

CAPÍTULO 4

La disciplina de la libertad

En una entrevista cuenta George Steiner una anécdota de su niñez, cuando asistía en Francia con cinco o seis años al jardín de infancia. Los pequeños llevaban batas azules y tenían que ponerse en pie cuando entraba el maestro. El primer día del curso se cumplió el ritual y el profesor con aire severo paseó su mirada sobre los críos antes de decir en tono desafiante: «Caballeros, o ustedes o yo.» Todos los que hemos dado clase alguna vez, sobre todo a un público muy joven, entendemos bastante bien el sentido de este dilema aparentemente truculento. Y es que la enseñanza siempre implica una cierta forma de coacción, de pugna entre voluntades. Ningún niño quiere aprender o por lo menos ningún niño quiere aprender aquello que le cuesta trabajo asimilar y que le quita el tiempo precioso que desea dedicar a sus juegos. Aún recuerdo la desolación de uno de mis sobrinos (*circa* ocho años) cuando su madre le decía cualquiera de esas tardes mágicas de la infancia que era ya hora de ponerse a hacer los deberes; lanzaba una mirada de frustración a sus recortables, al fuerte donde los vaqueros repelían el asalto de los indios, a sus videojuegos, y suspiraba: «¿A estudiar, ahora? ¡Con todo lo que tengo que hacer!» Yo, que nunca fui buen estudiante, simpatizaba fervorosamente con su desaliento pero no tenía más remedio que ponerme del lado de la aparente tiranía adulta. ¿Aparente... o real? ¿Es acaso cierto que obligamos a los niños a estudiar *por su propio bien*, según la detestable expresión que los años nos hacen llegar a aborrecer porque suele servir también para legitimar las peores injerencias públicas en nuestra vida? ¿Tenemos derecho a imponerles la disciplina sin la cual desde luego no aprenderían la mayoría de las cosas que consideramos imprescindible que lleguen a saber?

En cierto sentido, la tiranía es real. Hablamos de «tiranía» cuando quien tiene el poder fuerza a otros para que hagan o dejen de hacer algo en contra de su voluntad. Y no cabe duda de que esto es lo que sucede en los primeros años de cualquier tipo de enseñanza. Pero los tiranos, protestarán muchos, no imponen su dictadura por el bien de sus víctimas sino por el suyo propio. Bueno, sin llegar quizá a los extremos de Calígula, es evidente que nosotros tampoco educamos a los niños sólo por su propio bien sino también y quizá ante todo por razones egoístas. Hubert Hannoun (en *Comprendre l'éducation*) aventura que educamos «para no morir, para preservar una cierta forma de perennidad, para perpetuarnos a través del educando como el artista intenta perdurar por medio de su obra». Ante la fugacidad desesperante de la vida y la muerte que todo parece borrar, no hay sed más imperiosa que la de tratar de perpetuar nuestra experiencia, nuestra memoria colectiva, nuestros hábitos y nuestras destrezas, transmitiéndolos a quienes provienen de nuestra carne y crecen en nuestra comunidad. *Non omnis moriar*, escribió Horacio confiando en la

posteridad de su obra, y nosotros tampoco queremos morir del todo, delegando la conservación de lo que somos y anhelamos a la generación venidera. La educación constituye así algo parecido a una obra de arte colectiva que da forma a seres humanos en lugar de escribir en papel o esculpir en mármol. Y como en cualquier obra de arte, hay mucho más de autoafirmación narcisista que de altruismo...

También en otro sentido la educación responde antes a los intereses de los educadores que a los de los educandos. Para que la sociedad continúe funcionando —y éste es, en cualquier grupo humano, el interés primordial— es preciso que aseguremos el reemplazo en todas aquellas tareas sin las cuales no podríamos subsistir. Hace falta pues preparar a los neófitos, cuyas fuerzas intactas son necesarias para que la gran maquinaria no se extinga, a fin de que sepan ayudarnos y sostengan todo aquello de lo que la fatalidad biológica nos va haciendo a los mayores poco a poco dimitir. Y desde luego no les pedimos previamente su aquiescencia antes de imponerles los preparativos casi siempre poco gratos de esta colaboración. De modo que en cualquier caso los niños son reclutas forzosos, sea porque los utilicemos como una de las prótesis sociales para asegurarnos cierta inmortalidad o sea porque recabemos su esfuerzo adiestrándoles en el cumplimiento de empresas que les preexisten y les necesitan. ¿Podría acaso ser de otro modo? Las sociedades, según vimos al comienzo de estas páginas, son *humanógenas*. Su principal producción es la manufactura de seres humanos y para conseguirlos no contamos con otro modelo (ni otro instrumento) que los seres humanos ya existentes. No preguntamos a nuestros hijos si quieren nacer ni tampoco si quieren parecérsenos en conocimientos, técnicas y mitos. Les imponemos la humanidad tal como nosotros la concebimos y padecemos, igual que les imponemos la vida. Oscuramente, presentimos que les condenamos a mucho pero también que les damos la posibilidad de inaugurar algo.

Las rebeliones contra esta inevitable tiranía suenan siempre a exabrupto retórico, aun en los casos en que se expresan con la fuerza de la poesía o la profundidad de la metafísica. «¡Nadie me pidió permiso para traerme a este mundo!»: en efecto, ese trámite es tan difícil que suele ser obviado, pero la queja expresa más bien el descubrimiento de lo que somos, no la nostalgia de no haber sido. Y ya que estamos aquí, en el ser, lo único que los demás pueden compartir con los recién llegados es lo que son, las formas que el ser tiene para ellos. Si la educación implica cierta tiranía, es una tiranía de la que sólo pasando por la educación podremos en alguna medida más tarde libramos. Todos los buenos maestros conocen su condición potencial de suicidas: imprescindibles al comienzo, su objetivo es formar individuos capaces de prescindir de su auxilio, de caminar por sí mismos, de olvidar o desmentir a quienes les enseñaron. La educación es siempre un intento de rescatar al semejante de la fatalidad zoológica o de la limitación agobiante de la mera experiencia personal. Proporciona a la fuerza algunas herramientas simbólicas que luego permitirán combinaciones inéditas y derivaciones aún inexploradas. Es poco, es algo, es todo, es el embarque irremediable en la condición humana.

En otras épocas y otras culturas la imposición de este condicionamiento social ha aparecido menos cuestionable. Pero el afianzamiento moderno del ideal de *libertad* personal plantea una paradoja mucho más difícil de resolver. Desde luego, el objetivo explícito de la enseñanza en la modernidad es conseguir individuos auténticamente libres. Pero ¿cómo admitir sin recelo o sin escándalo que la vía para llegar a ser libre y autónomo pase por una serie de coacciones instructivas, por una habituación a diversas maneras de obediencia? La respuesta estriba en comprender que la libertad de la que estamos hablando no es un *a priori* ontológico de la condición humana sino un logro de nuestra integración social. A ello apuntaba Hegel, cuando estableció que «ser libre no es nada, devenir libre lo es todo». No partimos de la libertad, sino que llegamos a ella. Ser libre es *liberarse*: de la ignorancia prístina, del exclusivo determinismo genético moldeado según nuestro entorno natural y/o social, de apetitos e impulsos instintivos que la convivencia enseña a controlar. Ninguno de los seres vivos es «libre» si por tal entendemos capaz de inventarse del todo a sí mismo a despecho de su herencia biológica y sus circunstancias ambientales: lo único a que puede aspirar es a una mejor o peor *adaptación* a lo forzoso. Sólo los humanos podemos (relativamente, desde luego) adaptar el entorno a nuestras necesidades en lugar de resignarnos sencillamente a él, compensar con apoyo social nuestras deficiencias zoológicas y romper las fatalidades hereditarias a favor de elecciones propias, dentro de lo posible pero a menudo contra lo rutinariamente probable. La libertad no es la ausencia original de condicionamientos (cuanto más pequeños somos, más esclavizados estamos por aquello sin lo que no podríamos sobrevivir) sino la conquista de una autonomía simbólica por medio del aprendizaje que nos aclimata a innovaciones y elecciones sólo posibles dentro de la comunidad. Ni siquiera Rousseau creo que pensase de otro modo, pues su «libertad» natural no es más que adaptación a determinaciones espontáneas ignoradas como tales y su protesta contra las «cadenas» sociales que se nos imponen se acompaña de una larga meditación pedagógica para asumirlas y transformarlas de modo emancipador.

El neófito comienza a estudiar en cierta medida *a la fuerza*. ¿Por qué? Porque se le pide un esfuerzo y los niños no se esfuerzan voluntariamente más que en lo que les divierte. La recompensa que corona el aprendizaje es diferida y además el niño sólo la conoce de oídas, sin comprender muy bien de qué se trata. Los estudios son algo que interesa a los mayores, no a él. No es que los pequeños no deseen saber, pero su curiosidad es mucho más inmediata y menos metódica que lo exigido para aprender, ni siquiera elementalmente, aritmética, geografía o historia. Se puede y se debe contar en la enseñanza con la inicial curiosidad infantil: sin embargo, es un afán que la propia educación tiene que encargarse de desarrollar. La completa ignorancia no suele ser ni siquiera inquisitiva, mientras que saber un poco abre el apetito de saber más. El niño no sabe que ignora, es decir, no echa en falta los conocimientos que no tiene. Como señalamos en el capítulo primero, es el educador quien ha de dar importancia a la ignorancia del alumno porque valora positivamente los conocimientos que a éste le faltan. Es el maestro, que ya sabe, quien cree firmemente que lo que enseña merece el esfuerzo que cuesta aprenderlo. No

puede exigirse al niño que anhele conocer aquello que ni siquiera vislumbra, salvo por un acto de confianza en sus mayores y de obediencia ante su autoridad. Aún menos apreciará espontáneamente que se le impongan hábitos sociales como la limpieza, la puntualidad, el respeto a los débiles y otros que no concuerdan con sus apetencias. Kant indica que uno de los primeros y nada desdeñables logros de la escuela es enseñar a los niños a permanecer sentados, cosa que en efecto casi nunca hacen mucho tiempo por decisión propia, salvo cuando se les narra un bonito cuento (claro está que en tiempos de Kant aún no había televisión ...). En una palabra, no se puede educar al niño sin *contrariarle* en mayor o menor medida. Para poder ilustrar su espíritu hay que formar antes su voluntad y eso siempre duele bastante.

A fin de reconciliar la parte de coacción que implica toda enseñanza con el postulado de la libertad personal moderna algunos pedagogos insisten en que el objetivo de la enseñanza es desbrozar por imposición la libertad latente del neófito para que florezca plenamente.. El propio Kant piensa de este modo y ya hemos comentado más arriba una significativa frase de Hegel al respecto. Este planteamiento es muy razonable, pero a veces minimiza de modo indebido la dimensión coactiva del proceso educativo y da por supuesto en el educando un núcleo original a desarrollar, cuya existencia es bastante dudosa. Por ejemplo Olivier Reboul, en su *Filosofía de la educación*, sostiene que «educar no es fabricar adultos según un modelo sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo, permitirle realizarse según su "genio" singular». Esta declaración, con la que resulta casi inevitable simpatizar, debe ser matizada. Para que el neófito llegue a ser él mismo, la educación debe fabricarle como adulto de acuerdo con un modelo previo, por mucho que tal modelo sea abierto, tentativo, capaz de innovar sobre lo recibido, etc. El maestro no estudia en el niño el modelo de madurez de éste, sino que es el niño quien ha de estudiar orientado por un ejemplo de excelencia que el maestro conoce y le transmite. Naturalmente que el educador ha de comprender lo mejor posible las características y aptitudes peculiares del neófito para enseñarle del modo más provechoso, pero ello no implica que lo que el niño ya es deba servirle de pauta para lo que se pretende que llegue a ser. La autonomía, las virtudes sociales, la disciplina intelectual, todo aquello que constituirá ese «él mismo» del hombre maduro aún no se encuentran en el estudiante sino que deben serle propuestos —y en cierto modo impuestos— como modelos exteriores. A partir del desarrollo de su mera intimidad nunca llegarán a ser realmente suyos. Si no es el educador el que le ofrece el modelo racionalmente adecuado, el niño no crecerá sin modelos sino que se identificará con los que le propone la televisión, la malicia popular o la brutalidad callejera, por lo común exaltados desde el lujo depredador o la mera fuerza bruta.

Y es que en el niño no hay una «esencia» acabada e intransferible a potenciar sino más bien unas virtualidades que deben ser encauzadas (y en parte descartadas) para aproximarle a la plenitud personal que se considera educativamente deseable. Desde luego ese ideal no es único, varía a través de las épocas y de una cultura a otra; en cierto modo, dentro de cada sociedad también se educa según modelos distintos de la plenitud humana a alcanzar, lo

que en demasiadas ocasiones sirve para perpetuar la desigualdad de oportunidades entre los individuos. Por lo demás, es evidente que a los pequeños les interesan mucho más las cosas y las demás personas que los abismos de su propia subjetividad. Escuchemos expresarse a un niño: salvo casos rarísimos, lo que le intriga o le fascina es el mundo (y desde luego su compleja relación con él), no su persona interior. Sólo cuando se martiriza a un niño se le ve replegarse sobre sí mismo, lo mismo que años después el inevitable martirio de la vida nos hace a todos un poco introspectivos. Lo que el neófito quiere en primer lugar es que se le haga entrega del universo con todas sus tareas y aventuras, que se le brinden los mínimos detalles de lo que ya existe sin pedirle permiso ni obedecer a su capricho, que se le *enriquezca* dándole la llave de lo que le rodea y no que se bucee en él para pescar perlas que de todos modos a su debido tiempo ya saldrán a la luz.

Una cierta mitología pedagógica ha creado la fábula del «niño creador» al que las constricciones de la pedagogía mutilan y encadenan. Según este planteamiento falsamente rousseauiano —que no es el de Rousseau—, al niño hay que dejarle que desarrolle su genialidad innata sin otra medida educativa que seguirle discretamente la corriente... más o menos lo mismo que si estuviese loco. Lo contrario —dicen— supone sacrificar su creatividad a las rutinas opresivas y mediocres de la sociedad en que vivimos. Claude Lévi-Strauss ha escrito páginas tan sensatas como provocativas (en cuestiones pedagógicas he llegado a la conclusión de que nada suele ser tan provocativo como la sensatez) sobre la mitología del niño creador, algunas de las cuales encontrará el lector en la antología que sirve de apéndice a este libro. Según el gran antropólogo, todos los niños, en efecto, son creadores pero en cuanto a sus posibilidades, no en la capacidad efectiva de realizarlas. Entre la multitud de dones psicofísicos que forman nuestro equipaje genético, la maduración exige potenciar algunos con el adiestramiento adecuado y eliminar o atrofiar otros, no dejarlos desarrollarse todos por igual, los unos por encima de los demás como si fuesen a jerarquizarse equilibradamente *motu proprio*. Pero ¿no conlleva esta selección pedagógica una limitación mutiladora? Lévi-Strauss lo asume sin rodeos: «Las funciones mentales resultan de una selección, la cual suprime toda suerte de capacidades latentes. Mientras subsisten éstas nos maravillan con toda razón, pero sería ingenuo no inclinarse ante la necesidad ineluctable de que todo aprendizaje, incluido el que se recibe en la escuela, se traduce en un empobrecimiento. Empobrece, en efecto, pero para consolidar otros de los dones lábiles del niño muy pequeño.» Sin duda la mejor educación será la que logre potenciar el mayor número de virtualidades que puedan coexistir armónicamente, pero aun este ideal supone cierta poda de algunas disposiciones innatas: incluso el camino más respetuoso del entorno ecológico se abre paso a fuerza de tajos, desmoches y a menudo asfalto sobre el cual ya no volverán a crecer flores. La creatividad infantil se revela ante todo en su capacidad para asimilar la educación y ésa sí que es innata; no olvidemos que el mejor maestro sólo puede enseñar, pero es el niño quien realiza siempre el acto genial de aprender. Con frecuencia ese talento humanizador, gradual y evolutivo, está reñido con frutos artificialmente maduros de precocidad de los que tanto agradan a quienes desean exhibir las destrezas de los niños como si

fueran fenómenos de circo. Por eso, cuando hace unas décadas surgió en Francia una niña llamada Minou Drouet, celebrada como prodigio porque escribía poemas, Jean Cocteau comentó: «Todos los niños son poetas... menos Minou Drouet.»

Según cuentan, Dios fue capaz de crear el mundo de la nada, pero el resultado de tanta improvisación no recomienda precisamente el procedimiento. Será entonces mejor que los niños, por muy creadores que los consideremos, reciban la preparación adecuada antes de comenzar a ejercer como tales. Y si algo de «creatividad» se pierde en el proceso, seguro que se obtendrán como compensación resultados socialmente más aceptables y una configuración personal menos caprichosa y por tanto más estimulante. ¿Es preciso recordar que no es posible ningún proceso educativo sin algo de *disciplina*? En este punto coinciden la experiencia de los primitivos o los antiguos, la de los modernos y la de los contemporáneos, por mucho que puedan diferir en otros aspectos. La propia etimología latina de la palabra (que proviene de *discipulina*, compuesto a su vez de *discis*, enseñar, y la voz que nombra a los niños, *pueripuellā*) vincula directamente a la disciplina con la enseñanza: se trata de la exigencia que obliga al neófito a mantenerse atento al saber que se le propone y a cumplir los ejercicios que requiere el aprendizaje. El término ha servido para denominar también a las diversas destrezas y conocimientos que se aprenden por este procedimiento: las matemáticas o la geografía son disciplinas cuyo aprendizaje exige a su vez disciplina.

Por extensión lógica se ha hablado también de disciplina militar o de disciplina religiosa, incluso de seguir disciplinadamente la dieta impuesta por un médico, usos de la palabra que la vinculan más bien con el poder que con la mera enseñanza. Ha sido sin duda Michel Foucault el pensador contemporáneo que más decididamente ha puesto de relieve la íntima conexión que une el poder — es decir, la capacidad de unas personas de determinar lo que han de hacer o crear otras— con toda forma de saber. El sujeto histórico jamás llega al conocimiento al margen de los poderes sociales vigentes sino siempre en el marco resultante de su interacción, nunca simple ni mucho menos neutral. En la modernidad, esa orientación coactiva del aprendizaje ya no se realiza a fuerza de castigos físicos sino por medio de una vigilancia que controla psicológicamente y «normaliza» a los individuos a fin de hacerlos socialmente productivos. El poder siempre impone disciplina, pero según Foucault, a partir del siglo xvii se ha ido haciendo cada vez más íntima e irreversiblemente disciplinario. Los ejercicios que así se programan para el cuerpo y para el alma responden a unos específicos *intereses* que en cada época están determinados por los grupos dominantes y por la evolución defensiva de la forma misma de su dominio.

Los detallados análisis de Foucault, prolongados por sus seguidores con perspicacia en ocasiones no inferior a la del maestro, han supuesto una importante contribución al estudio del desarrollo de la escuela, la han relacionado con otros campos de control social como el reformatorio, la cárcel, el manicomio o el hospital y han desmitificado la idealización atemporal y

ahistórica del proceso educativo. Pero también se resienten a veces de una consideración a la par excesivamente global y ambigua del poder: por una parte, el poder disciplinario es el responsable final de cualquier procedimiento moderno de educación, tanto de los más coactivos como de los más liberales, tanto de los que todo lo rigen desde la omnipresencia vigilante del maestro como de los que interiorizan el control en forma de espontaneidad creativa del discípulo; por otra, no sabemos si ante esa omnímoda difusión de lo disciplinar debemos mantener una actitud crítica, apologética, cómplice, rebelde o neutral. Establecido que los procedimientos psicologizantes de la pedagogía actual son una técnica del poder disciplinario como antes lo fueron los palmotazos o la tarea de copiar mil veces la palabra mal escrita, aceptado que la formación flexible y polivalente hoy propuesta como ideal sirve a los intereses del capitalismo vigente como ayer otro modelo de poder económico prefirió la especialización y en otras latitudes se impuso la sumisión al evangelio marxista... ¿qué debemos colegir de todo ello? ¿Que para el caso es igual Torquemada que Voltaire, que dada la vinculación entre poder y educación toda enseñanza es inevitablemente tan mala como lo más manipulador de su época, que obligar al niño a permanecer sentado equivale a una forma sutil de mutilación de su cuerpo y en señalarle a jugar al fútbol a otra no menos artera, que habría de proponerse otro modelo de aprendizaje antidisciplinario, o aprendizaje, o una disciplina indisciplinada o qué? Para quien ya tiene esbozadas respuestas a estas preguntas desde otros planteamientos sociológicos o políticos los análisis foucaultianos —que ni las plantean ni mucho menos las resuelven— suelen resultar sumamente útiles; para los demás, en cambio, los excursos educativos de la microfísica del poder es frecuente que les lleven a sostener dañinas macrodemagogias.

En su *República* dice Platón: «No habrá pues, querido amigo, que emplear la fuerza para la educación de los niños; muy al contrario, deberá enseñárseles jugando, para llegar también a conocer mejor las inclinaciones naturales de cada uno» (536e-537a). Este dictamen ilustre fue reiterado a lo largo de los siglos en numerosas ocasiones y ha sido entronizado con especial ahínco en nuestra época. El lema «instruir deleitando» se complementa con el aún más ambicioso de «aprender jugando». Montaigne, tan frecuentemente moderno en sus puntos de vista, se decanta fervientemente por no aceptar otro estímulo para la enseñanza que el placer del neófito y descarta cualquier imposición o contrariedad. Más tarde Basedow, Celestin Freinet y Maria Montessori incorporaron esta perspectiva lúdica a sus métodos pedagógicos. Oponerse a este punto de vista parece señal de un talante torvo y dictatorial: si el juego es aquella actividad supremamente libre que niega toda instrumentalidad y que el niño busca por sí misma sin que nadie deba imponérsela como obligación, ¿qué mejor camino que éste para educarle, a partir no ya de su obediencia sino de su jubilosa colaboración? Sin embargo, en este punto también habrá que atreverse a caer un poco antipáticos si no se quiere perder contacto con la verdad.

El juego es una actividad fundamental de niños y adultos, de todos los humanos: su carácter libre y a la vez pautado, simbólico, donde se conjuga la

innovación permanente con la tradición, le convierte en una especie de emblema total de nuestra vida. Así lo han visto destacados estudiosos como Huizinga en su *Homo ludens*, donde se repasan todas las ocupaciones y preocupaciones humanas en tanto que manifestaciones lúdicas, o la antropología del juego llevada a cabo por Roger Caillois. Por otra parte, es indudable que aprovechando la inclinación al juego de los niños se les puede enseñar muchas cosas. Como dice el refrán castellano, «más se consigue con una gota de miel que con una tonelada de hiel». La poca geografía que he llegado a memorizar la aprendí en un juego de mesa —antes los juegos eran de mesa, no de ordenador, ¿recuerdan?— llamado «Turistas y piratas», en el cual había que transportar diversos fletes a los más diversos puertos mientras se esquivaban los abordajes (a este juego yo le ponía «música» literaria de Salgari y así se reforzaba su efecto docente...). Seguro que los maestros inventivos saben jugar provechosamente con sus alumnos, incluso estimulando a veces en exceso la tendencia competitiva juvenil, como patentaron los jesuitas en sus célebres «torneos» que dividían la clase en dos equipos rivales. Emplear el acicate lúdico para iniciar los aprendizajes es a menudo obligado en el caso de los párvulos, indicado para familiarizarse con el uso de ordenadores y supongo que rentable en otras muchas ocasiones... aunque demasiada rentabilidad desvirtúe un tanto la gratuidad del juego.

Sin embargo, la mayoría de las cosas que la escuela debe enseñar no pueden aprenderse jugando. Según el hermoso dicho de Novalis, «jugar es experimentar con el azar»; la educación en cambio se orienta hacia un fin previsto y deliberado, por abierto que sea. La misma idea de ir a la escuela a jugar es disparatada: para jugar los niños se bastan y se sobran por sí solos, de modo que si se trata de eso lo más aconsejable es dejarles en paz y que ellos busquen sus propios campos de recreo. Precisamente lo primero que aprendemos en la escuela es que no se puede estar toda la vida jugando. A jugar y a las cosas que vienen jugando aprendemos solos o con ayuda de cualquier amiguito: a la escuela vamos para aprender aquello que no enseñan en los demás sitios. Se ha mencionado en el capítulo anterior pero conviene repetirlo, porque es una de esas obviedades que sorprende como una paradoja: el propósito de la enseñanza escolar es preparar a los niños para la vida adulta, no confirmarles en los regocijos infantiles. Y los adultos no sólo juegan, sino que sobre todo se esfuerzan y trabajan. Estas tareas cuestan al principio pero no siempre son desagradables. Es más, pasados los años de la primera infancia, son imprescindibles incluso para realzar de tanto en tanto los momentos de juego. La escuela es el lugar para aprender que no sólo jugando se demuestra el amor a la vida, sino también cumpliendo actividades socialmente necesarias y sobre todo desarrollando una vocación, por aparentemente humilde que sea. Natalia Ginzburg, en su precioso ensayo *Las pequeñas virtudes* sostiene que cada vocación es una forma de amar la vida y un arma para luchar contra el miserable miedo a vivir.

La gran verdad de que un empeño laborioso y disciplinado puede ser no sólo gratificante en sí mismo sino requisito inexcusable para comprender *desde dentro* la tarea cultural que nos humaniza debe ser hoy reafirmada con más

fuerza que nunca. ¿Por qué? Por las circunstancias de la cultura del consumo en la que vivimos. Lo explica muy bien François de Closets en *Le bonheur d'apprendre*: «¿Deseáis descubrir el mundo? La industria del turismo se hace cargo de vosotros y os permite verificar que se parece a las fotografías de los folletos publicitarios. ¿Acaso es la belleza lo que os tienta? Utilizad cremas y píldoras, recurrid a los masajes, a la cirugía estética, id a la cura de talasoterapia, envolvedlo todo en una indumentaria atrayente, tal es el precio de la belleza. Elevado, eso ni que decir tiene. Si os gustan las bellas historias, no os toméis la molestia de leer: mirad la televisión, id al cine; si la gastronomía os tienta, no aprendáis cocina: pagaros buenos restaurantes; si queréis emociones fuertes, daros una vuelta por EuroDisney; si os fascinan las cuestiones metafísicas, acudid a consultar a un mago y si, pese a todas estas diversiones, os hundís en la depresión, tomaros un Prozac o un Lexomil. Pero sobre todo no emprendáis nada por vosotros mismos, no vayáis a esforzaros, a desgastaros, a fatigaros, a someteros a una disciplina que os obligue. Pagad, eso es lo único que tenéis que hacer.» Y en la misma línea de pensamiento, también Lévi-Strauss prolonga la requisitoria: «Nuestros hijos nacen y crecen en un mundo hecho por nosotros que se adelanta a sus necesidades, que previene sus preguntas y les anega en soluciones. A este respecto, yo no veo diferencia entre los productos industriales que nos inundan y los "museos imaginarios" que, bajo forma de libros de bolsillo, de álbumes de reproducciones y de exposiciones temporales de chorro continuo enervan y embotan el gusto, minimizan el esfuerzo, enturbian el saber: vanas tentativas para calmar el apetito bulímico de un público sobre el que se vierten en montón todas las producciones espirituales de la humanidad. Que en este mundo de facilidad y de derroche la escuela sea el único lugar en el que haga falta tomarse molestias, soportar una disciplina, sufrir vejaciones, progresar paso a paso, pasarlas moradas, eso los niños no lo admiten porque no pueden ya comprenderlo.» Dejemos de lado los acentos algo apocalípticos y elitistas de estas voces de alarma y recordemos sobre todo que se refieren a nuestros países desarrollados, porque la mayoría de los niños (o de los adultos) del tercer mundo no tienen la oportunidad de caer en tales tentaciones. Por lo demás, el mensaje que transmiten es fundamentalmente justo y necesario: la cultura no es algo para consumir, sino para *asumir*. Y no se puede asumir la cultura, ni entender su evolución y su sentido, ni precavernos de quienes quieren convertirla en pura mercancía, si se la desliga totalmente del trabajo creador que la produce y de la disciplina que resulta indispensable para acometerlo.

La palabra «autoridad» proviene etimológicamente del verbo latino *augeo*, que significa, entre otras cosas, hacer crecer. La paradoja de toda formación es que el yo responsable se fragua a partir de elecciones inducidas, por las que el sujeto aún no se responsabiliza. El aprendizaje del autocontrol se inicia con las órdenes e indicaciones de la madre, que el niño interioriza más tarde en una estructura psíquica dual que le hace a la vez emisor y receptor de órdenes: es decir, que aprende a mandarse a sí mismo obedeciendo a otros. Los niños crecen en todas las latitudes como la hiedra contra la pared, ayudándose de adultos que les ofrecen juntamente apoyo y resistencia. Si carecen de esta

tutela no siempre complaciente pueden deformarse hasta lo monstruoso. Y la autoridad debe ejercerse sobre ellos de modo continuo, primero en la familia y luego en la escuela: si a un período de abandono caprichoso le sigue una brusca irrupción autoritaria el resultado es fácil que desemboque en desastre. La autoridad de los mayores se propone a los menores como una colaboración necesaria para ellos, desde luego, pero en ciertas ocasiones también ha de *imponerse*. Y es disparatado aplicar a rajatabla desde el parvulario el principio democrático de que todo debe decidirse entre iguales, porque los niños no son «iguales» a sus maestros en lo que a los contenidos educativos compete. Precisamente para que lleguen más tarde a ser iguales en conocimientos y autonomía es para lo que se les educa. Se les puede y se les debe entrenar, naturalmente, en el ejercicio igualitario de la deliberación democrática; es aconsejable que su criterio así establecido prevalezca en ciertos asuntos escolares no esenciales; pero es un *fraude* convertirles en una minoría oprimida por el autoritarismo docente de los adultos, porque en ese momento de su vida no lo son, pero la mejor forma de que lo sean más tarde es «liberarles» a destiempo en lugar de colaborar en su formación. Lo ha dicho muy bien Hannah Arendt en su polémico y sugestivo ensayo sobre la crisis contemporánea de la educación: «Los niños no pueden rechazar la autoridad de los educadores como si se encontrasen oprimidos por una mayoría compuesta de adultos, aunque los métodos modernos de educación han intentado efectivamente poner en práctica el absurdo que consiste en tratar a los niños como una minoría oprimida que tiene necesidad de liberarse. La autoridad ha sido abolida por los adultos y ello sólo puede significar una cosa: que los adultos se rehúsan a asumir la responsabilidad del mundo en el que han puesto a los niños.» Es decir, no son los niños los que se rebelan contra la autoridad educativa sino los mayores los que les inducen a rebelarse, precediéndoles en esa rebelión que les descarga de la tarea de ofrecerles el apoyo resistente, cordial pero firme, paciente y complejo, que ha de ayudarles a crecer rectamente hacia la libertad adulta.

A lo largo del capítulo anterior ya vimos el problema que supone la dimisión familiar, paterna sobre todo, en este gradual encauzamiento del crecimiento infantil. No todo puede solventarse en la escuela ni compensarse con el buen oficio de los maestros: en estas cuestiones la escuela no puede actuar al margen del entorno social y familiar del niño ni mucho menos a la contra, como un correctivo externo que reduplique sus presiones formativas en vista de que los demás implicados desisten de ejercerlas. Estos remedios suelen ser ineficaces, además de propensos a excesos traumáticos: cuando escribo estas líneas, la ministra británica de educación propone seriamente reimplantar el castigo corporal en las escuelas (¡abolido solamente hace diez años!), mientras en colegios de grandes urbes norteamericanas es obligatorio pasar por un detector de metales a la entrada para impedir que se introduzcan armas en las aulas. En ciudades como Nueva York, encontrar voluntarios cualificados para el arriesgado puesto de maestro es difícilísimo y hay que contentarse con el primer gladiador que se atreve a presentarse como candidato; las clases se han reducido a duraciones inverosímiles —menos de media hora en algunos casos— para que el permanente trasiego impida un cansancio que puede traducirse en

agresividad. Malcriados en la cultura del *zapping*, que fomenta el picoteo histérico entre programas, discos, etc., y les hace incapaces de ver o escuchar nada de principio a fin, es difícil que aguanten una clase completa de algo que no les apasione sin tregua y, aún peor, les obligue a esforzarse un tanto. De modo que es el pobre profesor quien carga con la peor parte, a menudo con riesgo de su integridad física. Por supuesto, en gran parte estas situaciones semibélicas provienen de conflictos sociales de los que la escuela no es responsable y que por tanto ella sola no puede resolver, pero en cualquier caso es evidente que algo no marcha bien. La infancia y la adolescencia están cada vez con mayor frecuencia inmersas en la práctica de la violencia: en ciertos lugares padeciéndola, en otros ejerciéndola y en no pocos lo uno y lo otro, sucesivamente. Dentro de este panorama, la función humanizadora de la educación se convierte a veces en un sueño impotente...

Por otra parte, la solución no consiste en añorar la escuela-cuartel o el reformatorio universal, donde los jóvenes sean «normalizados» por métodos tan contundentes como la disciplina militar o el control carcelario. La escuela debe formar ciudadanos libres, no regimientos de ordenancismo fanático que probablemente acabarán reciclando la represión que han sufrido en violencia contra chivos expiatorios que sus jefes les designen. El maestro debe impedir en sus alumnos la rebeldía arrogante (propia del mimado que exige en todas partes los caprichos que se le consienten en su casa) o la brutalidad, según la cual el más fuerte puede tiranizar a su antojo a los compañeros e incluso a los profesores tímidos (cuando los adultos responsables no ejercen su autoridad lo que reina no es la anarquía fraternal sino el despotismo de los cabecillas). Pero en cambio quienes enseñan es preciso que sepan apreciar las virtudes de una cierta *insolencia* en los neófitos. La insolencia no es arrogancia ni brutalidad, sino la afirmación entre tanteos de la autonomía individual y el espíritu crítico que no todo lo toma como verdad revelada. Según establece Michel Meyer — autor de un estudio precisamente titulado *La insolencia*, que dedica especial atención al papel social de los intelectuales en la historia—, «la insolencia no es más que la capacidad de interrogación del hombre en ejercicio de su libertad, una capacidad enfocada hacia los demás, hacia lo social, hacia lo preexistente, con lo que hay que saber vivir y a lo que forzosamente no hay que adherirse». La capacidad de vivir en el conflicto de forma civilizada pero no dócil es una señal de salud mental y social, no de agresividad destructiva. Para un maestro sensato la ocasional insolencia de sus alumnos es un síntoma positivo, aunque pueda resultar por momentos incómodo. Digo un maestro «sensato» y aclaro que entiendo la sensatez como la forma adecuada de reconciliar magisterio y autoridad. Esta reconciliación incluye lo más difícil: practicar una enseñanza que se haga respetar pero que incluya como una de sus lecciones necesarias el aprendizaje de la irreverencia y de la disidencia razonada (o burlona) como vía de madurez intelectual.

El profesor no sólo, ni quizá principalmente, enseña con sus meros conocimientos científicos, sino con el arte persuasivo de su ascendiente sobre quienes le atienden: debe ser capaz de seducir sin hipnotizar. ¡Cuántas veces la vocación del alumno se despierta más por adhesión a un maestro preferido que

a la materia misma que éste imparte! Quizá la excesiva personalidad del maestro pueda dificultar o aun pervertir su función de mediador social ante los jóvenes, pero tengo por indudable que sin una cierta personalidad el maestro deja de serlo y se convierte en desgano gramófono o en policía ocasional. Es el momento de recordar que la pedagogía tiene mucho más de arte que de ciencia, es decir que admite consejos y técnicas pero que nunca se domina más que por el ejercicio mismo de cada día, que tanto debe en los casos más afortunados a la intuición. Tendremos ocasión de ampliar estas observaciones en el capítulo siguiente.