyes Rojos. La más simple es dirigirse al distrito de Barranco, preguntar a los vecinos y darse de frente con el singular edificio, sede del trajín escolar. Pero eso, en verdad, es solamente un dato para la apariencia, para la fisonomía de concreto armado. El colegio es otra cosa. O mejor dicho, es muchas cosas más. Por un lado, es el número de muchachos egresados con los que uno ha tropezado en la universidad. Por el otro lado (el insondable, pero en verdad, el realmente importante), el colegio es Constantino Carvallo. Y cuando lo nombro, no me remito a los escuetos datos que le interesan al Registro Civil o al Reniec. Me refiero esencialmente a una escrupulosa labor pedagógica que, a lo largo de los años, se ha ido perfilando y acrecentando, y de la que este libro ofrece testimonio incontestable.

En este singular volumen, se pregunta Carvallo si puede enseñarse el amor pedagógico, y olvida decir que la respuesta afirmativa la ofrece en estas valientes páginas, que son un vivo testimonio de cómo es posible (y deseable, ciertamente) realizar el *eros paedagogicus*. A lo largo del libro, unas veces claramente consignada, pero las más veces solamente intuida, la palabra *espíritu* ilumina el corazón del lector, y lo convierte en un silencioso protagonista. Aquí, Constantino nos expone, aunque involuntariamente, su *eros paedagogicus*. Leyendo estas evocaciones de Carvallo he ido recordando a los varios alumnos de Los Reyes Rojos que he conocido en la universidad. En la memoria evoco asociados muchos nombres: ahí está cada uno, con su singular independencia, seguro de sus ilusiones, cons-ciente de su fragilidad, pero firme. A través de cada uno de estos muchachos puedo dar fe de cómo ha ido Constantino perfeccionando (rectificando, acomodando, recreando) estrategias pedagógicas. Los Reyes Rojos no ha sido un colegio que ha crecido en espacio y tiene ahora más alumnos que los que tuvo en la etapa inaugural. El crecimiento de que este libro da cuenta, sin proponérselo, es el de una vocación pedagógica que ha ido madurando gracias a una vigilancia constante de propósitos y estrategias.

Yo no he podido engolfarme en la lectura del texto y olvidarme de cómo y cuándo nació mi vínculo con este muchacho Carvallo. Este libro de memorias con que ahora nos regala ha servido para que yo, que me había acostumbrado a verlo crecer por afuera, haya podido comprobar cómo y cuánto ha crecido Constantino por dentro. Vivir ilusionado con su vocación es el premio mayor a que puede aspirar un maestro. Este recuento de ilusiones y fracasos es el mejor testimonio del *eros paedagogicus* que viene alimentando la vida y la pasión de Carvallo.

Luis Jaime Cisneros

A Carmen, en su cielo.

Agradecimientos

Aunque aparecen ordenados en el transcurso de nueve meses —un año escolar— los textos que siguen han sido escritos a lo largo de muchos años. No respetan orden alguno, ni fechas reales, ni siguen una pauta cronológica; aparecen según han venido a mis manos o han surgido en mi memoria.

Expreso mi gratitud a quienes me animaron a publicarlos. A mis alumnos, que me enseñaron un oficio misterioso y siempre mal valorado. A mis compañeros de trabajo, quienes me ayudaron a comprender y toleraron mis exigencias. A los cientos de padres y madres que me confiaron a sus hijos.

A Jorge Eslava por su constante fe, a Mauricio Hamann por su generoso empeño y a Augusto Escribens por el impulso. A Mónica Barreto y Ruth Barreto que conservaron cariñosamente viejos textos. También a Silvana Gazzo, Cecilia Carvallo, Blanca Carrillo, David Roca Basadre, Gabriela Carrillo y, en especial, a mi querido hermano Fernando, porque leyeron el libro que ahora ustedes tienen en sus manos y me hicieron importantes comentarios y sugerencias. A Mercedes González y Mayte Mujica del Grupo Santillana, quienes acogieron con entusiasmo mis textos. A Saúl Peña por una antigua cercanía.

Mi afecto y gratitud para con Luis Jaime Cisneros, un ejemplo de maestro, quien gustosamente aceptó escribir unas muy significativas líneas.

También para Alejandro y Camila, Martín y Melissa, quienes sirvieron, inocentes, como amorosos objetos de mi contemplación.

Sin Angélica no habría querido escribirlo.

Me gustaría que un libro no se diese a sí mismo ese estatuto de texto al que la pedagogía o la crítica sabrán reducirlo, sino que tuviese la desenvoltura de presentarse como discurso: a la vez batalla y arma, estrategia y conflicto, lucha y trofeo o herida, coyunturas y vestigios, encuentro irregular y escena repetible.

MICHEL FOUCAULT

Escribir, no para comprobar el propio talento o para decir algo al mundo o para ayudar a los semejantes a dar un sentido a su vida, sino para tratar de acercarse a uno mismo y no “desperdiciarse” durante toda una existencia.

PIERRE SANSOT

ABRIL

5 de abril

El filósofo y economista inglés John Stuart Mill ha escrito que “la educación verdadera depende del contacto del alma humana viviente con el alma humana viviente”. Sin embargo, todo lo que tenemos para educar es el cuerpo. ¿Cómo llega un alma a acercarse a otra si su tacto está limitado por la piel, si no mira sino materia y conducta?

Me ha pedido la decana de una facultad de educación que escriba un artículo sobre la formación de los maestros. No he podido. Y es que no logro penetrar en el discurso del currículo y no encuentro qué curso, qué programa, pueda capacitarnos para lo que Mill llama “educación verdadera”. Lo cierto es que, para poder educar, debe haber un modo de alcanzar la interioridad, el núcleo profundo de otro ser humano y de influenciarlo hasta modificar su voluntad, su carácter. ¿Cuál es ese camino? ¿Puede este sortear al cuerpo?

Las palabras no son la vía, eso está claro. El fenomenólogo Bernard Curtis dice que el maestro se parece a la atmósfera; su conducta manifiesta signos que se interpretan como un día soleado o amenaza de tormenta: “Gestos, ademanes y amaneramientos inconscientes: un movimiento habitual del brazo aparentemente amenazante, y un parpadeo en el ojo; ocasiones en que su voz, jamás suave y cálida, sube de tono y lastima; la tendencia a interrumpir a los niños cuando están contestando y de corregir sus errores desdeñosamente, una preferencia por las preguntas difíciles, una manera de descuidar o ignorar a un niño en particular, porque es un poco más lento en comprender que los demás; una insensibilidad hacia las dificultades que tienen los niños para entender, y hacia sus tensiones y temores consecuentes”. Curtis cree que la conducta inconsciente e involuntaria del maestro es su carta de presentación ante los alumnos y que la dilatación de la pupila es más importante que la propia preparación del curso.

La voz del maestro, su tono, su textura, su ritmo, dice más que las palabras mismas y abre o cierra el complicado sendero hacia el corazón del otro. También nuestros pasos, nuestros silencios, nuestra risa, nuestra respiración. Es el cuerpo manifestando lo que somos, nuestras íntimas seguridades y, sobre todo, nuestra verdadera intención. La sinceridad o la falsedad del amor que sentimos por los alumnos no puede ocultarse; los niños la descubren en la mirada, en un ademán nuestro para ordenar silencio, en el músculo del rostro que no sabe ocultar nuestro tedio, nuestra impaciencia o nuestro miedo. Bertrand Rusell, filósofo y matemático, sostiene que “la soledad del alma humana es insoportable, nada la puede penetrar, excepto la más alta intensidad de esa especie de amor que han promulgado los maestros religiosos; lo que no emane de ese motivo es dañino o, en el mejor de los casos, inútil”. ¿Qué decir sobre la formación de los maestros? ¿Puede enseñarse el amor pedagógico, puede transmitirse en aulas y con separatas?

Los maestros fracasan porque no aman a sus alumnos, no en el fondo callado de sus almas. Y el oficio desgasta y cansa como ningún otro porque alma y cuerpo se entregan sin tregua al cuidado atento del prójimo, a la generosidad multiplicada, al combate gigantesco con uno mismo para entregar siempre lo mejor.

* * *

En el día soy el rey. Doy seguridad, mis brazos parecen transmitir la fuerza suficiente para llenarlos de vida y para emprender la aventura de existir. Así mis hijos pequeños me miran como el gigante que soy. Así reino hasta la noche o hasta la llegada del dolor. Cuando oscurece voy empequeñeciéndome, hasta convertirme en casi un extraño, diminuto ser sin fortaleza. Un pigmeo que ya no puede calmar la ansiedad. Entonces surge la figura materna: la mamá o la mama. Es la hora de la mujer. Solo su olor salva. Voy corriendo a la cuna porque la niña llora pero ella, que no sabe hablar, tiene la suficiente elocuencia y el inocente desparpajo para decirme en su media lengua: “Tú no. Mami”. Carajo, como si la mami tuviera muchas ganas de verla a esa hora.

Lo mismo cuando algo duele. Si el llanto es de verdad rechazarán mis brazos como si fueran los del hombre lobo. Mami o Feli, una mujer, unos pechos, un aroma que recuerda sabe dios qué mundo platónico, qué paraíso perdido donde tuvieron placer incomparable y comodidad. Pequeños canallas, queridos traidores. Si todo va bien, si brilla el sol y el día promete, si no me

caigo, si no viene la fiebre, si no me duele la ingle, entonces con ustedes aparece papi, papito, el campeón.

Un día me quedé solo con los convenidos. El niño se pegó un contrasuelazo y al ver que no había presencia femenina dentro de la casa ni chistó. Un héroe. “¿Te dolió hijito?”. “No mucho papi”, y seguimos jugando. Seis horas más tarde llegó la mami. Ni bien sonó la llave se sacudió de mis brazos como si tuviera lepra —no dijo “zafa” porque todavía no conoce esa palabra— y corrió llorando a los brazos benefactores de su mamá.

¿Cuál es la función del padre? La verdad es que es el dolor y no el placer lo que nos une a nuestras madres, la verdad es que buscamos en el cuerpo femenino el consuelo para el desasosiego que nos come por dentro, que desde niños aprendimos a retroceder hacia el útero cuando las papas queman y no supimos o no quisimos valorar los brazos firmes que ofrecía el desdeñado padre. ¿Envidia del pene? ¡Las huiflas! Ellas, las mujeres, poseen el magnetismo. Ocurre que los padres no sintonizamos tanto con el dolor o con los miedos de los niños porque mantenemos distancia de sus sentimientos, porque esos pequeños no han salido de nuestro vientre, porque no los poseemos. Son sujetos, niños, otros. No son parte de mí y no deseo que lo sean. Esa distancia tan saludable, este estar atento pero no pendiente, es despreciado por las criaturas y malinterpretado por las madres, como todo padre que se respete bien sabe. Porque el niño asustado o adolorido quiere magia, olores, hechizos de amor que nuestro cuerpo masculino no sabe dar. Esta es la misión del padre: convencerlos de la conveniencia de enfrentar la noche, el miedo y el dolor sin sucumbir a la adicción primigenia, sin emprender el retorno al huevo. Porque, finalmente, los niños crecerán y habrá un tiempo en que tendrán que aceptar la soledad esencial del alma y no habrá mamá en las horas difíciles de la madurez y el envejecimiento. Tampoco habrá papá, pero quedará su lección: que no hay dolor que dure, y que a la noche le sigue siempre el día.

* * *

Me preguntan por la virtud del maestro. Una sola. No dudo: serenidad.

9 de abril

Mi hija Camila no sabe decir su nombre, tampoco el pronombre personal. Y, sin embargo, dice muy firmemente: “Eshe mío”. El posesivo parece ser la ruta hacia el yo. El mundo en primera instancia, su mundo. Estas son mis cosas, estos mis padres, esta mi circunstancia. Luego dirá su nombre, otra posesión, y finalmente incorporará todo eso en una estructura psíquica que no es sino el esquema necesario para toda su posesión. Tengo, luego existo. Y cuando ya existo puedo empezar a no tener, a no luchar tanto por las cosas, a compartirlas, a regalar. Quienes en una etapa temprana no afirman su posesión, quienes no tienen, pasarán por un camino arduo para lograr afirmar el yo. Ciertas formas del robo, la codicia, la avaricia, la ostentación, quizá tengan su origen en este despoblado amanecer de la conciencia.

* * *

La asistente social del Club Alianza Lima me recomienda no mezclar a los chicos pobres con los de otro estrato económico. Me recuerda el consejo que oía cuando era niño: juntos pero no revueltos. Supongo que ella teme que, los más pobres, al estar en contacto con niños de mejor posición económica, el deseo de tener lo que ven que otros poseen, la envidia, la frustración, les llenen el alma. Lo decía hace mucho tiempo en Argentina un restaurador: “¿De qué sirve la escuela? Solo para llenar la cabeza al poverío con apetitos incontrolables”. Pero, ¿es que tener deseos, ambiciones, aspiraciones, apetitos, es también privilegio de una clase social? ¿Acaso no saben diariamente todo lo que no tienen? ¿Puede ocultárseles su pobreza, sus deseos insatisfechos? ¿No ven en la calle, en la televisión, todos los bienes que el mundo ofrece y que ellos no poseen?

Por lo menos en contacto con otros niños sentirán el aprecio, la solidaridad, un principio de igualdad bajo la realidad económica de cada cual. No toda escuela tiene que enfrentar a Humberto Grieve con Paco Yunque, como en el cuento de César Vallejo. Si no pueden estudiar juntos, no podrán tampoco vivir juntos y este país seguirá siendo un polvorín. La escuela pública no debe de ser la escuela de los pobres; es necesario que sea el espacio donde todos los sectores aprendan a convivir, a respetarse, a construir algo común: la patria.

* * *

Ayer le dije a un niño que dejara de portarse como lo viene haciendo. Airado me respondió: “¿Tú quién eres para decirme eso? ¿Acaso eres mi padre?”. ¿Quién soy? Soy la autoridad, la ley, el director, el maestro. Qué

horrible suena. Mejor decir: Soy tu semejante, el que también se equivocó y ahora conoce las consecuencias dolorosas de la acción. Soy tu irremediable futuro si es que no mejoras.

* * *

Para D una clase debe ser ante todo silencio. No permite la menor bulla, el aula es un cementerio. Todos sentaditos, calladitos, levantando la mano para que ella les permita decir algo. Terrible. Me espera una lucha dura contra esa manía que reprime y domestica. Y que tiene pergaminos. El bueno de Kant, el filósofo, decía que “se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarse a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena”. La ciega obediencia parece ser una virtud todavía apreciada.

15 de abril

En Francia hay un debate sobre “el hecho religioso” y la educación. Es claro que en un país laico no puede consentirse la enseñanza de la religión. Pero, ¿queremos que nuestros hijos desconozcan el hecho religioso, que no sepan nada sobre un fenómeno que ha sido y es tan influyente en la historia de la humanidad?

¿Deben ignorar quién fue Jesús? ¿Qué enseñar? ¿Historia de las religiones, sociología de la espiritualidad? Jack Lang, Ministro de Educación Nacional de Francia, nombró nada menos que a Régis Debray, autor de *Dios, un itinerario*, para que encabece una comisión encargada de presentar sugerencias sobre la enseñanza del hecho religioso.

Evidentemente, las escuelas no pueden convertir la religión en un deber. No puede formar parte del currículum un curso que pretenda transmitir una fe, porque esta es un derecho. Es más, desde un punto de vista teológico estricto la fe no puede transmitirse porque es un don, es decir, un regalo de dios. San Agustín sostiene que la fe encuentra al sujeto; no es él quien la produce por más rezos y plegarias que haya hecho.

¿Qué debe enseñarse? ¿Y qué hacer cuando un grupo de padres, o niños, quiere usar las instalaciones del colegio para practicar algún rito de su religión? Es el caso de la primera comunión. Negarse es valorar la religión de un modo exagerado, como algo en verdad sagrado y no profano; es tomar

partido no por la laicidad de la institución, como piensan algunos padres, sino por la intolerancia. Que florezcan las religiones que deseen florecer, que encuentren facilidad para su desarrollo y que se respete igualmente al apóstata, al ateo, incluso a quien blasfema, despotrica o predica contra Dios. Si quieren el patio para una ceremonia judía, budista o musulmana, en buena hora. El único requisito es que no sea un deber sino un derecho. Debray propone distinguir la religión como objeto de cultura de la religión como objeto de culto, y aboga porque la formación escolar, sin un curso dedicado, encare el fenómeno religioso como objeto de cultura. El temor a que nuestros hijos sean captados por doctrinas fundamentalistas como las de Sodalitium no puede llevarnos a cerrar los ojos a una presencia importante que requiere ser explicada. ¿Qué decir sino de los días feriados, de las iglesias en cada barrio, de la procesión del Señor de los Milagros?

* * *

Si Fabián me hubiera invitado con tiempo, habría podido sostener mi muy particular teoría de la adolescencia en la mesa que organizó. Yo creo que la adolescencia no existe, al menos no como se plantea comúnmente. Es decir, como algo que le ocurre al muchacho o muchacha y solo a él o ella. Mi tesis es que la adolescencia es, como se dice ahora, un fenómeno intersubjetivo: se necesitan por lo menos dos personas para que ocurra y le ocurre a ambos.

Cuando uno conversa con padres de adolescentes es muy claro que ellos también atraviesan por un cambio que no es sino la otra cara de la adolescencia del hijo. Me explico. El niño creció, no es el bebe al que era fácil amar, acariciar y, claro, ordenar. Ahora inspira una serie de nuevos sentimientos con los que debemos luchar. A un nivel consciente aparece el temor. Miedo a que responda, a que se iguale, a que no haga ya caso. Miedo a no saber qué hacer. Miedo también a su tamaño, a su nuevo olor, a sus bigotes, a su pecho, a su maduración. El adolescente, por otro lado, teme seguir siendo tratado como cuando era niño. Se siente distinto y su orgullo no le permite aguantar dócilmente las ordenes no razonadas, ni el imperio antiguo del papá. Pero no sabe hasta dónde llegar; tampoco quiere irse, ni tener que luchar con quienes, evidentemente, hicieron todo por él.

El niño se tira en la cama junto a su padre y la pierna llena de vellos impide ya el afecto corporal, las cosquillas, el amor fluido de la infancia. Dialécticamente, el dueño de los vellos se siente rechazado y en medio de esta confrontación cae el silencio. “Hijo, ¿qué tal?”. “Bien papá”. Hasta allí llegamos. Quizá lo que ha cambiado objetivamente es el cuerpo; ha entrado

en la casa un nuevo individuo con capacidad de reproducción. En cierto sentido es una persona distinta y debemos aprender a tratarla, aprender a convivir con ella, como si fuera alguien que recién conocemos o con quien nos hemos mudado recientemente. ¿Qué pasa allí donde el padre o la madre ignoran los cambios y siguen con los “cuchi cuchis, mi bebito, venga pacá mi gordito?”. Allí donde una de las partes no ingresa en la adolescencia se acaba el conflicto. Podrán darse otra clase de fastidios pero no explota la rebelión. ¿Esto es bueno? Quizá el conflicto bien llevado conduzca mejor a forjar la independencia de los hijos, aunque como Canuto le decía a Canito: “Hay un solo modo de educar a los hijos. Ojalá supiéramos cuál es”.

* * *

Uno quisiera encontrar en la pantalla un filme que contribuya al recogimiento interior que exigen estos días. Imágenes que posibiliten el repliegue del alma sobre sí misma, la cosecha de todo lo vivido, la búsqueda de la unidad de la conciencia en el examen arduo del —insólitamente huidizo— propio ser, confrontándolo con la virtud y con las promesas que nos hicimos de una vida buena.

La pasión de Cristo ejemplifica esta absoluta unidad entre la palabra y la obra, es la promesa cumplida hasta las últimas consecuencias, la libertad hecha voluntad: el verbo hecho carne. No es esto lo que vemos. Los cines ignoran la importancia de estos siete días y la televisión desempolva filmes supuestamente religiosos. Tal vez el mejor de ellos sea *Ben-Hur*. Una cinta asombrosa pero que cumple con la Semana Santa solo por la anécdota. En realidad, como casi todos, se trata de un filme de acción, de aventura, centrado en la pugna entre dos hombres que deben, para poder luchar entre sí, olvidar los sentimientos de amor que en verdad los une. Por eso la escena cumbre es la carrera y no el encuentro con Cristo.

¿Existe un cine auténticamente religioso, cristiano? ¿Una película que en verdad eleve nuestro espíritu hacia esa región misteriosa en la que se manifiesta la gracia? Sin duda, el gran realizador cristiano es el francés Robert Bresson. Y el cable, en el canal francés TV 55, pasa con frecuencia una cinta verdaderamente extraordinaria: *Diario de un cura rural*, basada en la célebre novela de otro autor cristiano, Georges Bernanos. Allí el ojo maestro de Bresson logra presentar en la pantalla, o mejor dicho, en el corazón de cada espectador, el drama del espíritu para conseguir, a semejanza de Cristo, la integridad moral de la conducta, su elevación trascendente en la relación con Dios.

Por cierto que esto supone, como está de moda decir ahora, la deconstrucción de lo real. El tiempo y el espacio, las condiciones de la sensibilidad, son alteradas mediante el paso, la traducción, diría el filósofo francés, Jacques Derrida, al lenguaje cinematográfico. La luz que descompone y elige, los fundidos al negro que rompen la esencia continua de la temporalidad, la voz y la escritura que remiten a la autoconciencia, todas son formas de espiritualizar la imagen hasta escenificar una conmovedora puesta en escena de la vida interior. ¿Y qué es el espíritu sino vida interior, eso que Goethe llamaba la vida de la vida? Más allá de las historias bíblicas llevadas a la pantalla para entretener, el filme de Bresson penetra hondo en nuestro interior, remueve olvidos, exige la autoevaluación, la mirada del alma elevada sobre sí misma para adecuar la vida a la virtud prometida.

20 de abril

Son misteriosos los mecanismos de la represión; ignoramos cómo actúan y qué oscura conciencia inconsciente decide poner en marcha la sustitución o el olvido del deseo. Y sin embargo, toda la construcción moral, toda posibilidad de vivir humanamente está en relación directa con esta especie de aduana espiritual que deja pasar algunos apetitos, castiga con la culpa a otros y levanta una muralla contra los que amenazan el corazón mismo de la convivencia y la civilización.

La educación tiene también sus prohibiciones. Hemos viajado a Cajamarca con alumnos de secundaria y nos hemos alojado en un viejo hotel en la Plaza de Armas. Ha llovido intensamente y no ha sido posible salir a cumplir las visitas programadas. Por la noche, ya tarde, me disponía a escribir unas líneas cuando escuché una bulla escandalosa que provenía de uno de los cuartos de las mujeres de cuarto de media. Me levanté para hacerlas callar; lo hice varias veces y en cuanto regresaba al cuarto, se reiniciaba el alboroto. Decidí, poseído por mi rol policiaco, coger a las cabecillas. Las callé golpeando las tablas y simulé irme, pero permanecí con la oreja puesta sobre la añosa puerta tratando de reconocer las voces que iniciaban el desorden. Mi mirada cayó sobre la madera nudosa y descubrió una rajadura lo suficientemente grande como para mirar, cerrando un ojo, el interior de la habitación. Una rendija. La luz se encendió y yo procedí a poner los ojos en la abertura, cuando una imagen inesperada produjo un cortocircuito en mi espíritu. Era un torso desnudo. Unos pechos de mujer, grandes y erguidos,

que acabaron con mis preocupaciones anteriores y me dejaron pasmado, helado y maravillado en la inquietante noche cajamarquina. No esperaba encontrar esa visión, como si las alumnas estuvieran desprovistas de atributos eróticos. Había metido la nariz en plena madriguera.

Aunque el mecanismo represor actuó con la velocidad de un rayo y la imagen fue neutralizada, garabateada, borrada, olvidada, expulsada de mi memoria y aún ahora que recuerdo el evento no puedo reconstruirla, por un mínimo momento, viajando instantáneamente por los circuitos neuronales, alcanzó el núcleo del deseo. Solo una milésima de segundo se anuló la manera reprimida, castrada, sublimada, negadora, que vincula y debe vincular al maestro con sus alumnos. Pensé en lo que, leyendo a San Agustín, alguien ha llamado “la desobediencia de la verga”. Recordé a Sócrates, nunca tan estoico, evitando a Alcibíades, convirtiendo el deseo sexual en eros creador, generoso y bien intencionado. Y recordé también las constantes violaciones que ocurren en nuestras escuelas. ¿Qué facultad de pedagogía, qué curso, qué currículum forma la sexualidad del maestro? ¿Cómo el padre logra mirar a la hija siempre como si ella fuera uno de esos dibujos de texto escolar en el que se suprimen los objetos del deseo? Hay una ley del incesto para la educación que proviene de la mirada paterna, del amor, como diría el pensador Martin Heidegger, no a lo presente, no al evento, sino al futuro. La niña, la alumna, es un alma, un cuerpo sin seducción, que mueve el deseo del maestro por mejorarla, ayudarla a crecer. Nos anima lo que será, lo que puede ser, no lo que es. Escribió el filósofo pragmatista John Dewey que “el crecimiento es en sí mismo el único fin moral”. Sin embargo, seguimos ignorando todo sobre esa fuerza noble que nos cambia la mirada.

21 de abril

Hoy se ha publicado en los diarios un informe sobre la G.U.E. Melitón Carvajal, que maltrata a los alumnos. Interrogado un maestro sobre las razones por la que los golpeaba respondió: “Para que aprendan”. Ignoro si se refería a las lecciones o a que aprendieran que él es el más fuerte.

* * *

Hay profesores, como R, que parecen odiar a los alumnos. Entran al aula malhumorados y están a la caza de faltas para sancionar o expresar su airada y

necia indignación. No aguantan, no toleran. Rojos de ira se retiran del aula o expulsan a los infractores sin darles tiempo de excusarse. Resulta inexplicable que se dediquen a educar. ¿Cuáles son las misteriosas razones por las que dedican su vida a un oficio que los enfrenta con los jóvenes a los que detestan? ¿Por qué no ser taxista o comerciante de ropa? El psicoanalista Wilhelm Reich, quien dice muchas barbaridades sobre educación, me da una explicación que me convence y me ayuda a tomar una decisión con respecto a R: “El deseo de corregir la propia infancia es probablemente uno de los motivos más típicos de la voluntad de educar. Pero para la mente primitiva, inconsciente, corregir la propia niñez no puede significar otra cosa que vengarse, de manera que la voluntad educativa comporta en sí una compulsión sádica a educar, fundamentada en el inconsciente”.

* * *

Nada puedo hacer por J. Asiste a clases por cumplir con sus padres o por miedo a ellos, pero no tiene el más mínimo interés por ningún aprendizaje y no realiza el menor esfuerzo. Se sienta, pone toda su materialidad en la carpeta y su espíritu vaga por sabe dios dónde. No quiere trabajar, no quiere estudiar y lo peor es que cuando dialogo con él tampoco sabe decirme qué es lo que realmente sí quisiera hacer. Solo desea jugar en la computadora o correr tabla.

El psicólogo ha diagnosticado depresión. Una palabra que sirve de cajón de sastre. Lo que me inquieta es el sentimiento de rechazo y defensa que me causa. Como no puedo comprenderlo, como no siento la menor llegada a él, me molesta, me irrita, me cuesta convivir con su actitud. No la tolero. La vivo como desdén.

Quizá, como no me hace caso, me fastidie mi impotencia y él sea la personificación del límite de mi capacidad, lo que me disgusta reconocer.

29 de abril

Paradójicamente, la desexualización del espacio pedagógico ha marcado la relación, eliminando al cuerpo y privilegiando innecesariamente la mente. El otro día, una psicóloga que vino a visitarnos tuvo, entre los muchos comentarios que nos dio sobre los niños, uno que recuerdo profundamente. “Veo”, dijo incómoda, “mucho toqueteo”. Es decir, los alumnos se abrazan,

los profesores pasan el brazo a los alumnos, demasiado contacto físico para una institución escolar. Habría que leer el furibundo libro del filósofo Réne Schérer, *La pedagogía pervertida*, para comprender la profundidad de esta esencia descarnada que transmite la escuela. Pero no es solo el cuerpo lo que se excluye, también los afectos. “Invocándola, invocando la sublimación necesaria para el aprendizaje, se demuestra a más y mejor que la escuela interviene, y solo puede intervenir, en el silencio de las pasiones”. Y más allá: “Un deseo extraño, el del cuerpo pedagógico sin cuerpo. Asociadas o dispersas, todas sus partes integrantes comulgan en una misma evidencia; entre el niño y el que lo educa, solo cuenta la relación desencarnada que hace surgir y sostiene una petición distanciada de cualquier deseo. Es en esta distancia donde se funda el deseo del educador”.

El pesimismo, dice el escritor rumano Émile Cioran, no tiene doctrina. No podemos educar sin tener fe en el futuro, sin creer que ese niño puede ser mejor y vivir también mañana en un mundo mejor. La apertura a la esperanza es según un pensador “la enfermedad orgánica del profesor”.

* * *

Apenas llego al campamento y vienen unos niños corriendo a contarme que entre dos compañeros ha habido contacto sexual. Son alumnos de cuarto de primaria, tienen nueve años o diez quizá. Los llamo y a solas converso con ellos. Efectivamente, uno de ellos ha mostrado sus genitales y el otro se los ha tocado. Esto en presencia de dos o tres niños más. Uno de ellos me aclaró que el pene estaba *parado*.

La verdad es que no tengo otra respuesta que la que me dicta mi corazón: no lo debo permitir, esto está mal. Mi mente, en cambio, piensa en Vera Schmidt favoreciendo en su escuela psicoanalítica de infantes la masturbación pública con la anuencia entusiasta del pensador Wilhelm Reich. O recuerdo a Réne Schérer criticando la idea freudiana de la latencia como condición para la construcción de cultura y moralidad. Y sosteniendo que con la represión sexual huye también de la escuela la afectividad.

El propio Freud, en un texto que sirve de epígrafe al *Diario de un educador* de Jules Celma, señala la paradoja de la represión: “Así, pues, la educación tiene forzosamente que inhibir, prohibir y sojuzgar, y así lo ha hecho ampliamente en todos los tiempos. Pero el análisis nos ha demostrado que precisamente este sojuzgamiento de los instintos trae consigo el peligro de la enfermedad neurótica”. Es necesaria y, al mismo tiempo, es la creadora de neurosis. ¿Debemos permitir, como hacía la psicoanalista Vera Schmidt,

los juegos sexuales de nuestros niños (muchos de los cuales empiezan en la educación inicial) y recomendar como ella “la extrema abstinencia del educador”, el no intervenir? ¿O es verdad, como piensa el filósofo Max Scheler, que el pudor y la vergüenza son sentimientos morales básicos y que, por tanto, no debemos siquiera exponer nuestra desnudez ante los niños?

La educación sexual se juega en estas respuestas mucho más que en todos los cursos sobre reproducción humana. Y no tengo otra respuesta que la que proviene de mi propia educación, de mi vida y mi experiencia. Y así, sin escándalo, sin pecado, sin castigo, me constituyo en una prohibición y, dudando, pero firme, digo no.

30 de abril

Enseño en cuarto de secundaria la composición de las proteínas y su relación con el código genético. Es un tema difícil y requiere mucha atención y discriminación de los conceptos. A la salida V me pregunta: “¿Saber eso para qué me sirve, qué gano?”.

Le cuento una anécdota de Euclides, a quien un estudiante de geometría le preguntó qué ganaría con aprender esa ciencia. Euclides llamó a su esclavo y le ordenó que diera unas monedas al aprendiz, “pues parece que este debe siempre ganar algo con lo que aprende”.

Una respuesta culta que lo deja mudo y que a mí me salva de un verdadero conflicto.

* * *

F, alumno de tercero de secundaria, ha robado un celular, no tengo dudas. Hablo con él y de pronto se altera y me dice: “Y qué tanto, todos roban, desde mi viejo hasta el presidente. No tiene nada de malo, solo si le agarran. El que no roba tiene miedo o es un huevón”. “Yo no robo”, le he dicho, pasándole por alto el adjetivo empleado. Se ha quedado callado, pero no tengo dudas de que quería responderme: “Entonces eres un huevón”.

* * *

He invitado a H para que hable a los muchachos sobre temas de su especialidad. Al salir, mientras bajábamos la escalera, me dice: “Tienes por lo menos seis hornos, y no están nada mal”. H es un conocido homosexual

defensor de los derechos de ese sector de la población. “Simplemente por estadística”, dice, “son el 20% de cualquier grupo humano”.

La verdad es que no me he dado cuenta e ignoro quiénes serán los que según H retribuyeron con malicia sus miradas. El tema no me interesa, aunque me ha dado curiosidad saber los nombres. A. S. Neill, el fundador de Summerhill, una escuela antiautoritaria, declaraba que no aceptaría profesores homosexuales y que trataría que sus alumnos no lo fueran, al menos mientras ser homosexual signifique sufrimiento y marginación. Actitud curiosa y equivocada en un defensor de la libertad. No es tarea del maestro intervenir en la opción sexual de sus alumnos, y si en verdad alguien sufre por ello tendríamos que ayudar a terminar con ese dolor innecesario.

* * *

Mi hija me pregunta por mi infancia; quiere comparar su vida con la mía. Un proverbio yiddish dice: “Los hijos tratan de recordar lo que los padres procuran olvidar”.

* * *

Me preocupa la edad de los profesores, la mía propia. ¿Hasta cuándo puede uno mantener intacto el interés en los alumnos? Y, ¿cuánto dura la esperanza, la fe en un mundo mejor, las ganas de estar entre niños? El aumento de la edad trae preocupaciones diferentes, disminución de la energía, ansiedades y el sutil trabajo que la muerte hace en todos nosotros. Un estudio del investigador A. Laughlin en profesores de Australia le permite concluir que “el principal interés de los enseñantes jóvenes lo constituyen los alumnos, mientras que para aquellos más maduros el factor más importante de estrés son ciertos aspectos de sus carreras; para los maestros de mayor edad, el problema es la propia enseñanza”. Así pasó con el pedagogo peruano J. A. Encinas y con muchos educadores: dejaron el aula para pasar a preocuparse por la enseñanza en general o por la política o por nada.

* * *

Qué decir de la pereza. Yo la conozco lo suficiente, y si bien esta nos permite el gozo de entregarnos a ella también impide la realización de los fines que la conciencia se impone. De niño, en la escuela, escuchaba a mis maestros calificarnos de zánganos, haraganes, ociosos. Ahora todos los días enfrento a alumnos que no es que verdaderamente no quieran estudiar, sino

que no pueden. Y no pueden porque la voluntad es laxa, cómoda, muelle. No tienen ese impulso que los ponga a trabajar, a abrir el libro, a empezar el ejercicio. No han aprendido a vencer la flojera. Entonces, acaso ayudarlos sea también obligarlos a trabajar. Según el escritor y educador ruso León Tolstoi no debe obligarse a nada, todo lo que el niño haga debe provenir del deseo; no hay lucha contra la pereza porque los actos realizados provienen del afán mismo de realizarlos. La pereza se sacude y se olvida por el placer que nos procura la meta buscada. El deseo es el principio de la acción.

Pero en la escuela que tenemos los alumnos vienen por deber. Se levantan porque así lo disponen sus padres, y enfrentan un conjunto de actividades que no han convenido en realizar. Decía Kant que la coacción es el camino de la libertad. Y Emile Durkheim, considerado el padre de la sociología, escribe que “si los hombres se instruyen, no es por ellos mismos, por amor al saber, al trabajo, sino porque les han obligado; les ha obligado la sociedad, que ha convertido esto en un deber cada vez más urgente”.

Pero cada vez que uno obliga a aprender, la culpa ancestral, los ideales de autonomía y libertad o los propios recuerdos vienen para atormentarnos y hacernos dudar. Dice el filósofo Julián Marías que “la educación debe despertar la ambición intelectual, el deseo de saber, la curiosidad hecha pauta de aprendizaje”. Sí, claro. Pero hay otra cosa. Un hábito invencible en la lucha contra la pereza. Debemos también enseñar esto, a enfrentar el disgusto, a valorar el goce postergado que el esfuerzo puede dar. Este es otro placer.

* * *

Hay una palabra fea hoy en educación: castigo. No ha sido siempre así, pero el deseo de no castigar es un ideal contemporáneo producto quizá del recuerdo negativo de los castigos sufridos. Sin embargo, padres y maestros enfrentamos a diario situaciones que nos ponen al borde mismo de la sanción no querida. Ayer le dije a F que no pasara por un lugar donde estaban construyendo algo, porque era peligroso para los niños estar cerca. Lo dije, lo expliqué, lo repetí. Pero F pasa una y otra vez por donde no debe. Cada vez que me descuido el niño se mete a jugar bajo escaleras y andamios. ¿Podría estar haciéndolo por molestar? ¿No puede tratarse también de un reto, de una investigación inconsciente sobre los límites de la autoridad? Trato de no perder la paciencia y le hablo bien. Pero sigue. A la sexta vez lo detengo y le pido que no se mueva de un lugar hasta que acabe la actividad. Inmóvil, detenido, es decir, castigado.

Es evidente que la naturaleza del castigo, la intimidación, no educa, no produce verdadera moral. Pero al pararlo allí no quiero educarlo solamente, también le salvo la vida, lo cuido de sí mismo y del mal ejemplo que puede dar. Rousseau, filósofo ilustrado francés, proponía, como A. S. Neill, una forma de castigo ilusa y fuera del ritmo de la escuela. “Mantened al niño bajo la exclusiva dependencia de las cosas, habréis seguido el verdadero orden de la educación. Emilio ha roto los cristales de su habitación; nos limitaremos a no reparar el daño que ha causado y el frío de la noche hará que coja un resfriado, que será su castigo”, dice Rousseau en un texto citado por Durkheim a propósito del castigo. Durkheim, en cambio, dice que “la privación del juego, las tareas suplementarias, junto con las desaprobaciones y las reprimendas, constituyen los principales elementos de castigo escolar”. Ninguna facultad de educación nos prepara para enfrentar al alumno que nos reta, que desafía la norma y jaquea el aula. Ante la inconducta reiterada está el maestro solo, desamparado, decidido pero apesadumbrado, a la hora señalada, como el sheriff Gary Cooper en medio de la calle.

* * *

Los libros escolares no dejan espacio a la pregunta. Son manuales de respuestas, simplificaciones de la ciencia, como si al niño hubiera que mostrarle un mundo acabado, explicado, conocido. Hay una oposición inevitable entre escuela y pensamiento. El freno que la educación pone al pensar es la verdad indiscutible, el conocimiento congelado. Ello no permite la inquietud, cierra el despertar de la inteligencia. Pensar es no saber, es ignorancia, es insatisfacción, desasosiego, asombro. El pensamiento es, de algún modo, como dice el escritor J. Larrosa, indisciplina. O, mejor aún, como señalaba el psicoanalista Jacques Lacan, enfermedad.

* * *

Leo que el genetista A. Jacquard dice: “Dar clase es, en el fondo, como hacer el amor”. Mañana entraré al aula inhibido y avergonzado.

* * *

¿De dónde proviene la crueldad de los niños? ¿Es natural, resultado de un instinto o, más bien, se aprende del ejemplo de los adultos? El menor defecto, la sutil diferencia, una cabeza grande, un lunar, una manera de pronunciar, sirven para despertar al despiadado caricaturista que los niños llevan dentro.

A D, un pequeño de quinto de primaria, hay un grupo que no lo deja en paz con el tamaño y la forma de su nariz. Combaten el aburrimiento encontrando a alguien que los divierta con su sufrimiento. Que lo exhiba, esa es la meta. Lo molestan, le ponen apodos, se ríen hasta que el dolor del otro les salte a la vista. Entonces estallan en carcajadas para festejar la humillación pública de su víctima. El filósofo británico, opositor al autoritarismo, John Locke, en *Pensamientos sobre la educación*, dedica un capítulo al “instinto de crueldad en los niños”, allí observa con pavor como los niños se complacen en hacer sufrir a los animales; como esos pequeños del extraordinario filme *La pandilla salvaje* que quemaban sádicamente a unos alacranes, los niños que observa Locke maltratan a los pájaros y a las mariposas y obtienen placer en verlos sufrir.

“Esta edad es sin piedad”, dice el poeta y fabulista francés Jean de la Fontaine. Y Locke agrega que quien no está preparado para tratar bien a los miembros de una especie inferior no puede estarlo para ser bueno con los que pertenecen a su misma especie.

* * *

Parafraseando al psicólogo M. J. A. Howe podemos decir que los buenos alumnos difieren mucho entre sí, pero comparten un mismo atributo: están muy *motivados*.

* * *

Como representante de Proética he asistido a un colegio femenino y religioso que celebra sus bodas de plata. El tema es la ética y la escuela. Les he contado el mito del anillo de Giges, relatado por Platón en la *República*, que siempre me ha inquietado. Quien lo usa se vuelve invisible y puede actuar sin ser visto. Es el sueño de la impunidad. ¿Cuántas plagiarían en los exámenes en vez de estudiar si tuviesen el prodigioso anillo? Todas lo usarían, no habría de quién copiar. “¿Es inmoral plagiar?”, les pregunto. “Sí”, responden. Salgo conmovido por su indecente sinceridad.

* * *

No hay método, no hay sistema, el buen maestro no tiene doctrina. Su difícil trabajo es, como el psicoanálisis de Lacan, “una aventura singular permanente”.

MAYO

2 de mayo

Mi hijo de tres años vomita el pollo a la brasa que ha comido. Camila, que tiene menos de dos y que casi no habla, dice inmediatamente: “Yo no papá, yo no”. En casa, Alejandro demora para ir a la tina, dice que no quiere bañarse. “Yo sí, papá, yo sí”, dice casi gritando Camila. En ese afán por destacarse, en buscar todo el tiempo la ansiada diferencia, está en juego su amor propio, su identidad. La hegeliana lucha por el *reconocimiento* empieza junto con los pañales.

* * *

Hoy ha venido G, un ex alumno de 27 años para hablar conmigo. Me había pedido una cita formalmente, ha llegado unos minutos antes y lo he visto por el visillo de la ventana caminando nervioso mientras espera la hora acordada. Lo hago pasar y empieza a hablar sin esperar siquiera a que me siente. Tiene la frente perlada por el sudor y me evade con la mirada. Habló durante veinte minutos sin parar y su discurso estaba lleno de contradicciones. Me apreciaba, decía que yo era una figura importante de su mundo interno, pero que tenía un incómodo resentimiento por algunos tratos que no recuerda bien, en general parece fastidiado por mi modo de ejercer la autoridad. “Conmigo no”, me dijo, “pero puedes llegar a ser muy castrador”. Me contó algunos sueños en los que yo llegaba a escupirlo, a denigrarlo, a insultarlo. Lo primero que sentí, y es una sensación de la que no me libro, es un rechazo a su cercanía emocional. Me hastía la significación que puedo alcanzar en otra persona; es un peso, una especie de rechazo visceral a verme metido en el espíritu ajeno. Como si me robaran algo, como si perdiera mi leve intimidad, mi soledad.

Los maestros están para ser olvidados, superados, borrados de toda memoria, pensé, y ahora tengo que desempolvar al maestro que fui hace más

de diez años y resucitar en las causas del inocultable dolor que G me muestra. “Te quiero y te odio”, es el resumen de lo que me dijo. Un reclamo por el amor no entregado, por la sanción inoportuna, por la indiferencia y por la incomprensión de su drama. Me asoma la culpa y el disgusto ante el oficio. Por imponer un orden, por exigir unas conductas, por ocupar el lugar de un dios, me maldice y me adora.

“¿Qué podía hacer?”, le digo; “¿permitir que no estudiaras, que sabotearas las clases, que te perjudicaras y arruinaras tu futuro con mi complacencia? Quizá debí ser más bueno, menos colérico, más sereno. Pero no eras un alumno fácil, siempre dado a la bronca y al abandono. Siempre faltando, llegando tarde, interrumpiendo las clases, martirizando a los maestros”.

¿Dónde aprende uno a tratar con casos así? La preparación de los maestros es pura didáctica, está pensada para un alumno ideal que quiere aprender y permanece en silencio. Un obediente. No hay tiempo para el marginal, para el diferente. “Pero lidiamos contigo y le mantuvimos hasta el final, sin tirar la toalla, sin cansarnos”. “No podía ser distinto”, me dice, “estaba predestinado; mi padre, mi madre, mis hermanos, todo me obligaba a ser un disidente”.

Se ha ido tranquilo y yo tengo este asco hacia el oficio. Quiero vivir en Francia recibiendo una renta. La escuela expulsa a los que no se adaptan. Yo no lo hago y entonces se produce con ellos un roce impotente, la voz que habla y el oído desatento y un malestar permanente porque no hay fuerza que haga que se transformen, que obedezcan. No quieren y no pueden incorporarse al mundo de los que cumplen. No hay lugar en la escuela para ellos y mi labor maldita consiste en hacérselo evidente.

* * *

Me reúno con F, C y L que no solo no estudian sino que interrumpen las clases con su desgano. Los tres tienen la misma excusa: “El curso nos aburre”. “¿Y?”, les pregunto, “qué hay con eso”. Parecen creer en una regla sacada sabe dios de dónde: las materias escolares deben entretenerme; si me aburren estoy autorizado a no estudiarlas.

Hay algo de verdad en lo que me dicen. La pedagogía de la escuela nueva insistía en el interés como motor de la voluntad de aprender. Y estoy de acuerdo, pero no hay que hacer de esto un dogma. Y es que se trata de, precisamente, saber aburrirse, de postergar la satisfacción y ser capaz de caminar por el árido camino del esfuerzo.

El filósofo francés André Comte-Sponville lo ha dicho: “No se trata de reemplazar el esfuerzo por el placer sino de enseñar a los alumnos a obtener placer en el esfuerzo”. De lo contrario el maestro se vería obligado a divertir, a entretener, a buscar formas lúdicas de hacer tragar la píldora.

No siempre podemos cambiar las cosas de acuerdo a nuestro propio gusto. Hay que aprender, como escribió Descartes, “a transformar el deseo mas bien que el orden del mundo”. Y los tiempos que vivimos no son los mejores, porque el deseo desesperado parece ser entretenerse, divertirse, y hay que hacer de la geometría un espectáculo. Dice el escritor francés Alain, “el problema, desde el comienzo es este: hace falta que el niño se interese por los objetos que por sí mismos no le interesan nada. Las letras no interesan a nadie; es leer lo que nos interesa. Sumar cinco y dos para hacer siete, esto no interesa tampoco a nadie; es contar lo que interesa. De , aquí viene este aburrimiento del perezoso que espera siempre que el placer le venga como por magia”.

Nos interesa un alumno que sabe aburrirse, que puede esforzarse, que aprende que muchos dones gozosos llegan más tarde y son el resultado del trabajo.

5 de mayo

Es una mañana gris. No solo el cielo, también mi espíritu tiene la misma tonalidad. Me siento atrapado por una antigua tristeza y soy incapaz de mostrar entusiasmo. Me gustaría estar en otra parte. De pronto me mandan a L, una pequeña niña de 10 años que se ha sentido mal en clase y no saben qué hacer con ella. Apenas le pregunto qué le pasa rompe a llorar. Su llanto me conmueve. La escucho explicarme su drama entre sollozos, la llevo al baño para que se eche agua sobre los ojos rojos y continúo escuchando su tragedia ingenua. Siente que no la quieren. Y lo justifica llenándose de defectos. Me encuentro entonces reconfortándola, trasmitiéndole una imagen más adecuada de sí misma y disipando su fantasía de no ser querida, ayudándola a explicar el incidente con su madre y el porqué de las palabras fuertes. Yo, en medio de mi pena, sirvo para reconfortar y consolar a esta niña que recién empieza a vivir la vida. Por eso, quizá, los lacanianos definen el amor como la capacidad de dar lo que no se tiene. Ella se va sonriendo y yo regreso a la melancolía y a la inexplicable tristeza.

↓ ↓ ↓

He conversado con la directora de un colegio de educación especial. Me ha pedido que acepte a un par de niños con “problemas de discapacidad”. Yo no he tenido inconveniente hasta que me ha dicho que se trata de un adolescente ciego. Ignoro por qué, pero un temor me atacó y casi me impulsa a negarme. Por la noche no he podido conciliar el sueño y, de algún modo, la ceguera me ha perturbado y no he querido tenerla al lado. El músculo me estrechaba el estómago y mi mente evocaba sentimientos oscuros e infantiles parecidos a los miedos irracionales a la oscuridad y a los monstruos que pueblan los cuentos y las pesadillas de la cuna. He pensado en Edipo sacándose los ojos y en esas cicatrices que exhibía algún mendigo en la avenida Uruguay, calle que cruzaba de pequeño cada día para ir a sufrir a La Recoleta. Y en esos bustos con los ojos en blanco que parecían mirar sin pupila con una pasividad terrible que proviene del estar muertos. Esa noche he descubierto, que por alguna razón, la ceguera, o más francamente, los ciegos, me atemorizan.

He visto ese temor en las madres que veían que en el aula de su hijo recibía a un niño con síndrome de Down. Es el miedo irracional a lo desconocido, a esa otra persona tan ignorada que ninguna empatía puede acercarnos a su modo de ser y sentir. Es el miedo a (nosotros mismos, a lo que tememos llevar oculto muy adentro. A nuestra esencial vulnerabilidad. Porque después de todo, en cualquier instante, podemos perder la vista, o quedar inválidos o tener un hijo o un nieto con discapacidad. Los discapacitados somos todos: la sociedad invierte apenas el 0,05% del presupuesto del Ministerio de Educación en discapacidad e ignora que apenas uno de cada cien niños con discapacidad va a la escuela. Ello es negarse a aceptar la fragilidad física y esa exposición incierta a la tragedia que amenaza constantemente nuestras vidas y las de los que amamos.

De ese temor nos libera el hábito, la vecindad, la convivencia con la diversidad de necesidades de nuestros semejantes. La escuela inclusiva, la que se adecúa a cada cual, la que se humaniza y mira el dolor y la dificultad, la que no reparte veintes y ceros, la que valora el esfuerzo y premia la búsqueda constante de superación, puede enriquecerse con la presencia de esos niños que han vivido ya más cerca del dolor o el fracaso que nosotros todavía tememos. He visto la pureza de su personalidad, el niño con síndrome de Down o el autista, o muchos otros para los que el diagnóstico no ha inventado aún una etiqueta, se han salvado del fingimiento y la máscara, de la mentira que hemos aprendido los demás a usar para sobrevivir bajo la mirada ajena.

No aparentan, no ocultan su corazón. Muchos de estos niños nos educan en la sinceridad y la transparencia perdidas. Son ejemplo de la espontaneidad del amor, de la explosión impetuosa de los afectos, exhiben sus pasiones desprejuiciadamente. Este contacto con su bondad nos ennoblece, nos humaniza, rompe nuestra rigidez y no solo nos enseña el valor de la solidaridad y la ayuda mutua, sino que además atenúa nuestro temor a ser como ellos o a tener hijos como ellos. Porque moralmente son mejores que nosotros, los que los clasificamos, separamos y olvidamos. Siguen siendo niños cuando nosotros hemos envejecido prematuramente.

La escuela inclusiva ayuda sin duda al niño con necesidades especiales. Lo devuelve a la esencial pluralidad de nuestra especie. Le da otro espejo, uno para construir mejor el amor propio. Lo estimula y lo motiva a ser como es y a compartir las semejanzas. Pero yo sostengo, que la escuela que incluye mejora, sobre todo, a los que nos creemos normales. Se trata de una normalidad que en el Perú da lástima, más parecida a la indiferencia y a la crueldad. Es difícil llegar a la escuela una mañana gris y no ser liberado de la carga miserable por el abrazo impensado de un niño que no ha aprendido a separar sus motivos de sus gestos, que no ha puesto un abismo entre lo que quiere y lo que dice, entre su corazón y sus actos, • que no calcula ni recela. Ellos pueden darle a la escuela y a la patria la esperanza y el valor moral que hacen falta. Ellos, los excluidos, los pobres de los pobres, forjan en nosotros esa condición necesaria para construir un lugar justo y fraterno para todos, una virtud esencialmente humana que proviene de poseer lo que el apóstol Pablo llamaba “entrañas misericordiosas”.

12 de mayo

De algún modo el maestro es, para usar una palabra fea que gustaba a Platón, un *guardián*, un representante del súper yo, un celoso transmisor de la cultura dominante y el instrumento mediante el cual actúa la represión. Un policía del espíritu. ¿Hay en medio de esta tarea un inesperado espacio para el verdadero encuentro de almas, para la liberación, la invitación a la autoafirmación? Pasan los días y todo es cuadernos, fotosíntesis, atención, silencio y el pretérito pluscuamperfecto.

Hay algo de ayo en el oficio, de garante de la conducta correcta. Por eso Friedrich Nietzsche, filósofo alemán de fines del siglo xix, dice que ser educador es algo “indigno” para el pensador: “Es tarea de los padres y los

maestros, a los que uno de estos hombres cuya sinceridad es osada llamó cierto día: nuestros enemigos naturales”.

* * *

Por las tardes me quedo con chicos que tienen dificultades para aprender, para trabajar en casa. A veces se hace tarde y sigo con dos o tres, esperando que aprueben. Los sábados también. Un día conversando con C, discutiendo en realidad, me pregunta: “¿Tú crees que haces un sacrificio, que en verdad te esfuerzas, que eres el gran profesor? Mentira, es tu modo de buscar compañía, creaste un modo de ocultar tu timidez, de evitar la soledad. Y de evitarla con mocosos que te miran como a un rey”. Bajé la guardia, el golpe me impactó como uno de Muhammad Ali y caí noqueado. Todavía no me repongo de la secuela y del remezón.

16 de mayo

El mundo del maestro, a menudo, no es el mundo de los muchachos. Son dos esferas que apenas si se tocan cuando los alumnos simulan durante unas horas pertenecer al mismo bando. Es lo que quería Rousseau del preceptor de Emilio: “Quisiera que él mismo fuera un niño, si ello fuera posible, que pudiera convertirse en compañero de su alumno y conquistar su confianza compartiendo sus diversiones”.

El esfuerzo educativo nos lleva a meternos en el mundo de los jóvenes, a intentar ser más listos que ellos. Y a veces nos lo permiten y allí vamos con nuestras torpezas, hablando un lenguaje que no es el nuestro, involucrándonos en sus cuitas y sus asuntos. Luego, por la noche, la máscara se agrieta y cae dejando al descubierto nuestros ojos abultados. Queda entonces la verdad: nuestro ridículo afán de regresar al paraíso perdido.

* * *

Me solicitaron, hace ya dos años, que le diera una vacante a K, una niña de 13 años hija de dos senderistas, ambos detenidos. El padre era el segundo después de Abimael y la madre se encontraba en una clínica psiquiátrica desde la que, alegando desequilibrios, pedía ser declarada inimputable. La niña era inocente y necesitaba mi ayuda. En el tiempo que siguió a su ingreso al colegio pude apreciar una serie de desórdenes graves de personalidad que

le pronosticaban un mal futuro. No podía aprender, no podía concentrarse, parecía metida en un mundo fantasioso en el que el padre ocupaba el lugar central como ídolo confuso, exigente y temible. Era un dios del Antiguo Testamento. Lloraba con frecuencia y solo la motivaban unos enamoramientos absurdos con compañeros que, por supuesto, no correspondían a su interés.

Un día especialmente penoso me pareció que la situación no aguantaba más. En casa los tíos la hacían rezar por el alma de sus padres y la confusión que padecía estaba destrozándole el alma. Decidí hablar con sus padres. Primero conseguí cita con la mamá en la institución que la albergaba, una clínica pequeña y bien acomodada en el corazón de Barranco.

Allí tuve mi primer intento de diálogo con una senderista. Yo quería hablar del sufrimiento de su hija, ella insistía en exponerme la miseria del pueblo y la necesidad de la lucha popular. No nos entendíamos. Y yo, definitivamente, no la entendía. No creo, por cierto, en el instinto maternal, pero hablar de los costos del gran cambio e incluir entre ellos a su hija era ya demasiado. Salí escondiendo con susto una serie de volantes absurdos que me obligó a llevar disimulados entre el periódico.

Era una mujer bella, trastornada por los acontecimientos y que hacía caso a lo que dijera su pareja, A M, desde El Frontón. Hablaba de él como de su hija, como de un dios, un héroe incorruptible que todo lo sabía y al que se sometía absolutamente para así combatir sus debilidades pequeño burguesas, la más importante de las cuales era el amor hacia K. La segunda vez que la vi ella me leyó una carta de su esposo en la que la vacunaba contra mi influencia y le hacía ver que la situación de K era una cuota pequeña en el camino hacia la emancipación popular.

Acudí muchas veces, fascinado por esta mujer, por su atractivo y por esa disciplina interior que llegaba a hacerme dudar de mí, con mis infinitas debilidades y egoísmos que ella llamaba pequeño burgueses. Hay una atracción perversa en el abandono de uno mismo, de las angustias y frustraciones personales para, desapareciendo como individuo —ella me pedía que olvidara el día de mi cumpleaños—, entregarse a ese océano grupal donde la incertidumbre desaparece porque toda elección viene de arriba, del gran dios que todo lo ve y todo lo sabe. Lleno de dudas y ansiedades como vivía en aquella época, no abandonaba su oferta de inquietarme, como cuando de niño me atraía ser cura no por la fe en Dios sino por ese vivir grupal, con todas las dudas resueltas.

Intenté arremeter contra el padre. Llevarle crudamente el dolor de su hija y el futuro miserable que le esperaba. Me envió su libro sobre China con una dedicatoria en la que reconocía mi esfuerzo personal, pero me pedía que lo pusiera al servicio de la causa plural, del pueblo, y que me olvidara de sentimentalismos y pagáramos todos el precio del cambio que nuestro país necesitaba.

Un día algo cambió. La madre descubrió que él tenía una amante, una gringa que aun en otra cárcel había ocupado el primer lugar como pareja de su marido. Ese día lloró y se avergonzó de sus lágrimas. Había escrito una carta a su esposo pidiéndole perdón por sus celos burgueses, reafirmando su devoción y la espera de instrucciones sobre cómo actuar. Pero algo cambió de todos modos y cada vez se interesaba más en el destino de su hija, mi alumna. Antes aguardaba el momento de ser declarada inimputable para volver al cerro llevándose a la niña. Ahora reconocía que K estaba bien en la escuela y que no había que sacarla. Luego empezó a abrigar la idea de irse con ella a un país que le diera asilo e intentar encontrarse como madre e hija. La matanza de El Frontón precipitó todo. Allí murió A M, y K y su madre salieron juntas del Perú.

He tratado después con otras senderistas, madres que abandonan a los hijos, que los dejan sin cuidado y que saben bien el daño que les hacen. Ponen por delante una abstracción, un ideal quizá, una quimera. Pero, como dice el Evangelio, “si no amas a tu prójimo al que ves, ¿cómo puedes pretender amar a un Dios al que no ves?”. Nada justifica el descuido con los hijos, son nuestro primer deber. No hay nada admirable en esa entrega, viendo a G y a M, dos madres senderistas, y el estado de abandono de sus hijos, me doy cuenta que no hacen sino entregarse a una voluntad superior que las libre de su vacío personal, de la ansiedad que significa decidir siempre por uno mismo y cargar con el peso de aquello de lo que, para bien o para mal, nos hemos hecho responsables, y que lo que llaman emancipación no es sino la tenebrosa sumisión a la voz irracional del padre.

25 de mayo

La incapacidad de aburrirse o de emplear el tiempo en tareas solitarias, como leer, pensar o simplemente contemplar, arrojan al adolescente fuera de su casa o lo encierran, frente a la pantalla de televisión. Afuera está la tentación, el amor, las drogas, el dolor, la lucha, los celos, las broncas, la

preocupación. Por eso escribe el filósofo, matemático y físico francés Pascal: “Toda la infelicidad de los hombres, proviene de una sola cosa: no saber estar inactivos dentro de una habitación”.

* * *

Vamos en el bus, de paseo a Chaclacayo, cuando una humilde señora se acerca para vender sus productos, tropieza y cae junto a la ventana de los chicos. Todo se le desparrama sobre la pista y veo con pena el pequeño drama desde mi asiento. Pero muchos ríen sin compasión. Pienso que quizá toda la educación moral y toda la formación del hombre y la mujer, no consista en otra cosa que en saber de qué reír y de qué no, cuándo corresponde y cuándo no. Un pequeño párrafo de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles dice: “Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para podernos alegrar y dolemos como es debido, pues en esto radica la buena educación”.

* * *

El no crearme del todo mi oficio me permite observarlo con distancia, como si no estuviera involucrado en él. En los 30 años que llevo “fingiendo” ser maestro, algunos alumnos me han hecho sentir capaz de ser bueno y otros, felizmente, no me dan importancia, poniéndome en mi sitio. ¿Por qué se sigue estudiando educación en el Perú si el sueldo promedio de un profesor es 600 soles? La primera obligación del profesor es desnudar sus verdaderos motivos.

Ser maestro es un oficio de anfibio, una extraña mezcla de actividad intelectual y negocio del espectáculo. El profesor dice que quiere enseñar y orientar, cuando en verdad quiere ser escuchado, contemplado y obedecido. Se siente Dios en el sexto día porque su obra es otro hombre. Ser maestro también es oficio de vampiro: bebe el vigor, la alegría y la inocencia de los otros. Así que mejor empiezo a confesar mis robos.

Por mis alumnos, me he sentido grande y poderoso. A veces hasta sabio y elocuente. Me he sentido padre bueno, compañero, hermano, amigo. También, aunque duela confesarlo, me he sentido hijo, hombre débil que se ampara en otra fortaleza. He cogido sus miradas atentas y las he llevado conmigo para salvarme de la soledad y de la pena. Solo al recordarlas he podido abandonar la seriedad y darle menos importancia a mi vida.

He dialogado en silencio con muchos y me he sentido lúcido y ameno. He aprendido la bondad y el candor de algunos; de otros, en cambio, he copiado

el vigor, la seguridad, el entusiasmo. Porque los chicos deben ver en un maestro a una persona firme, que les muestre que llegar a la adultez es deseable.

Eso es lo que exhibo, pero muchas veces no es lo que siento. A veces creo que la vida no vale la pena ser vivida, que no es importante conseguir lo que se quiere. Pero jamás he compartido con un alumno un momento de depresión. Cuando murió mi padre me ausenté del colegio para no compartir con mis compañeros mi duelo. Así que he pasado la mitad de mi vida tratando de mostrar a mis alumnos algo que no siempre soy. Me persigue un sentimiento de usurpación, de estar en el lugar de otro.

Creo que más importante es lo que el maestro calla: no se educa con la prédica, sino con la conducta. En ese sentido, maestros son Sócrates, Jesús, Teresa de Calcuta, Buda. Pero yo no. No me sorprende que a mis alumnos no les dé la gana de estudiar, porque yo tampoco la tuve. No me siento capaz de sermonear a un chico que ha robado, porque yo también he robado. Pero sí puedo sentir por él mayor comprensión y, como maestro, empezar a corregirlo.

Me satisface, sin demagogia, sentir que mi alumno ya se olvidó de mí. Me molesta encontrar a un ex alumno que todavía está buscando el vínculo umbilical y que aún no se enfrenta al mundo. Por él solo puedo sentir remordimiento. Porque quien prepara a un hombre para que corra los cien metros planos no lo hace para que sea menos que él, sino para que gane.

Eso es lo que trato de hacer con mis alumnos. Aquí está la perfección del maestro, lo que yo no tengo: el desapego. No perder de vista que esa extraña relación afectiva entre maestro y alumno siempre está a punto de morir. He visto llorar y sufrir a profesores porque se involucran demasiado con sus alumnos. Dice Fernando Savater: “Llorar y sufrir nos puede confirmar humanos, pero de ninguna manera nos confirma maestros”.

Dice Freud que los maestros ocupamos el lugar del padre. Yo no estoy de acuerdo. Nuestra ventaja no está en saber más de pedagogía, sino en sentir que los hijos no nos pertenecen.

Es más difícil, pues, ser padre que maestro. Quiero ser transparente: no se trata de anular la relación humana y la calidez entre maestro y alumno, sino solo la intimidad. El problema es cuando el profesor carece de suficientes vínculos afectivos y depende demasiado de sus alumnos. Creo que esas personas no deberían trabajar en este oficio.

Un buen maestro es quien mantiene una relación asimétrica con sus alumnos: da y no espera recibir. Yo, lo máximo que espero es que se afirmen

a sí mismos y que sepan adaptarse a este mundo. Me preocupan las personas que quieren imponer su originalidad por encima del mundo, pero también las que aceptan el mundo sin defender ninguna originalidad.

Cuando encuentro un ex alumno en la calle, no me interesa saber qué estudia. No me interesa tampoco si ha ingresado en el primer puesto a una universidad porque igual puede ser un canalla. Me interesa cuál es su pasión y si la está llevando a cabo. Creo que la pasión es lo único que nos salva.

El afecto entre un profesor y un alumno existe, pero es abstracto: Cristo no amaba a Judas o a Juan, sino a la humanidad. Al maestro se le va un alumno y tiene que olvidarse de él para amar a todos los que vengan. Ama a la infancia y no a un solo niño. Separarse de los alumnos, lo que puede parecer una desgracia, es la condición que permite la salud de una relación educativa.

Los amores, el filial y el de pareja, suelen estar contaminados de luchas por la posesión. Esta extraña relación entre maestro y alumno es, en cambio, como esos encuentros breves y furtivos. Como van a terminar pronto, solo queda la generosidad, la entrega, la *gran performance*. Me alegra entonces que mis alumnos se vayan. Así me enseñan que las cosas más bellas terminan, pero que la vida continúa.

28 de mayo

Entraba a Larcomar con unos chicos del Alianza Lima, negros, cholos, mestizos, cuando veo que el vigilante los detiene y los expulsa del dichoso lugar. Tuve que intervenir y los dejaron entrar porque estaban conmigo. Más tarde, en una tienda de discos, me separo de ellos para buscar unos CDs y veo a lo lejos cómo se les acerca el vendedor para indicarles que se retiren. La pobreza no es el único dolor que deben enfrentar, quizá ni siquiera sea el fundamental. Es este desprecio diario del que no tenemos noticia, que no aparece en ningún documento, que se quiere obviar aún en los medios más progresistas.

Después, sobre el verde césped, les pedimos triunfos, goles, coraje. Acaso su venganza sea la derrota, la frustración del espectador, y obtengan en ese fracaso una ganancia, una revancha contra la marginación que padecen.

* * *

No cabe duda que la educación debe reprimir, sancionar, prohibir. El niño robó, pegó, molestó, escribió groserías, agredió, contestó de mala manera. No importa lo que haya hecho, aunque se trate de los actos más graves, uno siempre debe esforzarse, al reprimir a | un semejante, en negar la acción y no al niño. Debemos pensar que hemos hecho lo mismo o que podríamos haberlo hecho, deseado o imaginado. Incluso, todavía ahora, lucho contra tendencias similares a las de este niño, contra mi egoísmo, mi prepotencia, mis celos y mis odios. Esta empatía al sancionar es la clave de una represión menos culposa y engendradora de neurosis.

* * *

En el aprendizaje la atención lo es todo. Y aunque ella nace del interés es posible atender aún aquello que en principio no nos interesa. Hay un entrenamiento de la atención que la domestica y la hace, de algún modo, voluntaria. La escuela debiera servir para ello. Si logramos que nos atiendan, que nos miren, que nos escuchen, que todo su ser se dirija hacia aquello que mostramos, el aprendizaje será seguro. El pensador William James sostiene que el genio no es sino un poder de atención sostenido, y Hermán Hesse, poeta y novelista alemán, hablaba de la genialidad como una obstinación.

29 de mayo

Según un último estudio, los maestros se encuentran en el segundo puesto en cuanto a agresión y abuso sexual de menores, increíblemente aparecen detrás de padres y parientes. Parece cierta esa afirmación de Rene Schérer, quien señala que “el interés por el niño, no acompañado de ningún deseo, es siempre sospechoso”.

* * *

Generosamente invitado por estudiantes de Filosofía de la Universidad Católica para presentar un filme de Robert Bresson de los años 50, *Diario de un cura rural*, me he topado casi con sorpresa con una presencia desusada ya en nuestro cine finisecular: el espíritu.

Por cierto, el propio término es hoy oscuro, confuso, lleno de superficialidad y esoterismo. Está relacionado con prácticas utilitarias de

sectas, supersticiones, irracionalidad. La espiritualidad ha sido, sin embargo, un rasgo fundamental de la cultura en el pasado, especialmente del arte.

De manera elemental podemos asociar el espíritu a la interioridad. No es la vida, los actos, la materialidad; se encuentra en la reflexión de esa vida, de esos actos, de esa materialidad. Es una potencia segunda, una rumia, una meditación. Por eso quizá el escritor Goethe definía al espíritu así: la vida de la vida.

Se trata de una realidad nueva, la vida interior. El espíritu contempla la sombra exterior, la revive y la asimila. Es él quien cosecha las horas, quien recoge lo vivido y encuentra la verdad que encierra la experiencia. No está en el tiempo lineal ni el espacio sabe contenerlo. No es la acción sino la contemplación y el pensamiento; no es el ruido sino el silencio y la soledad.

¿Puede haber un cine espiritual? Parece imposible. La cámara registra lo real, fotografía la materia, la forma y el color, no puede mirar sino la superficie de las cosas. El cine parece condenado a ser show, espectáculo, muestra, exposición. De allí que su función sea hoy entretener, ocupar la vista, recrearla con fuego y vértigo, luminosidad y el estrépito de la actividad. El cine es hoy diversión o, cuando se quiere serio, drama psicológico, denuncia social. Lo que no es, lo que no sabe ser, ya es espiritualidad.

Sin embargo, casi cincuenta años después de su primera proyección, los jóvenes estudiantes observaban ese día cómo el espíritu emergía de ese blanco y negro gastado hasta crear una realidad diferente, propia, interior. El tiempo y el espacio eran desestructurados, licuados, disueltos, como lo hace nuestra memoria cuando se entrega a la meditación. La preocupación del realizador, su voluntad, se dirige hacia adentro, busca un lenguaje que pueda expresar esa vida segunda que el ojo no capta porque escapa a los sentidos. La luz y la sombra, el montaje encadenado, los fundidos en negro, las miradas, la abolición de los cuerpos, la voz en off, la música, todos los recursos del cine dejan de ser filmación de un espectáculo, no registran lo que capta el objetivo, el cine se ha hecho signo, lenguaje, escritura. Y con este nuevo arte puede trasladarse a la pantalla la espiritualidad.

¿Qué ha ocurrido con el cine, con el arte, con la espiritualidad? Hoy debemos aceptar que *El show de Truman* es un cine profundo, acaso espiritual. Que las muecas de Jim Carrey capturan la esencia de la vida interior. Es el espíritu hecho producto “light”, mercancía banal. Y es que un cine —un arte— con la hondura del de Bresson exige al espectador, lo interpela, requiere de su propia espiritualidad.

Experiencia útil esta de ver un filme de mitad de siglo, sin proezas técnicas ni efectos especiales, y que nos trae a la pantalla, sin embargo, penosamente, lo que se ha convertido en una novedad fundamental: la espiritualidad.

31 de mayo

He notado que hace buen tiempo que no me acerco, al ingresar al colegio, a mirar las aulas de los pequeños de inicial. No he querido detenerme a pensar en esto pero me ha rondado como insecto toda la mañana. No he tenido más remedio que atender este fastidioso asunto, lo he encarado presintiendo que algo desagradable se escondía bajo la aparente intrascendencia. ¿Por qué no me acerco a los niños más pequeños si siempre fueron ellos la mejor entrada a cada nuevo día? Sus sonrisas, su ingenuidad y transparencia me han animado en otros tiempos para confiar en las bondades del hombre. Sus diminutas proporciones y, al mismo tiempo, la grandeza de sus esfuerzos, me ha servido siempre como fuente inacabable de optimismo. ¿No es verdad que ahora algo en mí ha cambiado, que los evito y concentro mi labor en los alumnos más crecidos? Trato de no seguir pensando en esto.

* * *

Ayer ha venido la madre de A con una historia alarmante. Ha encontrado decenas de limones exprimidos en su cocina y el tarro de leche tirado junto a ellos. Ha buscado a A, su única hija adoptiva de nueve años, y la ha encontrado en la tina remojándose en este enjuague de leche, limón y agua calentísima. “Quiero ser blanca, mamá”, le ha dicho, y se ha puesto a sollozar durante horas. “¿Qué puedo hacer?”, me pregunta. Y yo me siento abrumado, apocado, casi culpable de vivir en un país semejante.

* * *

Es otoño y la tarde demora en transcurrir; todo es lento y el tedio me coge desarmado. De pronto, me doy cuenta de que me están hablando y esperan que responda. ¿Por qué mi hijo no estudia, por qué no se esfuerza, cómo puede ser tan desconsiderado? Aquí mis reflejos son siempre claros, recuerdo mi infancia, mi perplejidad, mi aburrimiento en la escuela. Sé por qué no estudia, o mejor dicho, no me es difícil encontrar los motivos para estudiar: el

goce, la ganancia. No creo que el trabajo sea la condición natural de los seres vivos; todos necesitamos obtener un beneficio a cambio del esfuerzo, del dolor que entregamos. Pienso que no existe ser vivo que invierta energía para obtener menos de lo que gastó; todo movimiento, toda actividad, tiene como fin evitar el dolor u obtener goce, satisfacción.

Por eso si J no estudia, la razón es muy simple: con esa actitud está evitando el dolor o está obteniendo alguna clase de satisfacción. ¿Qué dolor puede estar evitando? Yo, que debo enfrentar cada mañana mi temperamento ocioso, puedo percibir varios: el dolor de sentarse una hora en la incomodidad de la silla, la pereza que produce postergar el entregarse al pasatiempo favorito, la molestia que significa hacer lo que los otros quieren, el fastidio que representa poner atención en aquello que no nos interesa, etc. Estudiar cansa, y puede resultar muy aburrido, por qué negarlo. Al padre le sorprende, me dice que él cree que uno debe estudiar con satisfacción; así le gustaría que fuera su hijo. ¿Así? Qué bien. Yo creo que se equivoca, que no repara en el hecho evidente de la edad del sujeto. No es lo mismo ser un adulto interesado en, por ejemplo, leer las novelas de Bryce o analizar las cotizaciones de la bolsa, que ser un adolescente obligado a leer *El Quijote*, aprender el peso atómico de 100 elementos o resolver no sé cuántos repetidos problemas de estanques. Claro, existen alumnos que estudian con placer, que parecen disfrutar de esas horas de tareas. Pues bien, pienso que si no obtienen alguna forma de placer debieran ser llevados al psicólogo pues están desarrollando una peligrosa personalidad obsesiva. ¿Qué satisfacción obtienen? El innegable placer de poder lo que otros no logran, de obtener mejores calificaciones, de ser motivo de orgullo para sus buenos padres, el tibio goce de ser como esperan que seamos, de no pertenecer a esa zona triste de los desadaptados.

Le digo al padre, un poco maliciosamente, que se me ocurren placeres y dolores más perversos. Por ejemplo, la satisfacción de ver a nuestros padres pidiendo cita con el director para hablar con él de las preocupaciones que causamos con nuestro bajo rendimiento, constituirnos así, por vía negativa, en protagonistas de la novela familiar; el dolor que sentiríamos si nuestra madre viera una libreta excelente, regalo inmerecido que no queremos darle. O el pánico que nos produce repetir la vida de nuestros padres, todas esas anécdotas oídas mil veces sobre sus premios escolares, es la satisfacción de ser diferentes a ellos, no unos clones dedicados a darles gusto. También está el dolor que puede producirnos el decidirnos a aprender, a abrir ese dique mental que hemos construido, y que se cuele, junto con los conocimientos

escolares, esas verdades que no deseamos saber, como la verdad sobre el color de nuestra piel, sobre la ausencia de nuestro padre, el nivel de inteligencia que inmodificablemente poseemos, el significado de esas miradas que nos dirige nuestra madre decepcionada, etc.

* * *

Viendo a S responder todo lo que se pregunta me convengo de que la inteligencia es el matrimonio entre la atención y la memoria.

* * *

El pudor, la vergüenza corporal, es un tema que no deja de causarme inquietud y perplejidad. En el Club Alianza Lima, donde también trabajo, parece no existir. Entré al cuarto donde Edison se duchaba y salió a atenderme como vino al mundo. Conversamos mientras él caminaba desnudo con una naturalidad envidiable. Pero también orinan y defecan en cualquier parte, sin rubor. Y tienen formas de agresión o de juego que implican cierta desfachatez sexual. En el ómnibus, mientras creían que yo dormía, uno se paró detrás del asiento de otro y sacó el pene, muy cerca de la oreja de un compañero. Desde atrás llamaron a este para que voltease y se encontrara el pene casi junto a su boca. Todos rieron y yo no supe si intervenir.

Recuerdo que la esquizofrenia de mi hermana Carmen empezó como un deseo, un furor indetenible de salir desnuda a la calle y G inició su locura defecando conchudamente delante de una multitud junto a la llanta del auto. Max Scheler en *Sobre el pudor y el sentimiento de vergüenza* dice que “constituye también una prueba exacta de lo dicho el que en enfermedades mentales, en el cincuenta por ciento de todos los casos, la vergüenza más que cualquier otro de los sentimientos superiores, sufre una fuerte merma”.

Pero, ¿qué debo hacer con estos juegos y esta desinhibición? Por otro lado, para terminar de confundirme, el analista dice que mi incomodidad ante estas muestras de calatería y falta de pudor no es otra cosa que “pánico homosexual”. Me ha sugerido que no hagan estos juegos en mi presencia, en el mismo lugar en el que yo estoy. Sin *mí* y fuera de *acá* ya es otra cosa: así no estaré para preocuparme.

* * *

Mi hijo admira la fuerza, la capacidad de lucha, los poderes y el éxito de los Power Rangers. Habría que presentarles a los niños personajes para

admirar, héroes peruanos, encarnaciones de los valores que queremos educar. La mimesis, la imitación, es en el niño la primera forma de educación moral. Pero, ¿existen esos héroes? No importa, hay que inventarlos.

* * *

Me visita G, un ex alumno que trabaja en un restaurante en París. Nunca le interesaron mucho las materias escolares, pero está lleno de ganas, no para de hablar de su trabajo, de sus sueños, de sus proyectos. La meta educativa: alumnos con intereses fuertes, con brío, con amor por vivir, por planear y proyectar la vida. Como dice el pensador Claude Adrien Helvetius, la educación es “el arte de despertar en nosotros pasiones fuertes”.

* * *

“Nada de lo que verdaderamente importa puede ser enseñado”, escribe Oscar Wilde. Quizá podamos responder, con uno de los filósofos más influyentes del siglo XX, Ludwig Wittgenstein, quien dice que acaso sí puede ser *mostrado*.

En la fiesta de una niña de sexto de primaria encuentro a J en un pasadizo solitario, mientras los demás ríen y juegan en el jardín. Ha juntado dos cajas y se ha parado hasta alcanzar la ventana del baño y desde allí aguarda la entrada de alguna desprevenida y urgida compañera. Yo lo miro, también escondido, del mismo modo como él espera para mirar a su presa. Me incomoda y apenas interrumpir ese oficio a la vez perverso y divino: ver sin ser visto.

* * *

El psicoanálisis tiene un conflicto en su propia entraña. Descubre a un tiempo que la represión es causa de enfermedad y que sin ella no se construiría la fuerza del yo. El educador vive permanentemente esta contradicción, esto que los griegos llamarían “aporía”. El jueves un grupo de niños fue a la playa con el profesor A. Ignoro cómo pero a alguien se le ocurrió que era gracioso sacarse las ropas de baño y portarse libremente, como auténticos nudistas. Claro, los niños tienen 10 años apenas, no poseen todavía los signos exteriores del deseo, pero estaban en plena Costa Verde. Me ha molestado que, por siquiera un minuto, el profesor permitiera semejante tontería. Anna Freud dice que una paciente suya no aceptó un trabajo que implicaba dormir en un cuarto con otras compañeras porque tenía el trauma de desnudarse delante de miradas ajenas. ¿Y eso por qué? Pues

porque de niña le gustaba desnudarse y entrar a los cuartos de sus hermanos, pero los padres la reprimieron y nació así un “intenso sentimiento de pudor que no la abandona en años posteriores”. Si prohibimos generamos un trauma, si consentimos producimos otro. El maestro camina en un delgado riel de equilibrio.

Hay que actuar, permitiendo o prohibiendo, con buena intención y confiando en que el otro, hoy o mañana, sabrá reconocer que fue coactado, sancionado o impedido por alguien que ejercía, acertada o equivocadamente, pero siempre responsablemente el cuidado de su ser, que ese era su oficio.

JUNIO

1 de junio

Regresaba a mi casa serenamente, ilusionado con leer un libro recién comprado y luego, quizá, comer algo sabroso con mi hijo, cuando un micro cerró el paso de mi camioneta de manera irrespetuosa e imprudente. Seguí mi rumbo y me encontré meditando sobre mi tranquilidad, me pareció un rasgo positivo, casi de madurez, de paz interior, no haber sentido ira, no querer perseguir al canalla para vengarme o agredirlo de algún modo. Como suele ocurrirme, mientras pensaba en esto, otra voz, la de mi demonio de la guarda, dejó saber su verdad: simplemente he envejecido, no es un rasgo de adultez sino de senilidad, ya no tengo la pasión de la juventud, la perdí. Lo que era sano orgullo se convirtió en desinflada depresión, lamenté no haberme enfurecido, haberme llenado la boca con mil groserías.

Al doblar la esquina de mi casa, vi, estacionado, como una revelación, el poderoso automóvil de mi hijo. En décimas de segundo adquirí conciencia del modo como venía yo manejando desde que él comenzara su vida motorizada. Ya no corría, ahora manejaba como una señora, no pasaba nunca de 60 kilómetros por hora. Se me hizo evidente que yo había cambiado, no solo en no reaccionar con violencia, sino que ni siquiera me gustaba ya correr, sortear los autos como un endemoniado. Entonces reparé en el modo como los hijos nos educan. El corre y a mí me da miedo que le pase algo, recién entonces comprendí a mis propios padres y entiendo mi cambio, como si al no correr yo pudiera con esa abstinencia influir en el modo como él conduce. Ha sido su velocidad la que me ha permitido notar la mía, necesité tener un hijo y sufrir de ansiedad por él para entender la manera como yo arriesgaba la vida, y me sorprendió cuánto se enlazan las generaciones. Mi padre amaba los automóviles, asistía a las carreras, hacía piques con sus amigos. Yo he servido, sin querer, como transmisor de esa afición a mi hijo, veo en sus gustos la misma pasión, que él no conoció, de mi padre.

Recuerdo este pensamiento: “Los hijos nos disparan dardos que, trasasándonos, van a clavarse en el corazón de nuestros padres”.

* * *

Me sorprende la felicidad de los humildes, es algo que me perturba y que disloca la base y los principios sobre los que he estructurado mi visión del mundo. ¿Cómo es posible que quien vive en condiciones tan precarias, quien no tiene hogar, ni padre, se alegre tanto con un poco de cariño, valore tanto un regalo sencillísimo, derroche esa salud emocional en cuanto recibe la atención avara que yo puedo darle? Los niños que lo tienen todo parecen no valorar aquello que reciben. Me refiero incluso al afecto. Acostumbrados a recibirlo no conciben otro trato y no creen que quienes se lo dan merezcan gratitud por entregarlo. Pongo un ejemplo evidente: veo a X, niño de hogar acomodado, está descontento porque su padre no le ha querido dar el regalo que esperaba: una bicicleta montañera. El mismo día Y, un niño paupérrimo, no cabe en su piel por la felicidad que le causa aquello que le he regalado: un trompo, de a sol, comprado en el mercado. ¿Qué relación existe entre la felicidad y las expectativas? ¿Debiéramos racionar el afecto y las cosas que damos a nuestros hijos, administrar los goces y las penas? ¿Es bueno educar en la pobreza artificial de modo que luego sepan valorar las pequeñas cosas que reciban? Hace un tiempo saqué a toda una clase fuera del colegio, en la plaza de Barranco les compré helados. Me fastidió mucho oír algunas quejas: ¿Qué, no es barquimiel? ¿No hay de dos bolas? Me preocupa esa incapacidad de ser feliz con lo que se tiene, de lograr controlar el deseo de modo que anhelemos solo aquello que podemos tener o, mejor aún, que deseemos lo que ya poseemos. Me gustaría, para contradecir estos propósitos, tener la sabiduría suficiente como para encontrar la mejor manera de educarlos, ¿cometí un error al invitar esos helados? ¿Hubiera sido preferible no darles nada, de modo que, como veo que le ocurre a los humildes, sepan llenarse de alegría cuando alguien les regale la menor cosa? Veo con claridad una certeza: en este aspecto me siento mejor cuando trabajo con los pobres.

4 de junio

Z ha hecho lo mismo que su madre: ha salido embarazada. Lo previ hace mucho tiempo, intenté prepararla para esa tentación que sabía que vendría; he

hablado mucho con ellas sobre cómo ocurren estos hechos, los problemas que pueden causar y los que efectivamente ocurrieron en el caso de su madre. Sin embargo, ella, diciendo no quererlo, repite el destino de su madre. ¿Sirve para algo la educación? ¿Puede enfrentar esas fuerzas grabadas con fuego no sé dónde, acaso en el corazón de las personas? He sabido que Q se ha metido, feamente, en el mundo de las drogas; caray, pienso, idéntica adolescencia que marcó a su padre. Y yo, ¿a qué me estoy dedicando? ¿Soy solo el oráculo que anticipa, pero que no tiene la potestad de alterar lo que está escrito? ¿Es la pedagogía una ciencia inútil, una quimera, la esperanza equivocada de poder torcer el destino de los hombres? Dentro de muchos niños habita un enemigo muy poderoso. ¿Hasta dónde llega mi capacidad de influir, de romper el ciclo de las generaciones?

* * *

B no trabaja y las malas notas parecen gustarle. No estudiar es una forma de venganza. De castigar, como dice el psicoanalista Bruno Bettelheim, al padre o a la madre. Y quizá, masivamente, sea una forma de venganza contra la mala patria.

* * *

Veo en la relación con mi máquina Aptiva L53 el mismo esquema de los vínculos que mi timidez le propone a las personas: doy y no recibo. Como con los alumnos, le entrego mi ser, mis ideas y mis maneras, espero que todo quede grabado, que no le sea fácil olvidarlo. Y también, como con los alumnos, temo que esta máquina me sea indiferente, no aprecie lo que le estoy dando y que algún virus borre aquello que tanto me ha costado entregarle.

7 de junio

He vuelto a pensar en el modo como evito, al entrar al colegio, acercarme a los más pequeños. Tuve una primera respuesta: no quiero vincularme para no comprometerme; si los conozco e intimo con ellos me será más difícil desvincularme de ellos y como en el 2010 seré su tutor —cuando ellos estén en quinto de media—, pienso que a nadie le gusta tener tan previsto lo que hará en el futuro. Han transcurrido dos días y mi demonio me ha entregado la verdad de esa actitud con los pequeños: siento que es posible que para esa

fecha yo esté muerto. En estos años se me ha terminado el sentimiento de inmortalidad que me acompañó hasta antes de pasar los cuarenta, he aceptado no solo que voy a morir, que ya estoy a tiempo, sino que, además, y lo que es peor, que es posible que me espere alguna forma dolorosa de agonía, alguna enfermedad terrible como el cáncer que vi tan cerca, o la estupidización absoluta y lamentable que veo en mi tío X. Evito pensar en ello, pero veo que ahora actúo sabiendo que no estoy libre de un infarto ni de una operación a corazón abierto. Cuando los niños de tres años lleguen al fin de la escolaridad tendré, si vivo, casi sesenta años. A esa edad mi padre ya había sufrido infartos y el cáncer a la próstata lo había acorralado. ¿Es honesto que encariñe a esos niños conmigo, que los acostumbre a mi presencia? ¿Debe uno ir acostumbrando a los demás a su propia ausencia? Movidio por la obsesión por educar me hago estas preguntas. Tengo aquí también una única respuesta: no quiero morir, es evidente que he estado guardando luto por mí mismo.

* * *

He estado en la clase de cuarto de primaria y he hecho una serie de bromas. Todos han reído y he pensado que ha sido una buena clase. Amena, divertida. He jugado a amenazarlos si no traían la tarea. Al día siguiente recibo una nota de una madre diciéndome que su hijo no ha podido dormir por lo que hablé en clase, pues lo ha tomado en serio. Otra prueba más de que la educación no es ciencia. Cada niño recibe el mensaje de manera distinta. Las palabras del maestro tienen un eco diferente de acuerdo al alma de cada alumno. Hay que estar atento y conocer las diferencias. No hay método. Esto lo sabía ya hace dos mil años el retórico Quintiliano: “El maestro descubrirá de qué modo debe ser tratado el espíritu del alumno. Existen algunos niños que se descuidan si no se insiste en su educación de manera incesante. Otros se indignan con las órdenes; el miedo detiene a algunos y enerva a otros; algunos solo alcanzan el éxito gracias a un trabajo continuo; y en otros la violencia provoca resultados”. Montaigne, más radical aún, escribe: “En cuanto a quienes, según las costumbres, son encargados de instruir a varios espíritus diferentes por la inteligencia y el carácter, y dan a todos la misma lección y materia, no es de extrañar que solo dos o tres obtengan el debido provecho de la enseñanza”.

14 de junio

A veces siento que flotamos en un océano de miseria, nos rodea la pobreza: la veo en las calles con sus árboles floridos y también en el restaurante con mantel y servilletas. Me cuesta resistir los rostros en el semáforo y los niños durmiendo en la Diagonal mientras voy a Phantom para comprar un disco compacto. No puedo evitar la pena, la desazón, las ganas de entregarme a protegerlos o de tener el corazón de piedra. Por eso me disgustan las explicaciones psicoanalíticas, no quiero oír tanta simpleza. ¿Debo aceptar que tras cada acto generoso se agazapa el egoísmo animal, la culpa y su reparación? ¿No existe la solidaridad, no doblan las campanas siempre por cada uno de nosotros? A veces pienso que usted, estimado doctor, se aferra a esa explicación que le permite cobrar sus honorarios, veranear en Lapa-Lapa, no saber nada de ese otro Perú, poner, simplemente, su alarma Boxer y que el paciente no lo inquiete con sus preguntas. Recuerdo una anécdota del filósofo Hobbes, campeón del cinismo, para el que toda acción humana era siempre profundamente egoísta. Un día un amigo lo vio dando limosna a un pordiosero. Creyendo encontrar una contradicción, lo interrogó sobre el porqué de ese raptó de generosidad. Thomas Hobbes respondió que no daba limosna para calmar la angustia del mendigo, sino para calmar la angustia que la presencia del mendigo le producía a él, de modo que era también un acto de puro egoísmo.

He leído en un pequeño y útil librito una respuesta inteligente a la retórica de Hobbes. Dicen los autores: “¿No demuestra más bien que al dar limosna, su altruismo, su generosidad se manifestaba en el propio hecho de su angustia?”. Hobbes sentía angustia ante la miseria ajena y ese es precisamente el sentimiento altruista, solidario y generoso. Tenía, en frase de San Pablo, “entrañas misericordiosas”.

La caridad es una virtud, es el amor al género, a todos los hombres y mujeres por el solo hecho de serlo, de pertenecer junto con nosotros a esta especie. Es el amor por excelencia, el que todo lo tolera, el que no sabe de ira, el que olvida y perdona. Ese amor está, o debiera estar, en la relación de los padres con sus hijos y es la única condición que debiera exigirse a quien dice sentir la vocación de maestro.

Freud no es para mí, felizmente, otra cosa que un mortal, como yo y como usted, ni más ni menos. He leído una carta en que irónicamente se burla de lo que llama “sentimiento oceánico”, esa convicción de hermandad, de estar todos los hombres, pasados, presentes y futuros, contenidos en la atrevida raza humana. Tengo libertad, no estoy condicionado por mi pasado y mi aprecio por el prójimo, mi esfuerzo y mi entrega a causas generosas, ahora lo

sé, no se explican solo por la teta y la infancia. Existe también la gracia, el misterio, la voluntad en la fuerza del corazón del hombre.

* * *

¿Es posible educar el gusto estético, enseñar apreciar la obra de arte? La pregunta supone ya un hecho discutido: la objetividad del gusto. ¿Existe, como creía Kant, una belleza objetiva, una necesidad universal e imperativa del buen gusto? La Ley de Cinematografía N° 26370, de octubre de 1994, plantea como uno de sus objetivos: “Promover en el programa de educación secundaria la enseñanza del lenguaje cinematográfico y su apreciación crítica”. Es decir, supone que es posible educar la apreciación, elevar el gusto, afinarlo. Nietzsche escribe que uno de los grandes objetivos de la educación es enseñar a *ver*. ¿Cuál es la manera, dónde hallar el método que transforme, sublimándola, la sensibilidad?

Se equivoca la ley, creo, al vincular el desarrollo de la apreciación con el conocimiento del lenguaje. Como si para apreciar una sinfonía, para gozar de su belleza, resultara necesario conocer de corcheas y de pentagramas. Como si para disfrutar de una novela tuviéramos que estudiar antes sobre hipérbolos o estructuras narrativas. Es esta la concepción que lleva a la pedagogía peruana a enseñar literatura a partir de fechas, conceptos, escuelas, características, todo menos lo fundamental: el encuentro con la obra.

Marx ha escrito: “Los cinco sentidos son un trabajo de la Historia Universal toda”. Es decir, si bien el cuerpo hereda un aparato sensorial específico —ojos y piel, papilas y olfato— este no es suficiente para percibir lo bello o lo sublime. Es necesario que se creen órganos etéreos, indefinibles, prolongaciones espirituales de la carne; ojos para apreciar la belleza de la luz, el juego del color o la armonía de unos sonidos, su hechizo. Como a las almas de Platón, hace falta que surjan esas alas, órganos santificados que se vinculan con lo estético como una nueva manera de ejercerse, de mirar y escuchar más allá del humor vitreo, la retina o el tímpano.

¿Cómo se forma esta segunda sensibilidad, cómo se potencia la percepción? Al cineasta Francois Truffaut le gustaba repetir una frase del poeta Valery: “El gusto es el resultado de mil disgustos”. Solo de la constancia en el encuentro con la obra estética puede surgir una manera nueva de sentir. Se trata de ver buen cine, leer buena literatura. Y esto aunque no guste. La confianza proviene de lo que ha ocurrido con la humanidad; es el trato frecuente, el roce, lo que produce esos órganos interiores que permitirán eso que la ley denomina, pretenciosamente, “apreciación crítica”. Tal vez la

frase del poeta francés no vaya de la mano con esa nueva pedagogía que cree que todo tiene que gustar desde el principio, que no se debe exigir disgustos, que la educación es un lecho de rosas. Se amenaza con que la consecuencia será la fobia a aquello que exigimos. No es cierto. El escritor Rudyard Kipling, refiriéndose a su profesor escolar de literatura narra: “Me enseñó a odiar a Horacio por dos años; a olvidarlo durante veinte y luego a quererlo por el resto de mis días y en muchas noches de insomnio”. Pero durante esos dos años en que Kipling detestó leer a Horacio, su maestro mantuvo firme su empeño, no se rindió ante el disgusto del alumno.

En cine se trata, pues, de ver buenas películas. Tal vez resulte aburrido, para un adolescente, contemplar *Ciudadano Kane* o *Intolerancia*. Pero solo este trato con la gran obra puede forjar el gusto que buscamos. Hace falta leer *El Quijote*, contemplar pinturas de Van Gogh, visitar Macchu Picchu; si perseveramos, algo irá creándose en nosotros. Algo que nos emparenta con el creador, con su obra. Solo así llegaremos a educar, es decir, a elevar el gusto hasta darle la facultad invaluable de disfrutar, más tarde, con la buena lectura o la visión conmovedora de un gran filme.

Exijamos sí, pero no escolasticismo, conocimientos estériles, datos para eruditos, conceptos discutibles. Que se vaya al cine, que se vea sin pesados comentarios las películas que han construido el legado eterno de la historia cinematográfica. Cine, cine y más cine. Que la ley, si acaso es posible, incluya esta apreciación en el currículo escolar. Que apoye proyectos como el de El cinematógrafo de Barranco, donde es posible llevar a los escolares a ver buenas películas. Pero, por favor, no para dar pruebas y obtener notas, para plagiar y obtener un veinte. Sino para que penetre en las aulas, iluminándolas, la auténtica vida del espíritu.

17 de junio

Más que el maestro, quien educa es la escuela, su clima, su atmósfera. Y esta depende en buena medida de las relaciones que mantienen los maestros. Es necesario formar un equipo que comparta los mismos fines y los medios. Antón Makarenko, pedagogo soviético, sugiere una manera de mantener al grupo de maestros entusiasta: incluir siempre la belleza femenina en el elenco.

“Algunas veces pecaba, pensando que mi grupo necesitaba de una muchacha simpática. ¿Por qué razón? Esta muchacha simpática introduciría

en él la juventud, la frescura y un cierto entusiasmo”. E incluso llega a sugerir que “corran rumores de que a este o a aquel profesor le gusta ella. Eso animará la atmósfera del grupo”.

Insólito consejo, hay que agitar algo el deseo sexual para mantener el entusiasmo en la tarea docente.

* * *

“¿Cuál es el deseo de la niña?”, pregunta el psicoanalista Moustafa Safouan y responde: “El amor incondicional de la madre”. Entiendo la incondicionalidad, pero hace falta que se explique qué significa ese amor. Y que me aclare el rol del padre. Yo veo que mi hija de dos años entiende el amor como mirada. A toda hora es lo mismo: “Mira papá”, dice, y salta para caer sobre la cama, de poto, estallando en risas. Me toca la puerta del baño urgida mientras repite: “Mira papá”, apurado salgo y la veo levantando un pie con la mano, absurdamente, como si tratara de alzarse a sí misma en el aire. Cada día hay un motivo nuevo para convocarme a su espectáculo. Yo la miro y la miro y esa mirada incondicionalmente dispuesta satisface el deseo supremo de mi niña. Ella quiere que le entregue mi atención, que la mire, o mejor aún, que la admire. Aristóteles escribe en *Ética a Nicómaco* que “para los amantes el ver es lo más precioso y prefieren este sentido a todos los demás, porque es en virtud de esta sensación principalmente como el amor existe y nace”. Ella construye su fortaleza interior con el interés visual que le devuelvo, por eso quizá Erasmo diga que la mirada es la “casa del alma” y que la filósofa francesa Simone Weil haya escrito que “la salvación está en la mirada”.

20 de junio

Entro a la clase e inmediatamente se apaga el bullicio. Todos en silencio esperan mis palabras. Tienen temor, me digo. ¿Y eso es bueno o malo? Por lo pronto genera una cierta culpa, un sentimiento que no es grato en la relación con el otro. Como maestro uno no quiere que el motivo que anima la acción del alumno sea simplemente el miedo.

Sin embargo, el temor es un componente importante de la educación. Aunque se niegue. Bruno Bettelheim, psicólogo, escribe que “mientras la conciencia tiene su origen en el miedo, todo aprendizaje que nos proporcione

un placer inmediato depende de la previa formación de la conciencia. Es verdad que un exceso de miedo obstaculiza el aprendizaje, pero durante mucho tiempo todo aprendizaje que exija mucha aplicación no irá bien a menos que sea motivado también por cierto grado de miedo controlable”. No podría trabajar en una clase que se dedicara a meter vicio, chongo. (Íran parte del estrés docente proviene de convivir con el jaleo, con la desobediencia e, incluso, la agresión de los alumnos. Como el que, según cuentan, le hacía la vida imposible al poeta César Moro o el que hacía sufrir al filósofo Georges Palante. O esas imágenes terribles que parecen la pesadilla del maestro llevada al cine: *El ángel azul*, basada en una novela de Heinrich Mann, en la que un puñado de adolescentes lleva a su profesor cruelmente hasta la locura.

Dice el psicólogo suizo Jean Piaget que el miedo es uno de los componentes de un sentimiento mayor que resulta indispensable para la construcción de la autonomía: el respeto. El otro es el afecto o, diría yo, la admiración. Amor y temor se unen en el respeto que tenemos hacia el maestro y ello hace posible la internalización de la norma. Queda, sin embargo, la duda sobre la naturaleza de ese temor. La psicóloga y psicoanalista Dorothy Bloch sostiene que dada su contextura física y su fragilidad psicológica, hay en todo niño una fantasía de muerte, un temor al infanticidio. Sabemos, por otro lado, las secuelas neuróticas que deja el temor al adulto, como muestra Kafka en *Carta al padre*. Parece como si debiéramos convivir con una delicada membrana que separa el miedo bueno del malo. Y como autoridad debe asumirse el costo de un cierto temor positivo que garantiza la contención de los impulsos destructivos del niño.

* * *

Mientras más pequeños son los niños más se siente la presencia de sus amas. Mujeres de pueblo que por poco dinero les entregan su vida, los cuidan, los cambian, les dan de comer, los bañan. El otro día he mandado llamar a la madre de J e, increíblemente, su ama ha aparecido para hablar conmigo. Es una mujer mayor, noble, que es consciente del abandono que sufre el niño por parte de sus padres. Ella se ha comprometido a estar más pendiente de las cosas del colegio. Al salir, la esperaba el niño y se han ido los dos juntos de la mano, caminando, mientras ella lo amonestaba dulcemente y le explicaba las reglas nuevas que pondría.

¿Adonde va ese amor, ese vínculo, cuando el niño crece y poco a poco descubre que existen las razas y las clases sociales, y que una barrera infranqueable lo separa de su antigua mama?

El filósofo Kant sostiene que hay dos diferenciaciones que el adolescente, a los 14 años aproximadamente, descubre. La primera es la diferenciación sexual y el origen de los niños. La segunda, a partir de los criados, “y consiste en el conocimiento de la diferencia de los estados y de la desigualdad de los hombres. No hay que hacérselos notar cuando niño. A esto hay que añadir que no mande a los criados”. Poco a poco, sugiere, debemos “mostrar al adolescente que la desigualdad entre los hombres es una situación que nace de haber buscado no alcanzar ventajas sobre los otros”. Y así enseñarles la “igualdad de los hombres en la desigualdad civil”.

Es un entrenamiento triste en el desamor y la ingratitud. Es el imperio final de un modo de racismo. Es una institución virreinal muy extendida. La mujer que nos ha criado, aquella que era todo, en nuestra adultez pasa a ser un ser inferior y hay que despojarla de ese verdadero amor y admiración que le tuvimos para concederle, quizá, nuestra piedad y una forma penosa de condescendencia.

* * *

Tras cada niño problemático que no estudia, hay siempre un drama, una historia penosa y, muchas veces, secreta. P, por ejemplo, es una niña de 13 años que viste como hombre y que encarna la vulgaridad que se atribuye al sexo masculino. Por supuesto, no trabaja, no cumple, crea situaciones incómodas. Hablo con ella y se derrumba. Me cuenta que su padre no la ve y que la madre no se interesa por atenderla. Y que no están nunca en casa, salvo los sábados por la noche cuando organizan juergas.

Unos días más tarde me ha pedido seguir conversando. Ha entrado a la oficina sollozando y me ha contado que C, el gran poeta nacional, íntimo de sus padres, mientras estos tomaban y cantaban valsecitos y gritaban “¡Qué viva Chabuca!”, se metió en su cama y la manoseó a su antojo. Ella tenía ocho años a lo sumo, calcula. No se lo contó a sus padres y ha tenido que ver a este sujeto los fines de semana y esconderse con la puerta del cuarto trancada y con el pánico en el alma. Felizmente ya ha muerto, entre elogios y aplausos de los diarios.

No ha sido la última vez que he sabido de acciones semejantes. Personajes de la cultura nacional convertidos en miserables pederastas. Vicios privados, virtudes públicas.

25 de junio

Ella tiene una anorexia que la está matando. Me explica que no quiere crecer, que ser adulta la asusta, que le angustia el futuro. Que no quiere ya tener sexo, que quiere ser otra vez una niña y buscar el abrazo de sus padres. “¿Y por eso dejas de comer?”, le pregunto. “No sé”, me dice, “pero por lo menos ya no tengo la regla”.

* * *

Me encuentro con F, tiene ya 34 años y hace mucho que salió del colegio. Es un hombre exitoso, buen padre, buen ciudadano y maneja una empresa que le permite gozar de comodidades que pocos tienen. Y todo gracias a su trabajo y esfuerzo, ya que su familia no tenía una posición desahogada. Resulta que era un pésimo alumno, malas notas, problemas graves para aprender los temas del currículum. Para justificar la escuela uno quisiera decir que el que estudia triunfa, que el que tiene malas notas fracasa. No es verdad, no hay tal determinismo. Piaget mismo describe su aula de colegio como dividida en tres grupos: los estudiosos de buenas notas, los interesados en algunos temas y flojos en otros, y los desinteresados absolutamente en la escuela. El se ubica en el grupo del medio y considera que los primeros se convirtieron en hombres sin mayores aportes a su comunidad. He leído que Charles Darwin fue un alumno mediocre de su escuela. Ni siquiera la inteligencia sirve para pronosticar el éxito futuro. En un estudio a gran escala llevado a cabo por el psicólogo norteamericano Lewis Terman se demostró que “comparando a los 150 hombres del estudio más exitosos con los 150 de menos éxito, no se hallaron diferencias en sus puntuaciones medias de CI en la infancia”. El éxito está determinado por aspectos emocionales, como la motivación, el amor propio, la resolución, los intereses.

Mirando a F me alegro de no haberlo torturado, de haberle dado un espacio para sentirse exitoso, de que aunque no hubiese sido bueno en álgebra ni en gramática haya podido construir, en la escuela, una buena imagen de sí mismo.

* * *

En muchos documentos leo que algunos intelectuales critican la transmisión de conocimientos, la memoria. El estadounidense George Steiner, pionero en literatura comparada y estudioso de la cultura europea, ha escrito

un libro que debieran leer dichos intelectuales: *Elogio de la transmisión*. En tanto que la psicóloga Liliane Lurçat, discípula de Henri Wallon, ha publicado un extraordinario estudio que explica en gran parte el fracaso de la escuela actual: *La destrucción de la enseñanza elemental y sus pensadores*. Allí señala que hay tres maneras de aprender: “por impregnación, por la actividad y por la transmisión sistemática de conocimientos”. Ella rechaza el monopolio del constructivismo —la idea que atribuye todo aprendizaje a la actividad constructora de la conciencia—. Según Lurçat aprendemos, en gran medida, sin saber que lo estamos haciendo. Así es como educa o mal educa la televisión o el ambiente en el que uno crece. Dice ella: “En el aprendizaje por la actividad el niño aprende las cosas haciéndolas; pero todo no se aprende de esta manera”.

En cuanto a la transmisión que muchos critican, olvidarla es despojar al maestro de uno de sus roles fundamentales: mantener la cultura viva de una generación a otra, traspasar una herencia hecha de conocimientos y valores, servir de puente entre el pasado, el presente y el futuro de la comunidad.

29 de junio

El baño de profesores estaba ocupado. He ido al de los alumnos y estaba orinando cuando entró un pequeño de nueve años y se puso a mi lado. Inexplicablemente he sentido pudor, incomodidad. Y no sé por qué he recordado el inicio de la autobiografía del escritor y poeta inglés J. R. Ackerley: “El pene de mi padre medía treinta centímetros y medio”.

* * *

Entré a una tienda en una playa del sur y escuché esta frase: “Te has puesto el pantalón muestra culo para atrapar a Andrés”. He volteado y con sorpresa he visto a unas niñas de 11 o máximo 12 años. Observo un fenómeno curioso, una precocidad, una especie de paradójica adolescencia antes de la pubertad. ¿Es conveniente la precocidad sexual? Dice Freud que “el niño, mucho antes de alcanzar la pubertad, es capaz de llevar a cabo la mayor parte de las hazañas síquicas de la vida amorosa (la ternura, la abnegación, los celos)”. El problema es que se hace cargo quizá del placer, pero su estructura emocional no le permite sobrellevar esas hazañas sin perturbarse, sin obsesionarse, sin sufrir. Tienen el alma dividida, son adultos para seducir,

para copular, pero son niños para resistir las pulsiones y las culpas que su conducta les trae. Se alejan de los padres prematuramente y, creyendo encontrar el amor de pareja, caen en una dura y angustiosa soledad.

* * *

Es un placer entrar donde los niñitos de inicial. Es otro mundo, otra escuela. Y ello por dos motivos: no se exhiben las notas y el juego forma parte del aprendizaje. Es otro espíritu. Se ven las ganas, la curiosidad, el deseo de saber. Después comienza la tragedia. Escribe Freud: “Pensad en el contraste entristecedor entre la inteligencia radiante de un niño sano y la debilidad mental de un adulto medio”.

* * *

La madre no entiende las vacaciones largas de los maestros. Yo pienso que educar cansa y que la ansiedad del oficio proviene de la permanente convivencia con la incertidumbre. Hay que moverse en un terreno donde la lógica y el cálculo no bastan para encontrar las respuestas que el otro demanda. No hay saberes previos, solo intuición para decidir hoy lo que, con otro alumno, no aprobaremos mañana. Quiere la libertad, pero demanda obediencia. Destaca al individuo y al mismo tiempo impone las mismas reglas para todos. Quiere la represión y no desea la neurosis. Valora la evaluación, las notas públicas y no quiere el desánimo ni la competencia. Detesta el castigo y sabe que sin coacción la norma no importa. Quiere el gusto y propone el ejercicio.

Los alumnos no han pedido nuestra presencia. Los maestros intervenimos, a menudo, sin que nos lo soliciten, nos metemos, invadimos, nos arriesgamos a ser inoportunos. La inseguridad domina, muy tarde nos enteraremos si acertamos con las decisiones, quizá no alcanzaremos a saberlo nunca. ¿Me equivoqué al exigirle tanto? ¿Con este otro quizá no debí ser tan indulgente? ¿Cuánta ley necesita el hombre? ¿Cuánta libertad, cuánta obediencia? ¿Cuánto aprender lo enseñado y cuánto investigar lo que nos da la gana? ¿Cuánto currículo previo, cuánta dirección, cuánta voluntad exterior, cuánta autoridad, cuánta docencia? ¿Dónde vive la originalidad, la creación, el pensamiento? Mil caminos abiertos mirados siempre “desde la perplejidad”.

30 de junio

Me entristece ver a las señoras que limpian el colegio retirándose por la noche para volver, en un horrible micro, a sus lejanas casas. Leyendo el diario de Tolstoi encuentro la misma culpa frente a la servidumbre. A propósito de una conversación con los niños de Yasnaia Poliana escribe: “Nos parece natural vivir con trabajadores sojuzgados para nuestra comodidad [...], incluso nos parece, como dijeron los niños, que nadie los obliga, que fue su elección ser lacayo, o, como dijo el preceptor: si una persona no se siente humillada por vaciar mi orinal, entonces no la estoy humillando”. ¿Cómo educa el hecho de que las empleadas y el personal de limpieza, en el hogar y la escuela, pertenezcan siempre a una raza determinada? ¿Cómo educa el que sean ellos quienes recogen nuestros desperdicios y limpian nuestra mugre? Dice Tolstoi: “Si no hubiera habido esclavitud, no se podría haber inventado nada semejante”.

* * *

“Yo enseño matemáticas, el resto no es mi chifa”. Así me responde un profesor cuando le pregunto por la conducta de un alumno que no hace nada y hasta duerme en clase. Qué fácil. Es la escuela que renuncia a su función formadora para dedicarse solo a “instruir”.

Curiosamente el escritor, pensador y filósofo francés Régis Debray, llevando la laicidad del Estado al paroxismo, propone una tarea semejante. “La República instruye, no educa. No trata de moldear almas. Solo es obligatorio (y gratuito) el acceso al saber y al razonamiento. Por eso todos pueden sentirse en su casa dentro de la escuela laica”. Tamaña tontería. El solo intento de mantener a los alumnos en silencio, escuchando obligatoriamente la lección, es ya una educación moral, y un intento de “moldear” el alma como lo ha mostrado el filósofo Peter Sloterdijk en *Normas para el parque humano*. El aula y la escuela son formas de convivencia, de tráfico y contacto humano, y resulta imposible no normar e influir en el modo como se construye esa convivencia.

* * *

Hemos visto el conmovedor filme de Bergman, *Fresas salvajes*. Yo no creo en las edades del hombre ni en las teorías sobre la evolución lineal de su vida. Ni siquiera *infancia, juventud, vejez* son etapas que se suceden una tras la otra. Podemos ser niños o viejos a cualquier edad. Tolstoi tiene una división más interesante, pero también en secuencia. Para él hay tres fases: en la primera se vive para las pasiones, la comida, la bebida, la diversión, etc.

Así hasta los 30. Después comienza el interés por los hombres, por el bien de la humanidad, por entregar una obra. Finalmente, a partir de los 60, ni las pasiones ni los hombres, ni siquiera uno mismo, interesan más. Se busca a Dios, la espiritualidad. ¿No podemos acaso en un mismo día atravesar edades diferentes? ¿Soy yo demasiado voluble? Por la mañana entusiasmado, pasional. Al medio día un niño, angustiado, irresponsable. Al anochecer busco el absoluto.

* * *

Límite: puedo darle mi inteligencia, también puedo darle amor, cuidados, consejos. Puedo transmitirle lo que sé y también lo que ignoro. No puedo, ni por asomo, darle mi experiencia. No la oye y él solo cometerá el mismo error.

* * *

El alumno no escribe, no trae las tareas, no trabaja. Debo castigarlo por ser incumplido, ocioso, desinteresado? No hay que olvidar que la relación del niño con la escuela surge de una obligación esencial: no ha sido él quien ha elegido asistir, sino sus padres. No ha decidido venir, no ha sido él quien ha elegido aprender. Si la asistencia a los colegios fuera libre, las aulas quedarían vacías la mayor parte de la semana. Escribe el sociólogo que “si los hombres se instruyen, no es por ellos mismos, por amor al saber, al trabajo, sino porque les han obligado, les ha obligado la sociedad, que ha convertido esto en un deber cada vez más urgente”. El dilema tremendo está en que castigar la pereza puede ser, en cierto modo, sancionar la libertad o el verdadero amor al saber.

* * *

J, recién llegado, anda en problemas. Como maestro joven no sabe si priorizar agrandar a los alumnos o dedicarse a que los chicos aprendan. Quiere ser apreciado, como esos políticos populistas, y no se atreve a dejar demasiado trabajo por temor a la impopularidad. Duda y su inseguridad es percibida por el olfato siniestro de los dos o tres alumnos sádicos del aula. Al querer obtener simpatía es ya un cadáver docente, un pelele, un remedo de maestro al que nadie respetará.

* * *

¿Por qué se cansan, se desaniman, los profesores? Hoy he tenido en una institución educativa una clase con maestros que aspiran a ser directores, y no encuentro en ellos mucho afán por saber, por leer, por comprender a los alumnos. Parecen preocuparse únicamente por la carrera, el título, el escalafón. Un estudio de la Universidad de Michigan (Instituto de Investigación Social) demostró que “los docentes están menos satisfechos con sus trabajos que otros profesionales”. Otro estudio descubrió “un elevado grado de insatisfacción con la docencia como carrera, al cual contribuía decididamente el factor estrés”.

Cerril Travers y Cary Cooper investigan las causas del estrés docente, fenómeno que se manifiesta en países tan distintos como Gran Bretaña, los Estados Unidos, Israel, Canadá y Nueva Zelanda. De todos los factores que mencionan uno me parece fundamental: el desinterés de los alumnos. Sellar y Yeatman dicen que “por cada persona que quiere enseñar, hay aproximadamente 30 que no quieren aprender”.

* * *

R es un moreno retinto, los dientes blanquísimos deslumbran cada vez que se ríe. Es vivo y líder entre los suyos pero ahora, aquí, en un colegio diferente, de otra clase social, no sale al patio en los recreos. Entro al aula en la que se queda haciendo tiempo y lo obligo a salir con sus compañeros. “No”, me dice, “mucho tuco”. ¿Mucho tuco? No entiendo la jerga. Pregunto: “¿Acaso mucho terruco?”. “No”, se ríe, “mucho pituco”.

* * *

Nadie molesta a W por ser negro, ninguno de los alumnos del colegio se mete con el color de la piel o los rasgos físicos de su raza. ¿Quiénes lo molestan? Los oíros negros. Ellos sí lo mortifican con bromas sobre sus abultados labios. Hay un racismo inconsciente que ha penetrado en los mismos marginados. Son los primeros en reírse del negro cuando es muy oscuro, cuando se deja el pelo crecido, cuando tiene la nariz abierta, cuando la bamba sobresale. Son racistas contra sí mismos.

* * *

Superstición: H, un moreno carismático, de doce años, se niega a comer el pollo a la brasa que les hemos comprado. No quiere decirme la razón. Otros con el mismo temor me explican: “Comer pollo te convierte en homosexual”.

Prefiere quedarse con hambre que arriesgarse a perder su masculinidad. Para ellos esto es ciencia. Desnutrido, hambriento, pero con virilidad.

* * *

Me cuesta ser director de un grupo de maestros, el trato directo con los demás como autoridad es un suplicio. Me doy cuenta de que necesitan palabras de aliento, reconocimiento de sus éxitos, una especie de premio verbal que los mantenga animados en la brega. Yo, en cambio, solo miro lo que está mal, la imperfección, el detalle que me impide sentirme satisfecho, y espero que cada quien cumpla su deber sin necesidad de aplausos ni festejos. Yo no los doy y me convierto en un factor que aumenta el estrés de su trabajo.

* * *

Parece que la profesora B hace bien al dedicarle tanto tiempo al niño F. Ayer lo ha llevado al cine y luego a su casa, donde le ha dado toda clase de dulces y entretenimientos. Sin duda se trata de un alumno carente y la entrega de ella puede animarlo y devolverle el interés que le falta. Pero hay algo que me mortifica desde hace días y recién ahora comprendo la naturaleza de esa insatisfacción. Encuentro que esta profesora siempre engancha con niños así y solo con ellos. De algún modo esta clase de niños, desvalidos, tímidos, apagados, le suscitan emociones de simpatía que la llevan a ocuparse naturalmente de ellos. “Creemos”, escribió Anna Freud, “que esta clase de éxitos son demasiado caros; su precio son los fracasos que el pedagogo sufre con todos los demás niños que no tienen la fortuna de ostentar síntomas enfermizos susceptibles de recordarle su propia infancia, facilitándole así la comprensión de las condiciones del niño”. El amor pedagógico es de algún modo abstracto, universal. Se quiere a la infancia, a la juventud, a todos por el solo hecho de ser niños y alumnos nuestros. No es válido elegir solo a unos, y hay que cuidar nuestro subconsciente que anda buscando proyectarse y resucitar en algún otro yo.

JULIO

1 de julio

Es difícil entender qué quiere hacer la sociedad peruana con sus jóvenes, o, para ser más preciso, qué quiere la sociedad que hagan los jóvenes. Ya ha mostrado Hegel que todas las generaciones piensan que los jóvenes de hoy son peores que los de ayer. Es solo una comparación narcisista en la que no vale la pena detenerse. Los jóvenes de hoy son los mismos de ayer pero enfrentando, sufriendo y gozando nuevas circunstancias.

En estos días un entusiasta grupo de música, G3, con varios discos en su haber y con una legión de admiradores, emprendió la aparentemente comprendida tarea de difundir la cultura juvenil y, entusiasmados, trajeron, para deleite de centenares de muchachos, al grupo argentino *Ataque 77*, con un historial inmenso en ese país y con decenas de discos y premios en todas partes. Que yo o usted no hayamos oído hablar de ellos es simplemente prueba de la edad que tenemos.

Pues bien, seguramente apurados por la falta de locales para el concierto, cuyo fin, me consta, no perseguía otra ganancia que la de disfrutar con la música y la proximidad propia del clan humano que estos eventos les proporcionan, acudieron a mí y me pidieron el patio del colegio. Pasó lo previsible, gestionaron el permiso municipal, varias cartas y papeles, y la noche trajo el carnaval que la juventud se merece. Por cierto, en la calle no hubo vigilancia y una masa de aficionados de todo pelaje, literalmente, acudió para escuchar el concierto desde afuera, pues no pudieron pagar el boleto de la entrada. Dentro, todo transcurrió sin la menor queja; afuera, al día siguiente, quedaron sobre el suelo botellas de ron, huellas de una noche placentera. Tal y como habían acordado, por respeto al vecindario, el concierto terminó a las 12 de la noche.

Y he aquí que recibo una carta de vecinos y demás autoridades prohibiéndome, en adelante, continuar con lo que les ha parecido poco menos

que Gomorra rediviva, el infierno de Dante y las invasiones de los bárbaros en la calle Cajamarca.

Solo algunas preguntas: ¿adonde deben irse con su música? ¿Cuál es esa otra parte? ¿Nos asustan sus rapadas, sus aretes, sus tatuajes? ¿Vamos los adultos a mostrar temor, rechazo, hacia la cultura de los jóvenes? ¿No es la ciudad, el Perú todo, una nación hecha de jóvenes? ¿No es su ciudad, su patria? ¿No podemos tener un poco de comprensión, de *tolerancia* para permitirles las manifestaciones sanas de su evolución y así no exacerbar la agresividad propia de esos años?

En estos días también, caprichos del destino, se realiza en el mismo local un seminario organizado por el municipio y la defensoría del pueblo para discutir la viabilidad de una defensoría *ad hoc* para los jóvenes. Propongo que los G3 acudan como ponentes, creo que conocen mejor qué es lo que necesitan hoy los jóvenes de mañana.

* * *

¿Qué sabe el maestro? Comparado con el médico que abre el cuerpo y se mueve con soltura entre visceras y nervios o con el ingeniero que calcula y construye moles indestructibles, el saber del maestro parece insignificante. Hasta los conocimientos que transmite cambian, caen en desuso; su saber es circunstancial. El sociólogo y el físico, el biólogo y el lingüista, son los dueños reales de un conocimiento que el maestro solo repite sin ser jamás el dueño. Si queremos decir que un saber es pueril, esquemático, superficial, basta con calificarlo como “escolar”.

Además, hay que recordar esta frase de Goethe: “El que sabe hacer una cosa, la hace. El que no sabe, enseña”. Dueño de un conocimiento ajeno, mínimo y efímero, el maestro debe además transmitirlo a seres que, muchas veces, lo consideran inútil y que no han solicitado recibirlo. Que se aburren con él. No sorprende que se diga que hay una ola de suicidios de maestros en Inglaterra. Si no se encuentra un significado más profundo al oficio, si no se educa aunque solo sea el corazón de un niño, todo no es sino una burocrática mecánica, la transmisión no pedida del conocimiento estéril.

4 de julio

Pregunto a un muchacho de quinto grado sobre las partes de la flor. “Ah no, no vale”, me dice. Eso es de cuarto, ya no me acuerdo. La educación es un oficio para el olvido o, como escribía el filósofo Condorcet, gran representante del pensamiento revolucionario francés, “el arte de aprender a ignorar”.

* * *

Me llamó W varias veces al celular. Por la noche, tarde, devolví la llamada y enseguida me lo dijo: “R ha intentado otra vez suicidarse, ha tomado tres bolsas de veneno para ratas y está internada en el Loayza”. Un sentimiento de rabia vino primero. Detesto a los suicidas. Se van de pronto dejando una estela ardiente que procura acabar con los que le sobreviven. Son traidores, desertores, son verdugos de los que los lloran. Salen del cuarto por la ventana y arrojan desde fuera la bomba que nos desollará vivos. Simplemente no tienen el derecho porque no solo se matan sino que nos obligan a jugar la danza de las culpas y a desmontar de a pocos el pasmo y la pena. Por eso está castigado también por la ley de los hombres, porque rompe un pacto esencial que nos obliga a todos a jugar el mismo juego.

Luego pensé en ella. En su destino inhumano, en su infancia injusta y abusiva, en su miseria. En cómo persiste la memoria, esa torpe capacidad que conserva el dolor del pasado y lo impone sobre el mejor presente, arruinándolo y acabando con el futuro posible. ¿Cómo se consigue el olvido? ¿Quién acaba con la antigua tristeza? La pobreza no es una cifra, no es un ingreso per cápita. Es un dolor que se instala para siempre, una carencia espiritual profunda, un modo de construirse y mirarse, una desvalorización del propio ser, una miseria del alma.

No sé qué hacer. No sé cómo continuar ayudándola. Casi presumo que terminará muriendo en un próximo intento. Como mi hermana, como mi amigo Juan Bullirá. Y con más derecho.

8 de julio

A lo largo de los años he visto repetirse una y otra vez las mismas diferencias entre hombres y mujeres. Una educación mixta enfrenta inevitablemente las distinciones genéricas que separan la conducta femenina y masculina. Decía Freud, parafraseando a Napoleón, que la anatomía es el

destino. El cuerpo nos determina, no podemos pretender que la característica sexual no influya en la formación del carácter. Flay en mi experiencia muchas manifestaciones que me permiten, de manera personal, construir las arquitecturas desiguales de la psiquis de la hembra y el varón. Es un tema difícil, pienso que poco estudiado. Observo a los alumnos que ahora tengo. Reparo en una característica, como otras, en la que se da también la diferencia: el aseo.

Hay no solo un grosero desinterés en el muchacho por andar limpio; puede decirse que su comodidad real se encuentra en esta inconstante relación con el agua y el jabón. Es el desparpajo, la ostentación de la suciedad. Lo he visto durante veinte años: los hombres se lavan menos que las mujeres. Exhiben sin rubor el pelo aceitoso, la mugre. Mejor evito señalar nombres. Las mujeres, en cambio, sufren en los campamentos o viajes cuando no consiguen una ducha. Necesitan asearse, el alma se les desajusta cuando el cuerpo está sucio. Hasta parece que conservan mejor el sentido del olfato. ¿De dónde proviene este modo tan diverso de asumir el cuidado del propio cuerpo?

Se me ocurre una explicación: la constitución de los genitales. El órgano masculino es compacto, cerrado, exterior, viene empaquetado. La mujer, en cambio, posee un órgano vestibular, interior, abierto. Este órgano sexual está hecho para recibir el semen y dicha condición lo expone también a mayores infecciones. Tal vez la subconciencia de poseer una abertura corporal haga que la mujer tienda a dar mayor importancia a la higiene, al aseo. El calzón, aunque parezca irrelevante, apareció antes que el calzoncillo. Este diferente aprendizaje de la limpieza implica en nuestra sociedad una mayor represión de los instintos, una suerte de traslado de la higiene corporal al ámbito de la conducta. Así, no es raro encontrar en ellas los libros y cuadernos mejor forrados, los dibujos más limpios, un uso casi genérico del *liquid paper*. También las madres limpian más a sus hijos que los padres. Cuidan mucho más el aseo, la apariencia de pulcritud del cuerpo.

Con la pubertad y la aparición de la menstruación, la subconciencia de tener un cuerpo expuesto, vulnerable, agudiza en las muchachas el afán de limpieza corporal. Los hombres, en cambio, incrementan su descuido y solo cambian, muchas veces, por la influencia de la mirada selectiva de la mujer que quieren.

¿Habría que influir en esta diferencia haciendo capaces a las mujeres de vivir la suciedad con mayor comodidad y a los hombres de preocuparse más por la limpieza? ¿Debemos juzgar como femenino el enorme cuidado de un

muchacho en mantener limpios y ordenados sus cuadernos y como masculina la desfachatez que una niña muestra para exhibir su suciedad?

* * *

Veo el malestar de C, no ha obtenido la nota que esperaba, se compara con otros y un sentimiento de fracaso la acompaña. También está P, un alumno que se sacrifica, que estudia y trabaja a conciencia. Hace las tareas y repasa las lecciones con la ayuda de un profesor en casa. Y, sin embargo, se saca inevitablemente una pésima calificación. Las notas son la perversión del aprendizaje. Producen casi siempre un fenómeno excluyente, terminan por importar más que los conocimientos adquiridos y mucho más que el esfuerzo empeñado.

Desplazan a la curiosidad, al deseo auténtico de saber y son siempre injustas, porque premian la capacidad y no el esfuerzo. Un alumno que obtiene una alta nota sin estudiar es más valorado que el que saca igual nota pero con mucho esfuerzo. Por eso muchos niegan el haber estudiado. El valor supremo es la capacidad y ella no es el resultado del mérito individual sino de la casualidad.

El lúcido educador estadounidense John Holt escribe: “La consecuencia más amplia y general de esa presión por conseguir buenas notas es que se ha degradado y corrompido el acto de aprendizaje en sí. A través no de lo que decimos, sino de lo que hacemos, de la forma en que asignamos recompensas y castigos, convencemos a más de uno de que no se aprende por la alegría y la satisfacción que proporciona el conocimiento, sino para conseguir algo; que lo que cuenta en las escuelas y centros de enseñanza no es el saber y el comprender, sino el hacer creer a alguien que se sabe y se comprende; que el conocimiento resulta valioso no porque nos ayude a abordar mejor los problemas de la vida privada y pública, sino porque se ha convertido en un artículo que se puede vender a elevados precios en el mercado”.

Sin embargo, sin notas se desinfla algo en el aula: se pierde la objetivación del saber y el puesto que ocupa cada cual en el orden del grupo. No es extraño que muchos dejen de estudiar al no haber una consecuencia tangible de su esfuerzo.

William James, filósofo y psicólogo norteamericano, escribe: “Parece natural decir: puesto que actuando nosotros recibimos normalmente, en retorno, la impresión del resultado obtenido, entonces es necesario dar al alumno esta impresión-retorno en todos los casos posibles. En todas las escuelas donde no se dan notas de examen u otras pruebas del resultado

obtenido, se priva a los alumnos de las impresiones que debe sentir naturalmente después de haber actuado y a menudo ellos sufren el sentimiento de algo incompleto e imperfecto. Algunos defienden el sistema de animar al alumno a trabajar por el trabajo mismo y no por una recompensa exterior. Aquí la experiencia concreta debe prevalecer sobre las deducciones psicológicas y parece mostrar que el interés con el que el alumno busca saber lo que vale su trabajo, forma parte de las funciones mismas de su actividad completa y no debe ser frustrado sino por razones muy excepcionales”.

El problema es complejo y no se me ha ocurrido mejor manera de ilustrarlo que poner una cita de Martín Adán en la libreta de notas, a manera de epígrafe: “Tuve que salir bien en los exámenes, con veinte —nota sospechosa, vergonzosa, ridícula: una gallina delante de un huevo—”.

* * *

Entro al aula de tercero de primaria. “Saquen el libro”, digo, “página 28”. “Contesta tú, Rafael”. “Siéntate bien Lorenzo”. “Silencio, Luciana”. “Saquen su cuaderno”. “Copien”. “Respondan”.

Más tarde paso por las escaleras que conducen a primaria y allí está Rafael con unos niñitos de otros grados. Escucho que conversan. “¿Sabes quién es él?”, pregunta Rafael orgulloso de haberme dado la mano. Y solo se responde: “El es el que manda”.

14 de julio

Existe una forma de piedad que es inútil. Es aquella que nos emparenta íntimamente con el que sufre haciéndonos sentir su tristeza. Es la piedad que criticaba Nietzsche, la que juzgaba lo peor del cristianismo. La que nos paraliza. El dolor del prójimo nos conmueve tanto, su pena nos afecta de tal manera, que sufrimos con él su desgracia.

Pero el que sufre requiere ayuda, no la multiplicación de la pena. ¿De qué le sirve a un desdichado que lo aliviemos con más llanto? La piedad útil, curiosamente, es la que mantiene el desapego, el dolor nos impulsa a actuar, nos subleva.

Ayer veía en la televisión a la madre Teresa de Calcuta mientras atendía a unos leprosos. Los tomaba del muñón como si fueran manos, sonreía ante sus ruegos, parecía tratarlos como a iguales. Esos cuerpos amputados por la

enfermedad recibían la verdadera mirada de la piedad, la que hace caso omiso de la apariencia, la que sabe que en la pobreza o en la miseria puede haber felicidad, así como que en la riqueza y en la salud puede haber también desdicha. La compasión auténtica no juzga, no evalúa, no se entristece, no siente como el otro, no busca el consuelo, el recurso fácil del sentimiento.

No tenía ganas de ir al paseo de principio de año. Tenía la cabeza en otra cosa. Pensé quedarme a leer un poco o a disfrutar del insólito silencio que puebla el patio y el hall cuando no queda un solo alumno. Es como un pueblo fantasma, un desierto donde reverbera el eco de la multitud sin su presencia.

Pero me ganó la responsabilidad o la culpa, y fui. Llegué en mi camioneta a Santa Eulalia y entré al Club donde se encontraba el colegio en pleno. Caminaba maldiciendo a los mosquitos cuando apareció de un salto Brian, el hijo de Stephanie. Estaba aguardando tras un árbol y al verme brincó y cayó con su cuerpecito delgado frente a mí. “Soy un dinosaurio”, me gritó. Me dijo el insólito nombre de la especie a la que pertenecía y tras él aparecieron dos compañeros más. Brincaban y agitaban los brazos como si fueran trompas. “AAAHHHHGGGGRRRRR”, bufaban intentando asustarme. Caminaban casi en cuatro patas, levantaban las uñitas, figuradas garras, amenazantes. “Te vamos a comer”, me advirtieron. Yo supliqué, me dejé caer y ellos se lanzaron con sus muñecos en las manos. De pronto, en un instante eterno, un rayo de luz atravesó el follaje de un árbol y cayó sobre el verde prado. Los niños reían junto a mí. Más allá otros muchachos corrían jugueteando, por todos lados se veía alegría, el gozo de la tribu humana, la lujuria desatada de la vida, de habitar este minuto sobre el noble planeta Tierra.

Bastó ese instante para saltar renovado. Fue como la contemplación de la belleza en la obra de arte, y quizá de una manera más lograda: la felicidad del clan humano cuando se reúne a festejar de verdad, cuando expresa la hermandad bajo el sol, la alegría de compartir el mismo tiempo en este mundo y, sobre todo, cuando se trata de niños y jóvenes. Es para mí una forma de acceder al mundo que cantan los místicos, el éxtasis de estar vivo. Hay algo en la conjunción de ese prado y esos niños, de sus risas y sus movimientos, que colma mi espíritu como un día de fiesta.

19 de julio

M no ha ido a la fiesta de cumpleaños de S. Le pregunto por su ausencia y me cuenta confidencialmente que R, otra compañera de 9 años, le ha

prohibido que se junte con S. Dice el filósofo británico John Locke que “solo hay una cosa que los niños aman más que la libertad: ellos aman la dominación”.

* * *

¿Hay que justificar todo en la escuela? Los niños engreídos, fenómeno creciente, tienen un “¿para qué?” cada vez que algo les significa esfuerzo. Philip Jackson, Robert Boostrom y David Hansen, en su importante libro, *La vida moral en la escuela*, relatan un episodio en el que un alumno de segundo grado pregunta a una atareada maestra por qué tenía que completar una planilla de matemática. Ella le respondió: “Solo hazlo”. Una respuesta pragmática de quien espera que el niño tenga confianza y actúe sin preguntar, sabiendo que de verdad debe y le conviene hacer lo que le piden. “Si cada tarea tuviera que ser justificada en detalle a cada alumno no habría tiempo para nada”. Hay una “presunción de utilidad” básica que los maestros, todos en general, debemos establecer, y debe ser parte de la educación que el niño trae de casa.

AGOSTO

3 de agosto

Me gustaría escribir *El libro rojo del divorcio*. Sería un texto que explicaría a los niños lo que ocurre entre los grandes cuando se separan o cuando se aman feamente. Un capítulo trataría sobre los celos. Ocurre que los niños ven de pronto a su madre o, cada vez más frecuentemente, a su padre, con la mirada cargada de desesperación. Los notan de mal humor, no los acarician, no tienen paciencia con ellos. ¿Qué pasa?, piensa el niño. E inmediatamente se culpa por el ánimo de su madre. No soy buen hijo, algo habré hecho, se dice sin saberlo. Una psicoanalista ha escrito que “debido a que sus pensamientos, deseos y sentimientos tienen una naturaleza mágica, el niño puede también sentirse responsable de una gama extraordinaria de sucesos infaustos. El niño puede sentirse automáticamente culpable de cada disputa y autor de cada desastre, ya sea este la desavenencia entre los padres, la separación o el divorcio”. Pues bien, niño, no creas eso. Ocurre que tu madre, o tu padre, acaba de caer en la cuenta de que su esposo u esposa anda enamorándose de otra mujer o de otro hombre y siente el delirio de la posesión y la inseguridad de lo que puede ocurrir. El corazón se le agita, no sabe si llorar o matar, y tú cándidamente te le acercas con tu osito al que se le ha salido un ojo. Te mandan a volar, claro. Pero lo que hay que saber es que esto no tiene nada que ver con el afecto que te tienen. Sucede que están momentáneamente locos y no es tu culpa. Hay que estar prevenido. Aprende a captar los detalles, las miradas que se cruzan, los silencios, el teléfono. Es normal, como ocurre con tu hermano y su enamorada, solo que tus papás están casados y eso los asusta más intensamente.

Pero el capítulo central sería sobre el modo como los niños protagonizan el campo de batalla de los divorciados. Así la siguiente explicación se hace necesaria: ¿sufres porque tu padre no vino a verte el día que acordaron? ¿Tu madre te dice que así es tu papá, que no te ilusiones? ¿Tú piensas que no te

quiere? ¡Nada que ver! Lo que ocurre es más sencillo, solo que no te lo dicen. Tu papá se fue de la casa y no soporta a tu madre (o viceversa). No es lo mismo irse que ser echado. Esto es muy importante pues somos animales orgullosos. El que no quiere que termine la relación, pero le imponen el final se queda ofuscado, clama venganza. Entonces tú sirves para esos planes de revancha. Cuando él te va a ver, a ti solo a ti, ella sale y aprovecha para decirle algo, para clavarle alguna espina o para reprocharle su conducta. Es decir, para continuar en la danza. Él te quiere ver pero no quiere oírle a ella. Quiere salir de ella (o ella de él, aclaremos). ¿Qué hace? La madre y el niño salen en paquete; así lo ofrece ella pues quiere seguir prendida a ese vínculo, ¿comprendes? Tu papá —o mamá— decide no ver a ninguno y te planta. ¿Está bien lo que hace? No, pero lo importante es leer bien lo que significa su ausencia. No es que tu madre o tu padre no te quieran, sucede que no es bueno que se vean, pues se mortifican y al mismo tiempo continúan vinculados. Tú eres el eslabón que los une, ese es el problema. ¿Qué puedes hacer? Comprenderlos, pobrecitos. No te metas, no los escuches cuando hablan del otro cónyuge, cuando te fastidian con comparaciones y menos cuando te dicen que eres igualito a tu padre. Pero, sobre todo, dales la razón a ambos, aprende el arte de la diplomacia y podrás tenerlos a los dos. Eso sí, no los juntes y evita hablar de sus nuevas parejas. Solo un dato, cuando te pregunten con voz ingenua: “¿Qué hizo tu papá? ¿Con quién estuvo?”. Nunca respondas, no seas espía involuntario; los celos pueden mandarte a la cama sin televisión.

* * *

Ayer vi unas zapatillas bajo la puerta del baño de profesores. Iba a tocar cuando decidí quedarme cerca para descubrir qué alumno defecaba en un lugar indebido. Tuve que aguardar como quince minutos y vi salir sudoroso a V, el alumno más pesado de primaria. Confirmé mi hipótesis: los que descargan el vientre en el colegio son los que tienen más dificultad para controlar su conducta. Salvo excepciones, esa es para mí una regla. Hay una relación directa entre la conducta y el esfínter. El alumno disciplinado, regulado, lo es también en la evacuación del vientre. Bastaría con abolir los excusados en la escuela para tener a todos esos molestos suplicando, prometiendo cambiar su actitud.

12 de agosto

Cuando oigo hablar de ética siempre está relacionada a grandes temas: la muerte, el aborto, las drogas. Nadie habla de los modales, esas pequeñas conductas que constituyen en verdad la moral diaria de los hombres. Yo tengo un test ético para el que empleo mi Nissan Fiera. Cuando llevo alumnos, o adultos, veo cómo dejan las lunas cuando descienden del vehículo. Algunos, conchudos, al subir bajan la luna, que no es eléctrica, y se apean dejándola abajo. Debo retorcerme hacia atrás para subir las posteriores y maldigo mientras hago el esfuerzo. ¿Piensa el autor de este atentado en mí? No, en lo absoluto, solo en su comodidad. Ese rasgo, la incapacidad de respetar, de pensar en el otro y sobre todo cuando nos hace un favor, me parece un anuncio temible del futuro moral de la criatura. Cuando son adultos coincide que suelen ser los irrespetuosos en otros ámbitos los que me dejan la luna abajo. ¿Te parece una minucia? Seguramente, pero la mayor parte de la vida de los hombres y mujeres, sus alegrías y pesares, proviene de estas cosas, de los pequeños gestos. Los modales son la estética de la ética, la belleza en el trato indica el cuidado que tenemos por el otro. Si mejoraran los modales, si solo se diera la revolución en estos pequeños tratos, estoy seguro que aumentaría inmensamente la felicidad de la humanidad.

* * *

Entre los muchos problemas filosóficos que se han planteado a lo largo de la historia del pensamiento occidental, uno me ha tocado particularmente y ha estado siempre presente en mis reflexiones. Aunque los textos lo complican, podemos plantearlo con una pregunta sencilla: ¿cuál es el origen de la acción? Dicho de manera más simple aún: ¿quién manda en mí, quién ordena el “hágase” cada vez que actúo, que creo decidir? O también podemos expresarlo así: ¿quién me paraliza cuando estoy seguro de lo que debo y quiero hacer, y sin embargo sigo allí inmóvil, detenido por ese algo que se niega a dar el fiat, el hágase del movimiento?

La modernidad —con Descartes pero también desde antes, Sócrates, por ejemplo— creyó encontrar ese imperio en la razón, en el conocimiento. Sabiendo lo que es bueno para mí y empleando el razonamiento práctico encuentro lo que debo hacer y, sabiéndolo, lo hago. No tengo esa experiencia, todos los días, todos verdaderamente, debo constatar en mí y en los que me rodean que esto no es así. Que sabemos lo que debemos hacer e incluso conocemos lo que queremos hacer, pero actuamos de un modo que niega el

razonamiento hecho. El padre del pragmatismo, William James, tiene un largo texto sobre el modo como un hombre sale de la cama. Un tema burdo para los filósofos, pero en el que se resume extraordinariamente mi perplejidad. El sujeto está en la cama una mañana fría y despierta. Casi inmediatamente repara en la hora y en lo que tiene que hacer fuera. Pero siente la calidez del lecho y la mullida inercia de su cuerpo le pide continuar, no trabajar. ¿Quién es él? ¿El deseo de seguir o la voz del mundo que le demanda cumplir? ¿Razona el sujeto en la cama? ¿Es el resultado, la conclusión de un razonamiento práctico lo que lo anima y lo levanta? ¿Manda, como en la canción de Gilberto Santa Rosa, la conciencia, la que *me dice que no la debo querer*?

¿Y cuántas veces cuando miramos hacia atrás descubrimos la *verdadera* razón por la que actuamos como actuamos? ¿Y cuántas veces también no nos reconocemos en nuestros actos y nos cuesta siquiera comprender por qué obramos así y nos arrepentimos hasta de ser como somos?

Hace muchos años que aprendí, como educador, que uno no debe preguntarle al niño que obra mal o al adolescente que comete un acto impropio las razones de sus actos. Y no lo debe hacer porque lo único que obtendrá serán falsas respuestas, auto-inculpaciones, frases manidas cuando no mentiras o un terrible silencio. La verdad es que no sabe. No sabe la razón por la que no estudia, ni conoce qué lo lleva a incumplir, a llegar tarde, a molestar, a dañarse. Como no sabe el alcohólico por qué toma, ni el infiel qué hace en la cama ajena, ni el escritor por qué escribe, ni la adolescente por qué ha salido embarazada. El niño que no cumple, que perturba, no quiere preguntas que fc> lleven a sentirse extraño consigo mismo al no poder responderlas. No sabe, por ejemplo, que su madre tiene sentimientos ambivalentes hacia él, que lo quiere y lo detesta, y que cuando lo detesta finge o se pone de mal humor porque no puede expresarlo. Además, la madre tampoco sabe las razones por las que lo detesta, porque tampoco ella conoce todo sobre sí misma. Así que hay otras influencias que lo determinan a actuar que él no conoce, y su razonamiento es pobre y no logra explicar la acción. “¿Sabes que no debes hacer esto?”, le pregunto a un adolescente. “Sí”, me responde convencido. “¿Te conviene seguir haciéndolo?”. “No”, responde. “¿Y vas a seguir haciéndolo o puedes evitarlo ya que sabes que no te conviene?”. “No sé”, me responde. Y no sabe por qué no puede. Como dice el poema del inglés Robert Browning: “Vive un hombre en mi interior que es contrario a mi vivir”. Y mis preguntas lo obligan a mirar una ignorancia

fundamental y angustiante, la misma que me he venido planteando desde el inicio: ¿quién manda en mí, qué quiere y a dónde me conduce?

20 de agosto

Parece inevitable crecer, pensamos en el desarrollo personal como maduración y, sin embargo, puede uno detenerse en el tiempo, permanecer por siempre niño o adolescente, frágil e incómodo dentro de un cuerpo ajeno, entregado a la inercia del envejecimiento.

Crecer, como todo, depende del deseo. Es necesario que el niño quiera ser joven, que el adolescente viva intentando parecer ya un adulto, que los adultos deseen, o por lo menos no teman, alcanzar la sabia senectud y que el anciano aguarde la muerte con la serenidad de la vida cumplida. Cada edad mira a la otra como los tripulantes observan las señales del faro y su luz en las tinieblas. Mirando a los viejos me hago yo una idea del territorio en el que viven, sus penas y sus quejas me invitan a no querer llegar a esa patria y, entonces, intento persistir en mi edad y odio envejecer. En cambio, cada anciano plácido y conforme que muestra su vigor y su esperanza alarga mi horizonte vital y pienso que todavía me aguarda una buena edad, la que muestra este viejo bajo la piel ajada, este espíritu alegre y confiado.

Esto es lo que me anima cuando me asomo al aula para la tercera edad que ha puesto en marcha una universidad. Hombres y mujeres que pasan los setenta años sentados allí con las gastadas pupilas abiertas y entusiastas ante la posibilidad de seguir aprendiendo. Sus canas, sus cuerpos cansados, contrastan con esas ganas que ni los jóvenes con los que comparto estudios poseen. Ojalá, me digo, llegue así a los 70.

Sin ejemplos victoriosos de la edad vecina, el pánico se apodera de nosotros y, sin saberlo, nuestro espíritu se niega a crecer y se enreda en sí mismo cogiendo lo que puede para detener el movimiento.

Esto es lo que noto en la anorexia y en otros desórdenes de tantos adolescentes y jóvenes. No quieren crecer, los asusta ser adultos, tienen fantasías negativas sobre aquello que implica convertirse en dueños de sus propias vidas. No creo que la anorexia y la bulimia sean, como se dice, fenómenos causados por las modas. Esa es una explicación superficial, que no alcanza el drama de otros tiempos. (Conversando con una joven atacada por ese mal me dice que ya no regla, que se ha detenido el misterioso mecanismo de la reproducción. Y noto satisfacción en sus palabras. Le agrada ser niña y

castiga al cuerpo que insiste en negarle sus deseos de inocencia, dependencia y calor de hogar. No quiere ya sexo ni alimentar al cuerpo que es crecer, convertirse en mujer, volver a la menstruación y a la posibilidad del embarazo. La abstinencia ha logrado la magia buscada de detener el tiempo. No quiere ser adulta, su pánico proviene de su negativa a dejar la infancia, y no la quiere dejar por dos razones: los ejemplos no la animan, ha percibido el sufrimiento del adulto y, además, siente que no ha culminado la infancia, que no la ha colmado, no se ha aburrido de ella como para querer abandonarla.

El mal está en nosotros. Ofrecemos un mundo adulto abominable, un lugar al que los jóvenes no quieren llegar como nosotros no queremos arribar a esa región de la tristeza y la melancolía en la que sollozan los ancianos. Hay que instalar en los niños el deseo de crecer, y, sobre todo, mostrar el lugar que uno vive como un espacio superior, deseable, como fuente de mejores y más libres relaciones. Si el niño no quiere crecer; no come, no estudia y da problemas que obligan a tratarlo como bebe. El adolescente se entrega al alcohol, a las drogas, a la depresión, a la estupidez y hasta al embarazo como formas de recuperar la infancia, de atarse a ella. Porque el embarazo precoz puede mantenernos cerca de la abuela que se convierte en madre; la dependencia se acentúa y la joven mamá parece hermana de su hijo. En esto consiste la educación: una invitación al crecimiento, un mensaje que habla de mejores tiempos, que ellos, hijos y alumnos, intentan, como el conquistador llegando a nuevas tierras, vislumbrar tras nuestras palabras y los actos.

27 de agosto

No tengo tiempo para nada. Es viernes y me siento cansado, solo quiero llegar a mi cama y alcanzar el sueño del bruto, el descanso hueco de la momia. Pero son las ocho de la noche y tengo que ir al colegio pues mi aula pasará la noche allí. Todo mi cuerpo se rebela a esta obligación y mi voluntad se impone como si arrastrara una cordillera con los brazos. No solo tendré que permanecer despierto, además tendré que mostrar entusiasmo, tolerar el éxtasis infantil, apaciguar los conflictos, motivar a los temerosos, invitarlos a la fiesta.

De todos modos voy, y apenas entro, combatiendo mis gestos de disgusto, cuando se me acerca X y me dice con aparente inocencia: “Dice mi abuelito que en este colegio no se trabaja, que todo lo ven juego, paseos, campamentos

y que a qué hora se estudia”. La crueldad de sus palabras me llega como una espada.

¿De dónde proviene esa resistencia ante la satisfacción de los niños, ese deseo de verlos trabajando y trabajando, acumulando dolor y adquiriendo la fuerza para vivir en este valle de lágrimas? Pues no es sino venganza. Ese anciano señor al que no conozco no puede soportar la felicidad de su nieta, como algún sector de la sociedad no puede tolerar una escuela que entrega alegría y que permite el placer. Pues qué hay de malo en pasarla bien, en aprender a divertirse en comunidad. ¿Por qué la educación tiene que consistir en sudor y lágrimas? ¿No somos testigos del desastre de esa educación, no vemos a nuestro alrededor adultos y viejos educados así y el mundo inmoral y perverso que han construido? ¿Puede alguien todavía creer que la letra con sangre entra? ¿No sabemos ya que debemos renovar la educación moral y devolverla al mundo de la vida?

No ve la alegría de su nieta, no, no la ve, o la ve y le molesta: la envidia, la confronta con su triste soledad, con su fracaso, con su pasado inútil de disciplina y sacrificio que no se consolidó en un mundo nuevo y pacífico, sino en este país dramático y en su edad sin consuelo y sin consideración. “No te preocupes”, le digo, “tu abuelito tiene razón, hoy nos divertiremos y el lunes tendrás que trabajar el triple”. ¿El triple?, pienso, “dile que el triple de diversión voy a darles de hoy en adelante y que yo no tengo la culpa de su gota, de su próstata hinchada o del pulmón que tose y el corazón que anuncia su huelga infinita”. Pero no digo nada, me trago el sapo y sacando entusiasmo de la nada grito: ¡Llegó la hora, nos vamos todos a jugar bowling!

* * *

Muchas capacidades debe tener el maestro para ser atractivo y conquistar a sus alumnos. Pero la más importante es parecer justo. La justicia es la fuente de su autoridad, la fuerza que disuelve la resistencia, que aplaca los ánimos encontrados y que crea la comunidad, el clima moral en el que cada cual puede desplegar confiadamente sus deseos y su libertad. Pero la libertad es igualdad y, al mismo tiempo, diferencia. El niño no puede comprender esta doble cara de la justicia y de allí proviene su enfrentamiento. Manejar esta ambigüedad es el arte del buen maestro.

La justicia es darles a todos igualdad en el trato, en los derechos y sanciones. Pero cuando trascendemos el plano social e ingresamos al nivel de los individuos concretos, reparamos en el segundo principio del filósofo Rawls: hace falta compensar las diferencias para posibilitar a algunos el

acceso al plano de la igualdad. No es lo mismo tratar a un chico que tiene todo que a uno que sabemos que, por ejemplo, no estudia o llega tarde en virtud de una situación ajena a él y que nosotros conocemos bien por el diálogo con sus padres. No puede tratarse igual a quien está a punto de renunciar a las ganas de vivir que a quien está lleno de ellas y solo incumple por falta de memoria o voluntad.

Pero el niño entiende la justicia como igualdad no como equidad. Entonces no comprende por qué a él se le sancionó y a fulano no. Y las razones no pueden ser dichas porque son privadas y puede ocurrir que el propio afectado las ignore.

Este es el arte del maestro en su relación con la justicia. Adquirir tal prestigio y autoridad que el inconsciente del niño acepte sin sospechas la desigualdad, que haste la palabra firme del maestro. Se trata, en el fondo, de un asunto de confianza. Y este es el gran problema que ningún método ni facultad de educación puede otorgarnos: la capacidad de ganarnos la confianza del prójimo, especialmente la difícil y necesitada confianza de los niños. Allí está el núcleo del talento pedagógico: convencer de nuestra buena fe, instalarse en el corazón del niño como un padre bueno, firme y severo, que sabe lo que hace aunque no entregue explicaciones.

No podría decir que se trata del amor a los niños. Muchos maestros pecan en virtud de ese amor, pues con él no basta. Es algo más, indefinible, cierta transparencia del corazón, una fortaleza del ánimo sumada al carisma personal, a los gestos que revelan convicciones firmes y generosidad inquebrantable. El maestro controla sus pasiones, es justo consigo mismo, posee la sabiduría de quien ha vivido idénticos conflictos y ha sobrevivido a los temores que ahora acechan al alma infantil y la obligan a reclamar justicia.

Si el maestro no gana la confianza de sus alumnos no hay educación. Se tratará apenas de normas, discursos y enseñanzas que poblarán el olvido y se arrojarán como las ropas o los útiles viejos. ¿Es necesario tener fe para inspirarla? ¿Puede un descreído servir de soporte de la confianza de los niños? Esta es la grandeza del oficio, como diría el escritor francés Georges Bernanos, el misterio de la generosidad de las manos vacías.

31 de agosto

“El libro de texto”, señala la Comisión de la Verdad, “es parte del terreno fértil sobre el que creció la violencia senderista”. Y es que se tiende a aceptar

lo escrito como letra sagrada. Hay una fuerza de lo impreso. Mientras que leíamos en clase, he discutido con los alumnos porque no creían que el libro que estábamos revisando pudiera estar equivocado. Y lo estaba. El fundamentalismo tiene su profeta y su libro sagrado. Hay que leer de otro modo, acercarnos a los textos, como escribía Francis Bacon: “No para contradecir y refutar, no para creer y dar por hecho, no para hallar palabrería ni discursos, sino para sopesar y considerar”.

* * *

Por más que traigo al niño a mi lado y le explico, persiste una dificultad, una falta de dominio; podría pronosticar que en quinto de secundaria seguirá sufriendo para aprender y recibiendo bajas calificaciones. En cambio, a otros pareciera innecesario enseñarles. Basta que la materia aparezca, que asome una pizca del conocimiento, para que sus mentes veloces intuyan el resto y obtengan, sin esfuerzo, la competencia buscada.

Es como si el profesor no fuera significativo y la naturaleza mandara. A unos no puede enseñárseles y a otros es innecesario que se lo haga. Ya en la antigüedad el escéptico Sexto Empírico escribió un célebre libro titulado *Contra los profesores*. Allí señala: “Así pues, si no existe la materia enseñada, ni el maestro, ni el discípulo, ni tampoco el método de enseñanza, es evidente que no existe la enseñanza ni nadie que la tenga a su cargo”.

SETIEMBRE

3 de setiembre

Hay que decirle algo duro a un muchacho, negarle un permiso solicitado que le causará frustración y dolor. Nadie lo quiere hacer y me piden a mí, como encargado de educación, que lo haga. Mientras el chico sube las escaleras me siento débil y quiero abogar por él, permitirle que haga lo que quiere.

Se sienta frente a mí y me sale la voz de otro. Se acaba la piedad, firme y descarnadamente le digo: “No, no se puede”. Y no permito vacilación, pedidos, ruegos. Esto es lo que te conviene y punto. “Qué malo eres”, me dice un colega cuando el chico se ha ido.

Extraña esquizofrenia: sentía piedad, quería dar gusto y cuando hablé me salió la voz del padre, la firmeza que niega y ordena. ¿Ya no hay empatía? Pienso en mis hijos, jamás les podría hablar así. Me resulta difícil negar algo. Soy una madre con mis hijos y, sin embargo, puedo ejercer la autoridad con estos chicos a quienes siento que de alguna manera quiero.

Ocurre que puedo dirigir la empatía hacia el futuro. Como “encargado de educación” no veo el presente sino lo que vendrá, las consecuencias. Puedo exigir ciertas cosas a un alumno porque no siento lo que él siente aquí y ahora, sino que percibo lo que sentirá cuando haya pasado este tiempo y se haya cumplido su desarrollo. ¿Y por qué no puedo hacerlo con mis hijos? Por la culpa, hablemos claro. No es una virtud sino un defecto. Estamos comprometidos hasta el cuello en el destino de nuestros hijos y nos aterra lo que les ocurrirá en el futuro. Nos atemoriza tanto que no podemos mirar sino el presente, solidarizarnos con él y llenarlo de gozo y satisfacción porque creemos que ello le servirá en su vida adulta. Por eso somos generosos, decimos siempre “sí” y hasta nos enfrentamos con el maestro que los reprime. Engreímos para salvarnos de la acusación que se avecina. Estamos siempre en la víspera de una desgracia que debemos evitar consintiendo y permitiendo.

El maestro está más capacitado para educar si verdaderamente mira el futuro y se solidariza con lo que el chico puede ser. Lo veo allí sentado y pienso en que mañana olvidará este trago amargo y que pasado mañana habrá obtenido de esta negativa fuerza para creer en su capacidad de recuperarse de la frustración y sobrevivir a todo. Y, gracias a que no temerá un “no”, se atreverá a preguntarle a la vida sabiendo que a veces la respuesta será “sí”; y que cuando sea “no”, el mundo seguirá incólume ofreciendo todavía otras preguntas y otras motivaciones.

Con los hijos no podemos trascender su rostro, su voz, sus sentimientos allí presentes, recordándonos nuestras propias penas ante las negativas vividas en la infancia. Y quizá, muy profundamente, no confiamos en la fortaleza de los hijos, en su diferencia y su capacidad propia para superar el trato firme y sobrevivir y sobrevivimos.

Es fácil ser maestro, es duro ser padre.

* * *

El sueño se asemeja a la soledad. No podemos soportar demasiada realidad. Nuestro sistema nervioso se carga de neurotransmisores y debemos dormir, soñar, para limpiar toda la huella de lo percibido. Se requiere el olvido para que renazca la capacidad de seguir viendo y viviendo el mundo. Si seguimos recibiendo percepciones sin dormir nos sobreviene la fatiga, el cansancio nos altera el ánimo y terminamos haciendo mal lo que podríamos hacer bien tras el renovado sueño.

El espíritu tiene también su sistema nervioso. No soportamos, no soporto, demasiada socialización. La excesiva compañía, la permanencia permanente de los otros cansa, va llenando el órgano y el alma se fatiga y se trastorna. Entonces se busca la soledad. Allí, como en el sueño, se limpia la huella de las voces y las miradas ajenas, todo el comercio acumulado por el trato con los hombres. Necesitamos desconectarnos, de las neuronas y de los otros. La constante convivencia sin pausa produce también una forma de fatiga: el mal humor.

Encontramos en la soledad nuestra identidad, que ha tratado todo el día de acomodarse a los deseos y exigencias ajenas. Más si uno es maestro. Toda la jornada uno ha sido colmado con las necesidades y demandas de los niños y sus padres. Hemos debido ser como los otros requirieron que fuésemos, hemos tenido que modificarnos, mejorar, cambiar incluso.

El sueño excesivo causa pereza y adormece al cuerpo, e instala la inercia, la molicie. Y la soledad exagerada destruye al yo. Nos disolvemos en la

pereza y nos descomponemos en la soledad cuando nos pasamos de la raya. Pero es verdad que sin sueño y sin soledad perdemos nuestra diferencia, la raíz íntima que ama y piensa, la voz interior que necesitamos escuchar para no confundirnos en el tráfico de voces y reclamamos que escuchamos cada día.

En medio del bullicio de los niños, mientras uno los ve correr, jugar, preguntar, quejarse, acusar, pedir, hay algo en el fondo de nuestra alma que no atiende sino a sí mismo: nuestro ser. Es desde ahí que podemos ayudar e inspiramos confianza. Esto es lo que capta el niño, que algo firme nos habita, que somos una verdad original y que nos comunicamos conservando esa distancia necesaria para que él también aprenda a encontrar en la soledad su voz y sus respuestas.

7 de setiembre

Para Angélica

Hay algo irresistible, poderosamente seductor, en el pequeño recién nacido. Mirarlo es desear abrazarlo, el amor fluye fácil y espontáneo de su pequeño cuerpecito. Dice el zoólogo y pintor británico Desmond Morris que la atracción está en los ojos, que la evolución ha hecho que dominen con su amplitud la cara y que sean azules en los primeros días, la pupila se dilata exageradamente y ese punto negro en medio del lago azulado del iris nos subyuga y nos obliga a protegerlo y acariciarlo. Es la estrategia de la naturaleza, el recurso de la hipnosis para garantizar la difícil supervivencia. Indefenso, incapaz siquiera de moverse por cuenta propia, debe atraer a otro ser humano para que satisfaga sus necesidades más elementales. Como ciertos ofidios, tiene el poder en la mirada, cautiva, invita a ser asistido, ayudado, mimado. Sorprende la inmediata empatía que suscita. Los otros niños y adultos que lo miran suspiran con él, repiten involuntariamente sus muecas; nunca la solidaridad es más automática, ni tan bondadosamente se dispone el prójimo frente a su semejante. Mi hijo está allí, no me canso de mirarlo.

Pero creo que hay algo más. Sobre la biología está el espíritu. Y lo que atrae está en el modo como lo miramos. Y es que lo vemos puro, limpio, inocente. Me pregunto en qué consiste esa inocencia y por qué ejerce tan intensa seducción. Es la inocencia que uno trata de mantener en los niños, sobre todo en estos tiempos cuando el mundo los despierta bruscamente de esa pureza interior. ¿Qué es la inocencia? Pienso que es el estado anterior a la duplicación del yo, ese momento de la vida en el que la acción se corresponde

con la intención, cuando no vacilamos en mostrar lo que somos, lo que sentimos y pensamos. Después aprendemos a guardarnos, a fingir, a parecer lo que no somos. La inocencia no se opone a la sexualidad ni al deseo. Su contrario es la mentira. Lo que le preocupa al educador no es la acción incontrolada, los errores que cometen los jóvenes. No, el pecado es la falsedad. Ese aprendizaje de la duplicidad, decir lo que no se piensa, mentir en la acción y hacerlo tanto y tan seguido que uno ya no sabe quién es en realidad. La pérdida de la inocencia es vivir enmascarado, con el alma torcida, negando con la palabra y la conducta la humilde verdad que habita en el corazón.

Mi hijo, en cambio, nada sabe de mentir. Nada sabe. Esa es su fuerza de atracción. Ignora que debe ocultar sus deseos o transformar los gestos para esconder sus intenciones. Llora y gime, sonrío y se agita, no tarda en mostrar su auténtico querer, no calcula, no elige, como nosotros, la mejor táctica.

Esa ignorancia es profunda y posee magia y curación. Y es que tampoco me conoce. No sabe de mi andar esforzado, de mis culpas y mi torpe historia. Nada sabe de mi traición, de mi mentira, de mi angustiado anhelar. Yo estoy aquí, junto a él y su magnífica ignorancia, y me redime: su inocencia olvida mi pasado. Me mira sin saber, se entrega, me pide. Confía por instinto y yo siento la alegría del doble nacimiento: el de él en mis brazos, el mío en la tierna inocencia de su mirada. Nace el hijo y nace el padre.

Seré mejor por ti, mi lindo bebé.

12 de setiembre

Por supuesto que 25 años haciendo la misma cosa pesan en el alma y, a veces, crean la sensación terrible de la inmovilidad. Pero la pregunta clave es porqué. Yo de adolescente no soñé jamás con encontrarme a esta edad siendo maestro de muchachos. No estaba en mis planes. Uno es seducido por factores que no alcanza a comprender. Esta incomprensión se llena con razones, como se escribe una novela, y muchos llevan esas razones con convicción y las pregonan tanto que las creen. Pero la seducción apenas nos entrega motivos, nunca razones. Causas del movimiento, como unos ojos alargados, o un caminar, o la tibieza en la voz pueden ser el motivo del amor. No lo sabemos.

Durante algunos años, cuando era muchacho, creí en el discurso pedagógico y en la vanidad de inventar la pólvora. En 25 años, los motivos

han ido variando como varían los estratos de las rocas conforme penetramos más hondo. Un buen día descubrí que no era el afán pedagógico la razón más profunda, sino la necesidad de superar la timidez en un medio social controlado y sin amenazas en el que uno es el jefe, el maestro, el que sabe. Después reparé en mi necesidad de tener a mis hijos cerca, lejos de influencias peligrosas. Me dije que esa era la razón, pues realmente me producía mucha ansiedad mandar a mis hijos a un colegio para que vivieran mis malas experiencias, y la explicación me duró algunos años. Pero mis hijos crecieron y yo seguí, de modo que debía haber más motivos. Me apareció entonces la nostalgia de mi propia infancia y comprendí que, en el origen, lo que me seducía de una escuela era reparar en otros lo que yo había sufrido. Cada acto de amor a un niño era, de algún extraño modo, una forma de compensarme a mí mismo, de consolarme y de cerrar heridas.

Pero como investigador de uno mismo, uno vive una novela de misterio en la que nunca se conoce realmente al autor de los hechos, porque todos parecen sospechosos y van ocupando alternadamente los roles protagónicos. Tal vez ese sea el atractivo tan difundido del detective privado. Alguna tarde fría descubrí que el dolor más hondo que llevaba no era mi infancia sino la muerte de mi hermana Carmen. Y creí que había creado una escuela para educar, de tal modo que nadie pasara por su desdicha y por sus tormentos. O para aferrarme a una fe en esa educación salvadora. Una fe que me salvara a mí también de repetir esos tormentos. Cuidar la vida de los niños, acompañar su crecimiento sano y afectuoso era un modo de conjurar el pasado; si no podía revivirla por lo menos podía trabajar para no ver repetirse esa historia triste. Era entonces una obsesión, me dije, y de allí brotaba el tesón y la constancia.

Después fue la pobreza. La identificación con las madres sustituías que nos cuidan cuando niños. Una piedad inexplicable que alcanza también a otros desheredados, como los discapacitados y los marginados de todo tipo. ¿Qué me hacía buscar un espacio que juntara lo que la sociedad separa, blancos, cholos, negros, ricos, pobres, inteligentes y lentos? Podría ideologizar el tema, politizarlo, pero también verlo como rebelión contra mi crianza, contra esa sociedad cruel y discriminadora que, de algún modo, viví en carne propia. ¿Quién lo sabe?

Ignoro qué hago todavía en este colegio. Y de algún modo presiento que Alejandro y Camila son poderosos motivos que me mantendrán dentro. Porque he querido hacer muchas cosas, y el afán siempre está presente. Pero me amarro otra vez y solo puede ser por la corriente de vida que la niñez

otorga. Porque uno les chupa la sangre. Y la deuda de gratitud con todos los que han puesto su confianza y su afecto en mí es tan honda como el misterio de mi propia existencia. Porque estoy seguro de que el colegio apareció en mi vida como aparece la isla para el náufrago.

* * *

Inesperadamente me ha llamado desde Canadá J, una muchacha de treinta años que fue mi alumna desde los tres años. La noté nerviosa, no hablábamos hacía mui hísimos años. “Te llamo para agradecerte”, me dijo. Y antes de que yo pudiera intervenir, agregó: “Agradecerte por no haberme tratado como a una ladrona”. Yo recordé el incidente. Algo se perdió y fue encontrado en su cartuchera. Yo hablé con ella, le dije que si había sido ella era comprensible pues todos teníamos la tentación de tomar lo ajeno, pero que robar no era conveniente para la unidad del grupo y que hacía daño al propietario del objeto. Fue un diálogo afectuoso, ella tenía seis o siete años. “¿Sabes qué?”, me preguntó, “yo lo había robado y ya lo había hecho otras veces antes, pero no sentirme tratada como ladrona me ayudó mucho en mi vida. No sé por qué siempre recuerdo tus palabras. Gracias”.

No duró mucho la conversación, pero ángeles buenos aparecieron a mi lado y por ese día el sentimiento de fracaso, de ser un impostor, se desvaneció reconciliándome con el oficio de maestro. Recordé que yo también robé de niño en el colegio y recibí un castigo duro. La empatía me hizo obrar bien. Como escribe el psicoanalista, pediatra y psiquiatra para niños, Donald Wood Winnicott, el robo, la mentira y las conductas “barulleras” son síntomas que tienen “la capacidad de causar fastidio”. A mí no me lo produjo. Mi reflejo fue de hermano en el dolor y esa comprensión alivió su pena.

19 de setiembre

Se ha preparado un homenaje para Patricia Cruzalegui, una amiga que murió muy joven en Europa. Su madre me ha invitado a decir unas palabras y me preocupa lo que diré, ya que no puedo evitar mencionar la relación con el padre ausente. Esto es lo que he escrito:

No tengo más título para estar aquí esta noche que el de la amistad que me unía con Patricia. No soy filósofo y no soy poeta. Tampoco especialista en la obra de Platón, menos aún en la estética de Shelley. De modo que no voy

hablar de lo que no conozco. He aceptado estar aquí, como un intruso, dando un testimonio de mis afectos, simplemente porque me lo ha pedido su madre. Ella era en aquel tiempo una de las riquezas de Patricia que yo más le envidiaba. Esa mujer abnegada y de fina cultura que le había dado como herencia la bondad y el buen gusto. Que sea ella quien me solicite estas palabras convierte su deseo en un deber que quiero aunque no pueda decir que me resulte grato. Más bien es doloroso, como lo ha sido en estos días su recuerdo y el modo como me ha traído a la memoria días marcados por la tragedia y la presencia poco hermosa de la muerte.

Conocí a Patricia a mediados de los setenta, cuando tenía yo poco más de veinte años y ella algunos menos. Era bajita, aún trepada sobre sus zapatos; alegre y extrovertida de modo que no hacía caso de mi actitud callada y taciturna y se metía a hablarme cada vez que coincidíamos en algún lugar. Y eso es lo primero que le agradezco, su espíritu inquieto y conversador y su atrevimiento para hablarme pasando sobre mi cortedad y mi silencio. Llevábamos algunos cursos juntos o, mejor dicho, los llevaba ella porque yo más bien andaba por la facultad llevado por el desconcierto, faltando a clases y luchando contra horarios y tareas. Ella hizo de samaritana y me puso al día, me alcanzaba sus cuadernos perfectos, sus fichas, sus consejos. Yo refunfuñaba contra Albizu y sus trabajos escolares y olvidaba llevar el tomo de la B.A.C., para la clase del padre Gerardo. Ella se sorprendía, pero le causaba risa mi indolencia ante los sermones o las malas notas. Yo estaba allí, como algunos muchachos que ahora veo, sin saber por qué ni para qué. Ella lo tenía más claro, estaba allí para estudiar, para satisfacer una sed de conocimiento que los libros prometían saciar. Yo compartía esa sed, esa carencia, pero era más una ansiedad ciega, sin destino, un malestar, una inconformidad con todo, conmigo y con el mundo. Así que de nuestra diferencia surgió un afecto sólido que se hizo mayor cuando compartimos un curso como jefes de práctica en el 74 o 75, tal vez. Ocurrió que decidimos leer el Gorgias de Platón y queríamos que todos los estudiantes lo tuvieran. No eran los tiempos actuales de la amputación de los libros mediante la máquina fotocopidora. Entonces se trataba de leer un texto íntegro, como debe ser, pienso. Y la universidad no podía sacar las copias que necesitábamos. Ella siempre entusiasta y trabajadora se ofreció a sacarlo y me comprometió en la tarea. Me dijo que en su casa tenía nada menos que un mimeógrafo, y que con paciencia podríamos tirar allí un ejemplar para cada alumno.

No recuerdo quién tipeó los estenciles; con seguridad no fui yo y me parece ver a Patricia escribiendo muy bien a máquina, no lo sé. Sí recuerdo con claridad las largas jornadas en su casa y de esa geografía sobreviven en mi memoria tres espacios: la sala donde conocí a su madre, el cuarto donde efectivamente encontramos el tremendo y bullicioso aparato y una habitación pequeña, acaso su dormitorio, donde tenía sus libros y en el que, entre tiraje y tiraje, con las manos manchadas de tinta, fatigados de dar vueltas a la mesa compaginando más de un centenar de páginas, nos sentábamos a hablar de cualquier cosa, y nuestra amistad se hacía más íntima y el diálogo nos permitía a ambos conocernos mejor y mostrar cada uno su propio ser. Allí aprendí a admirarla. Miraba el orden que la rodeaba, sus libros bien cuidados, sus ejercicios de griego y latín que yo había saltado a la garrocha, sus diccionarios, sus textos en inglés y francés, su laboriosidad y su afán intelectual. Ella era un modelo de estudiante, en el mejor sentido. No era altanera en su saber y era movida por un deseo auténtico de alcanzar un desarrollo espiritual.

Hablábamos y hablábamos mientras la máquina vomitaba sus hojas ennegrecidas. Teníamos algunas aficiones en común. Ella era rockera o lo había sido y era hinchada del grupo Polen y sabía mucho del rock de los 70. Junto a Mahler o Mozart escuchábamos al mejor Hendrix o al inigualable Dylan.

Una de esas tardes le conté que había pasado delante de la casa en la que nací, en una estrecha y oscura calle del centro de Lima y que me había invadido un sentimiento desconcertante. Una especie de congoja, de pena intensa y perturbación interior. Que me había quedado un tiempo infinito detenido allí, frente a la puerta de bronce y oscura madera y que no podía expresarle en palabras lo que había en verdad sentido en el umbral de la casa paterna. Que había sentido la necesidad de llorar. Ella me habló también de su historia, del amor y el cuidado de su madre y, sin tristeza, del padre ausente. Ella no lo había conocido y en ese momento sentía la urgencia de hacerlo. Averigué dónde laboraba y entre brumas recuerdo los arcos de la Plaza San Martín, las columnas tras las que espiábamos la puerta de su trabajo y la larga espera del momento adecuado para abordarlo y presentarse. Esa historia vivida en común me hizo pensar siempre. ¿Cuál es la naturaleza de la relación con el padre? ¿Cómo se pasa de la mirada infantil de ese hombre inigualable, frente de nuestra seguridad y aplomo, a la aceptación de su carnalidad y su semejanza con nuestros propios temores y fragilidades? ¿Y quién ocupa el lugar del padre cuando el nuestro ha caído

ya del pedestal, cuando sus pies se han mostrado del mismo barro que nos pesaba en los nuestros? La ansiedad que entonces me acechaba estaba también referida a mi padre, a las dudas que la adolescencia trae y al incómodo conocimiento que tenemos de nuestros progenitores cuando se disipan las sombras de la infancia y el padre omnipotente aparece más carnal y humano de lo que habíamos supuesto. A veces demasiado humano. El instante en que inexorablemente comprendemos sin palabras, apenas mirando de un modo nuevo la pupila que nos vio nacer o sus veneradas manos, que ese hombre padece y tiene miedo. El segundo en que somos arrojados del paraíso, cuando el mundo pierde la luminosidad de la infancia, su magia y lo real se hace patente con su carencia de grandeza e idealidad. No pensaba entonces que estas tribulaciones afectivas tuvieran nada que ver con la filosofía y con los filósofos que parecían estar más allá de los afectos en un mundo de razón que era ajeno al pathos y al desconcierto emocional de esos años de adolescencia.

Pero leyendo el libro de Patricia me doy cuenta de lo que siempre estuvo allí. Que la filosofía no es, por lo menos para cierto tipo de personas, otra cosa que esa nostalgia de la infancia, el anhelo siempre insatisfecho de retornar, de encontrar el origen y el padre incólume y perfecto que nos justifica y nos redime. Así Novalis dice que la filosofía es en realidad nostalgia, un afán imperioso de sentirse en todas partes como en casa. ¿ Y por qué ese desasosiego que caracteriza al joven Shelley, motivo del libro de Patricia, cuál es la casa de la que hemos salido, cuándo estuvimos en ella quién nos sacó y a dónde fuimos a parar?

“La reivindicación del rol de la imaginación y la fantasía serán concebidas como medios para conocer los caminos que conducen a la casa del padre”. Más adelante dice que el sentimiento romántico poseía una “añoranza por volver a la casa del padre”. Y que “esta figura del animal fiera de casa es esencial al romanticismo”. Al referirse al significado de la sexualidad en el amor romántico ella escribió “la integración del sexo a la búsqueda del alma como un milagroso hilo de Ariadna que conduciría a la casa del padre”.

La filosofía es una aspiración a regresar, una nostalgia del bien perdido, del origen. De allí, quizá, que los filósofos citen tanto, como si cada autor que se menciona pudiese quedar registrado como un antepasado, una autoridad, un padre. Al estudiar a los presocráticos a veces sorprende que de un puñado de fragmentos se haya construido tanta literatura, que con frases interrumpidas y misteriosas se haya levantado la figura de Heráclito o

Parménides. Nos motiva la necesidad de encontrar o instalar en el pasado el fundamento del ser que somos. La necesidad de poseer un origen, un inicio, una aurora del espíritu, una época gloriosa y feliz aunque sea la del paraíso perdido.

Hemos salido de la infancia y no somos capaces ya de apreciar el esplendor en la hierba; nuestro desasosiego proviene de un olvido del que sin embargo nos queda la nostalgia. La casa de la que hemos salido para no volver es la de la integración armoniosa entre el alma y el cuerpo, entre el yo y el mundo, entre la naturaleza y la sensibilidad que tuvimos cuando éramos pequeños. El paraíso perdido es el de la infancia. “Esta concepción optimista de la niñez, como el estado puro y menos alienado del hombre, la habría leído en algunos poemas del primer romanticismo. William Wordsworth se lamentaba de haber perdido aquél tiempo en que un arroyo, un bosque o una pradera irradiaban para él una luz única y celestial que tenía la intensidad de un sueño, porque aún estábamos cerca del origen ”, escribe Patricia. Todo ha perdido su brillo y su valor. Hemos caído en una caverna, esta es la versión romántica del mito platónico. Y sigue, “Werner Jaeger, explica esta representación en Empédocles como la reacción del alma que ha caído desterrada a esta abovedada cueva de dolor y que, al ignorar su origen, se siente en la oscuridad —de allí el llanto y el trauma del nacimiento en los niños—. “Nosotros aventuraríamos que la caverna es vista como un enlace entre el vientre materno, que hemos conocido como cálido y cómodo, y la muerte, de la que la frialdad y dolor del mundo es una preparación. Los misterios del sueño y la vigilia, de la vida y de la muerte, del cuerpo y del alma, del macho y de la hembra, los vamos concibiendo como laberintos dentro de ese espacio mental que es tan hermético como la placenta, pero cuya lógica ignoramos. Las luces o el fuego que pudo haber dentro, solo nosotros los vemos, pero ¿cómo conocer el camino que conduce a la salida o a la entrada? Y, además, ¿qué son realmente esos accesos, adonde van?”, dice mi amiga.

Por cierto que esta sensación de ansiedad y pérdida, de estar fuera de casa es en nuestro país mayor, sobre todo para los espíritus libres y creadores como el de Patricia. Porque el Peni, como titula Pablo Guevara un poemario, es una casa de padrastro donde se castiga a los hijos mejores. De modo que buscando seguir su inquietud Patricia se fue a España, y allí la visité en el año 80 en su piso en Barcelona. Habríamos reanudado mientras largas conversaciones y yo me hubiera quedado allí un siglo, pero asomó un novio celoso que no creía en charlas filosóficas, así que hube de llevar mis

maletas a otra parte y finalmente volví a Lima a buscar en la cercanía con la infancia esa pureza perdida y a convertir esa vecindad en una vocación por la preservación de la inocencia. Terminé yo mismo como padre, siempre temeroso de decepcionar a sus hijos con su pequeña humanidad, y como maestro que vampiriza la imaginación pueril y bebe la juventud de sus alumnos y en el contacto con la edad de oro puede alcanzar en instantes eternos el esplendor perdido y ayudar a mantenerlo. Después de todo, como afirma Patricia en su texto, una de las salvaciones que encuentra Shelley para su desesperanza está en la creación del mundo interior armónico y de una realidad exterior vista con los ojos de la imaginación. Es allí, dice, donde quiere llegar Novalis cuando canta: "A casa, siempre a casa".

Esa búsqueda incesante de una morada nos convierte a todos en Ulises y se trata no de encontrar sino de inventar nuestra haca. Son las ciudades invisibles de las que habla Italo Calvino, los espacios creados por la propia capacidad imaginativa de modo que podemos habitar en una ciudad mejor en medio de la mediocridad en la que el destino nos ha instalado. La filosofía es también un camino hacia la casa paterna que imaginamos luminosa y donde recordamos habitó la felicidad.

Para Patricia esa morada fue la belleza de la forma. Sus textos buscan esa armonía y de haber tenido tiempo, creo yo, habría publicado su propia creación. Entre tanto encontró en la poesía un remedio para la condición insatisfecha de nuestra humanidad. Porque ella, como escribe citando a Novalis, disuelve existencias extrañas en la suya propia y al hacerlo nos arranca de la soledad y nos estrecha con el otro. "Esta es, la verdadera utilidad de la poesía: hacer que el hombre sea un huésped que se sienta en este mundo como en su casa", escribió. Un sentimiento de hospitalidad como el que sentí yo en mis visitas a su casa, gracias a la calidez de Patricia y su madre. Y un sentimiento de íntima relación como el que mantenían entre sí estas dos magníficas mujeres.

Quiero terminar mi testimonio aquí, agradeciendo a su madre por la invitación. Si mal no recuerdo era el filósofo Spinoza quien sostenía que el impulso del ser es permanecer, mantenerse, prevalecer. He pensado siempre cuál es nuestro deseo mayor, sobre todo cuando pienso en mis hijos, y más ahora con el que acabo de tener, si mi deseo más profundo es el de permanecer, el de no morir, el de seguir siendo. Y creo que por encima de eso, los seres humanos, gracias al amor, ponemos nuestro interés mayor en que prevalezcan los seres a quienes amamos. Muchas veces preferimos dejar de ser antes que ver morir a una persona a la que queremos con el alma. Hay

que leer el poemario de Balo Sánchez León para vislumbrar lo que puede ser perder un hijo. Yo que he perdido una hermana muy temprano, conozco como marca ese dolor. Porque la muerte no debe ser idealizada como lo hizo el romanticismo. No es jamás justa ni bella. La muerte es siempre inoportuna, abusiva, desconsiderada. Un desatino que interrumpe siempre y deja una distancia, un abismo, un vacío entre el que se fue y nosotros, que nada puede alcanzar a llenar y consolamos. La muerte divide al ser del mundo, nos separa del hechizo y la fascinación en la que debiéramos vivir eternamente. Por eso, no desde la fe, sino desde algo más poderoso y primordial, como es el deseo, anhelo fervientemente que exista el cielo; pero para que sea pleno, como escribiera Pavese, no será suficiente Dios si no se cumple primero con la resurrección de todos nuestros muertos.

22 de setiembre

F es un tutor que no me agrada. Es un charlatán. Habla mucho en el aula, conversa con los alumnos, les da voz y eso está bien. Pero no enseña, no veo mucho aprendizaje. No puede perderse de vista el objetivo fundamental de la escuela, aquel por el que fue creada: transmitir el conocimiento. El maestro pierde el rumbo y cree que debe ser padre, consejero, mentor, amigo. Los cuadernos en blanco y el corazón contento. No. Lo ha escrito la filósofa Hannah Arendt: “Uno no puede educar sin al mismo tiempo enseñar, y la educación sin instrucción es vacía y degenera gustosamente en una retórica emocional y moral”.

* * *

Veo el interés supremo de estos chicos humildes, negros, sobre todo. Comprarse colonias de marca, ropa de moda, las mejores zapatillas. Se endeudan, dejan de comer, se meten en problemas serios, con tal de tener esos lujos. Buscan un nuevo olor, una segunda piel.

* * *

Ahora que hace un poco de calor he llevado a 214 niños de Alianza Lima, entre los 10 y los 14 años, a la playa Villa. Proviene en su mayoría de todos los tugurios de La Victoria, El Callao, etc. Ninguno se bañó, dos declararon que sabían nadar, tres habían ido alguna vez a la playa. La mayoría no

conocía el mar. En otra ocasión los he llevado al Cinematógrafo a ver un filme de dibujos animados, *Toy Story*, que pensé podía gustarles. Ninguno había ido al cine antes. Han reído como niños. Luego, ninguno ha podido resumir en pocas palabras la historia.

* * *

Me sorprende que cada vez que quiero invitar a comer a uno de los chicos del Alianza rechazan la carne. Dos meses me he demorado en obtener la explicación: no pueden cortarla, no saben usar cuchillo y tenedor.

* * *

Uno apenas plantea el problema y ya hay tres o cuatro alumnos desesperados levantando sus manos o lanzando sus respuestas. Se trata de “la tiranía de la inteligencia”. Todos observan a estas mentes veloces encontrando la respuesta, antes de que incluso otros comprendan la pregunta. ¿Cómo se sienten en el aula de primer grado los niños lentos, los que tardan y su demora es atropellada por la rapidez del que está al lado? Hay un sentimiento de minusvalía que empieza muy temprano y que causa que los chicos se refugien en el desinterés, en la desmotivación. El ambiente competitivo destruye sin saberlo a muchos niños accidentalmente más lentos o con talentos diferentes. El aula exhibe, publica las capacidades. La tarea es evitar, al mismo tiempo, el desánimo de los lentos y el aburrimiento de los veloces.

* * *

Saliendo del estadio me encuentro con T, un antiguo compañero al que no veía desde que salimos del colegio. “¿En qué andas?”, le pregunto. “Soy consultor del Banco Mundial”, me responde orgulloso. “¿Y tú, qué tal?”, me pregunta. “Bien”, le digo, “soy profesor en quinto de primaria”. “Ahhh...” me dice y, ya en silencio, me da tres palmaditas en la espalda.

* * *

He visto que los alumnos de sexto grado estudian de su libro: “Las personas tenemos un concepto de nosotros mismos al que llamamos autoestima”. Llega el examen. Primera pregunta: concepto de autoestima. No saben. Jalados. En el examen y en la autoestima.

* * *

Hoy he llevado a vacunar a mi hija Camila. He visto la inyección antes que ella, que no la conoce, y me ha bajado la presión. La he abrazado cerrando los ojos mientras esperaba el chillido que cortara el aire y me helara las venas. La actitud ante el dolor separa a padres de maestros. No tolero ver sufrir a mis hijos y bastan sus lágrimas para acongojarme junto con ellos y, seguramente, más que ellos. Procuramos así, como padres, impedirles conocer la frustración, el malestar, cualquiera de las formas que el dolor tiene de manifestarse. Pero sobre todo nos aterra la posibilidad del dolor físico. Como maestros, en cambio, podemos soportar ese dolor ajeno sin involucrarnos tanto, porque no son nuestros hijos, esa es la razón primordial. Y esto es bueno, ya que el dolor es parte inevitable de la vida. Rousseau dice: “Si Emilio cae, si se corta los dedos, permaneceré tranquilo. Lejos de estar atento a evitar que Emilio se hiera, yo quedaré muy molesto si él no se hiere jamás, si es que él crece sin conocer el dolor”. Y John Locke llega al extremo de decir que el método para hacerlos fuertes debe incluir someterlos, de cuando en cuando, al dolor, para lo que hay que golpearlos, “pero es necesario no hacerlo sino cuando el niño está de buen humor, cuando él está convencido de la benevolencia y la dulzura de aquél que lo golpea en el mismo momento en que lo hace”. Así, sin cólera o malhumor, el golpe cae sobre la espalda como una vacuna contra el miedo al dolor. Lo acostumbramos, le enseñamos a saber sufrir. De allí la admiración de ambos y del propio Montaigne por la educación espartana.

Alguna vez un padre de familia me dijo que éramos muy concesivos con los niños y que estos no aprenderían a adecuarse a la insatisfacción. Me sugería que hiciera cosas como anunciarles un paseo para el miércoles y llegado el día informarles que por algún motivo había sido suspendido. Se trataba de una suerte de currículum de la desgracia, de planificación de la frustración.

¿Necesitan los niños un programa que los entrene en el dolor? No creo, la vida es siempre generosa en sus golpes y no hace falta agregarle nuestra estupidez.

* * *

No cabe duda que en la escuela hay un currículum oculto. Este es mejor que el oficial porque educa atmosféricamente, por respiración. Su ventaja es que se da en el mundo de la vida. Es el currículum oculto el que hace que un niño de apenas cuatro años no quiera ponerse una camisa porque le van a decir que es de mujer. Cosas fundamentales, todas las preguntas socráticas,

como qué es ser hombre o ser mujer, quién es bello, qué es el valor o la cobardía, o a quién debemos despreciar, qué es ser justo y si vale la pena ser honrado, se aprenden por difusión inconsciente, como se transmite la tuberculosis. Por eso el poeta Martín Adán canta en el verso que “todo ser y estar es de escuela inadvertida”.

OCTUBRE

5 de Octubre

Ignoro si es igual en los otros ministerios, pero en el sector Educación los titulares de la cartera no son funcionarios, no se asumen como administradores y ejecutores de una política que va desplegándose en el tiempo y que es, o intenta ser, expresión de la voluntad ciudadana. No. Son los creadores de la política, la inventan en cada nueva gestión. El ministro es un pequeño presidente de la descuidada finca que le ha tocado componer. Es un político, un salvador, el hombre nuevo tras la tormenta. El ministerio es una nave loca en la que muere el capitán cada seis meses. Pero siempre hay otro que toma el timón y se sienta con sus asesores a romperse el seso para encontrar, lámpara en mano —esta vez sí— la ruta auténtica. La que le conviene al resto de silenciosos peruanos.

Y están, por supuesto, los viceministros. Los que hacen y deshacen porque el capitán tiene que almorzar con el presidente de los presidentes. Cada medio año llegan dos nuevos. Y cambian a todo el mundo. Regresan unos, aparecen unos pocos nuevos que entrarán y saldrán de la chamba los próximos 40 años. La tripulación, agarrada de sus escritorios, vive temblando, y no por el batir de las olas, sino por el tremendo esfuerzo de intuir en cada segundo qué hay que hacer para no ser tirado por la borda.

Cambia también el idioma o, más bien, el argot, la jerga. Hay que actualizarse. Si se habla todavía de currículo por objetivos uno puede ser tildado de “fujimontesinista” y si se insiste en las competencias será acusado de lynchista. No son, por supuesto, conceptos, ni hay atrás una reflexión seria que los sustente. Son modos de diferenciarse. Marcas de identidad. De no tenerlas, el nuevo capitán corre el riesgo de ser uno más, un ser que solo impone la ley de la inercia y no un modo original de conducir su patria. Millones de soles se gastan en poner todo al día, en traducirlo al nuevo lenguaje. Se paraliza lo que se venía haciendo, hay que inventar un nuevo

vitae; un genio escribe los preclaros linchamientos y se tiene que capacitar otra vez a todos los maestros.

El problema es que el barco es una nave fantasma que no repara en que está en el fondo hace ya buen tiempo. Y arrastra a las nuevas generaciones con su putrefacción y sus delirios de grandeza. No va a ningún sitio, no puede ya moverse hundido por el peso de sus métodos dictatoriales, su ineptitud y su tremenda corrupción.

Se requieren dos condiciones para levantar la educación: un plan a largo plazo y la participación de los actores reales de nuestra educación. Se necesita democracia. Esas condiciones las ha convenido el Estado peruano en Dakar. Allí el Perú se comprometió con cerca de 200 Estados en la creación del foro Educación para Todos, una institución única, un espacio en el que se han sentado miembros de la sociedad civil y del Estado para crear un plan a 15 años. Ha estado el Sutep y también la Asociación de Colegios Privados; decenas de ONGs prestigiosas, como TARF.A, y representantes de los Evangélicos. También el Ministerio de Salud o el de Economía junto a las APAFAs o la Mesa de la Lucha contra la Pobreza. Muchísima gente bien intencionada elaborando un plan y comprometiéndose a ejecutarlo. Un año y medio de trabajo.

Pero es otro modelo. Los ministros Ayzanoa y Malpica lo instrumentalizaron. El viceministro Chong ejerció el muy peruano oficio del que dice “sí, sí, cómo no”. Y el plan ha servido solo para que el Estado cumpla un compromiso de papel y consiga fondos que muy pronto sabremos, con un escándalo, dónde fueron a parar.

Por eso cuando el ministro se presentó en el Consejo Nacional de Educación intenté decirle que no sea un ministro más de la tradición autoritaria que domina ese ministerio. Que no invente —es el cuarto en menos de dos años que viene al Consejo—, que apoye el foro Educación para todos (¿por qué su hoja de ruta no lo menciona?) y que de allí saque su plan de acción. Que sea la llamada sociedad civil quien piense y vigile el proceso, que el ministro sea en adelante un oficial mayor que lleva la nave hacia donde, con anterioridad, se ha decidido. Que nadie lo conozca y que se persevere en un mismo impulso. Y se lo dije porque él citó a Jürgen Habermas. Pensé que si lo lee compartiría la misma fe en la acción comunicativa y en la necesidad de involucrar a los afectados por las normas en la creación de ellas, que la liberación no está ya en los cambios en la estructura del sistema de producción, sino en la racionalidad de la exposición irrestricta de las ideas.

Creí, yo que no estoy interesado en las soluciones desde arriba, que la búsqueda de esa legitimidad sería también la del actual ministro.

Ignoro qué entendió o si me escuchó desde el prejuicio. Pero su rabieta, la perorata sobre sus años de luchador, su exigencia de que le envíe mis propuestas por correo y el fastidio ante la crítica espero, deseo, no sean un mal pronóstico.

* * *

Mezclar ricos y pobres, blancos, cholos, negros y mestizos, no me ha traído mayor problema con los padres de familia, y los alumnos han respondido con solidaridad y entusiasmo. Pero un sector es, inesperadamente, el más reacio: el personal de limpieza. Hay un odio en la señora que les prepara el refrigerio, en la que limpia la mesa donde comen. Los atiende mal, con desgano. Ella ejercita un racismo que me deja perplejo. Sirve con gusto al blanco, al rubio, al diferente. A su semejante, a este pobre que ayudamos, lo trata con rencor, como si fuera un mal espejo en el que no desea mirarse.

12 de octubre

He venido a Chincha con la promoción de quinto de secundaria. Es un día espléndido y hemos acudido a la piscina del hotel mientras esperamos el almuerzo. De pronto, alguien interrumpe mi lectura dándome un fuerte golpe en la espalda. Es mi amigo Marcazzolo que se ha venido a trabajar a un grifo en Chincha. “Caray”, me dice, “¿Cómo haces? Pura ninfeta, qué rico. Qué suerte tu chamba, yo solo huelo tanques de gasolina y cholos mugrosos todo el día y tú te ganas así carajo”. Y veo su mirada libidinosa sobre los cuerpos de mis alumnas. Yo las contemplo jugando, riendo, chillando, saltando al agua, la luz brillando azulada sobre la piscina; me complace la felicidad de esos momentos de ocio en espacios abiertos. “Soy un eunuco”, le digo, “esa es mi chamba”. El se ríe y yo me quedo meditando.

* * *

Ha publicado el Consejo Nacional de Educación el *Pacto Social de Compromisos Recíprocos por la Educación* y atrás de tan pomposo nombre se esconde el deseo de alcanzar un acuerdo en torno al tema de la educación. Un acuerdo que escape a la política, al bamboleo ministerial, y que eluda la

discusión paralizante y ese oficio de Penélope al que se ha dedicado el Ministerio de Educación las últimas décadas.

Uno teme cuando ve tanto papel gastado —y dinero— en enviar un suplemento a los hogares, que todo no sea sino eso: papel y tinta, deseos y formas, palabras, intenciones; otra vez la política, el ejercicio de un poder impotente que no alcanza a tocar el núcleo de las cosas. Como ocurrió con el *Foro Educación Para Todos* o el *Año de los Derechos de los Discapacitados*. Palabrería inmoral por despertar falsamente la ilusión de los que sufren.

Porque el núcleo hierve, ya no aguanta más medias tintas y el suplemento servirá solo como combustible de sí mismo. Para muchos el problema principal está en los aprendizajes, en los maestros o en la financiación. El vórtice, sin embargo, es la corrupción. Porque de nada servirán los gastos y las capacitaciones, ni la lectura o la matemática, si el alma es inmunda y no quiere sino su provecho ramplón y la satisfacción de sus instintos, si todos somos discípulos de Vladimiro.

Lo ha mostrado un revelador libro que ha publicado en silencio la institución Proética. Se titula *Mapa de riesgo de la corrupción, Región Lambayeque*, Samuel Rotta Castillo, marzo 2004. Allí se intenta elaborar un diagnóstico de la corrupción de esa región en particular, y tiene un capítulo sobre el sector educación.

La corrupción encontrada tiene muchas caras. La primera es por todos los que trabajan en educación conocida pero nunca publicada: las plazas se compran, muchos maestros acceden a su oficio coimeando, pagando, corrompiendo o dejándose corromper por el Comité de Evaluación. Otra, apropiación ilícita: venta de certificados sin recibos, dinero que va a la bolsa del director. Una más: recuperaciones de clases los sábados. Alumnos convocados a nivelación que pagan 2 o 3 soles y, por supuesto, el que no asiste no aprueba. Son 40 y hasta 60 soles semanales los que dan a parar al bolsillo del tremendo maestro. Y está también la venta de notas a fin de año, como para contribuir con la Navidad de los docentes. Los padres declaran haber pagado coimas a los maestros para que sus hijos —¿qué están aprendiendo con este currículum oculto?— aprueben los cursos que ignoran.

La última modalidad ya es el escándalo. Abusos sexuales y violaciones a niños y niñas, que pasan sin castigo porque el Instituto de Medicina Legal en Chiclayo declara que estas chicas tienen “himen complaciente”, facilitando así la impunidad de los maestros violadores. Las sanciones a todos estos actos son casi inexistentes y se constatan casos de reincidencia. Amonestaciones,

breves suspensiones, son lo máximo que logra una familia que está dispuesta a sufrir el engorroso trámite de presentar una denuncia.

Si esto es lo que encuentra Proética en Lambayeque, ¿cómo será el resto del país? ¿De qué nos sirven los suplementos periodísticos? ¿Quién hace — verbo fundamental— algo? ¿Qué decir de la G.U.E. Melitón Carvajal donde los maestros aceptan que pegan a los alumnos porque no entienden lo que les enseñan? Hay una raíz podrida de la que no puede surgir nada bueno y sobre la que resbalan las buenas intenciones.

* * *

¿Leer a los clásicos? Acabo de enterarme que según el filósofo alemán Peter Sloterdijk ha terminado una época y ya no es posible la ilusión humanista de la educación mediante la lectura. Ha finalizado, con la nueva era informática y visual, el sueño de la salvación del alma mediante “una bibliofilia radicalizada, una ilusa exaltación melancólico-esperanzada del poder civilizador e incluso humanizador de la lectura de los clásicos”. Ya no es posible la formación humana mediante la lectura que “educa al hombre en la paciencia, la contención del juicio y la actitud de oídos abiertos”. Yo sigo, sin enterarme, en una época pasada.

21 de octubre

Me esfuerzo siempre en responder todo lo que mi hijo pregunta, en mostrarle mi suficiencia, mi saber. Y lo lleno de regalos. Inconscientemente buscamos todos que nuestros hijos digan, como Mozart: “Después de Dios, mi padre”.

* * *

Como el anfibio que abandona la humedad, así, radicalmente, sale el hombre del mundo del trabajo. Deja en la charca su nombre, su oficio, su edad. Deja el sudor del pan ganado y la recompensa segura por el horario cumplido. Ya no trabaja, y tampoco descansa. Atrás está la labor —el deber— y también la espera sosegada del siguiente afán. Terminó un mundo como totalidad. No hay más pereza ni trabajo: hay ocio. El hombre y su objeto —el mundo— se han reconciliado. Terminó el enfrentamiento, la lucha para

arrancarle los bienes que permiten el sustento. El mundo ahora es fascinación, hechizo, motivos. Y sobre todo, libertad.

Tiempo libre, matrimonio de conceptos opuestos: la sucesión ordenada de las horas y el impulso sin causa ni mandamiento. La humanidad encuentra en el ocio el desborde de la temporalidad, una eternidad que no puede contenerse en la esfera de un reloj. El hombre quiere ahora también actuar sobre la naturaleza, pero sin propósito, sin finalidad. No quiere beneficiarse de sus dones, ni descansar del esfuerzo. Quiere contemplar y jugar, entregarse ingenuamente al llamado cautivante de los objetos. A su seducción. Y transformarlos sin conceptos, como el niño que lanza la esfera para maravillarse luego con sus botes.

El ocio es la creación, la actividad libre que reconcilia libertad y naturaleza. Y su resultado no es el producto sino la obra. Un trozo de mundo que es como debe de ser, un extraño ente de infinito lenguaje que apela al mismo tiempo al entendimiento y a la imaginación. Sin utilidad, como la de una herramienta o unas monedas. Y que, sin embargo, nos comunica con los otros, y nos ayuda a crear un mundo común cuyo sustento es el gusto semejante, la comunidad que la obra reclama. El ocio es la atmósfera que la libertad requiere para mirar las cosas como si fueran nuevas, con asombro y con amor. Un amor que engendra, que actúa. Y que, al hacerlo, hace nacer una obra —un cuadro, una danza, una canción— capaz de mostrarse y formar un mundo de espectadores unidos en la contemplación y en su deleite plural.

Hay un tiempo para sembrar y otro para cosechar. Un tiempo para construir y otro para derruir. Pero hay también un tiempo fuera del tiempo. Un lugar desde el que miramos el mundo con asombro pueril y en el que la energía creadora nos impulsa a obrar, a sumergirnos en el objeto —unos sonidos, un pedazo de arcilla, una página en blanco, un tambor— como si en verdad el alma y el mundo pudieran estrecharse en nuestro apasionado ser.

Sin trabajo y sin descanso morimos por hambre y por marginación. Es la vida. Sin ocio el cuerpo pierde el brío, la esperanza se debilita y el espíritu se ausenta. Es la vida de la vida.

Trabajo y esfuerzo social, deber y cumplimiento. Ese es el mundo diario, el de la cifra y el documento, desde el que una tarde cualquiera vemos saltar, como un anfibio todavía húmedo, al hambriento, invicto y creador espíritu de nuestra humanidad.

28 de octubre

Dice George Steiner que “la enseñanza y el aprendizaje se ven determinados por una sexualidad del alma humana de otro modo inexpresable”. También afirma que “el erotismo encubierto o declarado, imaginado o llevado a la práctica, está entretejido con la enseñanza, con la fenomenología del Magisterio y el discipulazgo”. Es difícil aceptar que el vínculo maestro-alumno tenga un origen sexual. Pero tal vez todo vínculo lo tiene. Después de todo, en educación, como en el amor, se trata de seducir, de penetrar en el otro, de preñarlo. O de hacer parir, la mayeútica causa placer. “La irrupción en el otro a través de la persuasión o la amenaza (el miedo es un gran profesor) raya en lo erótico, lo libera. La confianza, el ofrecimiento y la aceptación tienen unas raíces que son también sexuales”.

* * *

JL se ha convertido en lo que los chicos llaman un *pastrulo*. No hace sino fumar marihuana, escuchar música y andar con una penosa ansiedad por todas partes y hasta altas horas de la noche. Está mal y, además, no puedo permitir que venga al colegio en esas condiciones. Llamo a su padre, un hombre muy culto, un fotógrafo notable, y mientras me decido a contarle la tragedia de su hijo, él me reclama, fastidiado, por qué no incluimos la enseñanza de piano clásico en el programa escolar.

* * *

Hay unas condiciones básicas que el niño debe adquirir en los primeros años de vida y que permiten su inclusión en la escuela: debe tener una confianza básica en la autoridad, una disposición a obedecer las normas necesarias, un respeto elemental por los otros, un control de los impulsos, un interés suficiente en aprender y ciertas capacidades intelectuales que lo sustenten, etc. Estas condiciones constituyen lo que hoy se llama *educabilidad*, pero algunos niños, como T, son ineducables por la escuela. ¿Qué hacer con él, que grita a cada momento, que no puede permanecer sentado, que agrede a los demás y es caprichoso? ¿Existen instituciones para niños así? ¿La sociedad puede remediar la falta de socialización primaria ocurrida en la temprana infancia? ¿No queda sino marginarlos, darlos de baja para que se conviertan en parásitos o para que atenten un día contra el orden social?

* * *

De todas las huellas que la escuela puede dejar en el alumno, la peor es la timidez. Y la mejor, el incremento de las ganas de vivir.

* * *

Dice Aristóteles que aprendemos a ser justos, practicando la justicia; a ser moderados, practicando la moderación; a ser valientes, practicando la valentía. ¿Cómo practicar una virtud si todavía no se tiene? La práctica hace la virtud. El ejercicio de una virtud forma una disposición para repetir esa acción. El hábito es todo. Es el carácter. Hay que cuidar la conducta porque ella determina la disposición a actuar, a repetir lo hecho.

NOVIEMBRE

7 de noviembre

A querer no se enseña, decían los estoicos. Y ese es el gran problema de la educación. Pero hay otro: a odiar sí.

* * *

Es difícil exponer la doctrina de una institución cuya característica fundamental es la ausencia de doctrina. Las escuelas nacen a la vida cuando el checo Comenius, admirador de Descartes, cree encontrar un método para educar a los hombres con la luz de la razón. Es el que divide a los alumnos por edades, en aulas, y escribe la primera enciclopedia para uso escolar. Educar se hace así un asunto técnico y la escuela se asimila a la fábrica de producción que se desarrolla en esta época.

Hoy vivimos el fracaso de la Ilustración. La razón no gobierna la vida de los hombres y no tenemos un método que garantice la formación plena de los hombres y mujeres. Las escuelas fracasan en todos lados. ¿Dónde está la falla de Comenius? En la ilusión de la técnica que parte de una igualdad que deshumaniza al hombre, que nos quita individualidad, originalidad, que nos despersonaliza. No existen los alumnos. Existe siempre este alumno o aquél, definidos por su radical originalidad. Lo que sirve para uno ahuyenta al otro.

Perdida la fe en el método, tras 300 años de fracasos, las escuelas recibieron fuertes críticas, sobre todo a partir del siglo XX, con el desarrollo de la psicología genética y el psicoanálisis. Estas críticas llegaron al Perú y produjeron la célebre reforma de Velasco. Hay que recordar que uno de los teóricos de la educación más influyentes, Everett Reimer, escribió un libro con el que creyó ponerle lápida a una institución obsoleta: *La escuela ha muerto*.

Sin embargo el cadáver siguió muriendo. Las escuelas deterioradas existen. Solo perdieron el rumbo. Hoy no sabemos para qué educamos. Para

qué sirven las escuelas. Algunos creen que sirven solo para dar el certificado de quinto de media o para cuidar a los jóvenes mientras los adultos trabajan. Mi amigo Eduardo Lores cree que no sirven para nada y que con ser inocuas ya son suficientemente buenas. Para muchos las escuelas son antecelas de la universidad y deben capacitar para el ingreso.

El fracaso de la edad moderna nos ha hecho olvidar el fundamento de la escuela y tal vez debiéramos regresar a Comenius y a su ilusión, como quien mira la raíz o el cimiento de la obra construida.

Se trata de formar hombres virtuosos, capaces de buscar en el plano individual la felicidad o la vida buena y en la esfera pública, la justicia. La escuela es hoy uno de los pocos espacios de socialización del hombre, educa al buen ciudadano. Si hablamos de la escuela, estamos pues en el plano de la moral. El esfuerzo por conocer, por aprender, se subordina también a este fin, pues de nada le sirve a la sociedad un abogado si es canalla o un ingeniero agrónomo si puede ser un dictador. La escuela representa a la sociedad y, como señala Piaget, busca la adaptación del individuo. Pero esta adaptación incorpora también la sociedad como ideal y, sobre todo, busca la aceptación voluntaria de la ley. La escuela no impone mediante la violencia (notas, expulsión, papeletas, etc.) un sistema de convivencia, sino que introduce al niño armoniosamente en un pacto social que debe ser vivido como auténtica ayuda mutua.

Este es el gran tema de la libertad. Para la mayor parte de nosotros, la libertad es simplemente la aceptación sabia de la necesidad. No se trata de elegir entre estudiar o no estudiar, sino entre hacerlo con voluntad propia o con la cerviz doblada o con el odio en las entrañas. Esto es lo que nuestra escuela procura. Quizá la tarea más difícil que una educación se puede plantear es que se quiera el deber. Porque se trata de querer, es decir de un estado emocional, del afecto como motor de la vida moral e intelectual. En la educación de la voluntad está la clave del éxito o fracaso escolar. Porque buscamos seres autónomos, libres, capaces de tomar sus propias decisiones y con la fuerza de llevarlas a cabo o de resistir a los fracasos.

Y aquí, otra vez, aparece el tema moral. ¿Qué moral defendemos, cuál es nuestro credo? La palabra moral tiene dos sentidos que yo creo que se vinculan esencialmente. Cuando digo inmoral aludo al incumplimiento de normas. Pero cuando digo desmoralizado o cuando señalo que a alguien le falta moral, ¿cuál es el uso que le doy a la palabra? En ese sentido, la moral es la fuerza interior que nos anima y nos impulsa a resistir los embates y la dureza del mundo. Nadie puede mantener principios éticos cuando lo alcanza

la desmoralización (hoy esto es más importante, con problemas como la anorexia, las drogas, la apatía, la locura), pues entonces todo da lo mismo. La fuerza que nos mantiene con brío frente a la vida, el sustento que impide que la ola de la desgracia nos arrastre y aniquile es “la memoria buena”, el afecto que recibimos, la mirada antigua que nos acompaña, las voces que nos hablaron bien, que llegaron cálidamente a nuestra alma. Ya lo dijo Goethe: “No nos sentimos fuertes porque nos sabemos fuertes sino porque nos sabemos queridos”. A lo que yo aspiro a convertirme como educador es, simplemente, ser un buen recuerdo.

* * *

Como la meta es la autonomía, no puede haber doctrina, ni credo ni normas que se imponen en el alma del sujeto. Se trata de formar el criterio. La capacidad del buen juicio y una suerte de disposición hacia el bien que está también instalada en el recuerdo y que se ha hecho ya un sentimiento. La mala acción debe dar asco, no requiere razones, nos repugna porque rompe con el espíritu que nos acompañó desde nuestra infancia. En el corazón están las razones, como escribía Pascal, que auténticamente nos constituyen como hombres y mujeres de buena voluntad.

12 de noviembre

Debido a un viaje de promoción, he estado fuera de casa casi dos semanas y he estado aguardando el momento de reencontrarme con mi hijo pequeño, pues lo extraño —y él a mí también— y pienso que puede haber estado sufriendo. Tiene solo dos años y ya anticipo el modo como se tirará sobre mis brazos, como cada tarde, cuando regreso del trabajo.

Al bajar del bus, una sorpresa. Me ignora, tiene una mirada de desconcierto, como si en realidad no quisiera mirarme, y contiene el deseo de echarse en mis brazos. En realidad, su expresión es la del asombro y el temor con el que veríamos a un resucitado. He encontrado luego un texto de Winnicott: “El niño pequeño [...] a menos que vea a esa persona o tenga una evidencia tangible de su existencia en un lapso de x minutos, horas o días, dicha persona estará muerta para él”. Mi pobre hijo asiste ahora a la resurrección de un muerto y desconfía, seguramente, de que no vaya a seguir

muriendo. Ha blindado su pequeñito corazón contra el dolor de perder a su padre.

* * *

¿Para qué leer libros escritos hace tanto tiempo, obras que hablan desde otro mundo, otros siglos; son distintas las palabras, los objetos y las costumbres? Para qué, entonces, leer *El Cid* o *La Ilíada*, *El Quijote* o *Romeo y Julieta*. La pregunta se complica si la hace un adolescente, un joven lleno de ilusiones sobre sí mismo, en plena edad de la soledad y la indefinición. Y se hace más extraña, difícil, si, por ejemplo, el muchacho dice saber que su futuro es la música, un oficio del talento, de la inspiración y que no parece tener relación alguna con esos párrafos pesados, exigidos, inactuales.

Sin embargo, allí están los clásicos, invictos, reeditándose, renaciendo en cada nueva edición, pero manteniendo incólume el contenido. ¿Por qué resultan indestructibles, qué hace que todavía prevalezcan?

Dice audazmente nuestro joven: los colegios obligan a leerlas, esa es la razón de su supervivencia. Es evidente que esto no es así, ni aquí ni en parte alguna. Ojalá lo fuera y que, efectivamente, los alumnos al salir de las escuelas hubieran leído plenamente por lo menos cinco o diez libros importantes.

Permanecen porque han logrado tocar una fibra al mismo tiempo íntima y universal del alma humana, de sus motivos y dolores, de sus esperanzas y terrores. Viven porque ayudan a vivir. Porque conservan una herencia de todo aquello que el hombre ha aprendido de sí mismo, de su espíritu y su carne, del duro oficio de existir. *El Cid* nos enseña a soportar la incomprensión sin caer en el odio y el rencor, nos ilustra sobre el modo de mantener la lealtad en momentos en que pareciera no valer la pena. *La Ilíada* nos muestra el coraje, el miedo a morir y la indecisión, la encrucijada entre salvarse o asumir los intereses plurales de la patria. Y también la consecuencia de dejarse llevar por la cólera, el modo como la ira atrae la desgracia. *La Odisea* nos habla de la fuerza interior que proviene de la ilusión, de la esperanza que guardamos muy adentro, de la seguridad en un futuro mejor que nos mantiene atentos al presente, proyectados.

Pero no es solo eso. Ocurre que estos libros relatan las historias de una manera hermosa. Las palabras se adecúan a las intenciones, del resonar de las frases brota una satisfacción, un deleite en nuestra corteza cerebral, que nos transporta hacia nuevos mundos, nos ennoblece y nos hace crecer espiritualmente. Nada es satisfactorio por primera vez, hace falta crear el

órgano interno capaz de escuchar la melodía, saborear una comida elaborada o disfrutar de un buen vino. Y debemos ser capaces de atravesar las dificultades hasta que algo surja muy adentro y ese algo es el espíritu, nuestro cuerpo sublimado, inmortal, glorioso.

Y para ti, que quieres ser artista, tal vez rockero o pintor es más urgente beber de estas obras, pues solo así podrás engrandecer tu ser con la sabiduría de otros por medio de la literatura. Cuando compongas una canción, pintes o esculpas ¿cómo juzgarás si no requiere aún correcciones? Será tu espíritu quien evalúe a partir de tu experiencia, y si este es pobre, entonces tu obra será también pequeña, perecedera, ínfima.

Decía José Martí que ser culto era la única manera de ser libre. Esto que tanto te interesa, la libertad, se encuentra vinculada a la grandeza interior, al conocimiento, a la sabiduría que llevamos dentro. Sin ella somos esclavos de nuestros apetitos momentáneos, de nuestros impulsos irracionales, de nuestra vida diminuta. La libertad supone la amplificación de los límites de nuestra existencia para observarla y comprenderla, para compararla y conocerla. Para ello hace falta encontrarnos con otros espíritus que ya vivieron y triunfaron sobre sí mismos y que plasmaron su éxito en obras que se mantienen como *Los tres mosqueteros*, *El Quijote* o *La vida es sueño*.

20 de noviembre

Ha escrito Gerhard Nebel, el estudioso de la antigüedad clásica, que una muestra de la miseria espiritual de nuestra época se observa en la incapacidad para vivir la fiesta. Tenemos solo los trabajos y los días, jornadas de faena, de esfuerzo y, junto a ellos, si tenemos suerte, también días de descanso a los que llamamos feriados. Son días también marcados con el signo del trabajo, tiempo necesario para reponer las fuerzas. Lo que no tenemos son días de fiesta.

¿Cuál es la calidad entrañable de los días diferentes a la jornada y su descanso? Los días de fiesta no están marcados en el calendario, se ubican más allá de él, son la ruptura de lo cotidiano. Son los días de la alegría como un regalo sin motivo, instantes que estallan y son astros; en ellos nos sobrecoge el júbilo de estar vivos, la conciencia agradecida de pertenecer a la inigualable especie humana. La fiesta era entre los antiguos, griegos, romanos, mochicas o tallanes, un día de descanso, pero no del trabajo, sino de la existencia. Era la caída de la máscara, la recuperación de los lazos con el

universo íntegro. Por eso es también, y sobre todo, el día del amor, del ágape, de la entrega. Eso quiere decir San Juan Crisóstomo cuando señala que “allí donde está el amor, allí resplandece la fiesta”. Y Fernando Savater ha escrito que “el amor es la afirmación entusiasta e incondicional de la existencia del otro”. Las fiestas son, pues, días consagrados a la felicidad del prójimo. Por ello la condición indispensable para que la fiesta se realice no es la comida o la bebida, tampoco el equipo o la orquesta: es el otro al que entregamos en esas horas nuestro amor.

Así lo ha escrito sabiamente un gran exaltador de la fiesta, Friedrich Nietzsche: “Lo que hace una auténtica fiesta no es nuestra habilidad de organizarla, sino nuestra capacidad de dar con aquellos que puedan alegrarse en ella”.

¿Cuántas auténticas fiestas tiene nuestro calendario? ¿Cuántos días mágicos compartimos los peruanos? Pienso que solo uno y temo que lo estemos ya perdiendo: la Navidad. Es el nacimiento de Jesús, pero significa también el triunfo sobre la muerte, el perdón y la llegada de la buena nueva del amor fraterno. Es el fin de la ira y del castigo del viejo testamento, el anuncio de un mandamiento inédito e insólito: “Amaos los unos a los otros”.

La fiesta es el himno, el canto coral, el amor plural por todos y especialmente por los que más lo necesitan, aquellos para quienes esa mano tendida, ese abrazo representa el calor y la cura para las heridas de todo el año, acaso, de toda una vida. Terminada la fiesta quedará en nuestro espíritu el renovado esplendor con el cual reiniciar el trabajo. En ella, por un instante recuperamos la unión profunda con el semejante.

Para los niños los días de fiesta son imprescindibles, son los sucesos felices que la memoria guardará como armas contra el desaliento de la edad y los embates trágicos del mundo. La Navidad, especialmente, es la fiesta de la infancia, del Jesús niño, antes de sufrir el dolor en la cruz y las traiciones y miserias. Nosotros, ya adultos, cuidemos esta fecha consagrándola a los niños. Que reciban el amor de sus parientes, de sus compatriotas, de su prójimo, que quienes gozamos de salud y libertad abramos generosamente nuestros corazones para acoger, por lo menos en esa noche, a alguno de los millones de desafortunados niños pobres para quienes la Navidad es solo una noche más para pedir limosna, para contemplar, desde la vereda, las luces coloridas del árbol ajeno, para esperar con hambre la llegada del mismo y doloroso amanecer.

27 de noviembre

Hay que entrar a las aulas como un orate. Sin dudas, sin vacilaciones sobre el contenido de la lección. Debemos enseñar con el corazón henchido, apasionados, echando fuego, fascinados con lo que vamos a enseñar.

* * *

Aunque a todos parece resultarles clara la necesidad de incluir al deporte en el quehacer escolar, los motivos no me parecen evidentes y pienso que esconden una equivocación esencial. Mi opinión es que el deporte nada tiene que ver con el cuerpo. Unir la actividad deportiva con el desarrollo físico es una confusión grave que ha traído como consecuencia su desvalorización en las escuelas y su confinamiento al área prescindible de los departamentos de Educación Física. Discrepo absolutamente. El deporte no trata con la carne sino con el espíritu, no apunta al músculo sino a la fibra moral. Si esto se desconoce se equivocan los caminos y no llegamos, mediante el deporte, al alma infantil.

Los entrenadores suelen creer que su oficio como educadores es solo físico y se dedican a mejorar la técnica o la capacidad cardiovascular de los alumnos. Los entrenan y les exigen perfomances: ganar, competir, mostrar la destreza aprendida. Si es necesario a gritos. Por eso no hay sitio para el que no tiene la habilidad motriz, para el descoordinado, el bajo o el muy comido. Tampoco para el desobediente, el difícil, el díscolo. Su obligación no es la formación moral sino la técnica, por eso descuidan el trabajo verdadero, aquél que se construye, a veces para siempre, en el corazón de cada niño.

Hay que hacer la diferencia. La educación física por un lado, el deporte por el otro. Hay que mantenerlos bien lejos uno del otro. Porque la educación física puede desarrollar la velocidad, la coordinación o la potencia. El deporte, en cambio, educa la virtud, el carácter, la moralidad.

La moralidad es ley y es, también, vigor. Ley significa control, vigor es resistencia. Tener moral es ser capaz de crear y obedecer la ley, someterse voluntariamente a un orden que nos hace verdaderamente libres. Una ley que no es solo el reglamento del deporte, sino la orden que nos damos para controlar la ira o la rabia, el control que tenemos sobre nosotros mismos y que nos permite mantener siempre la atención y la concentración.

Tener resistencia es enfrentar la adversidad sin caer en la desesperanza o la negatividad. La moral es también una fuerza que impide que decaigamos en la lucha, aunque nada permite ya suponer el triunfo. La palabra virtud

significa eso: fuerza. Así el deporte nos enseña, como difícilmente puede hacerlo el salón de clases, a creer, a tener confianza en los recursos propios, una confianza que, a esa edad, se relaciona directamente con la tolerancia que muestran quienes deben corregirnos el error.

Además, el deportista auténtico ama el obstáculo que lo separa del triunfo. El ciclista sabe que la montaña es lo que le permite alcanzar su fin. Sin rival el futbolista no tiene siquiera la posibilidad de actuar.

El adversario no es el enemigo sino la condición necesaria para el juego. ¿Quiere el basquetbolista que le bajen la canasta, que le faciliten el camino hacia los dos puntos? ¿Busca el boxeador al rival fácil, al menor ranqueado, al que anticipa que sin agitarse va a noquear? ¿Aspira el remero a seguir en la posa controlada? No. El buen deportista quiere la montaña más alta, la mejor ola, el reto mayor que confirme o niegue su propia capacidad. Y no quiere nada más. Quienes practican deporte con otra finalidad, ganar dinero, bajar de peso o lo que fuere, pierden la naturaleza misma del deporte: ser un fin en sí mismo, es, como escribió Kant, una finalidad sin fin. Un extraterrestre que bajara una noche de lunes al patio del colegio no entendería el desgaste y la lucha que se ve en esos ex alumnos y alumnos que vienen ardorosamente a jugar. ¿Qué ganan? ¿Cuál es la finalidad de ese fragor? Ingresan a esa zona extraña, a mitad de camino entre la realidad y la ficción, entre la verdad y la mentira, que es el juego. La imaginación hace que la pelota, un objeto con materia, con peso y textura, se espiritualice y se convierta en un bien codiciado. Llevar ese símbolo, ya no el objeto, a la meta, proporciona la gran satisfacción, como terminar la carrera o escuchar el silbato final cuando se tiene el marcador a favor.

Cuando veo a niños compitiendo me preocupa solo el fin moral. ¿Les gana el miedo, la inseguridad, la necesidad equivocada de ganar? ¿Ven en el rival al enemigo, al rostro inoportuno de la agresividad? ¿El temor los hace perder la moral, el brío, el coraje? ¿Y pierden también la sociedad, se desunen, buscan en el otro una explicación para el inaceptable fracaso?

¿O quizá, más bien, se controlan, mandan sobre sí mismos y hacen a un lado los fantasmas para seguir viendo la competencia como un juego en el que si se apuesta todo se gana aunque se pierda? ¿Cómo reciben la mirada de su entrenador, de su maestro? ¿Ven en él el rostro que los niega por no alcanzar a ser como deben? Y el entrenador, ¿maneja el delicado equilibrio que significa esa competencia? ¿Posee tino? ¿Qué les transmite y cómo lo hace?

Algunos eventos motivan esta reflexión. Los chicos del fútbol regresan tras una derrota. Caras antipáticas, no de tristeza o frustración, como es

aceptable, sino de rencor y negatividad. Todos fastidiados, el adulto y los muchachos, una atmósfera de decepción mutua, sin fraternidad. Comentarios ácidos que caen sobre la vida colectiva. Repartición de culpas que no tienen tiempo para la piedad: el arquero, el planteamiento, los expulsados, cualquier cosa. Y lo que es más grave: desunión racial, el deporte como pretexto para la guerra. Qué pena.

Los más chicos, también del fútbol, están maldiciendo porque iban ganando 3-0 y al final terminaron con un triunfo 3-2. El fastidio es contra quienes ingresaron en el segundo tiempo e hicieron peligrar la victoria. Ellos quisieran que jugaran solo los 11 que son buenos, los capaces, y que el resto mire desde la banca. Nace una argolla, falta la comprensión del sentido del deporte.

También las chicas del voley. Pequeñitas, todas las sangres de verdad, enfrentando a un rival más grande bajo la mirada tremenda, para su edad, de todos sus compañeros y maestros. Dudan de sí mismas, dos puntos seguidos y la moral se pierde. Dos ganados y esa misma moral renace. Parece un péndulo sobre un abismo, siempre a punto de caer. Un nudo en la garganta, pero ni una crítica entre ellas; se alientan, se perdonan y la suerte las ayuda. El deporte debiera afirmar esa seguridad. No la de ser buenas voleybolistas (muchas no lo serán ni entrenando los domingos), sino la de ser personas con coraje y tenacidad, con respeto por el compañero. No temer tanto al ojo ajeno como para paralizarnos o fingir indiferencia, pero tampoco lo despreciemos como para no desear su aplauso, su reconocimiento.

No hay sino que mirar cómo llegan, cómo bajan del bus, con qué cara regresan al colegio tras la competencia. Dan gusto, por ejemplo, los chicos del básquet. Canasteados, algo enojados quizá, pero contentos. Hicieron el máximo esfuerzo, lo demás ya no les importa. Han cumplido consigo mismos y con nosotros. Y están también los héroes del remo, que se levantan a horas inimaginables, maltratados, ojerosos, duermen de día y hacen tareas por la noche. Allí están con su entusiasmo. Provoca traer el mar a la calle Cajamarca. No se quejan y encima ganan, ¿qué más pedir? Así debiera ser el deporte. Una ocasión para mostrar las virtudes que nos hacen humanos: la tenacidad, la solidaridad, el afán de honor y de respeto. Porque, ¿qué gana el ciclista cuando llega a la cima o el remero cuando culmina la competencia y descansa en casa con su medalla de bronce? El deporte no paga, nos da como recompensa el dolor y la fatiga que trae al cuerpo la dura exigencia. Pero el espíritu se place: está el reconocimiento de quienes nos importan. Y, sobre todo, en la soledad de la conciencia, está la voz propia que nos dice una

verdad que solo cada uno conoce: que fuimos generosos, que no dejamos nada por hacer y que, por ello, somos ahora los mismos pero mejores.

30 de noviembre

Solo existe un calificativo para comentar una película: muy lenta. Al parecer, para los chicos no existe otro valor que el de la velocidad. Dice Heidegger que “todos los modos de aceleración de la velocidad, en los que en mayor o menor grado estamos forzados hoy a participar, tienden a la superación de la lejanía”. Gracias a la radio, a la TV y ahora gracias a la computadora todo está cerca con inmediatez. Lo que está lejos, lo que tarda en llegar, cansa, aburre. No se puede esperar. En el cine si los planos iniciales duran mucho, el tedio se instala y ya no quieren seguir viendo el filme. La literatura no es amigable porque tarda en revelar su interés. Heidegger agrega que asistimos a una destrucción del mundo circundante cotidiano, una desalejación del mundo, cuyo sentido para el hombre “no podemos apreciar aún en su integridad”.

* * *

Entre los ocho y nueve años hay una irrupción del impulso sexual. En el campamento, un maestro ha descubierto que D juega con su osito; juega a copularlo. Me pregunta: “¿Debo intervenir, se lo quito?”. Un primer fastidio es que para encontrar al niño y su muñeco haya tenido que cumplir una de las más horribles tareas de la escuela: vigilar. De otro lado, reprimir ese impulso es riesgoso. Schopenhauer dice que la pasión sexual es la médula de las ganas de vivir. Por eso llamó a los órganos genitales “el foco de la voluntad”.

Dejemos, esta vez, al niño y a su oso unirse en paz.

* * *

C sale de su clase molesto, frustrado. Ha traído unos poemas de Neruda y un disco con la voz del poeta leyendo sus versos. Conmovido, con los ojos cerrados, según me comentan los chicos, ha puesto uno tras otro los poemas y los ha leído también a viva voz, esperando la complicidad de los alumnos. ¿Qué pasó?, le pregunto. “Nada, son unos ignorantes, sin sensibilidad para la belleza”. Es una forma de intolerancia que exhiben algunos maestros. No comprenden por qué los alumnos no comparten su interés en la materia que

enseñan. Si leen un poema, parecen suponer que todos los alumnos sentirán el mismo entusiasmo y emoción que él. Si hablan de Química o Geometría esperan que la fascinación que un día ellos recibieron de esas ciencias se instale naturalmente en sus oyentes. No parecen asumir que se enfrentan a niños efectivamente ignorantes —por eso vienen a la escuela— no a futuros colegas.

Cuando descubren que no es así, que a muchos les importa un comino ese saber o que el poema los deja completamente indiferentes, no pueden tolerarlo y se enojan, despotrican de los estudiantes. Mejor es buscar maestros que de jóvenes fueron alumnos regulares, que se aburrían en la escuela y que sufrieron los trabajos y los días. El periodista François de Closets dice que “un origen común del pedantismo es que gran parte de los profesores fueron alumnos demasiado buenos de la asignatura que ahora tienen que enseñar”. Mejor tomar a los que sufrieron para aprender. Estos no esperan del alumno más de lo que ellos mismos fueron. Saben que los alumnos tienen sus intereses y que es necesario esforzarse para ver si los comprometemos con los nuestros. Pero no se puede pretender que todos al mismo tiempo compartan los mismos intereses, las mismas ganas, la atención. Algunos entrarán en la misma frecuencia, sentirán el llamado, quizá, de una vocación, la seducción de una forma de saber. Otros, con todo derecho, seguirán creyendo que se trata solo de obligaciones y materias escolares.

* * *

El padre de un niño consideró injusto que su hijo se quedara castigado en el colegio y, de mal modo, discutió con el tutor. Al final impuso su voluntad y el niño se fue a casa a pesar de haber molestado a otro niño. En la reunión de profesores yo sostuve que aunque el niño debió quedarse, el padre hace mal en protegerlo. Nos quita autoridad y expresa desconfianza. Y dije que, en el peor de los casos, el niño aprendería que existen las injusticias y que uno puede ser víctima de ellas. Sonó fuerte, acaso hasta abusivo.

Por la noche he encontrado un texto de la novelista y ensayista Natalia Ginzburg que dice lo siguiente: “En verdad la escuela debería ser desde el principio, para un muchacho, la primera batalla que tiene que afrontar solo, sin nosotros; desde el principio debería estar claro que este es su campo de batalla propio, donde no podríamos darle más que una ayuda del todo ocasional e irrisoria. Y si ahí padece injusticias y resulta incomprendido, es necesario dejarle entender que eso no tiene nada de raro, porque en la vida debemos esperar ser continuamente incomprendidos y entendidos mal, y ser

víctimas de la injusticia: lo único que importa es no cometer las injusticias nosotros mismos”.

* * *

A veces, sin desearlo, recuerdo las tardes frías en el patio de mi colegio. La soledad, los chocolates, el timbre. Misterioso es el olvido, libre, a veces rechaza llevarse el dolor, no lo quiere, lo regresa intacto a la memoria.

DICIEMBRE

4 de diciembre

Según un reporte de DESCO, en el Perú ocurren tres violaciones sexuales cada hora, 69 diarias, 2083 mensuales y 25 mil al año. Más del 50% son a menores de 14 años. ¿Qué clase de educación sexual necesitamos? ¿La que nos enseña las partes del aparato reproductor, la función de la próstata, la ubicación de las trompas de Falopio? ¿O la que nos ayuda a contenernos, a reprimir el deseo, a conducir la pasión? Requerimos una educación sexual que nos enseñe a buscar el placer con nobleza, con respeto, con salud mental. ¿Cuál educación es? ¿Puede darse sin introducir el placer en la escuela? ¿Puede educarse sexualmente en el silencio de las pasiones?

* * *

Las mujeres tienen virtudes esencialmente femeninas y una construcción de la moral diferente, sostiene la psicóloga y escritora Carol Gilligan. Habría que agregar que también sus formas de agresión son diferentes. Lejos del imperio del músculo o la procacidad, encuentran formas sutiles, más refinadas de anular al rival. Ayer, en el aula de niños de cinco años ha venido M con sus tarjetas de cumpleaños para repartirlas a todos sus compañeros. F, una lideresa en pugna, ha gritado: “No las toquen, están envenenadas”. Y muchos chicos, por ingenuos o por obedientes, las han dejado caer ante el estupor de M. Si el maestro quiere tener un aula armónica, siempre tiene que empezar por apagar el encono y la rivalidad de las mujeres.

* * *

J no puede manejar su clase. Los alumnos no terminan de callarse y permanecen distraídos durante toda la hora. Hay un bullicio que no permite el aprendizaje. Cuando hablo con él lo siento nervioso, estresado, le quiere echar la culpa a los alumnos y no a aquello que parece ser la causa principal: su

debilidad. Los alumnos, como animales al acecho, huelen su inseguridad, sus dudas, su afán de simpatizar, su miedo. ¿De dónde proviene la autoridad del maestro? Emile Durkheim dice que la autoridad del maestro proviene “del ardor de sus convicciones, de la fe que tenga, no solo en la verdad abstracta de las ideas que exprese, sino, sobre todo, en su valor moral, porque la autoridad moral, es decir, este conjunto de caracteres que nos elevan por encima de nuestra individualidad empírica, por encima de la media de nuestros semejantes, solo puede proceder de nuestra vinculación más estrecha, más íntima a la única realidad que está verdaderamente por encima de nosotros: me refiero a nuestra vinculación a la realidad moral”. La autoridad que proviene de esta conciencia de su función moral, de su trascendencia, esta es la principal cualidad del maestro.

8 de diciembre

La abulia de algunos muchachos, el desinterés, la depresión adolescente se enfrentan más fácilmente cuando los jóvenes tienen metas, intereses fuertes que los obligan a actuar para conquistarlos. Camus decía: “Soy un hombre simple más una exigencia”. Sin esa exigencia, sin una aspiración, se desdibuja el futuro y solo queda un presente interminable que se proyecta a ningún lado. ¿Cuándo nace esa exigencia? ¿Cómo toma nuestras ganas? Probablemente sea muy temprano, antes de la maduración de los órganos reproductores. Cuando el niño transforma la curiosidad en un interés vital, profundo, que puede guiarlo el resto de sus días.

* * *

Se queja la gente del mal gusto reinante, de los robos constantes, de la falta de educación de las mayorías. Escucho cómo con temor comentan las nuevas invasiones frente a sus casas de playa en Asia. Hay que citar a Marco Aurelio: “Los hombres han nacido los unos para los otros. Instrúyelos o sopórtalos”.

15 de diciembre

Llevaba a unos chicos en la tolva de la camioneta cuando el semáforo se puso rojo. Un sujeto se plantó delante con sus palos y comenzó con unos elementales malabares. El tipo estaba solo en la tarde fría concentrado en mandar sus palos hacia arriba, se afanaba y sonreía a los desinteresados espectadores quienes aguardaban el momento de dejarlo atrás sin darle un medio. Yo tampoco quería darle dinero. Era un espectáculo que se imponía aprovechando el ritmo del semáforo. Más que con lástima, lo miraba con fastidio por la violencia de su aparición, por ocupar mi atención sin reclamo, sin deseo. En esto pensaba cuando miré el espejo retrovisor. Allí uno de los chicos aguardaba el momento del arranque para dispararle con una pistola maldita que venden en la puerta del colegio. Un arma terrible, como toda arma. Dispara con potencia unas bolitas que si caen en la piel causan un dolor intenso. Allí estaba el francotirador apuntando al penoso artista del semáforo.

¿Cómo nace en nosotros esa insensibilidad, ese deseo de causar daño, ese modo de divertirse con el prójimo como excusa? Puede uno resontrar, explicar la falta, castigar incluso. Pero, ¿qué hace a unos buenos, sensibles, amables y a otros desconsiderados, abusivos, atorrantes? Hay una educación de la norma, de la palabra y los consejos. Pero hay algo más allá, una educación profunda que actúa sobre el alma. Se cree que la primera basta para la educación moral y no es cierto. No se aprende a ser con la pizarra y la libreta. Las clases de cívica o los sermones son suficientes. Mentira. La moral se construye en la vida, en el patio y los recreos. En la calle, en la libertad.

Puedo impedir que dispare, puedo quitarle la pistola, puedo sancionarlo. No puedo hacer que no quiera disparar. A querer no se enseña, dicen los estoicos. Y un proverbio alemán señala que podemos llevar al caballo hasta el río pero no podemos hacer que beba. ¿Cómo alcanzar esa región donde habita el deseo? ¿Qué debo hacer como maestro para en verdad educarlo si no tengo otra manera que las palabras?

Bastaría con no haber levantado la vista hacia el retrovisor. Pero allí he visto esos ojos brillando con el deseo de hacer daño, una mirada que mostraba nuestra terrible humanidad, su debilidad para construir el sueño de la justicia y la paz perpetua. Me queda, como a menudo, el sabor de la impotencia. Ve uno lo que ocurre, el riesgo que asoma en ese niño, los peligros que lo amenazan. Y no tengo el remedio, la técnica del médico, la guía del maestro. Y, sobre todo, me acecha la desconfianza en la eficacia de la palabra.

* * *

Pocas situaciones ponen tan a prueba nuestra madurez como el contacto con los niños y adolescentes. Las maneras infantiles, su incompleta socialización, sus gritos, pueden fácilmente perturbar nuestra calma, nuestro orden. Los niños nos sacan de nuestras casillas, colman la medida. Se agitan, corren, despliegan sus energías sin moderación, son irresponsables. Y cuando aparecen doce, veinte, treinta, suman su inquietud, el bullicio puede llegar a ser infernal. Nos sale entonces el guardián que llevamos dentro, nos descontrola la conducta silvestre y perdemos la paciencia. No es de hoy la dificultad. Los propios apóstoles trataban de evitarle a Jesús la presencia de los niños porque creían que podían molestarlo, y ya Juan de Mairena chillaba, en uno de esos momentos de turbulencia infantil, que solo hubo un verdadero pedagogo: Herodes.

Es mal síntoma esa perturbación frente a la infancia. Muestra el olvido de nuestro pasado. No sabemos estar con los menores, nos incomodan y preferimos tenerlos sosegados, tranquilos, obedientes, quietecitos, limpios, jugando armoniosamente, sin pelearse, sin gritar.

Creamos semejanza, un mundo que somete al niño y lo adapta a nuestra asepsia, a nuestra crispación, a nuestra neurosis.

Más grave, creo, es el intento de someter a nuestra adolescencia. No nos perturba ya su bulla, sus correrías, sus juegos. Lo que molesta es algo más interior, más profundo. Pueden despreciar nuestros valores, no interesarse por los estudios, no leer, desafiarnos con sus cigarrillos o, de pronto, atreverse a tomar unas cervezas. Oyen música estridente y parecen no ocuparse de lo que consideramos importante: el futuro, sea este el dinero o la revolución.

Hace falta mucha madurez, mucha tolerancia, para evitar sojuzgar e imponer nuestros criterios y necesidades. Mucha más para mantener la confianza, la fe en el futuro. Lo usual es caer en el fatalismo, olvidar que cada tiempo tiene su afán y que se puede, como dijo el educador inglés, A. S. Neill, “leer a Shakespeare a los 13 y ser alcohólico a los 36”. No se determina el futuro a fuerza de contener la adolescencia, de enmarcarla en lo que deseamos para ellos.

Pero, de otro lado, ¿cómo fue nuestra adolescencia? ¿Estábamos quietecitos, estudiando, lavándonos los dientes, obedeciendo? ¿Fuimos serios a los 15, lectores, estudiosos de la realidad nacional?

Nuestros chicos tienen que vivir su vida, construirla y conducirla. Y mientras no ofrezcamos como sociedad una cultura viva, con espacios para el goce y el juego, mientras no hayamos levantado un mundo diferente, ellos habrán de buscar su propio mundo en el interior de este que vivimos.

Fumarán y beberán, como nosotros lo hacemos, buscarán el goce y acaso adopten formas que nos desagraden. Deberemos, sin embargo, mantenernos cerca, permitir en todo momento el diálogo respetuoso. No nos rasguemos las vestiduras, no introduzcamos la moral doble, la intolerancia.

19 de diciembre

Casi sin planearlo he llegado a trabajar en mi aula el Cristianismo, la conducta moral que predicán los Evangelios. El estudio del Imperio Romano y la formación de la conciencia occidental tenía como tema obligado la inmensa fuerza de esa religión surgida a orillas del Jordán. Me encuentro, una vez más, con la brecha enorme que nos separa de estos chicos. Todos deben traer el Nuevo Testamento. Imaginé que sería el libro más fácil de conseguir. Primer error. La Biblia es hoy un libro olvidado, que pocos leen. No se acude ya a sus páginas en busca de calma y sabiduría, no es el soporte espiritual de nuestra cultura. Por eso los chicos no la tenían en sus casas, debieron pedirla a tíos, amigos o comprarla. Y aquí una nueva sorpresa: la mitad de las Biblias, por lo menos, eran protestantes, esas que regalan los testigos de Jehová por las puertas falsas.

¿Qué ha reemplazado la palabra de Dios? ¿Qué se ha colocado entre nosotros como origen y destino de nuestra actual cultura?

Constato que los chicos no saben quién fue Moisés, ni cuál fue su grandeza. Ignoran episodios que nosotros, los adultos, conocimos muy temprano: David y Goliat, Juan Bautista y su muerte, Job y su fortaleza, etc. Pero, sobre todo, Jesucristo no es símbolo ni ejemplo. Su doctrina se ha perdido y se conocen ya solo signos vaciados de sentido: la cruz, la iglesia, el sacerdote.

He leído ahora con los chicos gran parte de los Evangelios. Y no dejo de sentir la distancia que existe entre los valores de nuestro mundo y la prédica de Cristo. El amor al prójimo, la tolerancia, la opción por la pobreza, son valores casi absurdos, que no condicen con una sociedad entregada a la ganancia, al provecho de unos pocos y la miseria para el resto.

Me he sentido algo absurdo leyendo estos temas. He debido actualizar la figura de Cristo, su circunstancia, su objetivo. De pronto, un día, los chicos mostraron gran interés por saber del Anticristo. No reparé en nada y leí las epístolas de Juan, su anuncio de la llegada de la confusión, ese día en que los hombres adorarán al error, a lo peor que llevan dentro. Y entonces caigo en la

motivación real: la serie de televisión que relata una invasión de extraterrestres había introducido un nuevo personaje: el Anticristo. Por eso los chicos querían saber, era eso lo que le dio interés a la lectura de la Biblia. El medio manda.

Me preocupa, más que la distancia, el sentir que no hemos actualizado una moral ni los símbolos que reemplacen a los ya perdidos. Si Jesús ya no es modelo de conducta ideal, ¿cómo aciertan nuestros niños a conocerla y repartirla? ¿No producirá esta falta de ideales la aceptación de toda esa inmundicia que se impone en la televisión y los medios como el destino de nuestras vidas? ¿Dejarán nuestros niños de admirar al que tiene dinero o juguetes importados o ropa de moda o un auto BMW, cuando es esa la única influencia que se ofrece ante sus ojos? ¿Se trata de ganarse algo o de amar al prójimo? ¿Quiénes se ofrecen hoy como modelos? ¿Cuál es su mensaje? ¿Cuáles sus símbolos?

No podemos pretender forjar una ética sin ejemplos. La solidaridad, la justicia, la generosidad, la entrega a la comunidad, no pueden aparecer como sermones o castigos. Han de encarnarse. Debemos simplificar, entonces, el mundo en relatos, mitos y símbolos que ofrecen al niño un ideal de lo que debe ser en el futuro. Ese es el reto, salvo que se piense que cada uno basta para su hijo, como ejemplo unívoco de lo que el hombre ha de ser.

* * *

Nuestra experiencia de la vida adulta revela carencias, necesidades, sufrimientos. Diseñamos lo que deben ser los niños tomando en cuenta los males que nos aquejan. Hablamos de solidaridad cuando esta es una virtud ausente en las relaciones actuales. En contraparte, creo que también es importante forjar la capacidad de estar a solas.

Por estar a solas no ha de entenderse el retraimiento. Entiendo que estar a solas es acudir al encuentro con lo que somos, con lo que seremos, con lo que hemos sido. La soledad, desde su etimología, significa también añoranza, nostalgia de ser otro.

Esta capacidad de sumergirnos en las regiones hondas del alma constituye para muchos pensadores uno de los signos más importantes de madurez dentro del desarrollo emocional. Como educadores debemos preguntarnos por esta capacidad. Creo que no hay auténtica inteligencia sin madurez de la afectividad.

¿Qué ambiente hace posible y fortalece la capacidad de estar a solas? ¿Cómo se forja en el niño ese hábito tan ausente hoy de nuestras vidas? ¿Es

acaso necesario abandonar a los niños, obligarlos a quedarse solos, no escuchar sus llantos, sus ruegos?

El psicoanalista Donald Wood Winnicott ha descrito con profundidad las raíces de la capacidad para estar a solas. Da gran importancia a esta capacidad, pues piensa que el niño únicamente al estar solo será capaz de descubrir su propia vida personal, enfrentar sus impulsos, y así, conocerse. Para Winnicott esta capacidad de soledad es, incluso, la condición del amor y la amistad. Solo el que aprendió a estar consigo puede, serenamente, estar con otro.

Y, notable paradoja, esta capacidad depende en gran medida del haber estado acompañado. Aprendemos a estar solos en esos momentos en los que otro nos permite ser sin compromisos ni exigencias. No se trata, pues, del abandono. El niño debe estar solo junto a alguien. Escribe Winnicott que “la base de la capacidad para estar solo reside en la experiencia de haberlo estado en presencia de otra persona”. El niño se siente tranquilo porque su padre, su madre o alguna otra persona a la que quiere, está presente. Sin embargo, dicha presencia le sirve para atreverse a desatar sus impulsos, a portarse como él desea. Está, pues, solo junto a otro. Poco a poco, esta otra presencia que permite la soledad, que impide la angustia y el miedo, es internalizada.

Los griegos llamaron a la felicidad eudeumonía. La palabra designaba la buena relación con el demonio, entendiéndolo a este como un ser que habita dentro de uno. Teme la soledad quien tiene algo interno que lo inquieta y perturba, algo que se desea acallar o confundir con la bulla o la vida colectiva.

No debemos meternos todo el tiempo con los niños. Ellos deben tener la libertad y la confianza de portarse como si estuvieran solos, en presencia de nosotros. Lewis Mumford, un pensador, ha destacado que el único espacio que tenemos para ser nosotros mismos es hoy día el baño, el excusado. Nuestra sociedad no favorece la soledad sino el desarraigo. Suena la radio o la televisión todo el tiempo. Nos agobiamos y dormimos.

Libremos a nuestros niños de esta presión, trabajemos para crearles un medio que contenga espacios para el recogimiento y la fiesta, para la música y el silencio. Pero, sobre todo, como adultos, como padres, sepamos contener nuestros deseos y, simplemente, dejémoslos solos, acompañándolos. Dejémoslos en paz, vivamos dulcemente en sus almas.

* * *

Ubico a mi hijo Alejandro en su silla de comer y le pongo encima un cono de plástico en el que están ensartados anillos de distintos colores para

estimular la destreza motora. Nada que ver, los usos de Alejandro son otros. Coge un anillo, lo mira como si fuera a colocarlo en el tubo, como manda el reglamento, pero no, lo lanza lejos y grita: ¡Apúm!

No hago nada. Nos miramos como deben mirarse el toro y el torero antes de definir quién es la víctima y quién el verdugo. Coge el siguiente anillo, esta vez el verde, me observa y sin bajar la mirada otra vez lanza el anillo y “apúm”. Ahora se ha clarificado todo, ya sabe a lo que juega, arroja uno tras otro los anillos y, rematando la faena, tira también el soporte lo más lejos que sus doce meses de vida le permiten.

La tabla queda vacía y otra vez nos miramos para aclarar quién manda a quién. No hago nada, solo lo miro a él y a la mesa que ha quedado sin juguetes. No sabe hablar, no puede pedir, entonces grita y comienza un amago de llanto. “Ya hijo”, le digo, “yo te los traigo”. Reúno los cinco anillos, los pongo en el soporte y se los alcanzo otra vez a su mesa. Nuevas miradas, mentes reconociendo sus auténticas fuerzas. Esta vez bota todo de un solo aventón. Todo está desparramado en el piso. “¡Carajo!”, exclamo, “qué pesado” y vuelvo a traer los benditos anillos hasta sus manos. Un inocultable gesto de placer se asoma en el brillo de sus ojos y en una breve sonrisa que permite ver sus irregulares dientecitos. Y todo al piso otra vez. No los recojo, demoro mi respuesta. Me mira, sus ojos son una orden: “Tráelos papá”. No lo hago y llora. Entonces lo hago y sonrío. El mismo juego cuatro veces. Es como si pudiera estar toda la tarde tirando lejos los malditos anillos. ¿Cuál es la gracia?, me pregunto. ¿Compulsión a la repetición? No, más bien se trata del placer profundamente humano de ser siempre la causa y jamás el efecto. Lo que Alejandro disfruta es el descubrimiento de ser él mismo, quien mediante una actuación suya, voluntaria, obtiene una consecuencia que ha anticipado. Disfruta de un PODER, de una certeza de su influencia en el mundo, por lo menos el trozo de mundo que represento yo ahora. Es esto lo que Nietzsche llamaba voluntad de poder, que no se colma jamás, pues la voluntad de poder solo se satisface en el ejercicio insaciable de ese poder. No son los anillos lo que Alejandro quiere, como no es el dinero lo que el dictador busca, es sentir que los deseos son órdenes, que lo que uno sueña los otros lo hacen, que el mundo interior se impone sobre el exterior y la realidad se dobliga a cada paso nuestro. Ese es el superhombre que habita secretamente en cada uno de nosotros, incluso en el pequeño hombrecito que renuncia a todo, cuya voluntad parece no importar a nadie, hasta que un día se cuelga hasta matarse, para decirle a todo el mundo que se joda, o se propasa con una sobrina pequeña.

* * *

Mi hijo me pide que le preste unos adornos que tengo en mis estantes. Son unos hermosos aviones de madera, un elefante hindú y un caballo de cuero que me costó mucho dinero. Le digo que no, que no se puede. Y me pregunta: “¿Por qué tú no juegas con tus juguetes?”. He mirado los objetos en el estante, inmóviles, abandonados, y los he visto transfigurados, ya no como adornos, sino como juguetes. Tal vez eso sean. Finalmente, los bajo y recobran su vida en el juego de mi hijo.

* * *

No hay idea más dañina en educación que la demagógica igualdad de los hombres. Ignoro en qué momento se instaló en la conciencia libertaria la idea de esa igualdad y sus equivocadas consecuencias, pero la escuela nace como institución a partir de esta premisa: todos los hombres somos iguales. Por eso hay quienes creen que la escuela tiene como función “enseñar todo a todos”, y sus inventos, los textos escolares, las aulas por edades, los programas enciclopédicos que dan origen a la escuela moderna, buscan un método que pueda aplicarse universalmente al hombre. Ese hombre abstracto que existe solo en las mentes y los manuales pedagógicos.

La verdad es distinta y más compleja. Lo que se encuentra el maestro es la diversidad y no está preparado para ella. El método funciona con unos y a otros no solo no les sirve, sino que a veces les resulta contraproducente. Los alumnos tienen distintas capacidades y, sin embargo, como no se reconoce esto se les exige lo mismo en el mismo tiempo. En educación física o en arte no tenemos problemas para reconocer la diversidad. Nadie espera que todos corran a la misma velocidad o que salten la misma altura. Nos es evidente que unos son gordos, otros asmáticos, lentos, descoordinados, ágiles, potentes, débiles, etc.; vemos la diversidad y nos adecuamos a ella. Tampoco pretendemos que todos puedan pintar o dibujar con la misma capacidad. Sabemos que hay un talento desigualmente repartido y exigir lo mismo a todos solo causaría frustración. ¿Qué hacemos entonces? Somos influidos por el reconocimiento de la diversidad y ponemos metas diferentes, nos adecuamos a cada cual y pedimos simplemente el máximo esfuerzo, que el alumno mejore algo cada día. El fin es la excelencia personal. Pero actuamos así en estos cursos porque creemos que no cuentan. En los que sí importan, matemáticas, lenguaje, ciencias, asumimos que todos los alumnos son idénticos, que todos deben aprender lo mismo en el mismo momento. ¿Y el

que no tiene la capacidad o posee alguna deficiencia? Recibirá sus horribles notas que le dirán que es una decepción, no llevará a su casa sino las marcas en rojo de su fracaso.

La verdad es que todos no tienen que aprender lo mismo y menos en el mismo tiempo, porque son distintos. Pero todos deben querer seguir aprendiendo, todos necesitan ser estimulados para mejorar, a todos les corresponde la misma cuota de motivación. No son las metas comunes, es común el afán, el interés, la lucha por saber cada día más; si aceptamos esto se desplomaría la escuela como la conocemos, inclusive se haría posible un espacio para fomentar en todos el deseo de saber, el esfuerzo hacia metas personales en un clima de respeto y ayuda mutua. Podrían estar todas las sangres en la misma escuela, los listos y los lentos, las inteligencias múltiples, el niño autista, el hipoacústico, el que habrá de ser Picasso, quien sueña con ser Einstein junto a quien será futbolista, secretaria o pintor de brocha gorda. Todos juntos valorados por su esfuerzo y no por su capacidad.

* * *

Alejandro, de año y medio, se aproxima a mí y me despierta con sus inquietas manos. Son las cuatro de la mañana y ya me desveló. Gime como pidiendo algo, no entiendo su lenguaje. Doy media vuelta y quedamos juntos, pecho contra pecho, lo abrazo y me empuja. No es cariño lo que quiere. De pronto mete su mano por el cuello de mi pijama y me toca la garganta. Está medio dormido pero tranquilo. Intenta mover su mano y debo moverme para ayudarlo en su búsqueda. Logra meter todo el brazo y palpa sobre mi pecho, busca a ciegas, algo necesita. Es como si midiera mi tetilla. De pronto, como quien da su veredicto, dice en voz alta: “Papá”. Y va en busca de su madre que duerme dándole la espalda. Ese “papá” ha sido un adjetivo calificativo y no el afectuoso primer sustantivo que me dirigió, ha sido producto de la evaluación táctil y, luego, de la decepción. No hay modo de competir. Ella está hecha de carne diferente y de profundos recuerdos.

22 de diciembre

Algunas verdades que para mí son evidentes no lo son para los otros, y eso me aleja de ellos. No poseemos un lenguaje común. Converso, o escucho, a importantes educadores referirse a crisis de valores (ya el término me

predispone, lo siento algo superficial y cliché) y todos coinciden en que el problema está causado por el abandono de los cursos de educación cívica, OBE e, incluso, la instrucción pre militar.

Lawrence Kohlberg, el gran psicólogo norteamericano, diseñó un método para educar moralmente a los niños y concibió una teoría del desarrollo moral con seis etapas. En alguno de sus textos ha admitido lo que para mí es evidencia diaria: que el desarrollo del juicio moral no marcha paralelamente con la conducta correspondiente, que uno puede saber qué es lo que se debe hacer (juzgar correctamente) y, sin embargo, hacer lo contrario. Porque la conducta moral no es, para mí, un asunto cognitivo. En la obra que han puesto los de quinto de media, Woody Alien hace decir a uno de los personajes, que ha sido asaltado mientras caminaba con Sócrates, que este les explicó a los ladrones que no era correcto su proceder. “¿Y qué hicieron?”, pregunta otro personaje. “Nos sacaron la mierda”, responde. Porque Sócrates estaba equivocado cuando pensó que nadie hace el mal si sabe de verdad lo que se debe hacer. Uno de los videos de Montesinos que más llamó mi atención es aquel en el que se ve su encuentro con dos jueces a los que intenta convencer de apoyar una causa en especial. Les cuenta que a otro juez ya lo tiene cogido, porque lo ha filmado. Los que están con él se inquietan y le preguntan: “Compadre, ¿no nos estará filmando a nosotros?”. Y Montesinos sonriendo les dice: “No pues compadres, eso no sería ético”.

Saber lo que se debe hacer no es el problema. El asunto está en QUERER hacerlo. Y el querer no se educa, decían los estoicos. O se enseña de otro modo, sin pizarras ni textos. No es parte del currículo. A ser valiente, escribe Aristóteles, se aprende siendo valiente; a ser justo, siendo justo. Yo me temo que en un curso sobre los derechos humanos el niño sea golpeado por no saber la respuesta y que alguien repita el año porque desaprobó OBE, Educación Familiar, Cultura de Paz y Educación Cívica.

* * *

La señora se sienta y me habla de nimiedades. De cómo está el país, de lo peligrosa que se ha vuelto Lima. Su rostro se ve mal, con esas marcas que impone la tristeza. Habla con tensión y nerviosismo y me sorprende porque a su hijo en el colegio lo veo muy bien, incluso mejor que antes. De pronto me dice que está muy preocupada por él. “¿Qué pasa?”, le pregunto. Y casi a punto de llorar me dice: “Lo veo deprimido”. ¿Deprimido? Señora, deprimida está usted. Claro, no digo esto, pero lo pienso. Los hijos son un objeto particularmente atractivo para depositar nuestras emociones. Si estamos bien

los vemos bien, si estamos fastidiados, los vemos insoportables, angustiados, y eso nos produce más angustia. Son un espejo temible en el que miramos sin saberlo nuestro estado interior. Es un juego de equivocaciones: yo te veo mal, yo te represento lo que ves.

A veces cambiar la mirada lo es todo. “Su hijo no está así, señora. Aquí está muy bien, sonrío, juega, se divierte. No lo veo mal”. La casa es el espacio terrible donde se desata la negatividad y se incrementa mediante ese diálogo sordo basado en las miradas asustadas. Como aquí nadie lo mira así y como aquí si se porta así como con usted nadie le daría bola, entonces guarda su traje para actuar solo en casa; es un conflicto entre dos actores, la madre y el hijo.

Lo difícil es mirar a los hijos como seres ajenos, distintos a nosotros, sin relación con todo lo que hemos vivido, sabemos y tememos de nosotros mismos.

* * *

Mariátegui comprendió el problema de la educación: “Para valorarla hay que haberla recibido”.

26 de diciembre

He leído que hay quien piensa que la televisión constituye la tercera etapa del desarrollo de la cinematografía. La primera sería el cine mudo, luego el cine ya con la gran revolución del sonido, finalmente, el cine que se hace íntimo, familiar: la televisión y los aparatos, como el DVD, que nos permiten verlo en casa.

Se argumenta que así como una pintura, por más pequeña que sea, sigue siendo una pintura, el cine, con cualquier pantalla o técnica de reproducción, sigue siendo cine. La televisión sería pues, según este autor, cine en escala reducida. Nos permite el séptimo arte hogareño, pequeñito, propio, maravillosamente a domicilio.

Ignoro lo que el cine será para las generaciones que han tenido como primer juguete un control remoto. Pero para mí, y creo que para muchos otros, incluso jóvenes, el cine se aleja tanto de la televisión como la escultura del teatro, como una danza de una fotografía. Es una diferencia sustantiva, no solo tecnológica, esencial. Diría, quizá pomposamente, ontológica.

Hablo de una distinción *humana* entre el cine y la TV que está dada por la perspectiva en la que se sitúa el espectador, el entorno, el modo como convive con la obra. ¿Cuál es la naturaleza de la visión cinematográfica, de qué modo la instituye y socializa? Quiero destacar dos condiciones privativas del cine: la solidaridad psíquica entre los espectadores y lo que llamaré, a falta de un mejor nombre, la dimensión existencial que el cine felizmente sigue teniendo y que llamamos *cinema*, que exige un lugar poblado de extraños, de hombres y mujeres desconocidos, pero anhelando el instante en el que las luces se apagan y el sueño común empiece.

¿Qué relación mantenemos con los otros que ocupan las butacas, que se ríen y asustan, que anticipan y sueñan junto a nosotros? Mantenemos una relación fundamental: la de la adherencia, la de una proximidad sin compromisos, primitiva, sin lenguaje. Todos juntos estamos identificados por la integración de la atención, como compartimos secretamente el mismo cuerpo, los mismos motivos para la tristeza o la risa. Nos une el objeto, su liturgia. La del cine, es una proximidad cálida, sin conflicto.

Por esto la oscuridad total es condición del *cinema*. Permite quitarnos al fin la máscara gastada de nuestra individualidad, los espectadores comparten el asombro ante la pantalla. Esta oscuridad es esencial para lograr la imposición devastadora y sustitutiva de la realidad que ejerce un filme. No es solo que la dimensión espacial y temporal del mundo se amplifica; ocurre que estamos indefensos ante la singular presencia de lo que vemos. No hay modo de escapar a las imágenes, estas nos hechizan, toman por asalto nuestras almas, nos absorben en su historia. Y es que el cine no se mira, se convive. Por esto, creo yo, Roland Barthes contaba que salía del cine sin poder hablar. Permanecía en silencio, hasta que dejaba la piel impuesta por alguno de los personajes y volvía a ser el mismo hombre. El embrujo del cine le había permitido, obligado, a ser —durante infinitos noventa minutos— otro hombre, otra circunstancia.

No hay defensa frente al cine, no hay *control* remoto, no puede apretarse el botón de pausa, encender la luz, congelar las imágenes, acudir a la refrigeradora. No somos dioses frente a un televisor que obedece nuestras órdenes. De esta sumisión unilateral, de esta pérdida del control, emerge el arte cinematográfico. La televisión informa y entretiene, el cine ennoblece y humaniza. Invitemos a los niños a ver cine.

* * *

Converso con los profesores sobre el modo de programar sus lecciones. A veces pareciera que todo es conocimiento, información, memoria. Insisto entonces en la inteligencia, en el descubrimiento, en el concepto. Son dos extremos de la educación. Cito a Pascal: “Dos errores: 1. Tomar todo literalmente; 2. Tomar todo espiritualmente”.

* * *

Llevo a los chicos a ver buen cine, intento que lean libros cuya calidad está fuera de duda y cada vez que puedo los llevo a exposiciones de pintura o fotografía. En general, procuro que el ambiente que los influye incorpore a la obra de arte, que la vecindad con ella sea un hecho constante. Tras esto se esconde una antigua ilusión: el camino que conduce del buen gusto a la buena conducta. Como si a fuerza de apreciar lo bello se agregara por añadidura el gusto por lo bueno. Como si la ética fuera de algún modo el reverso de la estética. Lo bueno y lo bello de los griegos. O esa idea kantiana de que la obra de arte es un trozo de mundo en el que las cosas ocurren como deben darse. Es el lema de Ovidio: “El estudio de las artes nobles suaviza el carácter y no le permite ser cruel”. Es la fe de Shaftesbury y resplandece en la *Cartas sobre la educación estética del hombre de Schiller*.

¿Es real creer hoy en esta influencia, en esta ilusión romántica? A veces pareciera que no hay ya más conexión entre arte y moral, entre la belleza y la bondad, y que el perverso, el tirano, el violento, puede también tener un buen gusto estético. Y, sin embargo, mantengo tercamente una irracional esperanza de que leer, disfrutar del buen cine, por ejemplo, o, incluso, contemplar la inmensidad del mar o la belleza de un atardecer serrano, nos haga, de algún modo, mejores.

* * *

Hay algo profundo en la memoria que estamos descuidando en los discursos críticos de la educación. La memoria es la inteligencia de los brutos, escribió alguien. La verdad, como lo dice Norberto Boggino de manera radical, es que “no es posible diferenciar en el proceso de conocimiento la inteligencia y la memoria”. La memoria no es un almacén comparable al disco duro de las computadoras. La memoria estructura la inteligencia, organiza la información, la vincula y produce así nuevos conocimientos. Por esto los recuerdos se modifican y lo conservado sufre transformaciones con cada nueva experiencia, se amplía el esquema conservador y la comprensión del mundo adquiere nuevo sentido. La memoria es dinámica y trabaja en

estrecha relación con la comprensión. La inteligencia es un subproducto, un epifenómeno de la memoria actuante.

28 de diciembre

Quizá más que dirigirse hacia adelante, la educación del futuro logrará girar sobre su eje y encontrar las raíces que hicieron posible en el siglo XVII su nacimiento como escuela. Porque lo que hemos perdido en estos cientos de años es el sentido, la dirección, el empuje motivador de precursores como el checo Jan Amos Comenius, teólogo, filósofo y pedagogo que vivió varios años en el exilio.

La educación podrá adquirir nuevas tecnologías: el PowerPoint y el DVD ilustrarán en la pizarra electrónica el mapa del genoma humano. O quizá las matemáticas se aprenderán sin la necesidad de utilizar un lápiz, ni será útil el borrador para eliminar los errores al copiar la teoría de la supercuerdas. La escritura será fácil sobre las teclas y para nada tendrán los niños del futuro que memorizar tablas de multiplicar ni otras pesadillas. La imagen, la pantalla de vidrio líquido, ocupará cada vez más el lugar del papel y la palabra. Quizá.

Pero los cambios no serán esenciales, ocurrirán en el plano de la instrucción no de la formación auténtica. Porque la verdadera educación es siempre ética, nunca tecnológica. Ocurre entre las almas. El buen maestro no podrá jamás ser reemplazado, su voz, su influencia mediante el gesto y la palabra; la robótica no podrá nunca remedar al espíritu. En vez de eso, en el futuro tal vez logremos regresar al origen: hacer de la escuela un espacio humano donde se aprenda el valor de la vida comunitaria. La escuela del futuro volverá entonces a ser encuentro entre almas, el verdadero útero social del que saldrá la patria unida, justa y victoriosa.

* * *

Entra el adulto al aula a dar una charla, pregunta y dice necesidades a los chicos. “¿No sabes lo que quieres estudiar todavía? ¿Hasta cuándo hijito? Han debido preocuparse por estar en el tercio superior. ¿Por qué no lo han hecho?”.

No tolero a los adultos que olvidaron que fueron también adolescentes y se indignan o sorprenden con los problemas adolescentes. Lo mejor que podemos hacer por los jóvenes es contarles sinceramente nuestra vida. Que no

crean que los adultos fuimos mejores, que enfrentamos con facilidad los retos, que supimos siempre que había que estudiar, que tuvimos nortes claros y que la razón ha conducido nuestras vidas hacia el éxito que tenemos ahora. Mentiras no. Que sepan de nuestras angustias adolescentes, de nuestras dudas y sufrimientos, que conozcan cuánto de azar hay en las vidas, cuánto de fortuna, y cómo saltamos como un gato sobre las oportunidades que se nos presentan. Pero también que estén al tanto de nuestros errores, que nos vean humanos, con sinceridad puede llegar a compartirse lo más difícil de transmitir: la propia experiencia.

* * *

En 1952, hablando ante futuros maestros, reflexionaba el historiador Jorge Basadre sobre los fines y métodos de la enseñanza de la Historia. Tras criticar la ambición desmedida de los programas oficiales, insistía en la necesidad de adecuarlos a las características evolutivas de cada edad, respetando las condiciones afectivas e intelectuales de los alumnos.

Al referirse a la educación primaria se hacía evidente, para nuestro gran historiador, la imposibilidad de abarcar antes de los 14 años la noción de causalidad político-histórica. Para acercarse al alma de los niños es necesario apelar a otras formas más vivas y concretas que la lección verbal o el estudio del manual. Citando a Tolstoi, el padre de la pedagogía libertaria, Basadre nos dice que en la infancia la Historia ha de retornar a lo que fue en sus orígenes: un cuento. Al niño, más que impactar su inteligencia, hay que agitarle el corazón. Es necesario entonces vivificar la historia, encarnarla, convocarla. “Las historias”, afirma, “deben tomar en esta etapa el lugar de la Historia”. Así el niño debe ser atraído por estos relatos que documentan y forjan una identidad hecha de tiempo, suelo y antepasados compartidos.

Es poco lo que en estos últimos 35 años hemos hecho en el Perú en materia educativa. La voz de Jorge Basadre queda aún lúcida y fatalmente inatendida. Al terminar de exponer sus ideas sobre la educación primaria reclamaba: “Necesitamos libros de lecturas históricas. Me permito pedir que se edite siquiera uno, lo más pronto posible”. Un libro que pueda servir para hacer de la clase de Historia del Perú en la educación primaria, como quería Basadre, “una lección viva de amor patrio y solidaridad humana”.

* * *

Heidegger, acaso junto con Pascal, es uno de los pocos filósofos que ha tematizado el aburrimiento, el tedio. Ese estado en el que el tiempo

transforma su marcha y pareciera desplazarse circularmente dejando al alma desprovista de su continuidad esencial. Se instala una fractura entre el yo y el mundo, nada parece ya poder interesar y no queda sino una inquieta y angustiada expectativa. La escuela tiene un estrecho vínculo con el aburrimiento. Mejor dicho: la escuela aburre. Se ha separado penosamente el aula de la vida. El otro día un niño deficiente mental pasó una hora dibujando con pasión una hoja de su block. Cinco personajes cogidos de la mano y un gran título colorido encima de todos ellos: “Viva el recreo”.

* * *

A menudo la reflexión pedagógica cae en un lugar común: hay que educar con el ejemplo. ¿Qué significa esto? ¿Acaso deseo actuar siempre como modelo de la conducta óptima? ¿Mi vida debe ser ejemplar? ¿Tendría que poder decirle a mis alumnos, simplemente, “imítenme?”. ¿Ser yo mismo la doctrina? La idea me estremece. No deseo siquiera que mis hijos me repitan. Porque les deseo una vida mejor, de un lado, y porque quiero que mi vida sea exclusiva, única, mía.

Entonces, ¿qué significa educar con el ejemplo? Nosotros, que no somos perfectos, tenemos que aceptar otro significado del término *ejemplo*. No el de modelo o paradigma. Más bien el de muestra ejemplar de un tipo dado. Así cualquier perro es *ejemplo* de la clase perro. Y yo soy *ejemplo* de lo que un hombre llegó a ser, no la perfección de la humanidad, simplemente un caso único, singular: una muestra, en este sentido sí, un ejemplo.

Educar con el ejemplo, entonces, quiere decir mostrarme, ser auténticamente yo frente a otro para que nuestra vida, nuestros éxitos y fracasos, nuestras virtudes y defectos, puedan ser tomados como ejemplo de lo que un hombre, yo mismo, ha logrado ser. No puedo educar con el ejemplo en el sentido de pretender que mi conducta sea digna de imitarse. Por eso la virtud básica de padres y maestros es la honestidad.

29 de diciembre

C tiene verdadera dificultad para aprender. Realmente me resulta inevitable aceptar que el problema se encuentra más allá de su voluntad. No hay problema, me digo, sus talentos van por otro lado, lejos de la abstracción y los conceptos.

Hablo con su padre. Escuchándolo entiendo las dificultades del alumno. La inteligencia tiene un soporte genético, no hay duda. Entonces aquí aparece el problema: ¡el padre no entiende cómo su hijo no es el primero de la clase!

* * *

La palabra clave de la adolescencia es una: salir. Se trata de una urgencia, un mandato en la piel: dejar la casa, el aula. La lucha es por obtener licencia para salir, para estar afuera, no importa dónde pero afuera.

Me pregunto por esta urgencia. ¿Qué ha cambiado, cómo el niño pequeño anhela ante todo el cobijo? ¿De qué se huye en la adolescencia? ¿Cuál es la fuente de esa ansiedad que ordena mantenerse en movimiento permanente? ¿Y qué los hace tan vulnerables a la dependencia del amor, los amigos, las fiestas o las drogas?

Leyendo a Piaget, sin querer, aparece una respuesta. El joven ha descubierto, mediante la nueva inteligencia, las dos más grandes amenazas de la integridad del hombre: el pensamiento y la soledad. De esos dos monstruos huyen. ¿Correrán toda la vida o se detendrán y lograrán doblegarlos?

* * *

Para mí la inteligencia es ante todo —y contra lo que se dice— memoria. Lo dice Aristóteles, la abeja podría ser como el hombre, animal político, pero no tiene memoria. La inteligencia funciona por saltos bruscos de nivel. La memoria acumula y relaciona los datos, estos entran y se guardan hasta el momento en que milagrosamente, mientras hacemos cualquier cosa, estallan en la comprensión. Las neuronas han establecido el adecuado enganche, se han vinculado entre sí los datos y algo nuevo ha surgido: la inteligencia. Ello ha sido obra de la persistencia de la memoria.

* * *

Pero para ingresar los datos profundamente en la memoria hace falta que afinemos el foco por el que ingresa la información. Es necesaria la concentración, una suerte de aspiración mental, como si se absorbiera la realidad observada. Así, la inteligencia es hija del matrimonio de la atención y la memoria.

Me habla W, dice que no quiere a su pareja, que la trata mal, que piensa dejarlo. La veo decidida y, estúpidamente, la aliento. Me olvido del asunto hasta que me vuelve a llamar. Huelo su desesperación, el dolor profundo en

su alma. Respira mal, tiene un plomo sobre el pecho. Es la angustia. ¿Qué es este pánico sin motivo? ¿De qué está hecho? Ella ha terminado con él y ahora se angustia. “Es miedo a la muerte”, me dijo. Es el terror de sentir que se vive precariamente. Es el miedo del niño en la mitad de la noche, cuando siente que su madre se ha ido. Es, en la joven, el apetito voraz o el asco al bendito alimento. Es la sed de diversión, de sexo, de estupidez, de esclavitud voluntaria.

Esa ansiedad, esa angustia tiene un sentido: proviene del pánico de morir en la conciencia del otro. El amor es vivido como fobia a subir al avión: nuestra vida queda suspendida en las manos de otro.

* * *

Esa es la miseria del romanticismo. La idea de que nuestra vida se sostiene absolutamente en el corazón de otro.

A ella no le importa nada, puede hacer cualquier cosa, vestirse de cualquier modo, hablar sin inhibición, la opinión de los demás no la conmueve. Posee personalidad, dicen algunos. En cambio, a mí me repele algo. Es que formo parte de los demás, me arremete su indiferencia.

El no se atreve a nada. No logro convencerlo de salir de sí mismo, de mostrar sus talentos. Lo mata el temor al ridículo, la opinión ajena es una cámara suspendida sobre su frente. Siente que lo miran, no quiere disgustar, no puede desdeñar la evaluación de los demás. Me molesta su actitud, su timidez. Es que no formo parte de los otros.

Desconfío de quien construye la libertad como una palabra que niega a los otros. Y recelo del respetuoso cumplido de quien otorga su libertad a la decisión de los otros.

Entre lo que soy y lo que los demás quieren, surge una membrana, una cáscara fina, no un callo, más bien una costra, una sensitiva cicatriz: el yo.

* * *

Me llama desde Europa agradecido. Dice que me debe tanto, que lo ayudé a ser lo que es. Yo lo admiro, veo que está mejor que yo cuando tenía su edad. Y recuerdo los días en que fue mi alumno. Mis tribulaciones, el túnel en el que vivía. ¿Puede dar uno lo que no tiene? Felizmente así es, si no me iría a vender corbatas. ¿Cómo puedo darle a otro la fe que en mí a menudo fallece? ¿Y cómo fructifica en el otro el consejo que uno no aplica? Bendito poder, milagro, noble fuerza para entregar lo que uno no tiene. Es, como dice Georges Bernanos, “el misterioso don de nuestras manos vacías”.

* * *

El deseo del maestro: ser escuchado. Posee la verdad, sabe. El alumno escucha y aprende. Hay en esta relación vertical y absoluta un germen de la personalidad dogmática. El sistema escolar peruano era así, y todavía sigue siendo un espacio adecuado para el florecimiento del terrorismo. Dictar, dictador. Lo dijo la Comisión de la Verdad: una ideología “que ofrece todas las explicaciones y todas las seguridades a una juventud necesitada de ambos; se encuentra validado por modelos sociales existentes y asegura una victoria inevitable [...]. Es decir, halla una categoría de dogma, lo cual no es casual, puesto que encuentra su correlato en las formas educativas tradicionales. Así, los manuales se hallan en una concepción pedagógica tradicional en la que el libro y el maestro gozan de una autoridad inapelable, la cual empalma también fácilmente con la experiencia previa de la mayoría de estudiantes de colegio”.

* * *

¿Qué se gana y qué se pierde con la adultez? No puedo responder como quisiera. Voy ya a cumplir cuarenta y cuatro años y no he podido dejar atrás la infancia. Ella me acosa como el pan de cada día, con su mirada ingenua, con su eterna espera, como si pudiera súbitamente reiniciarse la mañana familiar, tiempo antes del relámpago y la fosa.

Algunas tardes, ubicado en mi diario oficio de maestro, siento desazón y algo de envidia ante los padres mientras los escucho hablar, preocupados, sin acertar a comprender las conductas de sus hijos, el desgano, la insolencia. Entonces pienso que ellos portan tras de sí, seguramente, un pasado feliz o por lo menos olvidable, un tiempo infantil que los integró suavemente al mundo sin dejar esas cicatrices que deja el temprano roce con los otros. Me digo, qué tipo con suerte, ha podido olvidar su infancia y ahora incluso se asombra ante las conductas que él mismo tuvo. Construyó el muro, logró distanciarse de la irresponsabilidad del niño, del mundo de los miedos y las apariencias inquietantes, de la irracionalidad y la magia. Puede concentrarse en su papel de adulto, aprendió a rasgarse las vestiduras, la línea de lo que debe ser le aparece como una clara alameda y desde allí voltea a mirar, con perplejidad y disgusto, sus propios rasgos en el hijo que sanciona.

Y yo ahí, con la única convicción de ser un impostor, con la incapacidad infantil para emplear el juicio, hablando del niño como un camarada, intentando pasar por ciencia lo que no es otra cosa que semejanza, vistiendo

como tolerancia lo que es apenas simpatía. Y, mente cruel, aguardando la hora de partir, de regresar al libre juego de lo que me demande el cuerpo: el susurro de una melodía, la visión luminosa de algún film, el arte predilecto de, tumbado, dar color y formas nuevas al pasado.

No niego que he ganado mucho con crecer, con dar tono a mis músculos, con mantener recta la columna, con adquirir exclusividad en la locomoción bípeda; he construido con obstinación una personalidad, me he plantado firme ante la adversidad y he llegado a vislumbrar las fronteras de mi ser, el brillo y las oscuridades de mi alma.

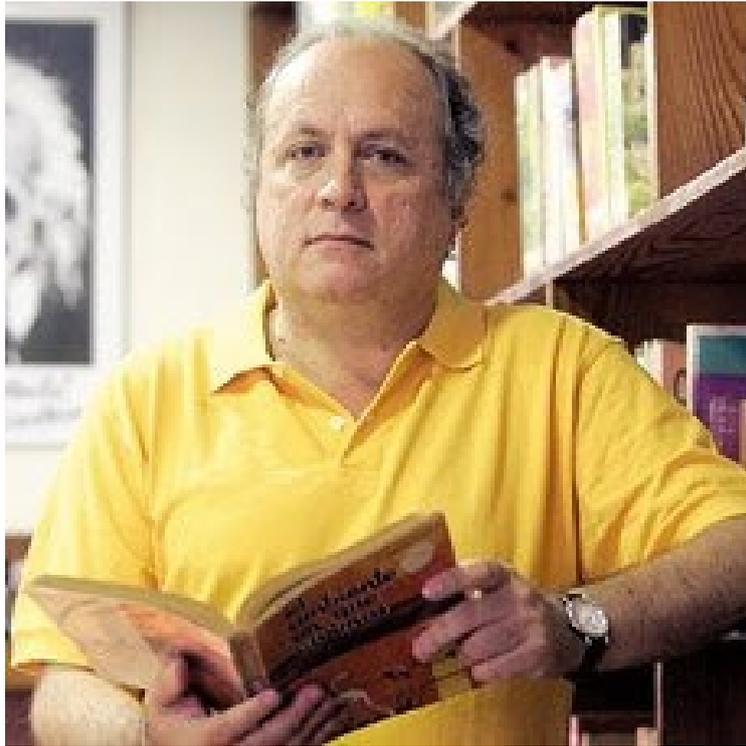
Sin embargo, permítanme insistir, no he podido desprenderme de mi infancia. Podría decir quizás que me he librado de la angustia adolescente, pero sobre todas las edades permanece mi infancia. Y de ella, primordialmente, el abrazo con la tierra, ese vivir tan cerca del suelo, la panza contra el piso, la igualdad animal, las mejillas palpando la temperatura, escudriñando agujeros, memorizando la extraña geometría de las alfombras.

Hago el elogio de la sucia edad, del sabueso humano, cuadrúpedo, con el espíritu en el olfato. Añoro la hierba en los labios, el vivir recogiendo la mugre de los suelos, inocente y sucio, atento a la mariposa muerta, a los ojos rojos del gusano, a los sorprendidos crustáceos bajo las baldosas.

También rememoro el dolor, todas esas caídas que obligaban a buscar el sereno alivio del llorar, las picaduras, las costras en la piel tersa llena de verdes y violetas. El olor del mercurocromo, de las cremas, el talco y las gasas, el mentolatum, el precio de ser súbdito del reino mineral, viviendo en el universo mudo de la hormiga y los juguetes.

Y tras cada golpe contra pastos y veredas, te invento, sustituyo tu ausencia. Dibujo tu regazo, tu consuelo, tus cálidos dedos entre mis cabellos. Escucho tu delicada voz acariciando mi nombre.

Después, como cada día, se renueva el presente. Entonces, cierro los ojos y ya solo aguardo la llegada del sueño o del olvido, mamá.



Constantino Carvallo Rey (Lima, 1953-2008). Filósofo de la Pontificia Universidad Católica del Perú, pronto enrumbó hacia la docencia, a la que dedicó su vida. Muy temprano, en 1978, fundó un colegio al que llamó como un poema de José María Eguren: Los Reyes Rojos. Allí puso en práctica una experiencia pedagógica inédita que buscó formar un nuevo ciudadano, esencialmente solidario y libre. Sus puntos de vista sobre educación, partidos siempre de reflexiones profundas, fueron presencia constante en los medios de comunicación peruanos. Sus inquietudes, sin embargo, tuvieron también otras vertientes, como refleja su ejercicio de la crítica de cine por más de veinte años. Pero incluso ahí, o promoviendo escuelas en zonas urbanas empobrecidas o trabajando en un club de fútbol, persistió su irrenunciable vocación de educador. En 2005 publicó *Diario educar. Tribulaciones de un maestro desarmado*.